

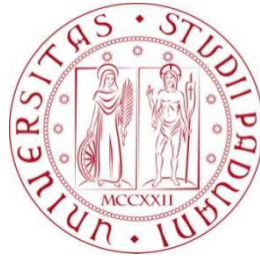
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA

CLASSE DI LAUREA IN LM-50



Tesi di Laurea Magistrale

Pratiche di valutazione all'università: un'indagine in contesto italiano

University Assessment Practices: An Inquiry in the Italian Context

Relatrice:

Prof.ssa Grion Valentina

Laureanda: Valente Clotilde

Matricola: 2038165

Anno Accademico 2022/2023

All'ansia e alla paura.

Giuro che un po' mi fa ridere.

INDICE

Introduzione	7
CAPITOLO 1 - <i>La valutazione all'università</i>	11
1.1 La ricerca	11
1.1.1 Obiettivo di ricerca.....	11
1.1.2 Procedura di analisi.....	12
1.2 La valutazione educativa e il processo di apprendimento – insegnamento	16
1.3 Assesment of learning: la valutazione sommativa	20
1.4 Assesment for learning: la valutazione formativa	21
1.5 Assesment for learning e sustainable assessment	23
1.5.1 La valutazione condivisa.....	23
1.5.2 Assesment as learning e autovalutazione	24
1.5.3 Feedback e peer feedback.....	28
1.6 La valutazione autentica	32
1.7 La valutazione diagnostica	34
1.8 La valutazione digitale	34
1.9 Il processo di valutazione: insegnanti e studenti	37
Capitolo 2 - <i>La riforma valutativa</i>	41
2.1 Gli ostacoli alla riforma valutativa	41
2.2 I criteri di prodotto, processo e progresso	43
2.3 Studi internazionali di riferimento	46
2.3.1 Spagna	46
2.3.2 Stati Uniti	55
2.3.3 Spagna e Stati Uniti a confronto	61
2.3.4 La valutazione nel contesto internazionale: evidenze a confronto	66
Capitolo 3 - <i>La valutazione nel contesto nazionale italiano</i>	69
3.1 Framework teorico	69
3.2 La ricerca	76
3.2.1 Obiettivo e domande di ricerca	76
3.2.2 Strumenti, campione e procedure d'analisi	77
3.2.3 Analisi dei dati	82
3.2.4 Risultati	82
3.3 Discussione	89
3.3.1 Che tipo di valutazione utilizzano i docenti universitari a livello nazionale?	90
3.3.2 I docenti italiani utilizzano la tecnologia in quanto strumento valutativo?	91
3.3.3 I docenti italiani hanno avuto/hanno accesso a una formazione alla valutazione?	93
3.4 Conclusioni	94
Conclusione	97
Ringraziamenti	101
Bibliografia	103

Introduzione

La valutazione, soprattutto in contesto universitario, è soggetta a continua ricerca. Lo scopo è di esplorarla e di trovare metodologie nuove e maggiormente sostenibili soprattutto per quanto riguarda la valutazione del processo di apprendimento degli studenti da parte dei docenti.

Come si noterà dal seguente elaborato ci sono tante e diverse tipologie di approcci utili per poter valutare il percorso didattico degli studenti. Ci sono pratiche che si concentrano maggiormente sugli esiti degli apprendimenti, e quindi su quello che viene identificato come esame finale del corso, ma ci sono anche pratiche più incentrate sul valutare come gli studenti apprendano e quindi sulle competenze che gli studenti riescono a sviluppare facendo propri i concetti e le esperienze apprese.

La decisione di analizzare il tema della valutazione nei contesti universitari nasce dalla volontà di identificare le pratiche valutative maggiormente utilizzate nel contesto universitario nazionale italiano per poterlo confrontare con il contesto universitario internazionale cercando di identificare le metodologie maggiormente sostenibili e utili per la crescita personale e formativa degli studenti.

Viene toccato il tema della formazione dei docenti, la letteratura analizzata infatti ne sottolinea l'importanza evidenziando i miglioramenti che potrebbe apportare al contesto universitario in quanto panorama di crescita dei futuri cittadini, in quanto membri attivi della società.

Le fonti bibliografiche più significative, riferite agli approcci e alle pratiche valutative utilizzate in ambito nazionale ed internazionale, sono state raccolte attraverso una revisione della letteratura. Gli studi presi in esame dimostrano che le valutazioni di tipo tradizionale sono le più adottate nei contesti universitari, sia internazionali che nazionali, ma si evidenziano margini di miglioramento per quanto riguarda l'utilizzo di pratiche volte ad analizzare il processo e il progresso dell'apprendimento degli studenti.

Nel primo capitolo, attraverso una revisione della letteratura, si cerca di identificare il panorama internazionale per quanto concerne le pratiche di valutazione nei contesti universitari. Vengono evidenziati 24 articoli che presentano esplicitamente il metodo valutativo adottato per valutare il percorso accademico degli studenti. Successivamente, per spiegare chiaramente i diversi metodi riscontrati, vengono presentati e analizzati i vari approcci alla valutazione.

Nel secondo capitolo si introduce il tema, trattato nel questionario analizzato nel capitolo successivo, della riforma valutativa con l'analisi dei criteri di prodotto, processo e progresso. Vengono presentate le ricerche internazionali che hanno a loro volta trattato questo tema per identificare le pratiche valutative maggiormente utilizzate dai docenti universitari. Le ricerche internazionali, Spagna e Stati Uniti, vengono presentate percorrendo il disegno di ricerca, la metodologia adottata dai ricercatori, il campione di ricerca, i risultati delle ricerche e le relative discussioni.

Il terzo capitolo si concentra sul contesto nazionale italiano. Viene presentata l'unica ricerca, svolta da Doria, Grion & Paccanella 2023, che tenta di identificare lo stato dell'arte italiano sul tema della valutazione attraverso l'analisi dei Syllabi dei corsi di studio universitari interessati. Come per il precedente capitolo vengono quindi percorse

la metodologia, il campione di ricerca, l'obiettivo di ricerca, i risultati di ricerca e la discussione dei risultati.

Al fine di confermare i risultati ottenuti dall'analisi dei Syllabi di Doria et al. 2023, è stato elaborato un questionario, somministrato al medesimo campione rappresentativo. Lo scopo è di raccogliere informazioni riguardo le prove valutative che i docenti universitari italiani mettono in atto nei loro insegnamenti.

Capitolo 1

La valutazione all'università

1.1 La ricerca

La valutazione in Italia, ma generalmente nei contesti universitari, è spesso incentrata sulla qualità della didattica, sul quanto e cosa gli studenti apprendano, piuttosto che sul rapporto tra valutazione e apprendimento stesso (Grion & Serbati, 2019). Ci sono diverse tipologie di approcci alla valutazione, da quelle sommative, formative, all'apprendimento sostenibile, a quelle diagnostiche e digitali, e ognuna di queste prevede una diversa posizione da parte di docenti e studenti nei confronti della valutazione; infatti, come si vedrà di seguito, in base alla diversa tipologia gli studenti possono avere un ruolo attivo, di collaborazione con docenti e coetanei o passivo e certificativo.

Lo scopo della ricerca è di comprendere quali metodologie vengano prevalentemente scelte dai docenti universitari per la valutazione dei propri studenti e per poter avere un quadro chiaro e indicativo è stato necessario rilevare, attraverso una revisione non sistematica della letteratura, il contesto internazionale confrontandolo con quello italiano per comprendere come quest'ultimo si inserisse riguardo al tema della valutazione nei contesti universitari.

1.1.1 Obiettivo di ricerca

Attraverso una revisione della letteratura si è cercato di rilevare gli approcci e le pratiche di valutazione utilizzate in ambito internazionale all'interno del contesto universitario.

Nel dettaglio, sono stati presi in considerazione gli articoli maggiormente significativi, da un punto di vista del contenuto, che permettessero di identificare attraverso quali metodologie, i docenti di università valutino i rispettivi studenti evidenziando i relativi paesi e Stati di riferimento così da ottenere un quadro del contesto internazionale utile ad un confronto con il contesto nazionale italiano.

1.1.2 Procedura di analisi

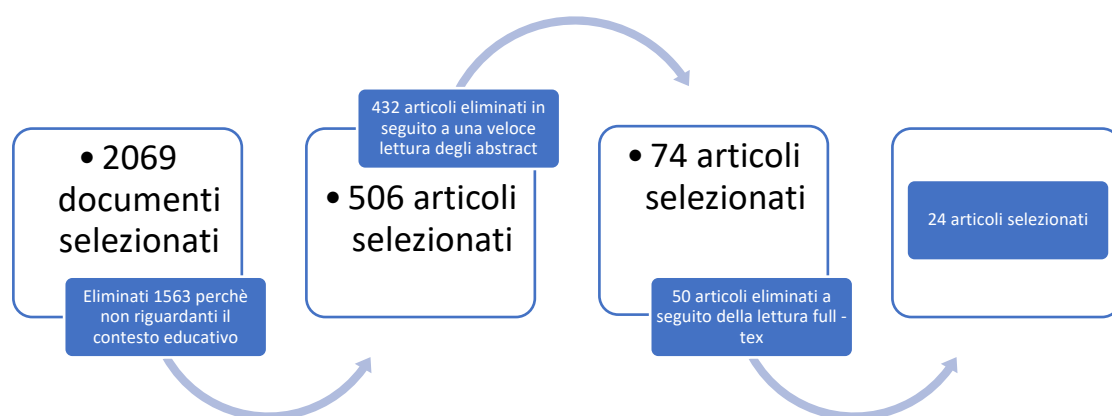
Per rispondere all'obiettivo di ricerca è stata svolta una revisione sistematica della letteratura interrogando le banche dati *Google Scholar* e *Taylor and Francis online* nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2023 in modo retroattivo di 5 anni. La revisione della letteratura è stata svolta adottando le metodologie del protocollo *Prisma* (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group*, 2009) e, attraverso il servizio Auto-Proxy fornito dall'Università di Padova, è stato possibile consultare la letteratura in formato elettronico.

Dovendo puntare ad un'analisi del contesto internazionale è stata prediletta la lingua inglese per la ricerca dei documenti e le parole chiave iniziali sono state "*assessment and evaluation in university*", attraverso queste prime parole sono stati trovati 260.631 documenti con accesso full-tex.

Attraverso l'operatore booleano *AND* e i termini "*summative*", "*formative*", "*learning*" sono risultati 2069 riguardati la tematica dell'educazione di cui 506 in contesto universitario. Attraverso una veloce lettura degli abstract si sono cercati articoli che riguardassero la valutazione degli studenti da parte degli insegnanti nei contesti universitari e sono stati selezionati 74 articoli. Dopo una lettura full-tex sono stati

selezionati 24 articoli che specificassero un paese e/o uno Stato di riferimento con una chiara metodologia di valutazione adottata in contesto universitario (Tabella 1).

Tabella 1- Processo di selezione degli studi



Per rispondere alle domande di ricerca sono stati fondamentali 24 articoli, riportati nella tabella 2.

Tabella 2- Sommario degli studi inclusi nella rassegna

LUOGO	TIPOLOGIA DI VALUTAZIONE	AUTORE e ANNO	TITOLO
Finlandia	Autovalutazione	Nieminen, Asikainen & Rämö (2021)	<i>Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and formative models.</i>
Regno Unito	Feedback	Smith (2021)	<i>Architecture students' uptake and use of formative and summative feedback</i>
Spagna	Sommativa, formative, feedback e autovalutazione	Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Boud (2021)	<i>The quality of assessment tasks as a determinant of learning</i>
Giappone	Sommativa	Wicking (2020)	<i>Formative assessment of students from a Confucian heritage culture: Insights from Japan</i>

Taiwan, Thailandia	Autovalutazione	Hung (2019)	<i>Bridging assessment and achievement: Repeated practice of self-assessment in college english classes in Taiwan</i>
Regno Unito	Sommativa e formative	Tomas & Jessop (2018)	<i>Struggling and juggling: a comparison of student assessment loads across research and teaching-intensive universities</i>
Cina	Sommativa, peer reviews, autovalutazione	Xiang, Yuan & Yu (2022)	<i>Implementing assessment as learning in the L2 writing classroom: a Chinese case</i>
Serbia	Peer reviews e autovalutazione	Stančić (2021)	<i>Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box</i>
Sud Africa	Formativa e feedback	Nkealah (2023)	<i>Unravelling an assessment puzzle: reflections on reconciling effective assessment and workload management in South African higher education</i>
Stati Uniti d'America	Digitale, sommativa, formative	Faulconer, Griffith & Frank (2021)	<i>If at first you do not succeed: student behavior when provided feedforward with multiple trials for online summative assessments</i>
Australia	Formativa	McLean (2018)	<i>This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning</i>
Australia	Autentica	Ajjawi, Tai, Huu Nghia, Boud, Johnson & Patrick (2020)	<i>Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context</i>
Regno Unito	Formativa e feedback	Wu & Jessop (2018)	<i>Formative assessment: missing in action in both research-intensive and teaching focused universities?</i>
Australia	Autovalutazione e peer reviews	Wanner & Palmer (2018)	<i>Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback</i>
Olanda	Formativa	Leenknecht, Wijnia, Köhler, Fryer, Rikers & Loyens (2021)	<i>Formative assessment as practice: the role of students' motivation</i>

Hong Kong, Cina	Feedback autentico		Dawson, Carless & Pui Wah Lee (2021)	<i>Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices</i>
Australia	Feedback autentico		Dawson, Carless & Pui Wah Lee (2021)	<i>Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices</i>
Canada	Autentica		Hobbins, Kerrigan, Farjam, Fisher, Houston & Ritchie (2021)	<i>Does a classroom-based curriculum offer authentic assessments? A strategy to uncover their prevalence and incorporate opportunities for authenticity</i>
Australia	Formativa feedback	e	Winstone & Bound (2019)	<i>Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia</i>
Regno Unito	Formative feedback	e	Winstone & Bound (2019)	<i>Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia</i>
Portogallo	Sommativa		Fernandes & Flores (2022)	<i>Assessment in higher education: voices of programme directors</i>
Spagna	Sommativa		Panadero, Fraile, Fernández Ruiz, Castilla-Estévez & Ruiz	<i>Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty</i>
Regno Unito	Sommativa		Deeley, Fischbacher-Smith, Karadzhev & Koristashevskaya (2019)	<i>Exploring the 'wicked' problem of student dissatisfaction with assessment and feedback in higher education</i>
Catalonia	Feedback digitale	e	Espasa, Guasch, Mayordomo, Martínez-Melo & Carless (2018)	<i>A Dialogic Feedback Index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments</i>
Norvegia	Sommativa digitale	e	Raaheim, Mathiassen, Moen, Lona, Gynnild, Bunæs & Hasle (2019)	<i>Digital assessment – how does it challenge local practices and national law? A Norwegian case study</i>
Hong Kong, Cina	Feedback		Carless (2020)	<i>Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher–student partnerships</i>

Dagli articoli presenti nella tabella soprastante è stato possibile raccogliere la letteratura fondamentale per la stesura del framework teorico che verrà presentata di seguito.

Gli articoli sono stati analizzati in modo approfondito permettendo l'individuazione di approcci, pratiche e caratteristiche in riferimento all'ampio argomento che è la valutazione nel contesto universitario.

1.2 La valutazione educativa e il processo di apprendimento – insegnamento

La valutazione è un elemento fondamentale del processo di apprendimento e insegnamento in quanto è in grado di fornire nuovi elementi e nuovi strumenti per valutare risultati, obiettivi e traguardi (Menéndez, Napa, Moreira & Zambrano, 2019) e per questo richiede un'attenzione particolare da parte dei soggetti interessati, quali: insegnanti, educatori, studenti e responsabili politici. Nell'istruzione universitaria la valutazione del progresso del processo di apprendimento – insegnamento è molto importante per il raggiungimento degli obiettivi previsti (AlKhavat, 2021).

Il processo di apprendimento – insegnamento è continuo e personalizzato e si basa su un processo di valutazione che mira a verificare le prestazioni degli studenti in modo da permettere all'insegnante di riuscire a migliorare la qualità dell'istruzione nei contesti accademici (Menéndez et al., 2019).

Nell'istruzione superiore la valutazione si basa principalmente sul sistema di valutazione tradizionale, che mira a valutare l'apprendimento senza però promuoverlo (Lei, 2022); viene raramente vista come un processo utile a sfruttare il potenziale degli studenti e quindi come opportunità di crescita personale (AlKhavat, 2021); dovrebbe venir considerata come un processo dinamico, pratico, la cui applicazione dovrebbe avvenire

quotidianamente invece che come semplice giudizio sulle prestazioni degli studenti (Menéndez et al., 2019).

Il sistema di valutazione, dell'istruzione superiore, dovrebbe essere composto e svolto in 3 diverse parti: la valutazione finale, la valutazione dopo la lezione e la valutazione durante la lezione stessa in modo da riuscire a promuovere in maniera efficace l'apprendimento degli alunni e migliorando la precisione della valutazione (Lei, 2022).

All'interno del contesto accademico la valutazione, direttamente o indirettamente, non valuta solamente le prestazioni degli studenti ma valuta anche lo stesso insegnamento svolto in classe; si tratta di uno strumento di conoscenza utile a identificare il progresso dell'insegnamento – apprendimento svolto nel corso dell'anno accademico (Menéndez et al., 2019).

La valutazione condiziona l'apprendimento e non viene considerata come opportunità di apprendimento ma come una forma di misura concentrata su un apprendimento ripetitivo invece che completo (Menéndez et al., 2019); influenza l'apprendimento degli studenti in quanto condiziona ciò che questi ultimi ritengono importante, non al fine di un apprendimento futuro e a lungo termine, quindi formativo, ma al fine della valutazione stessa (Schellekens et al., 2021).

La valutazione ha uno scopo ampio e di interesse globale ovvero il miglioramento delle innovazioni educative così da implementare la qualità dell'istruzione, in modo che questa si rifletta sui risultati attesi e, per poter raggiungere questo scopo, a partire dal processo educativo di insegnamento – apprendimento, c'è la necessità di soddisfare due punti: promuovere la riflessione e la partecipazione al processo valutativo e certificare se le conoscenze indicate sono state ottenute (Menéndez et al., 2019).

La valutazione permette il miglioramento della metodologia e sviluppa una dialettica tra i soggetti interessati riconoscendo una continuità tra processo elaborativo e processo valutativo (Felisatti, 2019). Gli strumenti di valutazione dovrebbero essere pensati in base al tipo di insegnamento ma anche sulla base di metodologie, attività utili al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, sia individualmente che collettivamente, in modo da riuscire a fornire esperienze di valutazione che possano essere considerate formative in ogni materia. Per questo è importante che gli studenti stessi vengano informati dai rispettivi insegnanti sugli strumenti e sulle metodologie scelte in modo da riuscire anche a migliorare e a reindirizzare il percorso didattico scelto sulla base delle esigenze degli studenti (Menéndez et al., 2019).

Gli stili di apprendimento stanno subendo significativi cambiamenti a causa dell'informatizzazione sull'istruzione e di conseguenza anche le metodologie di valutazione necessitano di un cambiamento; le valutazioni tradizionali non riescono più a soddisfare le necessità degli studenti (Lei, 2022).

Lei (2022) indica le caratteristiche che il sistema di valutazione, per l'istruzione superiore, dovrebbe presentare per il raggiungimento di una valutazione accurata che promuova l'apprendimento e faciliti le capacità di innovazione degli studenti. Il sistema di valutazione dovrebbe essere:

- aperto e inclusivo;
- attento alle opinioni degli studenti;
- una valutazione del processo: l'apprendimento infatti riguarda più il percorso e il metodo, che il risultato;
- a lungo termine: per poter fornire dei risultati accurati.

L'associazione tra valutazione e apprendimento è spesso associata e suddivisa, sulla base dei diversi tipi di valutazione, in tre concetti: *assessment of learning* (valutazione dell'apprendimento); *assessment for learning* (valutazione per l'apprendimento) e *assessment as learning* (valutazione come apprendimento) (Schellekens et al., 2021) che verranno analizzati nei seguenti paragrafi con le relative modalità di valutazione.

L'impatto che la valutazione ha sull'apprendimento dipende da diversi fattori interpersonali degli studenti, come la motivazione, l'interesse e il coinvolgimento, ma anche da come viene messo in pratica l'approccio pedagogico (Schellekens et al., 2021). L'ambiente di apprendimento per essere adatto alla valutazione educativa deve far sentire a proprio agio gli studenti, deve rafforzare la loro motivazione e deve fornire opportunità per imparare dalle scelte prese; lo studente non deve aver timore di correre dei rischi e di mettersi in gioco (Schellekens et al., 2021). La valutazione collabora nel miglioramento dell'insegnamento, ma per poter essere efficace ha la necessità di essere ben pianificata e ben organizzata, non deve escludere le capacità degli studenti ma anzi le deve sviluppare per poter permettere la formazione di un pensiero critico nell'alunno (Iqbal, Azam & Abiodullah, 2009).

È fondamentale, per ottenere informazioni coerenti ed affidabili, che possano chiarire i punti di forza e di debolezza del processo di apprendimento e insegnamento in modo da riuscire a migliorare i risultati di apprendimento, che una valutazione efficace includa elementi di tutte le tipologie di valutazione, dall'autentica, alla formativa, alla diagnostica, alla sommativa ecc. (AlKhayat, 2021).

1.3 Assesment of learning: la valutazione sommativa

La valutazione sommativa è uno dei metodi di valutazione più tradizionali che ha come scopo quello di valutare l'apprendimento, quindi i risultati attesi degli studenti. In pratica si tratta di esami, verifiche, in varie forme e in vari momenti dell'anno accademico, che mirano a misurare le competenze e i concetti appresi dallo studente senza focalizzarsi sull'esperienza di apprendimento dello studente e senza che questo possa partecipare al processo stesso di valutazione (AlKhavat, 2021). Si concentrano sul misurare i risultati di apprendimento al fine di certificare le competenze degli studenti (Yang & Xin, 2022).

La valutazione dell'apprendimento è focalizzata sull'esame finale senza considerare le prestazioni degli studenti sia all'interno che all'esterno della classe, questo comporta una riduzione dell'accuratezza della valutazione (Lei, 2022).

La valutazione sommativa monitora i risultati educativi sulla base di standard e criteri prefissati. Come strumento vengono spesso indicate le rubriche di valutazione, le quali forniscono agli studenti i criteri che verranno adottati per la valutazione; gli strumenti di valutazione sommativi hanno il compito di valutare cosa e come lo studente abbia appreso in un periodo di tempo prefissato (AlKhavat, 2021).

Gli esami, costituiti da domande e test, sono i metodi adottati per misurare il livello accademico degli studenti e successivamente analizzati dagli insegnanti attraverso metodi di analisi statistica e di misurazione educativa, principalmente valutazioni predefinite per verificare l'efficacia dell'insegnamento; ma, questi metodi di valutazione più tradizionali, non riescono a verificare lo sviluppo di abilità più personali e relative come il pensiero critico e i processi cognitivi (Yang & Xin, 2022).

Le valutazioni sommative sono le più utilizzate nei contesti accademici al fine di valutare le prestazioni finali degli studenti (AlKhavat, 2021), e il punteggio di esame è la fonte più utilizzata per ricavare informazioni sul voto finale ma bisogna sottolineare che gli insegnanti universitari utilizzano una maggiore varietà e numero più ampio di strumenti di valutazione rispetto a decenni fa (Panadero, Fraile, Fernández Ruiz, Castilla-Estévez & Ruiz, 2019).

1.4 Assessment for learning: la valutazione formativa

La valutazione formativa consiste nel processo atto a migliorare continuamente il processo di apprendimento sulla base dei feedback di insegnanti e studenti; è fortemente legata all'interazione continua che avviene tra insegnante, studente e processo di insegnamento. L'insegnante, sulla base di questi feedback, comprende come modellare il processo di apprendimento, come modificarlo, come indirizzarlo, se mantenerlo stabile, al fine di ottenere prestazioni di successo dagli studenti (AlKhavat, 2021).

La valutazione formativa presta attenzione al corretto apprendimento degli studenti e cerca di riconoscere le difficoltà e i successi dell'argomento trattato in modo da riuscire a ricavare, attraverso l'implementazione delle strategie e delle metodologie, un miglioramento del processo di apprendimento (Menéndez et al., 2019). Classificare lo studente non è lo scopo di questa tipologia di valutazione ma lo è il desiderio di migliorare il processo educativo attraverso le informazioni che gli educatori raccolgono dal processo stesso e dagli studenti in modo da riuscire a consentire a quest'ultimi di migliorare (Martos-Garcia, Usabiaga & Valencia Peris, 2017).

Le fasi di questa tipologia di valutazione sono principalmente: un processo di verifica, la valutazione e un processo decisionale il cui scopo è di migliorare il processo di insegnamento – apprendimento (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor, & Fraile-Aranda, 2017).

E' un tipo di valutazione, quella formativa, che incentiva la collaborazione, il rispetto e la solidarietà tra coetanei e che permette all'insegnante di modificare anche in corso d'opera il suo metodo di insegnamento sulla base dei punti di forza e di debolezza riscontrati dalla classe in modo da riuscire ad implementare non solo l'apprendimento dei suoi studenti ma anche la partecipazione di questi ultimi sia in attività di gruppo quanto in quelle individuali (Menéndez et al., 2019).

Avviene durante tutto l'anno accademico e consente all'insegnante di evidenziare il percorso svolto dai suoi studenti nella determinata materia interessata; quindi, la valutazione per l'apprendimento supporta l'insegnamento stesso e la pratica della valutazione più adatta al singolo studente in modo da permettergli di dimostrare l'apprendimento acquisito. Sulla base dell'analisi dei dati raccolti durante l'insegnamento gli insegnanti cercheranno di attuare azioni utili a migliorare la comprensione degli studenti in modo da riuscire a raggiungere gli obiettivi prefissati. È un processo complesso che richiede l'ascolto degli studenti da parte degli insegnanti ma anche una profonda conoscenza della materia interessata e delle strategie didattiche. Si può definire triangolare e multidimensionale, in quanto, consente di ottenere informazioni sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti da diverse angolazioni, sia per quanto riguarda la loro formazione ma anche i rispettivi obiettivi (Menéndez et al., 2019). Studenti e insegnanti sono agenti fondamentali per il raggiungimento dell'obiettivo, ovvero, l'apprendimento continuo (Schellekens et al., 2021).

1.5 Assessment for learning e sustainable assessment

Nei primi anni 2000 l'australiano Bound ha elaborato un percorso di ricerca che considera la valutazione in un'ottica a lungo tempo, quindi con un impatto nel futuro più che nel semplice presente. Conosciuta con il termine *sustainable assessment*, la valutazione sostenibile interessa il *lifelong learning* e di conseguenza è una tipologia di valutazione che si concentra sulle competenze dello studente e sul come renderlo autonomo e in grado quindi di renderla azione attiva da parte del soggetto; i valutatori e i soggetti da valutare collaborano per permettere a questi ultimi di ottenere un'autonomia nella valutazione e una consapevolezza su come comportarsi in contesti valutativi futuri, ad esempio quello lavorativo. Lo scopo principale di questa tipologia di valutazione è di far diventare gli studenti dei *lifelong learners* in grado di interagire con gli altri riconoscendo, in autonomia, i feedback che gli verranno forniti e di utilizzarli per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il percorso che studenti e docenti devono fare non è immediato ma lungo e continuo e vede i primi come protagonisti attivi del processo valutativo (Grion & Serbati, 2019).

1.5.1 La valutazione condivisa

La valutazione condivisa si riferisce al coinvolgimento degli studenti nella pratica di valutazione e apprendimento, un processo di dialogo e collaborazione tra insegnante e studenti volto a migliorare il processo di apprendimento, sia individualmente che collettivamente e per ottenere miglioramenti nella valutazione formativa. È un tipo di valutazione utile a migliorare i successivi processi di apprendimento, gli studenti si

sentono motivati e più coinvolti, contribuisce alla formazione di un pensiero critico e autocritico (López Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). La valutazione condivisa vede al suo interno altre tecniche tipiche di altre valutazioni, come l'autovalutazione e la valutazione tra pari (Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017).

Possiamo affermare che, con questa tipologia di valutazione, c'è maggior collaborazione tra studenti, ma anche tra studenti e insegnanti (López Pastor & Sicilia-Camacho, 2017); infatti, la collaborazione e la comunicazione, tra insegnanti e studenti, sono fondamentali in questa tipologia di valutazione e lo sono anche i criteri comunicativi che devono venir stabiliti per favorire il processo di apprendimento – insegnamento (Romero-Martín et al., 2017).

Tuttavia, questa metodologia di valutazione presenta anche delle difficoltà: studenti e docenti non sono sempre adeguatamente formati per questa tipologia di processo valutativo. Fissare degli obiettivi e fornire feedback, spiegandoli chiaramente agli alunni, e incoraggiare il dialogo in aula, può aiutare nello sfruttare a pieno la valutazione condivisa (López Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

1.5.2 Assessment as learning e autovalutazione

Con il concetto *assessment as learning* (valutazione come apprendimento) si indica quella tipologia di valutazione che vede lo studente come soggetto attivo e coinvolto nella valutazione e quindi come valutatore stesso in grado di comprendere lo sviluppo delle capacità di apprendimento e autoregolate (Schellekens et al., 2021).

L'*assessment as learning* alimenta le capacità metacognitive e l'alfabetizzazione degli studenti e li aiuta ad ottenere una maggior autonomia, sia nell'apprendimento che nell'autoriflessione (Yang & Xin, 2022).

Considerando la valutazione come apprendimento si sottolinea l'importanza dell'impegno attivo degli studenti nel processo di valutazione e di apprendimento; bisogna fornire agli studenti la possibilità e le abilità per poter valutare sé stessi e i pari. Gli studenti sono coinvolti in modo attivo quando gli viene fornita l'opportunità di potersi assumere la responsabilità di indirizzare il rispettivo apprendimento (Schellekens et al., 2021).

Per poter innovare il processo di valutazione, l'autovalutazione dovrebbe diventare un requisito sistematico ma spesso negli ambienti accademici viene adottato in modo occasionale e saltuario. Gli insegnanti dovrebbero spingere sull'applicazione di questa tipologia per investire sulla formazione dei rispettivi studenti (Kambouroya, González-Agudelo, & Grisalesfranco, 2021).

L'autovalutazione è un processo attraverso cui gli studenti utilizzano criteri di rendimento per formulare dei propri giudizi sul rispettivo lavoro, in questo modo verrà stimolata la riflessione sulle prestazioni personali (Deneen & Hoo, 2021) ma richiede anche supposto e disponibilità da parte degli insegnanti nell'assumere un ruolo di guida per poter maturare una sorta di autonomia degli alunni; lo studente infatti viene messo al centro dei propri risultati, gli si dà importanza, ma ha bisogno che gli vengano forniti dei criteri, delle linee guida per poter valutare ciò che si è prodotto con ciò che era atteso (Kambouroya et al., 2021).

Studenti e insegnanti lavorano in modo collaborativo condividendo ruoli e responsabilità: l'insegnante ha il ruolo di guida nei processi di apprendimento degli studenti, i quali non sono agenti passivi ma collaborano e partecipano attivamente attraverso dialogo e discussioni caratterizzati da bidirezionalità (Schellekens et al., 2021).

Per agire, insegnanti e studenti, raccolgono e interpretano da varie fonti l'informazione necessaria ad indirizzare l'apprendimento e quindi monitorare il progresso per migliorarlo; tali informazioni derivano da resoconti di varie fonti, quali: attività pratiche, feedback appropriati e costruttivi e valutazioni a basso rischio (valutazioni che misurano i progressi) (Schellekens et al., 2021).

La pratica dell'autovalutazione, nei contesti accademici, viene superata dalle valutazioni più tradizionali, come quella sommativa, a causa di diversi fattori come: la difficoltà di praticarla in grandi gruppi di studenti, la mancanza di interesse da parte di istituzioni e studenti e il forte potere dato agli insegnanti. È un processo che dovrebbe iniziare dai primi anni universitari con il supporto degli insegnanti per permettere una conoscenza del se e lo sviluppo di capacità che non sono immediate, e dovrebbe far parte degli obiettivi educativi e di apprendimento (Kambouroya et al., 2021).

L'autovalutazione, come la valutazione tra pari, che verrà presentata successivamente, permette allo studente di implementare le sue capacità sull'agire, sul modo di pensare, andando a contribuire a quello che viene conosciuto come apprendimento continuo, per tutto il corso della vita in un'ottica di *lifelong learning*; ma permette anche agli insegnanti di ottenere informazioni per implementare gli strumenti dell'insegnamento. Quindi a beneficiare della pratica di autovalutazione non sono solo gli studenti ma anche gli insegnanti e quindi il processo di apprendimento – insegnamento (Kambouroya et al., 2021).

I pregi della pratica dell'autovalutazione non si limitano al contesto accademico ma si presentano anche nella vita futura, lavorativa, dell'attuale studente; infatti, migliora l'atteggiamento verso il futuro impiego e implementa le capacità analitiche del soggetto, il quale è più consapevole di quali siano le sue potenzialità, e le sue debolezze, garantendo un'obiettività concreta; migliora la comunicazione e il lavoro collaborativo aumentando la fiducia in sé stessi (Kambouroya et al., 2021).

Per poter beneficiare dell'autovalutazione è necessario che insegnanti e studenti siano disponibili e abbiano quindi la volontà di mettersi in gioco e di prepararsi per realizzarla. Gli studenti devono poter aver la possibilità di sviluppare la capacità di valutare il rispettivo lavoro ma anche quello dei colleghi e gli insegnanti hanno il dovere di prepararsi preventivamente per creare un ambiente adeguato allo sviluppo dell'autovalutazione in aula (Kambouroya et al., 2021).

La soggettività, derivata dalle esperienze e dai vissuti del singolo soggetto, è un elemento caratterizzante dell'autovalutazione che, a causa della variabilità che la soggettività comporta, ha bisogno di essere comunque accompagnata dalla valutazione nel processo di apprendimento – insegnamento per poter bilanciare la soggettività e permettere a ogni alunno di prendere parte al processo valutativo stesso (Kambouroya et al., 2021).

Per riuscire a sviluppare capacità di autovalutazione c'è bisogno in primis di tempo, non è un processo a breve termine, poi è fondamentale che gli insegnanti lo incorporino ai rispettivi corsi di insegnamento e che spingano gli studenti al dialogo con i coetanei e con gli educatori (Mutch, Young, Davey & Fitzgerald, 2018).

1.5.3 Feedback e peer feedback

Il feedback è una delle tecniche di valutazione più valido, per l'implementazione dell'apprendimento e migliorare l'istruzione stessa, nel momento in cui è rapido, efficace e specifico in modo da permettere agli studenti di monitorare i propri miglioramenti e i propri errori. Può essere orale e/o scritto e non deve aver bisogno di ulteriori elaborazioni, in modo che gli studenti non debbano aver bisogno di ulteriori spiegazioni (Iqbal et al., 2009).

Per promuovere il processo di evoluzione della valutazione in contesto accademico risulta basilare poter usufruire dei feedback forniti dagli studenti stessi (Alkhayat, 2021), ma non solo, il feedback è fondamentale per la promozione dell'apprendimento negli studenti, infatti, permette a loro di superare lacune e di comprendere la differenza tra ciò che viene richiesto e ciò che si svolge (Deneen & Hoo, 2021).

Gli studenti stessi affermano che ricevere un feedback dopo la valutazione permette loro di riuscire a comprendere meglio gli errori commessi in modo da aumentare la fiducia nelle rispettive capacità così da riuscire a migliorare le esecuzioni future (Sun, Gao, Rahmani, Bose & Davidson, 2022).

Il feedback fornito agli studenti è utile nella misura in cui permette di migliorare le loro competenze e nel momento in cui essi decidono di impegnarsi e di agire sulla base del feedback fornito; per questo dovrebbe venir visto come punto di partenza del processo di apprendimento e non come arrivo (Schellekens et al., 2021). Ma, bisogna anche evidenziare che, il semplice feedback non è sufficiente a raggiungere il progresso nei processi di apprendimento e valutazione se gli studenti non sono alfabetizzati al feedback.

Gli studenti hanno bisogno di essere preparati ad agire in base al feedback esattamente come ne hanno bisogno gli insegnanti (Deneen & Hoo, 2021).

Le cause che portano gli studenti a non utilizzare il feedback sono molteplici: quando non viene fornita la possibilità di usarlo per migliorare il lavoro svolto; quando è confuso, non chiaro e di conseguenza irrilevante; una mancanza di fiducia nei pari, i quali potrebbero essere troppo pignoli o non abbastanza critici (Schellekens et al., 2021).

Un'altra tecnica, utile per coinvolgere gli studenti nel processo valutativo, è la valutazione tra pari, il peer feedback; avviene in diversi contesti educativi e coinvolge diversi fattori interpersonali e intrapersonali, si tratta di un accordo in cui, soggetti di uguale status valutano il valore, la qualità o i risultati dell'apprendimento di altri soggetti; la valutazione tra pari coinvolge gli studenti con la promessa di aumentare la loro autonomia ma anche le relative prestazioni autoregolate (Panadero, Alqassab, Fernández Ruiz & Ocampo, 2023). Gli studenti che vengono coinvolti nell'utilizzare il peer feedback sono più attivi nei processi di valutazione e di apprendimento (Deneen & Hoo, 2021).

Panadero, Alqassab, Fernández Ruiz & Ocampo (2023) identificano sei fattori intrapersonali che influenzano la valutazione tra pari, tra cui: la fiducia in sé stessi in quanto valutatori, le emozioni, la motivazione, l'autoefficacia, l'equità e il comfort; mentre ne individuano cinque per quanto riguarda quelli interpersonali: la fiducia nell'altro in quanto valutatore, le connessioni sociali, la sicurezza psicologica, la diversità vista come valore e l'interdipendenza, che possono mettere in discussione la rilevanza della valutazione tra pari. Fornire agli studenti un ambiente educativo in cui si possano sentire sicuri e tutelati potrebbe migliorare le esperienze negative relative alla valutazione tra pari (Schellekens et al., 2021). Va anche sottolineato che, esattamente come i fattori

intrapersonali e interpersonali possono influenzare la valutazione tra pari, così, quest'ultima può influenzare questi fattori (Panadero et al., 2023).

La valutazione tra pari, pur comportando fattori che possono influenzare negativamente la valutazione, sembrerebbe essere più significativa, delle valutazioni degli insegnanti o del non ottenere nessuna valutazione, quando mediata e quando viene riconosciuta la formazione del valutatore (Panadero et al., 2023). Infatti, fornire feedback permette agli studenti di rendersi conto di quanto sia profonda la loro comprensione dell'argomento e stimola in loro un senso di responsabilità; gli studenti, fornendo un feedback, si sentiranno più coinvolti (Deneen & Hoo, 2021).

Un metodo per assicurare feedback onesti e critici tra pari è quello dell'anonimato che garantisce agli studenti un ambiente più sicuro e propenso alla collaborazione. Gli studenti si sentono più sicuri, meno timorosi, e questo permette loro di essere più diretti quando elaborano un feedback. La valutazione tra pari fornita attraverso l'anonimato sembra che possa portare ad un rafforzamento del se ma anche ad un miglior rapporto con i coetanei. (Su, 2022).

L'anonimato permetterebbe anche una maggior onestà da parte dei partecipanti favorendo quindi il passaggio di informazioni utili alla persona valutata per migliorare il proprio lavoro. A volte si tende a dare la priorità alla gentilezza, alla cortesia, evitando quindi di evidenziare criticità del lavoro analizzato ma, un alto livello di onestà non implica scortesia ma anzi maturità (Rossiter, 2022).

Gli studenti considerano il voto dato dagli insegnanti più significativo rispetto a quello che viene fornito dai coetanei probabilmente a causa di un legame con le tipologie di valutazione tradizionali, che vede l'insegnante come "figura di riferimento per

eccellenza” sulla materia interessata (Kambouroya et al., 2021). Per riuscire a far comprendere agli studenti l’importanza del feedback è importante che gli insegnanti instaurino un dialogo, all’interno dell’aula, che sia complessivo tra tutti gli elementi che si relazionano in quel momento (insegnante; studenti; lezione); in questo modo gli studenti potranno comprendere come il feedback supporta la valutazione, indipendentemente dalla tipologia interessata, e l’apprendimento (Carver & Wilder, 2018).

Il feedback tra pari è utile per riuscire a migliorare l’alfabetizzazione sul feedback stesso. Con alfabetizzazione si intende la capacità di comprendere, di leggere, e sfruttare un feedback scritto, e anche la disposizione di interpretare strategie di lavoro e di apprendimento (Dong, Gao & Schunn, 2023). Ricevere feedback richiede un’alfabetizzazione differente rispetto al fornirli: a fare la differenza c’è il contesto interessato, i soggetti interessati (studenti o insegnanti), il contenuto del feedback (quello fornito dai coetanei potrebbe risultare meno preciso in termini di accuratezza e di conoscenza della materia) (Dong et al., 2023).

Per facilitare l’alfabetizzazione al feedback gli insegnanti dovrebbero stimolare il dialogo e la discussione in aula, attraverso domande, sondaggi, chiarimenti in modo da far passare l’importanza del feedback agli studenti; ma non solo, gli insegnanti dovrebbero pianificare anche sulla base delle riflessioni o delle ponderazioni degli studenti sui feedback passati, in questo modo insegnanti e studenti collaboreranno per migliorare la pratica del feedback (Pitt & Winstone, 2022).

Dong, Gao & Schunn (2023) individuano quattro diversi elementi che completano l’alfabetizzazione dei feedback: apprezzare il feedback, quindi essere d’accordo nel riconoscere un valore del feedback; agire cercando di evolvere e di migliorare sulla base

del feedback; formulare giudizi e sviluppare una capacità di valutare le abilità dell'altro (o di sé stessi); gestire gli effetti cercando di avere il controllo sulle proprie emozioni.

L'alfabetizzazione dei feedback degli insegnanti è composta da tre diverse dimensioni: la prima è la progettazione, in modo che gli studenti possano apprezzare i feedback a seguito di una ponderata pianificazione da parte degli insegnanti così da riuscire a costruire una buona capacità di giudizio valutativo riuscendo quindi ad assumersi le responsabilità che un'azione valutativa comporta. La seconda dimensione è quella relazionale: gli insegnanti dovrebbero infatti dimostrare empatia nei confronti delle emozioni dei rispettivi alunni riuscendo ad instaurare un rapporto di fiducia con i medesimi. In fine la dimensione pragmatica, la quale permette di riuscire a gestire la tensione, che potrebbe presentarsi a seguito del feedback, ma anche di riuscire a sfruttare le opportunità della disciplina. Chiaramente, sulla base dei ruoli e delle responsabilità degli insegnanti si distinguono le dimensioni e i livelli di intervento; un insegnante che lavora ad un macro-livello opererà in maniera differente rispetto ad uno che interviene a livello micro e quindi più saltuario. Va anche sottolineato che il sistema educativo è in continua evoluzione e gli insegnanti si adattano alle esigenze del sistema cercando di rispondere alle esigenze richieste: ad esempio durante la pandemia Covid – 19 si sono dovuti adattare, come anche gli studenti, e cambiare le pratiche di valutazione e di insegnamento (Pitt & Winstone, 2022).

1.6 La valutazione autentica

Il termine autentica, per indicare la valutazione, è stato adottato negli Stati Uniti all'inizio degli anni '90 (McArthur, 2022) e vuole indicare quella tipologia che mira a valutare le capacità degli studenti in contesti reali, e che quindi permettano di dimostrare l'applicazione delle conoscenze e delle abilità apprese; sprona gli studenti ad utilizzare

processi cognitivi piuttosto che il pensiero riflessivo, che permetterebbe di rispondere ai testi e ai compiti che caratterizzano altri tipo di valutazione, come quella sommativa (AlKhayat, 2021).

I processi formativi di questo tipo devono comprendere tre diverse caratteristiche: devono essere autentici, devono avere all'interno una sfida cognitiva e devono fornire giudizio (Hortigüela Alcalá, Palacios Picos, & López Pastor, 2019).

L'autenticità promuove l'apprendimento e consente agli studenti di dimostrare di aver conoscenze, abilità, e quindi, competenze, adatte ad affrontare i compiti che potrebbero dover svolgere in lavori futuri; non solo, stimola l'autonomia, la motivazione, la capacità di risolvere i problemi, il lavorare in team (AlKhayat, 2021); incoraggia lo studente a integrare le proprie conoscenze in modo da riuscire a potenziare le proprie capacità mettendo in pratica uno sviluppo più profondo e integrativo dell'apprendimento personale (Pauli & Ferrell, 2020).

Mediare la valutazione autentica digitalmente permetterebbe un maggior coinvolgimento dei soggetti interessati al processo valutativo e consentirebbe di riuscire a fornire una preparazione più autentica e coerente con i futuri lavori che andrebbero a svolgere (Nieminen, Bearman, & Ajjawi, 2022). Riuscire a fornire agli studenti le capacità per poter diventare cittadini produttivi dovrebbe essere uno degli obiettivi principali dei sistemi accademici, e per poterlo fare bisogna poter fornire loro le possibilità, i materiali, gli ambienti, adatti a replicare situazioni reali, autentiche, in modo da preparare lo studente alla realtà che troverà una volta concluso il suo percorso (AlKhayat, 2021).

1.7 La valutazione diagnostica

Questa tipologia di valutazione, come suggerisce anche il nome, mira ad analizzare i punti di forza e di debolezza degli studenti, in maniera molto dettagliata, per riuscire a diagnosticare l'intervento da dover fare pianificando quindi un'adeguata pedagogia e un apprendimento più mirato. Avviene all'inizio e alla fine di un percorso, di un programma di apprendimento, consentendo agli insegnanti di scoprire quali metodi di insegnamento siano più adeguati ai rispettivi studenti (AlKhayat, 2021).

È un tipo di valutazione che ha molto in comune con quella formativa ma si concentra molto sul problema e sulle difficoltà del processo di apprendimento con lo scopo di migliorarlo; una sorta di “terapia” segue questa valutazione in modo da cercare di compensare le mancanze e offrire varie forme di attività di supporto (Csapó & Molnár, 2019).

1.8 La valutazione digitale

Attualmente, per valutare le prestazioni e i risultati di apprendimento degli studenti, i docenti universitari utilizzano diversi metodi: esami scritti o orali, osservazioni e lavori di gruppo o individuali; che dovrebbero essere completi, utilizzabili e affidabili. La scelta, di quale metodo utilizzare, dipende da diversi fattori, tra i quali risalta il contesto sociale. L'impatto causato dalla pandemia Covid – 19 ha causato una rivisitazione dei metodi di valutazione, in quanto, i tradizionali test e metodi non erano più attuabili. È stato fondamentale, nei periodi di crisi globale, poter usufruire di una valutazione digitale che potesse verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati (AlKhayat, 2021).

I dispositivi informatici sono fortemente presenti nella vita quotidiana degli studenti, anche in ambiente accademico; le nuove generazioni sono composte da nativi digitali in grado di utilizzare e comprendere le tecnologie fin dalla prima infanzia (Lei, 2022). Per poter usufruire di una valutazione di tipo digitale risulta chiara la necessità di comprendere chi si valuta e cosa si valuta, ci sono infatti delle competenze, come quelle pratiche e comunicative, che richiedono un esaminatore per poter osservare le prestazioni dello studente; fondamentale è anche riuscire a migliorare la tecnologia disponibile riuscendo a contribuire a un cambiamento più veloce e significativo, a lungo termine, per il processo di valutazione. La tecnologia permette di valutare le capacità e le conoscenze degli studenti in modo più realistico e motivante rispetto ai classici test, che perdono di importanza al di fuori del contesto accademico (AlKhayat, 2021) rendendo anche meno oneroso il processo per tutte le parti coinvolte (Pauli & Ferrell, 2020). Poter usufruire di sistemi di valutazione anche digitali, al di fuori dei contesti sociali di crisi (come quelli causati dalla pandemia Covid – 19) permetterebbe di ottenere strategie valutative adattabili a diversi contesti ma permetterebbe anche agli studenti di poter ricevere soluzioni valutative sostenibili e inclusive (AlKhayat, 2021).

Le tecnologie possono aiutare nel gestire le modalità valutative per ottenere il meglio dagli studenti, futuri lavoratori, e per rendere la valutazione stessa più intelligente, più veloce e più efficace (Pauli & Ferrell, 2020). Non solo, la valutazione digitale e quindi l'usufruire di tecnologie per il processo di valutazione, può aiutare nel valutare gli studenti in quei contesti che riguardano la salute e la sicurezza sui luoghi di lavoro, simulando situazioni che nella realtà potrebbero avere conseguenze gravi; strumenti immersivi, come i simulatori di realtà virtuale, permettono di riprodurre contesti come le fabbriche, i cantieri, il mondo reale e quindi danno allo studente la possibilità di

immergersi in una simulazione molto realistica e allo stesso tempo sicura (Pauli & Ferrell, 2020).

La valutazione per poter essere ritenuta adatta deve rispondere agli scopi educativi e quindi deve poter riflettere la società contemporanea che è fortemente collegata al mondo digitale (Bearman, Nieminem & Ajjawi, 2022).

L'utilizzo delle tecnologie porterebbe a una trasformazione della valutazione rendendola:

- Più autentica: cercare di valutare le competenze in modo più realistico e contestualizzato in modo da riuscire a rendere rilevante la valutazione anche al di fuori dei contesti accademici
- Più accessibile: in termini di inclusione permettendo a tutti di averne accesso e di poterla sfruttare in più contesti
- Automatizzata: riuscire a fornire feedback più rapidi e più pratici per gli studenti
- Continua: aperta ai cambiamenti che si riflettono sulla società in modo da riuscire a implementare un apprendimento a lungo termine e continuo per tutta la vita
- Sicura: onesta e coerente con il lavoro svolto dallo studente.

Con questi cinque principi la valutazione permetterebbe agli studenti di identificare i propri punti di forza e di debolezza e quindi di lavorarci per implementare le proprie capacità per il loro futuro lavoro; è un tipo di approccio olistico il cui scopo è una valutazione efficace per l'apprendimento (Pauli & Ferrell, 2020).

Per quanto le tecnologie, e quindi una valutazione di tipo digitale, possano essere positive per il contesto accademico, non bisogna ignorare la possibilità che possano avere anche

impatti indesiderati e improduttivi (Henderson, Selwyn & Astor, 2017) come ad esempio il non riuscire a fornire a tutti gli studenti lo stesso accesso alle informazioni e quindi creare situazioni in cui l'inclusività non è rispettata (Bearman et al., 2022).

Va sottolineato che a causa del forte uso della valutazione di tipo sommativo il riuscire a adottare valutazioni di tipo digitale non è una pratica così scontata ma porterebbe a scoprire nuove forme di valutazioni che potrebbero essere ampliate e introdotte nei vari contesti accademici e extraaccademici (Pauli & Ferrell, 2020).

1.9 Il processo di valutazione: insegnanti e studenti

Il processo di Bologna, che interviene per caratterizzare la qualità dei processi di istruzione e apprendimento, sottolinea l'importanza della centralità degli studenti per attribuire importanza ai processi di apprendimento stessi; questo permettendo agli alunni di partecipare attivamente anche nei processi di valutazione (Felisatti, Serbati & Paccagnella, 2020) spostando così il focus dalle pratiche di insegnamento al processo di apprendimento stesso (Clerici, Serbati & Da Re, 2021). La progettazione della valutazione nasce come risposta ad un desiderio di cambiamento, dato da diversi fattori ed eventi, ambientali e sociali, che spinge gli educatori a cercare di rivoluzionare e adattare il processo valutativo (Bearman, Dawson, Bennett, Hall, Molloy, Bound & Joughin, 2017).

Considerando la responsabilità che l'istruzione formale ha nel riuscire a sviluppare a pieno le competenze degli alunni risulta di fondamentale importanza che i docenti siano in grado di comprendere e modellare il processo attraverso cui vengono acquisite, in questo modo saranno in grado di mediare tra i saperi e gli studenti (DE SANTIS,

Sannicandro, Bellini, Cecconi & Minerva, 2019); va sottolineato infatti che l'apprendimento degli studenti viene influenzato dalla qualità dell'insegnamento e ciò si rispecchia sulle politiche educative della società in senso ampio (DE ANGELIS, Miranda, & Vegliante, 2019).

Gli insegnanti operano nella loro area di interesse cercando di offrire agli studenti dei processi educativi fruttuosi per la motivazione, l'autonomia e la capacità di portare quello che apprendono anche nella realtà non accademica (Cookson, 2017). È importante che gli insegnanti valutino il modo in cui i loro studenti apprendono, e che progettino i metodi di valutazione prima, durante e dopo che l'insegnamento abbia luogo; si dovrebbe prospettare una valutazione continua nel tempo, senza che abbia una conclusione alla fine dell'insegnamento stesso (AlKhayat, 2021) in modo da creare le condizioni con cui gli studenti possano sviluppare competenze disciplinari ma anche trasversali (Clerici et al., 2021).

Per poter valutare uno studente in maniera ottimale bisogna considerare sia gli aspetti teorici che gli aspetti pratici ma anche il modo in cui prende le decisioni, il modo di ragionare e il modo di porsi degli obiettivi. Per fare ciò è necessario che l'insegnante stesso concordi dei criteri che possano migliorare l'apprendimento del proprio studente; la valutazione dovrebbe venir vista come un'azione positiva utile a migliorare i punti di forza e a lavorare su quelli di debolezza (Menéndez et al., 2019).

La valutazione educativa si rivolge allo sviluppo sia degli studenti ma anche degli insegnanti implementando il dialogo in classe e la comunicazione, e relativa discussione, dei criteri di valutazione proposti in modo da riuscire a migliorare l'apprendimento e il relativo processo; l'insegnante dovrebbe essere in grado di adattare l'insegnamento sulla base dei rispettivi studenti e di differenziare le pratiche di valutazione tra i diversi studenti

(Schellekens et al., 2021).

Gli insegnanti universitari fanno fatica a convertire gli obiettivi didattici nella valutazione effettiva e non eseguono la valutazione nei modi più ottimali, in termini di efficacia ed efficienza (Fernández Ruiz & Panadero, 2022); riuscire a padroneggiare la valutazione richiede tempo, per riuscire a partecipare ai corsi di formazione, ma richiede anche la volontà, da parte dell'insegnante, di volersi mettere in gioco per implementare i propri metodi valutativi (Fernández Ruiz & Panadero, 2022).

Gli insegnanti dovrebbero venire stimolati nel rivoluzionare i metodi valutativi così da adottare metodologie più eque, stimolanti e semplici; i metodi di valutazione devono venir considerati come opportunità di gestione della didattica, integrando i dati sommativi agli esami, con prove in itinere e feedback formativi (Coggi & Ricciardi, 2020). Secondo gli studi internazionali, è di supporto per gli insegnanti avere a disposizione corsi di formazione alla didattica e alla valutazione fruibili a tutti i docenti, di diverse discipline accademiche, in modo da favorire un dialogo e uno scambio utili ad una crescita conoscitiva e ad un apprendimento su diverse metodologie e tecniche da poter usare (Kunnari, Ilomäki, & Toom, 2018).

Gli istituti devono poter avere a loro disposizione la scelta tra più tipologie di valutazione in modo da riuscire a indicare quella più adatta per il tipo di apprendimento che si vuole raggiungere (Pauli & Ferrell, 2020) e che permetta uno sviluppo a lungo termine dello studente, il quale dovrebbe ottenere la capacità di riuscire ad elaborare e a comprendere un giudizio valutativo (Tai, Ajjawi, Bound, Dawson & Panadero, 2018).

Capitolo 2

La riforma valutativa

Le valutazioni tradizionali, i voti, si basano su ciò che gli studenti fanno o non fanno e sono radicati nelle istituzioni. Nasce, per ciò, la necessità di renderli più chiari, più coerenti e significativi per l'apprendimento degli studenti (O'Connor, 2017). Gli standard per l'apprendimento sono stati oggetto di cambiamento, si è cercato infatti, anche a seguito del Processo di Bologna (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009), di progettare i curricula per competenze così da cercare di favorire l'occupabilità degli studenti (Serbati, Picasso, Doria & Grion, 2022).

Il processo di Bologna raccomanda l'utilizzo di metodi di valutazione più alternativi e più significativi per l'apprendimento, sottolineando l'importanza di una valutazione che sia continua (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018). Aumentare la consapevolezza sugli approcci di valutazione e sulla positività che questa porterebbe ai processi di apprendimento sembra essere la soluzione per implementare il cambiamento (Serbati et al., 2022); la valutazione, infatti, promuove l'apprendimento degli studenti se messa in pratica attraverso metodologie più alternative rispetto alle tradizionali (Doria & Grion, 2022).

2.1 Gli ostacoli alla riforma valutativa

Ci sono cinque diversi ostacoli, secondo Guskey (2011), che impediscono il cambiamento che favorirebbe un miglioramento a livello educativo per l'apprendimento degli studenti:

- Le classificazioni vengono fatte sulla base del talento che lo studente dimostra, un docente dovrebbe chiedersi se in fase valutativa, lo scopo è di cercare il talento o di svilupparlo. Le valutazioni che hanno come fine la selezione non sono sensibili da un punto di vista didattico ed anzi, cercando il talento, mettono in luce le differenze tra gli studenti. Invece, per sviluppare le potenzialità degli alunni la progettazione da mettere in pratica è diversa, si deve cercare di garantire che tutti gli studenti imparino bene le cose, in modo da limitare le differenze.
- Si presenta una sorta di lontananza tra voti didattici e voti che potremmo definire “di intelligenza”. L’insegnamento, in quanto atto intenzionale e programmabile, ha lo scopo di permettere a tutti gli alunni di imparare bene le cose prefissate cercando di diminuire questa discrepanza favorendo, grazie alla qualità didattica, l’avvicinamento tra risultato scolastico e d’intelligenza.
- La performance degli studenti viene valutata anche sulla base di quella dei coetanei, creando una sorta di classificazione “dal più bravo” al “meno bravo”. Questa tipologia di valutazione, non considera il processo di apprendimento del singolo e come quest’ultimo abbia imparato. Si alimenta la competizione tra studenti andando così ad alimentare la priorità del “far bene” invece che dell’“apprendere bene”. In questo modo, oltre ad andare a danneggiare il rapporto con i pari, il singolo studente non si concentrerà sull’apprendere in modo costruttivo e formativo ma sul superare i compagni andando ad intaccare sia il senso di cooperazione che di empatia e di aiuto reciproco. I criteri di apprendimento vanno specificati per poter rendere significativi i voti e perciò emerge la necessità che siano rigorosi, trasparenti e diretti.

- I voti bassi non motivano lo studente a impegnarsi di più ma lo fanno allontanare dall'apprendimento. Gli studenti che prendono voti bassi si proteggono nell'indifferenza, ritenendo il voto irrilevante, andando così ad escludere una possibilità di miglioramento. Le istituzioni dovrebbero investire di più sul permettere agli studenti di portare le prestazioni ad un livello accettabile, con delle lezioni extra o con attività supplementari ed eliminare, o limitare, l'utilizzo di votazioni basse e sterili.
- I voti che gli insegnanti assegnano agli alunni sono il risultato della combinazione di diversi aspetti quali: impegno, punteggio degli esami, partecipazione, comportamento ecc. andando ad assegnare un voto molto difficile da interpretare per una persona esterna al contesto interessato.

Gli ostacoli sopra presentati fanno parte di una tradizione che ha caratterizzato l'educazione di molte persone, motivo per cui spesso non vengono messe in discussione, nonostante ne sia ben chiara l'inefficacia (O'Connor, 2017). Per ovviare a ciò è necessario presentare approcci nuovi, concreti, in grado di supportare l'apprendimento e la percezione degli studenti: gli educatori distinguono i criteri di apprendimento in prodotto, processo e progresso (Guskey, 2011).

2.2 I criteri di prodotto, processo e progresso

Gli insegnanti utilizzano diverse metodologie per valutare i propri alunni, spesso combinandole tra loro. Le più adottate per determinare il voto degli studenti sono: esami, quiz in aula, progetti di laboratorio, presentazioni orali comportamento e atteggiamento in aula, impegno e partecipazione alla classe, svolgimento e completamento dei compiti

assegnati. Chiaramente possono non venire adottati insieme, ci sono insegnanti che preferiscono adottarne solo due o tre, altri invece preferiscono un approccio più complementare, incorporando la maggior parte delle metodologie sopra indicate per valutare l'apprendimento dei propri alunni. Tutti questi criteri possono essere suddivisi in tre diverse categorie: di prodotto, di processo e di progresso (Guskey, 2006).

Nella categoria di prodotto si indicano quei criteri che hanno lo scopo di valutare gli alunni utilizzando tipologie valutative come quella sommativa, dei risultati e delle prestazioni degli studenti (O'Connor, 2017). Il focus è su ciò che gli alunni fanno in un momento ben definito. I voti degli esami finali, ad esempio, sono generati attraverso criteri di prodotto (Guskey, 2011). Fanno parte di questa categoria i criteri che si basano principalmente sul soddisfare uno standard o una prestazione in un determinato momento (Guskey, 2006).

Con i criteri di processo viene delineata l'importanza secondo cui i criteri di prodotto non sono sufficienti per delineare un quadro completo dell'apprendimento degli studenti (Guskey, 2011). Gli approcci tradizionali vengono spesso criticati per il mancato rapporto tra teoria e pratica, e per lo scarso interessamento nei confronti delle esigenze degli studenti (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

I criteri di processo servono per comprendere come gli studenti abbiano appreso, a differenza dei criteri di prodotto che si concentrano più su cosa abbiano appreso (Guskey, 2011). Considerare lo sforzo e l'impegno nel completare un lavoro è un criterio della categoria di processo, come il considerare la partecipazione e la frequenza in classe (Guskey, 2006).

Una buona azione didattica è caratterizzata dal desiderio di voler accompagnare gli studenti nel corso della loro crescita, personale e formativa (Serbati, Maniero, Bracale & Caretta, 2021). I criteri di progresso vengono preferiti dai formatori che si soffermano su quanto sia importante che gli studenti apprendano dalle esperienze in quanto tali; ci si focalizza sulla crescita, sul miglioramento della persona, nel corso di un determinato periodo di tempo (Guskey, 2011).

La letteratura pedagogica sottolinea l'importanza di spostare il focus dalla mera votazione al percorso di apprendimento, ai traguardi che gli studenti si pongono e che raggiungono (Serbati, et al., 2021). Poter fornire un quadro più accurato di quello che gli studenti affrontano e mettono in pratica a scuola, e quindi presentare la differenziazione tra le votazioni per prodotto, processo e progresso, rende la valutazione più significativa (Guskey, 2011). Bisogna però ammettere che le valutazioni di progresso e di processo lasciano uno spiraglio alla soggettività e quindi a una valutazione che potrebbe essere influenzata dal pensiero e dalle emozioni del valutatore, a differenza delle valutazioni di prodotto che sono di facile interpretazione. Riuscire a combinare queste tre diverse categorie di valutazione permetterebbe di ottenere una valutazione più coerente con il percorso dello studente (Guskey, 2006).

La complessità sta nell'interpretazione di queste valutazioni. Genitori, insegnanti, studenti, potrebbero avere delle difficoltà nel comprendere quelle valutazioni che divergono dal classico voto (Guskey, 2006). Per questo gli insegnanti hanno il dovere di descrivere le proprie intenzioni valutative per i risultati, lo sforzo, il comportamento degli studenti. La comunicazione a genitori, studenti e colleghi è alla base del buon funzionamento di questa valutazione (O'Connor, 2017).

Una valutazione che tiene in considerazione più metodi, di tutte e tre le categorie, è anche più inclusiva perché permetterebbe a studenti a bassa capacità, o svantaggiati, più vie per dimostrare quanto abbiano appreso e quanto siano cresciuti e migliorati (Guskey, 2006).

2.3 Studi internazionali di riferimento

Facendo riferimento alle tre categorie di approcci, presentate da Guskey (2006; 2011), verranno di seguito analizzate le ricerche di Panadero, Fernández Ruiz, Castilla-Estévez & Ruiz (2019), Lipnevich, Guskey, Murano, & Smith (2020) e Lipnevich, Panadero, Gjicali & Fraile (2021) che hanno analizzato i Syllabi delle rispettive ricerche per indagare quali pratiche valutative venissero maggiormente utilizzate all'università e per individuare ulteriori approcci di formazione istituzionale.

Il Syllabus è un documento ufficiale in cui i docenti dichiarano le intenzioni, le metodologie, i requisiti, i contenuti e gli obiettivi del rispettivo insegnamento. Esso è di fondamentale importanza poiché rappresenta il primo ponte di collegamento tra l'insegnante e gli studenti (Doria & Grion, 2022). Pertanto, gli studi che verranno in seguito presentati e analizzati, hanno deciso di considerare proprio i Syllabi, invece di questionari o interviste, poiché rappresentano il documento ufficiale nel quale il docente dichiara le pratiche valutative che utilizzerà nel proprio insegnamento (Panadero et al., 2019).

2.3.1 Spagna

Panadero et al. (2019) hanno svolto un'indagine per rilevare quali pratiche valutative venissero preferite dai docenti delle università pubbliche spagnole selezionando

casualmente, da un database in cui sono stati inseriti tutti i programmi di studio di tutte le università pubbliche, 1693 Syllabi.

L'obiettivo della ricerca è di individuare ulteriori tecniche di valutazione per ampliare le azioni formative e istituzionali attraverso l'analisi delle presenti tecniche di valutazione nell'istruzione superiore.

Lo studio indaga quattro diversi aspetti per comprendere la valutazione nell'istruzione superiore e sono anche le domande di ricerca che si sono posti i ricercatori:

- **Q1.** Quali tipi di valutazione vengono utilizzati per valutare i risultati, quindi attività didattiche come esami, pratiche e portfolio? Gli strumenti di valutazione, infatti, sono di fondamentale importanza per comprendere come gli studenti apprendano.
- **Q2.** Gli insegnanti come analizzano gli strumenti sopra indicati per calcolare il voto finale da assegnare alle prestazioni dello studente in relazione al corso svolto?
- **Q3.** Sulla base dei dati raccolti, relativi alle prime due domande di ricerca, è possibile identificare dei profili di valutazione?
- **Q4.** Sono presenti pratiche di valutazione formativa che coinvolgono attivamente gli studenti nelle valutazioni quali valutazione tra pari e autovalutazione?

I ricercatori hanno voluto anche controllare se e quanto il livello degli studenti universitari fosse rilevante, per questo hanno confrontato le valutazioni degli studenti del primo anno con quelli dell'ultimo anno. Allo stesso modo sono state confrontate diverse aree disciplinari (11 totali divise in 5 macroaree didattiche per l'esecuzione dell'analisi) per comprendere se differiscono o concordano in merito alle pratiche di valutazione adottate.

Per la raccolta dei dati i ricercatori hanno creato una banca dati che include i programmi universitari (N 1478,094) di tutte le università pubbliche spagnole (N 1448) e ad ognuno hanno affidato un codice di riconoscimento. Dalla prima selezione casuale è derivato un primo campione di 1450 casi. Dalla seconda, ampliata per garantire il raggiungimento di 30 casi per università, il campione è risultato di 1645 casi. Nella terza sono stati aggiunti al campione tre casi di università, erroneamente classificate precedentemente come private. A questo punto i ricercatori, per identificare il campione definitivo, hanno analizzato i Syllabi delle università selezionate e di questi 1693 fornivano informazioni sui metodi di valutazione adottati.

Il campione di Syllabi definitivo (N 1693) è stato successivamente distribuito sulla base del livello universitario individuando: 441 Syllabi del primo anno, 434 del secondo anno, 402 del terzo anno, 355 del quarto anno e 42 Syllabi corrispondenti a corsi il cui svolgimento è possibile sia al terzo che al quarto anno. Le facoltà più rappresentate sono in ingegneria e architettura (29.2% dei programmi totali), scienze mediche e sanitarie (11,2%), economia e scienze matematiche (10,8% l'una), diritto e amministrazione (7,5%), scienze umane (7,4%), filologia e lingua (7,1%), scienze della formazione (5,6%), psicologia e sociologia del lavoro (3,9%), arte (3,5%) e comunicazione (3,0%).

I casi sono stati codificati da tre coder con diversa implicazione: il coder1 ha analizzato 55% casi; il coder2 il 40%; e coder3 il 5%. Dopo un processo di discussione/formazione tra i tre coder è stato calcolato l'alpha di Krippendorff per le principali categorie ed il livello di accordo è risultato superiore o vicino a 70 come segue: esame scritto finale 0,69; esame pratico -0,86; esami intermedi -0,82; portfolio 0,73; assegnazione (di gruppo o individuale) 0,68; compiti 0,67 e frequenza 0,72. L'accordo tra i tre coder era superiore alla raccomandazione di un minimo di 0,60.

Per svolgere le analisi, utili a fornire una risposta alle domande di ricerca, i ricercatori hanno adottato i software IBM SPSS 23 e Latent Gold 5.1.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca i ricercatori hanno calcolato le frequenze, tratte da un insieme di risposte multiple per strumenti e tipi di valutazione. Le differenze tra le frequenze d'uso sono state esaminate attraverso il test del Chi-quadrato per l'indipendenza (compreso il bootstrap quando le ipotesi del Chi-quadrato non potevano essere soddisfatte) mentre le distribuzioni comuni d'uso utilizzando l'analisi della corrispondenza multivariata. Sono stati calcolati i valori p e il valore della dimensione dell'effetto V di Cramer e i residui Z standardizzati rettificati. Sono state fatte tre eccezioni. La prima, riguarda la valutazione della differenza tra il numero di strumenti di valutazione utilizzati nei corsi del primo e dell'ultimo anno, in cui è stato eseguito il test Mann-Whitney non parametrico (per la distribuzione non normale). La seconda, per valutare la differenza tra il numero di strumenti di valutazione utilizzati tra facoltà, università e regioni, in cui sono stati svolti diversi test Kruskal-Wallis non parametrici. La terza, per poter misurare in che modo le università e le regioni abbiano spiegato le differenze sull'uso degli strumenti di valutazioni nei vari casi, in cui sono state effettuate due regressioni logistiche. Gli strumenti di valutazione utilizzati sono stati analizzati attraverso l'analisi della corrispondenza multipla.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca le analisi descrittive sono state calcolate attraverso la frequenza assoluta, le medie e gli errori standard. Per i successivi confronti sono stati adottati test non parametrici di Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

Per la terza domanda di ricerca sono state svolte diverse analisi di classe latenti e a causa della scarsità di dati e delle diverse distribuzioni possibili dell'uso delle pratiche di

valutazione, l'analisi bootstrap (500 repliche) è stata calcolata per valutare i p-valori per soluzioni concorrenti.

Per rispondere alla quarta domanda di ricerca autovalutazione e valutazione tra pari sono state ricordificate per calcolare una variabile di valutazione formativa complessiva successivamente inclusa in diversi test di indipendenza Chi-quadrato. È stata calcolata una variabile dicotomica (si contro no) etichettata come “coinvolgimento degli studenti nella valutazione” per individuare quei casi in cui il coinvolgimento degli studenti fosse effettivamente incluso tra i metodi di valutazione e sono stati svolti tre test di indipendenza per sapere in quali circostanze fosse più probabile il coinvolgimento degli studenti.

Per quanto riguarda i tipi di strumenti di valutazione i risultati illustrano che l'esame scritto finale viene utilizzato per il 70,2%; le valutazioni sullo svolgimento di compiti pratici per il 59,4%; le prove parziali per il 38,8%; le assegnazioni per il 33,9%; la presenza in aula per il 27,3%; le assegnazioni di gruppo per il 25,9%; gli esami pratici per il 15,3% e i portfoli per il 4,6%.

I ricercatori sottolineano che i programmi analizzati possono possedere più di una singola metodologia di valutazione: in sei casi non sono stati segnalati gli strumenti di valutazione; il 33,3% ne utilizza due; 39,0% ne utilizza tre; il 16,8% ne utilizzano quattro; il 7,2% ne adotta uno solo; il 2,7% ne utilizza cinque e lo 0,2% ne adotta sei.

Rispetto a decenni fa nelle università spagnole vengono utilizzate una varietà e un numero di strumenti di valutazione maggiore ma i metodi valutativi tradizionali (il voto finale viene preferito per il 60% dei casi) vengono comunque preferiti. Gli alunni vengono valutati attraverso esami svolti alla fine del corso di studi e non vengono coinvolti nel

processo di valutazione (autovalutazione e valutazione tra pari sono infatti molto rare in classe).

Le tipologie di esami finali scritti riscontrate sono: per il 52,2% risposte chiuse a scelta multipla; per il 39,0% le domande a risposta breve; per il 30,3% i problemi e per il 28,5% le domande di saggio. Un esame finale può utilizzare più di una tipologia di esame scritto.

I corsi facoltativi non hanno evidenziato differenze significative e per questo sono stati esclusi nei seguenti confronti. Gli esami scritti (70,8%), gli esami parziali (48,8%) e la pratica (61,5%) sono metodi valutativi che vengono prediletti dai corsi del primo anno, mentre incarichi individuali, quali saggi o recensioni (46,8%) sono stati utilizzati prevalentemente in studenti dell'ultimo e quarto anno. Per quanto riguarda invece il numero di strumenti utilizzati, attraverso il test Mann-Whitney non sono state riscontrate divergenze tra quelli utilizzati nel primo anno e quelli utilizzati nel quarto.

Per l'identificazione dei profili generali di valutazione è stato adottato un modello a quattro classi. Il primo cluster, comprendente il 38,0% dei casi, riguarda un approccio più tradizionale, basato quindi sull'esame finale, l'esame pratico e il portfolio. Il secondo, 29,4% dei casi, è indicato come la combinazione di esami parziali e di esami finali. Il terzo, 14,3% dei casi, riguarda incarichi e esame finale dando particolare peso alla partecipazione. L'ultimo, 18,0% dei casi, riguarda la combinazione tra esami pratici, incarichi, portfolio e esami parziali.

Le stesse analisi sono state effettuate per ogni divisione accademica. Le arti e gli studi umanistici presentano esami finali e incarichi e viene richiesta una maggior partecipazione in aula agli studenti. Ingegneria e architettura si basano su esami parziali ma frequenza e esami finali non sono particolarmente rilevanti. Le scienze sociali e le

scienze fisiche si assomigliano ma le prime utilizzano maggiormente gli esami finali. Le scienze della salute si basano su esami finali, esami pratici e portfoli.

Per quanto riguarda la risposta alla quarta domanda di ricerca i ricercatori hanno evidenziato poco coinvolgimento degli studenti nelle pratiche di valutazione infatti 8,3% dei casi presenta autovalutazione e il 3,9% valutazione tra pari.

I ricercatori, dal caso svolto, hanno potuto dedurre che gli insegnanti spagnoli utilizzano maggiormente due o tre tipi di strumenti di valutazione principalmente esami scritti finali (a scelta multipla e risposte brevi, problemi e domande di saggio), prove pratiche e, in minor misura, esami parziali, incarichi (sia di gruppo che individuali) e la frequenza in aula. Sottolineano, inoltre, che la situazione accademica per quanto riguarda il tema della valutazione in Spagna è cambiato rispetto a dieci anni prima indicando l'importanza della formazione pedagogica dei docenti tra le motivazioni che hanno portato a questo cambiamento evidenziando però che tutt'ora sarebbe necessario implementare la formazione docenti per poter creare elementi migliori di valutazione.

Il miglioramento è rappresentato anche dall'implementazione, da parte degli insegnanti, di valutazioni multiple e combinazioni di strumenti in modo da fornire agli studenti diverse occasioni di riflessione in relazione alle loro prestazioni.

I ricercatori mettono in luce come, per rispondere alla prima domanda di ricerca, ci siano una varietà di tipi di strumenti di valutazione nel numero e nella progettazione, e che la maggior parte delle differenze avviene a livello di facoltà e università.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, su come siano ponderati nel voto finale gli strumenti di valutazione, il quadro generale dimostra che l'esame scritto finale

è ancora lo strumento che conta di più per il voto finale, per il 60% dei casi, e che è combinato ad altre tipologie di valutazione come incarichi, esami parziali e pratici.

I ricercatori sottolineano come sia sorprendente che gli insegnanti spagnoli adottino la frequenza alle lezioni ponderandola fino al 12% del voto finale. Senza una metodologia di partecipazione forte gli insegnanti misurerebbero la frequenza passiva che non è un valido predittore dell'apprendimento degli studenti. La situazione spagnola sta evolvendo secondo le direttive del Processo di Bologna, verso una valutazione più continua ma rimangono comunque margini di miglioramento.

Per quanto riguarda la terza domanda di ricerca, la discussione dei ricercatori identifica tre profili di valutazione: tradizionale, tradizionale e pratico, esame e pratico. Il primo approccio è quello più adottato, caratterizzato dall'utilizzo dell'esame finale come unico metodo di valutazione. Il secondo mostra che la differenza principale tra primo e quarto anno è l'ampio uso di esami parziali nel primo anno rispetto al quarto anno in cui, questa tipologia di valutazione, viene compensata dalla presenza di assegnazioni e esami finali. In merito a questo punto i ricercatori sottolineano che non è stato possibile esplorare le assegnazioni del primo e del quarto anno in quanto le descrizioni dei Syllabi non erano abbastanza precise da codificare quei dati. Il terzo e ultimo permette di identificare i modelli delle cinque divisioni accademiche. Salute, scienze sociali e matematiche mostrano modelli simili quali uso di esami finali e pratici e incarichi. Arte, scienze umane, ingegneria e architettura hanno caratteristiche diverse e uniche. Arte e scienze umane prediligono esami finali, incarichi e frequenza; ingegneria e architettura adottano esami parziali, esami finali e la frequenza.

I risultati, secondo i ricercatori, potrebbero aiutare a spiegare perché la divisione in facoltà/università è una potente variabile modulante chiarendo che per diverse tradizioni di conoscenza potrebbero servire diversi approcci e strumenti di valutazione.

Per la quarta domanda di ricerca, le pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari sono risultate molto scarse nei vari Syllabi. Secondo i ricercatori le politiche e i corsi di formazione potrebbero essere il modo migliore per aumentare queste pratiche di valutazione formativa.

Pertanto, lo studio analizzato presenta diverse limitazioni. I dati provengono da documenti ufficiali e non dall'osservazione diretta di ciò che fanno gli insegnanti in aula. Lo studio non comprende l'analisi dei contenuti degli strumenti di valutazione ritrovati. Ci sono determinate variabili che non sono state controllate a causa della procedura scelta dai ricercatori, quali l'esperienza dei corsi di insegnamento e la formazione.

Concludendo, i ricercatori rimarcano che rispetto a due decenni precedenti un miglioramento c'è stato per quanto riguarda il tema della valutazione spagnola; infatti, gli insegnanti adottano vari strumenti di valutazione ponderati nel voto finale. Ma, come affermano anche i dati presentati, le valutazioni di tipo tradizionale sono prevalenti e gli studenti non vengono coinvolti nel processo e la variazione nella valutazione può essere ricercata nella tipologia di facoltà e nella tradizione accademica.

Viene anche sottolineato come ci siano tutt'ora azioni di miglioramento da poter fare a partire dai regolamenti che dovrebbero essere più favorevoli alle pratiche di valutazione tra pari e di autovalutazione. Inoltre sarebbe utile aggiungere un momento di riflessione per quanto riguarda la valutazione, che tutt'ora è uguale, tra studenti del primo anno e studenti dell'ultimo anno in quanto, queste due diverse classi di studenti devono

affrontare dinamiche differenti: i primi la vita universitaria, i secondi l'ambiente lavorativo.

2.3.2 Stati Uniti

Lipnevich et al. (2020) hanno svolto una ricerca cercando di analizzare le differenze nei criteri valutativi utilizzati nelle università (159) e nei college (91) statunitensi attraverso l'analisi dei Syllabi, selezionati casualmente, dei corsi di studio delle materie quali inglese, scienze, psicologia, educazione e matematica.

Lo studio è stato condotto con lo scopo di esplorare la variazione nell'uso che i docenti fanno di criteri di prodotto, processo e progresso nell'assegnazione dei voti agli studenti e i metodi con cui gli insegnanti determinano i voti da assegnare agli studenti per il corso frequentato. Nello specifico interessa la percentuale di voti del corso determinati dalle prestazioni sugli esami. Inoltre, i ricercatori hanno voluto indagare anche se le differenze tra le discipline accademiche e i tipi di istituzione fossero significative.

Per determinare le differenze nei criteri di classificazione sono stati selezionati casualmente i programmi di corso raccolti da siti web universitari e di college delle materie quali matematica, inglese, scienze, psicologia e educazione. La scelta delle materie è ricaduta dal fatto che gli studenti sono tenuti a frequentare corsi di inglese, matematica, scienze e psicologia nei primi due anni di studio per cui questi quattro corsi rappresentano i più grandi domini accademici. Mentre educazione è stata selezionata in quanto i ricercatori hanno ritenuto che gli insegnanti di quel dipartimento fossero più informati sulle tematiche pedagogiche e di valutazione educativa.

Il campione finale è stato selezionato scegliendo tra i corsi che presentavano una descrizione dettagliata dei criteri di base per l'assegnazione dei voti ed è costituito da 250 Syllabi, cui 50 per ciascuna delle cinque discipline accademiche. 159 (64%) provenienti da programmi selezionati di grandi università e 91 (36%) da college più piccoli (la differenza tra le due istituzioni è che la prima offre anche la possibilità di ottenere un diploma di dottorato). Le proporzioni rispecchiano il numero di studenti che frequentano tali tipologie di istituti.

Ogni programma del corso è stato letto per determinare le fonti di prova in modo indipendente da ogni ricercatore e da due assistenti e codificate come criteri di prodotto, processo o pregresso. Le codifiche sono così spiegabili: i criteri di prodotto includevano esami finali, esami parziali, documenti, presentazioni, portfolii, saggi, recensioni di articoli, recensioni di libri, piani di lezioni e sintesi di letteratura. I criteri di processo invece includevano il lavoro a casa, la partecipazione, i documenti di riflessione, i messaggi di discussione, la partecipazione, i quiz in aula, i compiti da svolgere a casa, le assegnazioni in classe, le valutazioni tra pari, le osservazioni in classe e la corrispondenza e-mail. I criteri di progresso erano costituiti da una classificazione sui punteggi di apprendimento-guadagno basati su confronti pre-test e post-test.

Successivamente i Syllabi sono stati codificati per l'approccio di inquadratura del voto: classificati dal sistema a 100 punti, percentuale e a punti aperti. L'inter-rater di affidabilità della codifica era 95. Quei casi in cui c'era disaccordo sono stati discussi e il consenso è stato raggiunto, successivamente è stato registrato il numero delle diverse fonti di prova utilizzate nelle tre categorie di criteri individuate e ad ognuna è stata assegnata una percentuale per determinare il grado dei vari corsi. Per la trasformazione in percentuale dei punteggi è stata adottata una trasformazione log naturale per rappresentare i valori del

100% nella distribuzione e successivamente trattati come variabili continue nelle analisi. I vari voti sono stati codificati per ogni programma e analizzati come variabili categoriche.

In diversi casi fino al 20% del voto del corso era basato sulla frequenza regolare delle lezioni in quanto elemento di riduzione o aumento del grado (ad es: una seconda assenza non eccezionale comportava una riduzione del 5% del grado del corso). Un altro criterio di processo identificato come possibile deduzione del voto poteva essere un comportamento irrispettoso o non adatto all'ambiente classe. Gli insegnanti di inglese specificavano maggiormente le deduzioni, infatti l'84% dei Syllabi ne avevano esplicita presenza; mentre scienze, matematica, psicologia e educazione meno spesso, per il 32%, 22%, 36% e 40% dei programmi di corso delle rispettive materie.

Per quanto riguarda la differenza tra università e college queste ultime presentavano maggiormente le deduzioni, per il 58% contro il 34% delle università. Tra tutte le differenze, sia di materia che di istituti, le detrazioni erano solamente su criteri di processo.

Per comprendere se la quantità di criteri di prodotto differisse rispetto a quelli di processo è stato effettuato un t-test dei campioni accoppiati ed è risultato che in tutti i 250 Syllabi i criteri di prodotto sono stati utilizzati significativamente di più rispetto ai criteri di processo per determinare il voto di corso degli studenti.

Successivamente i ricercatori hanno cercato di determinare se esistessero differenze per area accademica e tipo di istituto nell'uso dei criteri di processo. Adottando un'ANOVA unidirezionale con dati percentuali grezzi i ricercatori hanno rilevato una differenza significativa tra le materie accademiche nell'uso dei criteri di processo. Poi è stata

applicata una trasformazione logaritmica alle percentuali grezze all'analisi ripetuta che ha permesso ai ricercatori di indicare le differenze tra le discipline accademiche nell'uso dei criteri di processo. Attraverso un test post-hoc i confronti hanno rilevato differenze significative tra le aree tematiche accademiche: i corsi di psicologia utilizzano molto meno criteri di processo rispetto alle materie quali scienze, inglese, matematica e educazione. Non sembrano esserci differenze nell'uso dei criteri tra college (26,1%) e università (28,2%). Considerando solo il tipo di istituto entrambi i tipi di istituzioni utilizzano in simil misura criteri di prodotto e di processo per determinare i voti degli studenti.

Per concludere l'analisi sui criteri di processo, i ricercatori hanno voluto testare una possibile interazione tra materia accademica e tipo di istituto ed i confronti dei risultati hanno evidenziato che i corsi di psicologia dei college usano meno i criteri di processo rispetto a quelli delle università, mentre le materie di matematica delle università li utilizzano maggiormente rispetto a quelli dei college.

I ricercatori hanno svolto le stesse analisi anche per esaminare le differenze nell'uso dei criteri di prodotto. Un'ANOVA unidirezionale ha rilevato differenze significative tra i settori accademici: psicologia presenta criteri di prodotto molto di più rispetto alle altre materie; a seguire si trova il corso di matematica. La differenza non sussisteva per tipologia di istituto.

Per quanto riguarda la relazione tra istituto e materia accademica, attraverso l'analisi post-hoc di Tukey è stato dimostrato che i corsi di psicologia delle università utilizzano maggiormente i criteri di processo rispetto ai corsi di psicologia dei college; mentre i corsi di matematica dei college li utilizzano di più rispetto ai corsi della medesima materia delle università.

Dopo aver rilevato i criteri con cui i docenti decidono il voto da assegnare agli studenti, i ricercatori hanno individuato le principali differenze tra le diverse aree accademiche e tra il tipo di istituzione. Gli esami sono la forma più utilizzata di criteri di prodotto (78,8%) dei programmi che incorporano gli esami come parte del voto complessivo dello studente. Dopo aver inserito un modello ANOVA unidirezionale per determinare se la percentuale degli esami differisse in base all'area tematica accademica sono stati trasformati i dati (attraverso una trasformazione log per correggere le percentuali dei dati grezzi) ed è stato fatto un confronto post hoc che ha rilevato differenze di coppia significative tra inglese e i corsi di scienze, matematica e educazione dimostrando che i primi usavano meno esami rispetto agli altri tre domini accademici. Un altro confronto, tra educazione e i corsi di scienze, matematica e psicologia, dimostra che il primo si basava meno sugli esami rispetto alle altre materie. Tra inglese e educazione non sono state riscontrate differenze significative.

I risultati, quindi, illustrano come educazione ed inglese utilizzino meno l'esame come criterio di prodotto per definire il voto degli studenti rispetto alle materie quali matematica, scienze e psicologia.

Per concludere la sezione di analisi, i ricercatori hanno esaminato le differenze tra i diversi tipi di inquadratura del voto. Le percentuali sono state riscontrate nel 71,2% dei Syllabi. Il sistema a punti aperti nel 25,6%. L'approccio a 100 punti nel 3,2%. Va sottolineato che i ricercatori hanno riscontrato un maggior utilizzo delle percentuali nelle università rispetto ai college.

I ricercatori fanno notare come i criteri di prodotto vengano preferiti dagli insegnanti (sia di università che di college) ma che la maggior parte li combini ai criteri di processo.

Le discipline più umanistiche (educazione e inglese) prediligono una valutazione di processo lasciando in disparte quella di prodotto (il voto finale del corso), mentre le discipline più scientifiche e tecniche (matematica, scienze, psicologia) scelgono pratiche valutative di prodotto per valutare gli studenti.

Analizzando più nello specifico: materie come inglese ed educazione includono incarichi di scrittura, mentre le materie quali matematica, scienze e psicologia si focalizzano su esercizi di problem-solving e pratici.

In tutti i corsi analizzati non vengono fatti riferimenti a valutazioni di progresso, il che si potrebbe spiegare con la mancanza di un modello per misurare gli effettivi progressi degli alunni e la relativa interpretazione che ne deriverebbe. Inoltre, calcolare il progresso di ogni singolo studente in corsi di studio numerosi è complesso per i professori soprattutto a causa di dinamiche di tempo e di capacità valutative. I ricercatori sottolineano l'importanza dell'uso della tecnologia nella valutazione dei progressi dell'apprendimento degli studenti, attraverso tablet o raccolte dati in classe, in modo da riuscire ad integrare criteri di progresso nei calcoli dei voti.

Lo studio tuttavia presenta alcune limitazioni. I ricercatori sottolineano che i corsi interessati sono introduttivi e, a causa dell'elevato numero di iscrizioni in corsi quali matematica, scienze e psicologia, poter utilizzare esami oggettivi rende l'assegnazione più immediata e efficace. Mentre in inglese, in cui la scrittura è un obiettivo chiave, e in educazione, in cui è fondamentale identificare e modellare procedure didattiche, l'esame può essere meno attraente e quindi meno efficiente.

Viene inoltre sottolineato, tra le limitazioni, la disuguaglianza tra il campione delle università e quello dei college che non ha permesso di avere un campione equilibrato per istituzione.

Lo studio svolto ha lo scopo di fornire un argomento di discussione per il miglioramento dell'assegnazione dei voti agli studenti e per permettere di comprendere come agire per sistematizzare le pratiche di valutazione sia negli Stati Uniti che nel resto del settore educativo.

2.3.3 Spagna e Stati Uniti a confronto

In uno studio svolto da Lipnevich et al. (2021) vengono analizzate, attraverso i criteri proposti da Guskey (2006; 211), le differenze dei criteri di valutazione, per assegnare voti, delle università spagnole e di quelle statunitensi in diverse discipline accademiche.

Il campione statunitense comprende 250 Syllabi (159 da università e 91 da college) raccolti casualmente, relativi ai corsi accademici di inglese, scienze, psicologia, educazione e matematica, scelti da cinque regioni degli Stati Uniti del Sud, Nord, Ovest, centro-occidentale, nord-est. Il campione spagnolo è formato da 175 Syllabi, riferiti alle stesse aree accademiche di quello statunitense, selezionati dallo studio di Panadero et al. (2019).

Per esplorare il confronto tra Stati Uniti e Spagna i ricercatori hanno elaborato quattro domande di ricerca, quali:

- **Q1.** Qual è la frequenza di utilizzo dei diversi tipi di valutazione e dei criteri di prodotto/processo/progresso?
- **Q2.** Come viene ponderato ogni tipo di valutazione nel voto finale?

- **Q3.** Qual è il coinvolgimento degli studenti nella valutazione (autovalutazione e valutazione tra pari)?
- **Q4.** Qual è la probabilità per cui i tipi di valutazione possano essere previsti per paese e disciplina accademica?

Per rispondere a queste domande di ricerca i ricercatori hanno utilizzato l'analisi dei Syllabi, utilizzati in studi precedenti, dei corsi accademici interessati. I Syllabi americani (250) sono stati raccolti dai siti web di college e università (la differenza tra le due stava nel fatto che le seconde prevedevano anche diplomi di dottorato) e successivamente selezionati casualmente per determinare il grado di classificazione dei criteri utilizzati dai professionisti nelle varie aree accademiche. Comprendono 50 programmi per area accademica, quali scienze, educazione, matematica, inglese e psicologia. Per quanto riguarda il campione spagnolo, sono stati adottati 1693 Syllabi provenienti da tutte le università pubbliche spagnole (N=49) garantendo che fossero selezionati 30 casi da ogni università. I casi selezionati sono stati codificati da tre codificatori in otto categorie corrispondenti ai vari tipi di valutazione e per questo studio sono stati selezionati i dati di 149 Syllabi dei corsi del primo anno a cui ne sono stati aggiunti 26 per raggiungere la quota di almeno 20 Syllabi per materia accademica. In questo modo il campione definitivo spagnolo comprendeva 173 Syllabi.

I programmi spagnoli sono stati codificati in otto categorie: esame scritto finale (1), esame pratico (2), esame parziale (3), valutazione di portfoli (4), incarichi individuali (5), incarichi di gruppo (6), lavori a casa (7) e la partecipazione in aula (8). I dati spagnoli sono stati poi codificati secondo i criteri di prodotto, processo e progresso dei codici americani e i dati americani sono stati codificati secondo i tipi di valutazione dei criteri spagnoli.

Successivamente, per consentire il confronto, i dati spagnoli e americani sono stati codificati secondo i criteri di prodotto, processo e progresso e i ricercatori hanno riscontrato che nessun Syllabus presentava criteri di progresso.

Per le analisi statistiche è stato utilizzato il programma IBM SPSS versione 24. Le statistiche descrittive di tutte le variabili di studio sono state verificate per esaminare al meglio le relazioni multivariate e soddisfare quindi le ipotesi per le analisi di regressione.

La quarta domanda di ricerca ha necessitato di analisi in più fasi: le statistiche descrittive sono state esplorate sia in base alla disciplina accademica e in base ai paesi per ciascuna tipologia di valutazione. Successivamente le associazioni di bivariante che utilizzano statistiche al quadrato sono state gestite per distinguere se la presenza di ciascun tipo di valutazione era associata al paese (USA o Spagna) e alla disciplina accademica. Infine le relazioni multivariate sono state esaminate utilizzando le regressioni ordinarie al minimo quadrato per i risultati lineari e le regressioni logistiche per i tipi di valutazione della presenza.

I risultati alla prima domanda di ricerca evidenziano che il tipo di valutazione più frequentemente utilizzata è l'esame parziale che rappresenta il 28,21% dell'esame finale. A seguire gli esami scritti finali per il 26,68% e le prove pratiche per il 23,55%. Le tre componenti hanno contribuito per il 78% al voto finale degli studenti in tutte le discipline. Questo dimostra che esistono più tipi di valutazione di prodotto (57,64%) che di processo, indipendentemente dall'area accademica o dal paese di riferimento.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, Stati Uniti e Spagna hanno presentato delle discrepanze per quanto riguarda gli otto tipi di valutazione. Indipendentemente dalla disciplina interessata, la Spagna dà più peso nel definire il voto finale a esami scritti finali,

esami pratici e incarichi di gruppo. Si nota anche come gli insegnanti americani utilizzino nello stesso modo criteri di valutazione di prodotto e di processo (50,94% e 49,06%) mentre i docenti spagnoli prediligano criteri orientati al prodotto per il 70,02% e 29,98% al processo. Si evidenzia, inoltre, che i corsi di psicologia (41,27%), matematica (38,24%) e scienze (29,6%) hanno assegnato le più alte percentuali del loro voto finale agli esami parziali. Mentre, il secondo tipo di valutazione più adottato risulta essere l'esame finale scritto: 33,3% per scienze e 33,32% per i programmi di matematica. Il terzo tipo sono le valutazioni pratiche, utilizzate in uguale misura da tutte le discipline accademiche che rappresentano il voto finale in un intervallo del 20,34-22,8%.

Per la terza domanda di ricerca, nel campione americano sono state riscontrate solo 9 menzioni di autovalutazione e valutazione tra pari mentre in quello spagnolo ne sono state riscontrate 14. Alcune delle menzioni sono state trovate nello stesso Syllabus portando a meno dell'1% di Syllabi con presenza di queste tipologie di valutazione.

Per la quarta domanda di ricerca, date le distribuzioni non normali della proporzione di ciascun tipo di valutazione, i ricercatori sono stati costretti ad esaminare la presenza di ciascun tipo di valutazione in analisi bivariate e successivamente multivariate. I risultati indicano differenze significative per paese nell'assegnazione di ciascuno dei tipi di valutazione (ad eccezione delle assegnazioni di portfoli). Inoltre, i risultati indicano differenze significative per disciplina accademica nella distribuzione percentuale a ciascuno dei tipi di valutazione (ad eccezione delle assegnazioni di gruppo).

Pertanto, alla luce dei risultati analizzati, il contesto statunitense presenta dei dati interessanti: le aree socioeducative adottano metodi valutativi differenziati, di processo, mentre le aree matematico-scientifiche prediligono metodologie più tradizionali.

I ricercatori evidenziano che gli insegnanti spagnoli e statunitensi utilizzano approcci tradizionali per valutare gli studenti molto di più rispetto a metodi più alternativi. Ma sono comunque state rilevate delle differenze di paese: i programmi spagnoli utilizzano gli esami scritti per il 44,86% con un divario di quasi 30 punti per il paese statunitense. Il restante 55,14% è stato assegnato ad altri approcci quali esami parziali e pratici tra i più comuni. Nei corsi statunitensi gli esami parziali vengono adottati con maggior frequenza rispetto ai corsi spagnoli del 13% e gli insegnanti americani sono più propensi a fare affidamento su incarichi alternativi utilizzando una variazione di strumenti (come esercizi e lavoro di gruppo e esame), in questo modo aumentano di più le possibilità di misurare una più ampia gamma di comportamenti e livelli cognitivi. Gli insegnanti americani, inoltre, hanno più probabilità (50,94%) rispetto a quelli spagnoli (29,98%) di utilizzare indicatori di processo.

I ricercatori sottolineano che sia incoraggiante che gli insegnanti spagnoli e americani includano sia criteri di prodotto che di processo e che la mancanza di presenza di criteri di progresso sia giustificata dal limitato rapporto che gli insegnanti universitari hanno con i rispettivi studenti (solo un semestre).

Scoraggianti sono invece i risultati sulla presenza di autovalutazione e di valutazione tra pari. Come fanno notare i ricercatori, sono presenti solo in 13 casi e ciò è negativo per tre differenti motivazioni: queste tipologie di valutazioni contribuiscono alle prestazioni degli studenti e all'apprendimento autoregolato; gli studenti devono poter sviluppare queste abilità nell'istruzione superiore prima di iniziare la loro carriera professionale attiva; possono ridurre il carico di lavoro degli insegnanti se si investe tempo nell'istruzione degli studenti su come svolgere questa tipologia di valutazione.

Per concludere i ricercatori sottolineano che lo studio ha messo in luce vari aspetti dell'attuazione della valutazione nell'istruzione superiore e che l'esame è ancora il tipo di valutazione più comunemente utilizzato, di tipo quindi tradizionale. La speranza è che le tipologie di valutazione, quali autovalutazione e valutazione tra pari, vengano utilizzate maggiormente come strumento didattico. Per il futuro i ricercatori propongono di analizzare i programmi per i 4 anni di corso e oltre, includendo ulteriori discipline accademiche. Inoltre, un'altra limitazione è che la portata delle pratiche di classificazione non era una variabile nel presente studio.

Per ulteriori studi i ricercatori presuppongono l'analisi di un numero più ampio di Syllabi internazionali per aumentare i livelli di specificità dei criteri di valutazione.

2.3.4 La valutazione nel contesto internazionale: evidenze a confronto

A seguito degli studi analizzati, facenti riferimento a due contesti differenti, è possibile affermare che i docenti statunitensi e spagnoli, per valutare l'apprendimento degli studenti, prediligono approcci tradizionali e quindi sommativi, in riferimento alle diverse aree accademiche (Lipnevich et al. 2021) ma, dovendo fornire un'analisi più dettagliata si può affermare che il contesto europeo (considerando i dati spagnoli in quanto rappresentativi di altri paesi europei) li predilige maggiormente rispetto al contesto americano (Panadero et al., 2019; Lipnevich et al., 2020; 2021).

Panadero e colleghi (2019) fanno notare l'importanza di come l'istruzione superiore dovrebbe lasciare spazio agli studenti di poter essere autonomi e che l'ambiente educativo dovrebbe essere in grado di fornirgli la possibilità di comprendere i diversi metodi

valutativi, in quanto ogni insegnante ha la possibilità di scegliere quello che ritiene più opportuno per il suo corso di insegnamento.

I documenti concordano nell'affermare che la valutazione nei contesti accademici sia ancora un elemento a cui viene dato poco spazio (Lipnevich et al, 2020) e che, per quanto la valutazione possa essere un elemento fondamentale per la crescita degli studenti, è necessario sottolineare che richiede tempo e perspicacia pedagogica, che molti insegnanti potrebbero non aver sviluppato, (Lipnevich et al., 2021) per questo si rende necessario fornire agli insegnanti dei percorsi di formazione alla valutazione e alle diverse metodologie, nonché approcci, di riferimento (Panadero et al., 2019).

Capitolo 3

La valutazione nel contesto nazionale italiano

3.1 Framework teorico

La valutazione nel contesto universitario è ancora considerata la parte prettamente finale del percorso didattico degli studenti e non viene quindi vista come elemento fondamentale, e di supporto, di tutto il percorso di apprendimento (Lipnevich et al. 2021; Panadero et al., 2019; Doria & Grion, 2022). È infatti strumento di *lifelong learning* che permette agli studenti di prepararsi ad affrontare i compiti valutativi che potrebbero dover svolgere nel corso della loro futura esperienza lavorativa (Bound & Soler, 2016). È una competenza che va allenata (Nicol, 2014) e tal proposito, i ricercatori Doria, Grion & Paccagnella (2023) sottolineano l'importanza di rendere più consapevoli i docenti universitari rispetto al tema della valutazione attraverso progetti di formazione, ma per fare ciò è necessario comprendere lo stato dell'arte che in Italia non è ancora ben delineato. Per quanto riguarda il contesto internazionale, invece, risaltano le ricerche di Panadero et al. (2019), Lipnevich et al. (2020) e Lipnevich et al. (2021) i quali evidenziano, attraverso la differenziazione in criteri di prodotto, processo e progresso, quali tipologie di pratiche valutative venissero preferite dai docenti universitari spagnoli e americani.

Il motivo della ricerca di Doria et al. (2023) è di comprendere e delineare come si ponga il contesto nazionale italiano in merito alla valutazione e quindi, quali pratiche valutative vengano preferite dai docenti universitari italiani per confrontarli con i risultati dei ricercatori Panadero et al. (2019) e Lipnevich et al. (2020; 2021).

Le domande di ricerca dello studio interessato sono:

- **Q1.** Quale approccio al voto finale utilizzano i docenti universitari?
- **Q2.** Quali pratiche di valutazione mettono in atto nell'ambito dei loro insegnamenti?
- **Q3.** Vi sono differenze in relazione all'area disciplinare dei docenti o ad altre loro caratteristiche individuali (genere, affiliazione, ecc.)?

Hanno quindi esaminato le pratiche dichiarate dai docenti italiani nei rispettivi Syllabi del corso di insegnamento per poter definire un quadro nazionale di queste pratiche.

Per fare ciò, i ricercatori hanno utilizzato un campione rappresentativo di Syllabi italiani selezionati casualmente, uno per ciascun docente del campione individuato (N=3008 docenti, appartenenti alle università italiane statali e non statali), dai quali risulta una prevalenza dell'utilizzo di pratiche valutative tradizionali. Viene anche messa in luce una differenza tra aree disciplinari.

Doria et al. (2023) come prima cosa hanno esaminato che i Syllabi selezionati avessero al loro interno le informazioni utili a verificare quali pratiche valutative preferiscano i docenti universitari: quindi, a) i risultati di apprendimento attesi; b) le pratiche didattiche; c) le modalità di valutazione. Dal campione sono stati esclusi 466 Syllabi, in quanto non presenti nel sito ufficiale d'Ateneo, e 322 perché non completi delle informazioni necessarie per rispondere alle domande di ricerca. I ricercatori hanno così analizzato 2220 Syllabi.

Inizialmente sui Syllabi i ricercatori hanno svolto un'analisi qualitativa del contenuto con un approccio top-down con il software di analisi testuale AtlasTi 22. Due giudici hanno svolto l'analisi per il 10% dei documenti secondo due distinte fasi:

- Selezione delle porzioni del testo che interessavano le pratiche valutative adottate dai docenti;
- Raggruppamento delle pratiche valutative nelle categorie di prodotto, processo e progresso.

Successivamente è stata svolta, da parte dei ricercatori, un'analisi statistica a classi latenti sui dati qualitativi per identificare dei gruppi, nominati cluster, di dati omogenei.

Per quanto riguarda i risultati della ricerca, i dati evidenziano che i docenti del campione analizzato sono per il 44,5% associati, e per il 61,35% di genere maschile e a svolgere il ruolo nel nord Italia sono il 52,66%, in mega università (ovvero con più di 40.000 studenti) il 37,03%.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca i risultati evidenziano che tutti i docenti del campione (100%) utilizzano una tipologia valutativa di prodotto. Ad utilizzarne una di processo è un terzo (32,92%) e ad adottarne una di progresso è solo un caso (0,04%).

Per la seconda domanda di ricerca i dati mettono in luce che le pratiche di valutazione preferite e quindi maggiormente adottate dai docenti sono per il 74,40% gli esami finali orali e/o gli esami finali scritti per il 43,74%. Viene riportata la tabella (Tabella 3) presente nell'articolo utile per osservare i dati raccolti e suddivisi in base ai criteri di prodotto, processo e progresso per rispondere alla seconda domanda di ricerca.

Pratiche di valutazione		Fq delle occorrenze	% delle occorrenze
Valutazione di prodotto	Esame orale finale individuale	1652	74,40%
	Esame scritto finale individuale	971	43,74%
	Esame pratico finale individuale	251	11,31%
	Esame parziale	296	13,33%

Valutazione di processo	Attività individuali in itinere (report, project, relazione orale)	391	17,61%
	Attività di gruppo in itinere (report, project, relazione orale).	150	6,76%
	Altre pratiche di valutazione autentica (prove <i>real life</i> , ecc)	254	11,44%
	Partecipazione e frequenza	115	5,18%
	Pratiche di self-assessment	43	1,94%
	Altre pratiche di valutazione formativa (test senza voto, ecc)	95	4,28%
	Peer assessment	6	0,27%
	Peer Feedback	9	0,41%
Valutazione di progresso	Valutazione diagnostica individuale	1	
Totale occorrenze		4233	100%

Tabella 3: Frequenze in % delle pratiche valutative adottate dai docenti. (Doria et al., 2023, p.11)

Per rispondere alla terza domanda di ricerca, come si può notare dalla Tabella 4, Doria e colleghi hanno individuato, con analisi statistica a classi latenti, 6 cluster differenti per differenziare le pratiche valutative adottate dai docenti. I primi due indicano una tipologia di valutazione di prodotto (esame orale e scritto con integrazione, molto rara, di esami parziali o altre attività individuali in itinere). Terzo e quarto, di prodotto con alcune pratiche di processo (esame scritto e orale con integrazione orale e/o scritta e, in misura minore, esami parziali). Il quinto da pratiche di processo (prove diversificate) e il sesto, residuale, individua ulteriori approcci e prove diversificati.

Il primo cluster è stato riscontrato per il 43,6%; il secondo per il 36,9%; il terzo per il 7,2%; il quarto per il 5,4%; il quinto per il 5,3% e il sesto per l'1,6%.

Cluster	Dimensione	Descrizione
1	43,6%	Prevalenza netta esame orale (unita raramente a qualche integrazione di esami parziali o altre attività individuali in itinere)
2	36,9%	Prevalenza esame scritto unita frequentemente con integrazione orale (e in misura molto minore esami parziali)

3	7,2%	Esame orale (unita frequentemente con attività individuali in itinere)
4	5,4%	Esame Scritto (unito ad integrazioni soprattutto di valutazione di prodotto e alcune di processo)
5	5,3%	Prove diversificate con una netta prevalenza di prove di processo
6	1,6%	Approcci e prove diversificati

Tabella 4 Cluste. (Doria et al., 2023, p.12)

L'analisi svolta osserva anche le differenze che ci sono fra le macro-aree scientifico disciplinari. Tutte preferiscono in netta maggioranza le valutazioni di prodotto, ma l'area scientifica- tecnologica preferisce, per l'8,04% rispetto all'area sanitaria e all'area umanistico-sociale che le preferiscono per il 2,53% e per il 2,13%, valutazioni orientate al processo. I ricercatori fanno notare comunque come questi risultati, che rispecchiano il 5 cluster, anche se uniti a quelli del 6 cluster non raggiungono il 7% delle occorrenze complessive.

Analizzando i dati secondo i cluster, in tabella 4, si nota come i settori scientifico-disciplinari, nello specifico Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico artistiche (69,61%) e scienze giuridiche (74,48%), adottano prevalentemente l'esame orale finale. Mentre, quelle che preferiscono l'esame scritto finale sono Scienze matematiche e informatiche (64,46%) e scienze economiche e statistiche (62,56%).

Il cluster 5 supera il 10% solo in tre settori: Ingegneria civile e architettura (21,57%), Ingegneria industriale e dell'informazione (10,34%) e Scienze della terra (10,20%).

Per quanto riguarda la posizione accademica e il genere dei docenti, non sembrano esserci differenze ma si evidenziano in relazione all'appartenenza ad un Ateneo o ad un altro. I politecnici di Torino e di Milano si distinguono rispetto alle altre sei Università (grandi Atenei) in maniera molto netta. I dati di questi due si spalmano quasi equamente sui primi

5 cluster evidenziando i valori più alti nel 5, a differenza delle sei università che presentano valori molto alti nei primi 2 cluster.

Lo studio condotto da Doria et al. (2023) è una indagine per definire un quadro d'insieme delle pratiche valutative adottate dai docenti universitari italiani. Le analisi hanno permesso di ottenere informazioni sull'attuale "stato dell'arte" in relazione a "come si assegna un voto" nelle università italiane.

Tuttavia, i ricercatori precisano dei fatti che vanno tenuti in considerazione per l'interpretazione dei dati della ricerca. I syllabi sono delle dichiarazioni scritte ufficiali che però non assicurano che le successive pratiche li rispettino effettivamente per cui l'osservazione diretta non è un fattore rilevante in questa ricerca. Inoltre, in molti casi la comprensione delle descrizioni delle pratiche valutative fatte dai docenti non era semplice a causa della brevità di queste ultime.

Il campione, inoltre, è il risultato di determinate scelte che potrebbero aver escluso dei risultati diversi e si basa su un elenco dei docenti strutturati e non su un elenco di Syllabi degli insegnanti in Italia (che non esiste). In più, lo stratificamento è stato fatto sulla base delle discipline accademiche e non su altre possibili stratificazioni quali, la posizione accademica, il genere o la dimensione dell'Ateneo.

Nonostante tali limiti, lo studio ha evidenziato che più del 20% del campione iniziale non è potuto essere analizzato in quanto i Syllabi non erano presenti nei siti di Ateneo o per mancanza di informazioni che ne avrebbero garantito la completezza.

Per la prima domanda di ricerca, su quale approccio venga utilizzato per l'assegnazione del voto finale e su quali pratiche di valutazione vengano utilizzate dai docenti universitari, emerge la netta prevalenza di coloro che adottano una valutazione di

prodotto. Solo un terzo dei docenti (32,92%) adotta una valutazione di processo ed è stato riscontrato solo un caso di valutazione di progresso. Il risultato conferma quanto affermato da Panadero et al. (2019) sul fatto che i docenti universitari prediligano una valutazione “tradizionale”, mentre si discosta dalla situazione americana, presentata da Lipnevich et al. (2021), in cui la valutazione di processo viene adottata dalla metà del campione interessato.

Doria et al. (2023), sottolineano che le valutazioni di prodotto, che prevalgono dai risultati della ricerca, non sono sufficienti per valutare l’apprendimento in termini di competenza e che sarebbero più adatte valutazioni di processo o di progresso, motivo per cui fanno emergere l’importanza di una riflessione da parte dei docenti italiani su come poter migliorare le proprie pratiche valutative adattandole a quanto affermato dal Processo di Bologna.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca i risultati confermano quelli del contesto spagnolo presentati da Panadero et al. (2019). Le pratiche valutative preferite sono risultate essere quelle di esami finali scritti e/o orali, quindi prove valutative tradizionali. Sono stati riscontrati casi di pratiche valutative autentiche e formative ma vi è comunque una prevalenza delle pratiche individuali. I ricercatori sottolineano l’importanza di fornire agli studenti prova di metodi valutativi di cui potrebbero aver bisogno anche all’infuori del contesto universitario, quindi lavorativo, quali pratiche di lavoro di gruppo, collaborazione con altri e svolgimento di attività in contesti diversificati. L’università dovrebbe preparare a scegliere le abilità e le conoscenze individuali che permettano di attivare le competenze dalle persone.

Per la terza domanda di ricerca, i risultati confermano quanto presentato da Panadero et al. (2019), infatti le discipline socio-umanistiche adottano una valutazione di prodotto,

mentre le discipline sanitarie e scientifico-tecnologiche preferiscono quelle di processo. I risultati, si discostano dai quelli della ricerca di Lipnevich et al. (2020; 2021) in cui le aree socio-educative preferiscono pratiche valutative differenziate mentre l'area accademica matematico-scientifica predilige quelle tradizionali.

Per quanto riguarda i risultati dei due politecnici, di Torino e di Milano, i ricercatori ipotizzano che possano derivare dalla presenza negli atenei di *Teaching Learning Center* che hanno contribuito a sviluppare e diffondere una migliore cultura valutativa nei docenti affiliati a questi Atenei. La ricerca di Doria et al., (2023) vuole sottolineare l'importanza di questi *Teaching Learning Center* che potrebbero portare ad un miglioramento delle pratiche valutative dei docenti italiani attraverso progettazione e attivazione delle pratiche formative specifiche per il miglioramento.

3.2 La ricerca

3.2.1 Obiettivo e domande di ricerca

Al fine di confermare i risultati ottenuti dall'analisi dei Syllabi di Doria et al. 2023, è stato elaborato un questionario, somministrato al medesimo campione rappresentativo composto da 3008 docenti (contattati tramite e-mail) appartenenti alle università statali e non statali italiane. Pertanto, il questionario è stato elaborato con l'obiettivo di raccogliere informazioni riguardo le prove valutative (esami, prove in itinere a supporto dell'apprendimento, prove autovalutative, etc) che i docenti universitari italiani mettono in atto nei loro insegnamenti.

Per rispondere all'obiettivo di ricerca sono state riscontrate 3 domande di ricerca:

- **Q1.** Che tipo di valutazione utilizzano i docenti universitari a livello nazionale?

- **Q2.** I docenti italiani utilizzano la tecnologia in quanto strumento valutativo?
- **Q3.** I docenti italiani hanno avuto/hanno accesso a una formazione alla valutazione?

3.2.2 Strumenti, campione e procedure d'analisi

La realizzazione del questionario è avvenuta in diverse fasi: la prima fase prevedeva l'elaborazione delle domande che avrebbero composto il questionario. Esse sono state costruite a partire dai costrutti identificati nel framework teorico di Lipnevich et al. 2021, attraverso il quale sono stati analizzati i Syllabi raccolti. Nel dettaglio, le domande sono state elaborate ponendo da prima particolare attenzione ai criteri di prodotto, processo e progresso elaborati da Guskey (2006; 2011) e utilizzati da Lipnevich et al. (2021). Successivamente, sono state prese in considerazione le pratiche maggiormente utilizzate dai docenti, individuate nell'analisi dei Syllabi, al fine di rilevare con quanta frequenza i docenti dichiarassero di utilizzarla.

Il questionario quindi, si articolava in 4 sezioni per un totale di 15 domande chiuse a scala Likert o scelta multipla e 4 quesiti a risposta aperta (scenari).

La seconda fase prevedeva la raccolta di feedback da parte di esperti nel settore. Pertanto, il questionario così elaborato è stato sottoposto alla tecnica Delphi (Dalkey, 1969)¹, al fine di ottenere un feedback da esperti competenti del settore, esterni al processo fino a quel momento messo in atto. Sono stati quindi contattati cinque docenti universitari nazionali, i quali hanno esaminato il modello e hanno proposto le loro osservazioni. L'analisi di queste ultime ha permesso di classificare le stesse osservazioni secondo

¹ Metodologia di ricerca che permette di intervistare più esperti che, anonimamente, esprimono la loro opinione su un determinato tema per validare l'argomento di riferimento.

quattro dimensioni: la chiarezza, la pertinenza, l'efficacia e la sostenibilità; dimensioni che, conseguentemente, sono state prese in considerazione per le opportune azioni di revisione e miglioramento del modello iniziale (Tabella 5).

Criteri di valutazione	Feedback positivi	Suggerimenti
A1. Chiarezza	Il questionario risulta chiaro e ben strutturato.	<p>Specifiche criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Migliorare lo stile e renderlo il più possibile sintetico; ● Utilizzare un linguaggio meno specifico, che possa essere compreso anche da non esperti del settore; ● Rendere le domande più esplicite e ridurle.
A2. Efficacia	I costrutti indagati permettono di raccogliere informazioni in merito all'approccio e alle pratiche valutative utilizzate dai docenti.	<p>Specifiche criticità</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Affinamento linguistico di alcuni item; ● Elaborazione di item a risposta aperta al fine di lasciare il docente libero di spiegare sinteticamente l'approccio e le pratiche valutative utilizzate.
A3. Pertinenza degli item rispetto ai costrutti indagati	Il numero di item è adeguato rispetto ai costrutti indagati.	<p>Specifiche criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso di differenti item per misurare due variabili; ● Refusi; ● Uniformare l'utilizzo dei termini in riferimento ai diversi costrutti indagati; ● Rendere maggiormente chiaro l'obiettivo di indagine degli scenari
A4. Sostenibilità	La lunghezza del questionario è sostenibile.	<p>Specifiche criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ridondanze e lunghezze eccessive degli item;

		<ul style="list-style-type: none"> • Rendere le risposte agli item facoltative.
--	--	--

Tabella 5 Classificazione dei criteri di valutazione al questionario

A seguito delle osservazioni e delle proposte di miglioramento poste dagli esperti, il questionario è stato revisionato intervenendo su diversi aspetti, come di seguito indicato.

A1. Il questionario è stato esaminato e ulteriormente semplificato al fine di permettere una comprensione efficace degli item. In particolare, è stato migliorato lo stile suddividendo i quesiti per sezione e gli item sono stati sintetizzati maggiormente e resi più chiari ed espliciti.

A2. I singoli item sono stati revisionati dal punto di vista linguistico e per ciascuno di esso è stato utilizzato un linguaggio accessibile. Inoltre, gli scenari sono stati sostituiti con domande a risposta aperta grazie ai quali i docenti possono esplicitare meglio l'uso, lo scopo, la modalità e le pratiche valutative utilizzate.

A3. Le specifiche criticità sono state individuate e analizzate singolarmente. Nel dettaglio, gli item contenenti la misurazione di due variabili distinte sono stati scissi e i refusi corretti. Gli item sono stati resi il più possibile chiari e comprensibili per i docenti, modificando il linguaggio qualora risultasse troppo tecnico. Inoltre, è stato utilizzato lo stesso linguaggio in base al costrutto indagato, al fine di favorire uniformità sintattica.

A4. I singoli item sono stati riformulati e resi più sintetici e le risposte sono state rese tutte facoltative.

Il questionario, al termine della revisione, è stato fatto compilare nuovamente da altri docenti non esperti del settore al fine di rilevare se il linguaggio, la struttura e lo scopo fosse chiaro.

Al termine di tale processo di revisione, il questionario è stato somministrato tramite mail ai 3008 docenti appartenenti alle università statali e non statali italiane facenti parte del campione rappresentativo.

Il questionario, somministrato ai docenti del campione, si compone di 3 sezioni per un totale di 17 domande chiuse a scelta multipla e 4 quesiti a risposta aperta (scenari). Di seguito nello schema nominato Tabella 6 sono presentate le sezioni e le domande del questionario definitivo.

La prima sezione riguarda la valutazione e si focalizza sui metodi di valutazione adottati dai docenti e sulla coerenza tra questi e quanto affermato nei Syllabi dei rispettivi corsi di insegnamento.

La seconda sezione indaga se e quali strumenti tecnologici vengono adottati e preferiti dai docenti universitari per la valutazione degli esiti di apprendimento dei rispettivi alunni.

La terza sezione riguarda la formazione alla valutazione e indaga se e come i docenti universitari partecipino ad attività formative in preparazione alla valutazione degli apprendimenti degli studenti.

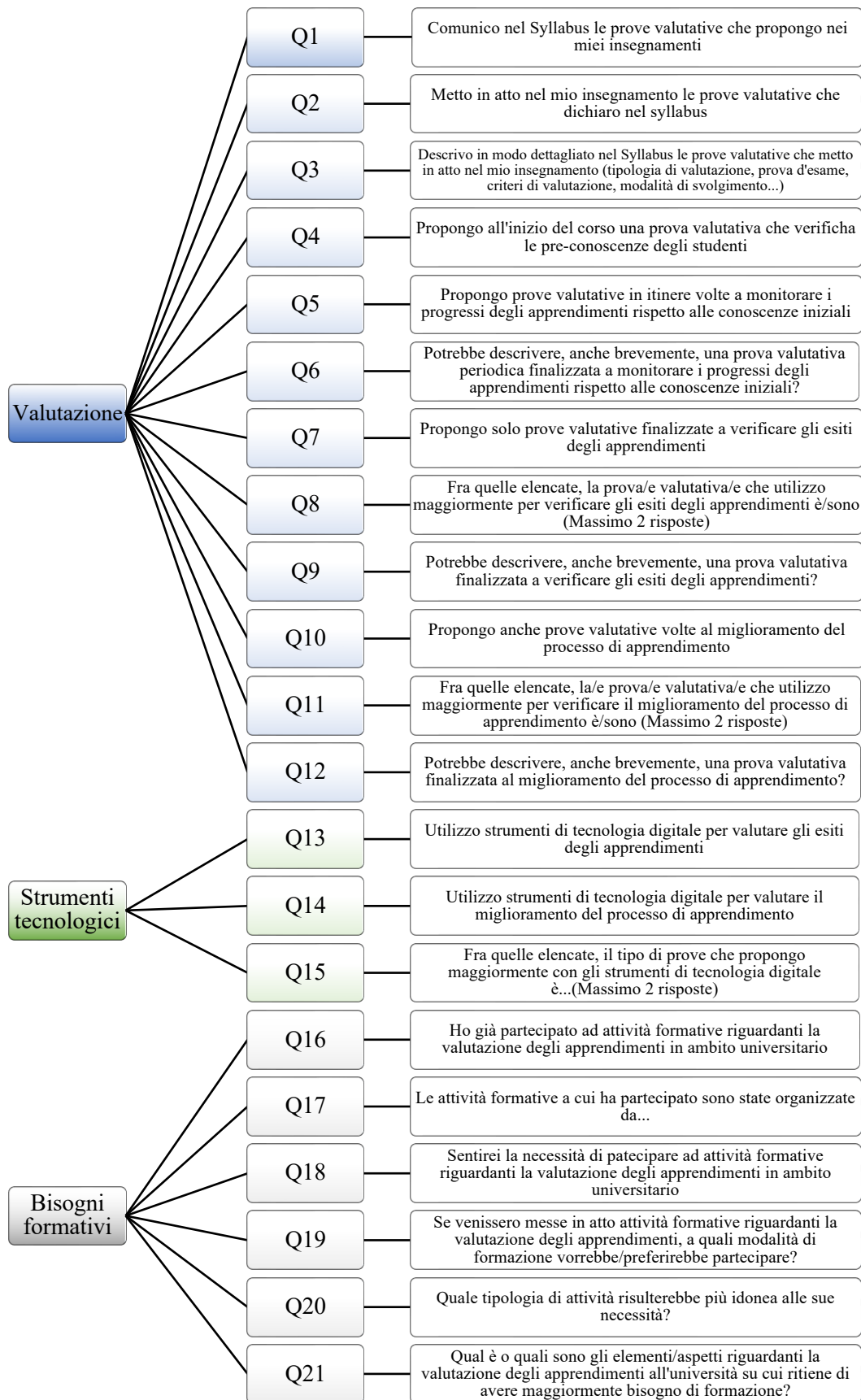


Tabella 6 Sezioni e domande del questionario

Per la descrizione analitica del questionario i dati sono stati codificati, attraverso il programma Excel.

Il campione aveva la possibilità di fornire più di una risposta fino ad un massimo di 2 opzioni ma in alcuni casi il campione ha fornito più di 2 risposte, superando il limite consentito. In questo caso, quando non è stato possibile raggruppare le risposte in un unico dato (caso del quesito Q11 per 6 risposte del campione e Q15 per 16 risposte), la risposta non è stata considerata per l'analisi andando quindi ad attuare una pulizia dei dati per il calcolo ottimale di media e deviazione standard.

Inoltre, va specificato che l'analisi del questionario non ha incluso le domande di tipo qualitativo per motivi di tempistica.

3.2.4 Risultati

Per quanto concerne i risultati ottenuti dall'analisi del questionario, nelle tabelle 7, 8 e 9 viene presentata la media e la deviazione standard divisi nelle tre sezioni del questionario.

Sezione 1	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q7	Q8	Q10	Q11
M	3,57	3,68	3,41	1,38	2,03	3,03	3,96	1,93	2,03
DS	0,95	0,84	1,03	0,75	1,11	1,14	1,23	0,98	1,01

Tabella 7 Media e dev. standard della prima sezione del questionario

Per quanto riguarda la prima sezione del questionario, alla domanda se i docenti comunicano nel Syllabus le prove valutative che propongono nei loro insegnamenti (Q1) la maggior parte di questi (79,5%), dichiara di comunicarla sempre, mentre il 9,9% dei docenti dichiara di non comunicare mai le prove valutative che propongono nel loro insegnamento.

Per quanto concerne la domanda relativa alla messa in atto delle prove valutative dichiarate le Syllabus (Q2), l'84,5% dei docenti dichiara di farlo sempre mentre il 7,1% di non farlo mai.

Per la domanda che intende rilevare se i docenti forniscono una descrizione a se dettagliata nel Syllabus delle prove valutative messe in atto nell'insegnamento (Q3) il 69,3% dei docenti dichiara di farlo sempre, il 13,6% dei docenti di farla spesso mentre il restante l'11,6% dei docenti dichiara di non fornire mai indicazioni circa le prove valutative messe in atto nell'insegnamento.

In merito al quesito Q4, il quale intendeva comprendere se i docenti applicassero prove di verifica volte a rilevare le venissero pre-conoscenze degli studenti all'inizio dell'insegnamento, il 74,7% dei docenti dichiara di non proporla mai e il 16,9% dei docenti dichiara di proporla qualche volta.

Nella domanda Q5 del questionario, è stato chiesto ai docenti se questi utilizzano prove valutative in itinere volte a monitorare i progressi degli apprendimenti rispetto alle conoscenze iniziali. Il 44,2% dei docenti ha risposto di non adottarle mai, il 24,3% dei docenti lo fa qualche volta, il 16% dei docenti lo fa spesso e il 15,5% dei docenti lo fa

sempre.

5. Propongo prove valutative in itinere volte a monitorare i progressi degli apprendimenti rispetto alle conoscenze iniziali

536 risposte

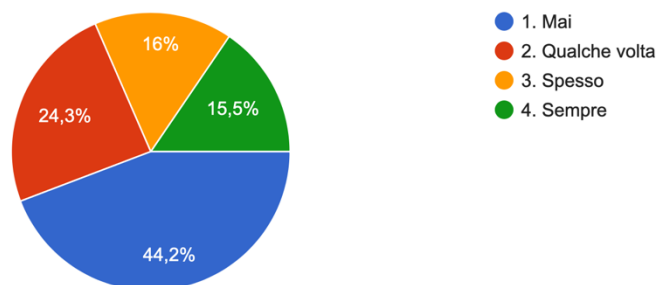


Figure 1 Grafico risultati domanda Q5

I risultati della domanda relativa a se i docenti proponessero solo prove valutative finalizzate a verificare gli esiti degli apprendimenti (Q7) sono: il 50,4% dei docenti lo fa sempre, il 18% dei docenti lo fa spesso, il 16% dei docenti qualche volta e il 15,4% dei docenti non lo fa mai.

7. Propongo solo prove valutative finalizzate a verificare gli esiti degli apprendimenti

532 risposte

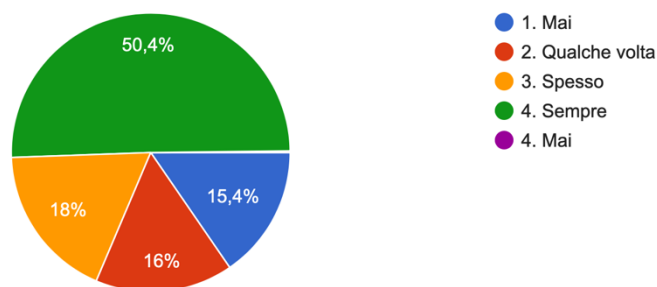


Figure 2 Grafico risultati domanda Q7

È stato successivamente stato indagato quale prova valutativa venisse maggiormente utilizzata per verificare gli esiti degli apprendimenti (Q8) e l'esame orale finale viene

preferito per il 46%, quello scritto finale per il 37,3%, l'esame scritto intermedio per il 28,8% e la modalità di esame sia scritta che orale finale per il 24,3%.

Si è cercato, con il quesito successivo (Q10), di comprendere se i docenti adottassero anche delle prove valutative utili al miglioramento del processo di apprendimento ma il 42,8% dei docenti ha risposto di non adottarle, il 30,8% dei docenti di farlo qualche volta e il 17,4% dei docenti di farlo spesso.

10. Propongo anche prove valutative volte al miglioramento del processo di apprendimento
533 risposte

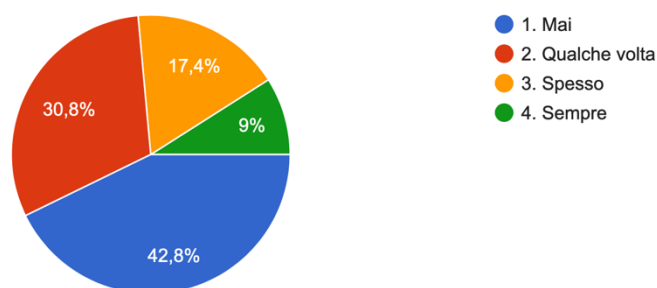


Figure 3 Grafico risultati domanda Q10

Successivamente è stato chiesto quali tipologie di prove venissero adottate maggiormente per verificare il miglioramento del processo di apprendimento (Q11). I lavori di gruppo (report, saggi, progetti, presentazione, etc.) vengono preferiti dai docenti con il 51,5%, i lavori individuali (report, saggi, progetti, presentazioni, etc.) vengono preferiti dai docenti con il 39,8% e le pratiche di autovalutazione vengono preferite dai docenti con il 18,7%.

Sezione 2	Q13	Q14	Q15
M	1,93	1,65	2,43
DS	1.10	0,96	1,52

Tabella 8 Media e Dev. Standard della seconda sezione del questionario

Nella tabella 8 si possono osservare i risultati di media e deviazione standard della seconda sezione del questionario. Per quanto riguarda i risultati delle domande, sull'utilizzo di strumenti tecnologici il 50,7% dei docenti dichiara di non utilizzarli per valutare gli esiti di apprendimenti (Q13), il 19,5% dei docenti di utilizzarli qualche volta, il 16,3% dei docenti di usarli spesso e il 13,5% dei docenti di usarli sempre.

13. Utilizzo strumenti di tecnologia digitale per valutare gli esiti degli apprendimenti

534 risposte

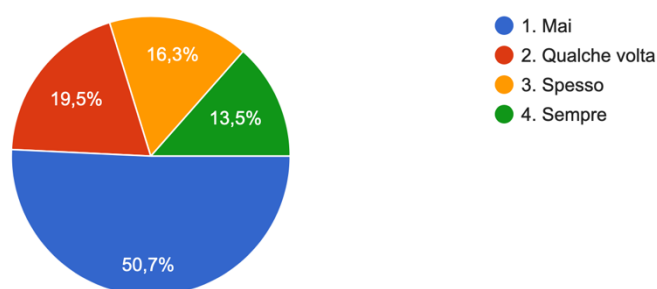


Figure 4 Grafico risultati domanda Q13

Sull'utilizzo degli strumenti tecnologici digitali per valutare il miglioramento del processo di apprendimento (Q14) il 62,5% del campione dichiara di non utilizzarli, il 17% dei docenti di usarli qualche volta e il 13,3% dei docenti di usarli spesso.

14. Utilizzo strumenti di tecnologia digitale per valutare il miglioramento del processo di apprendimento

525 risposte

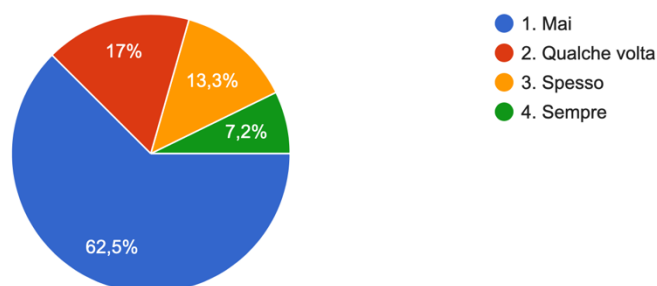


Figure 5 Grafico risultati Q14

E' stato chiesto di indicare, tra quelle proposte, quali tipologie proponessero i docenti con gli strumenti di tecnologia digitale (Q15) e le attività di verifica volte al miglioramento del processo di apprendimento (quiz, sondaggi e prove intermedie) vengono preferite con il 37,1% dai docenti, l'attività di verifica finalizzate a valutare gli esiti dell'apprendimento degli studenti (prova finale al computer) vengono scelte con il 32,9% dai docenti; mentre il feedback docente e l'autovalutazione vengono rispettivamente preferite dai docenti con il 19,7% e l'11,8%.

Sezione 3	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
M	1,58	1,26	1,48	1,85	2,09
DS	0,68	0,76	0,50	1,04	0,97

Tabella 9 Media e dev. standard della terza sezione del questionario

La terza sezione, in merito alla formazione dei docenti sul tema della valutazione ha voluto prima di tutto indagare se il campione avesse partecipato ad attività formative in merito alla valutazione degli apprendimenti in ambito universitario (Q16) e il 51,2% del campione ha dichiarato di non aver partecipato mentre il 39,8% dei docenti ha dichiarato

di averlo fatto qualche volta. Successivamente si è chiesto da chi fossero state organizzate queste attività (Q17) e il 69,5% ha dichiarato come mandante delle attività il rispettivo ateneo di appartenenza.

16. Ho già partecipato ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario

533 risposte

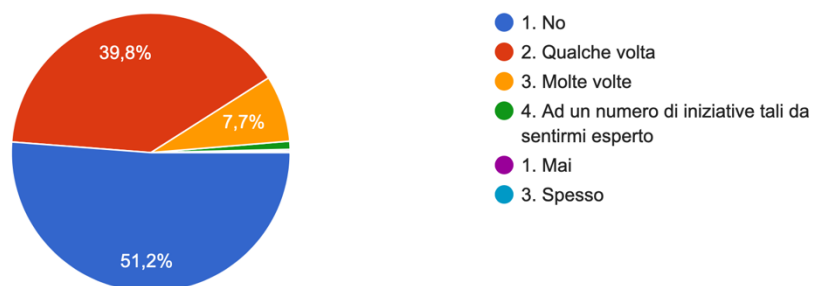


Figure 6 Grafico risposte Q16

17. Le attività formative a cui ha partecipato sono state organizzate da:

357 risposte

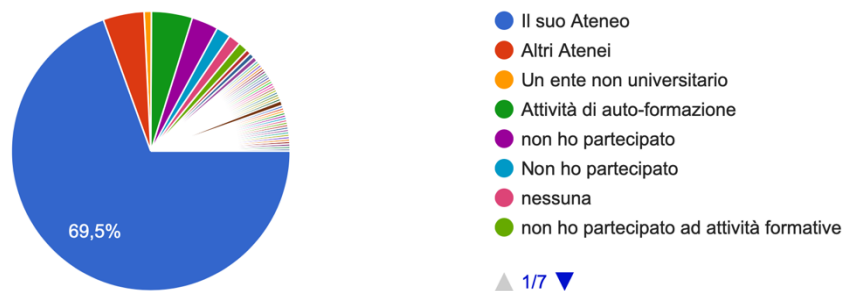


Figure 7 Grafico risposte Q17

Il campione ha inoltre risposto, per il 51,1% di non sentire la necessità di partecipare ad attività formative di questo tipo, contro il 47,7% dei docenti che ne sentirebbe il bisogno (Q18).

18. Sentirei la necessità di partecipare ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario

533 risposte

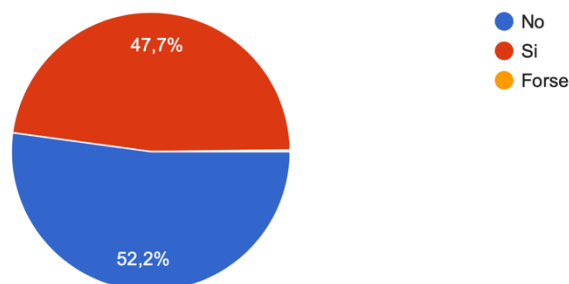


Figure 8 Grafico risposte Q18

È stato poi chiesta la modalità di formazione a cui vorrebbero/preferirebbero partecipare (Q19) e il 50,1% del campione ha affermato di preferire una formazione online mentre con la stessa percentuale di 17,6% vengono preferite dai docenti le formazioni in presenza e in modalità blended o ibrida.

Per concludere l'analisi dei risultati, è stato chiesto quale tipologia di attività risulterebbe più idonea alle necessità del campione e il 39,3% dei docenti ha dichiarato di preferire workshop su specifiche attività valutative, il 28,7% dei docenti la lezione frontale da parte di un esperto, il 14,1% dei docenti un'autoformazione guidata e l'11,3% dei docenti la formazione tra pari.

3.3 Discussione

La ricerca ha voluto andare ad indagare se il contesto nazionale italiano, in merito alle pratiche valutative adottate dai docenti per valutare gli studenti, confermasse o no i dati del contesto internazionale. Per questo sono state esplorate quali metodologie valutative

venissero preferite dai docenti internazionali, attraverso una revisione della letteratura, e italiani, attraverso l'analisi dei risultati del questionario.

3.3.1 Che tipo di valutazione utilizzano i docenti universitari a livello nazionale?

La prima domanda di ricerca rispecchia la prima sezione dello strumento di ricerca e va ad indagare la tipologia di valutazione preferita ed utilizzata dai docenti universitari in contesto nazionale considerando anche il rapporto tra la prova valutativa e le informazioni che i docenti dichiarano nei rispettivi Syllabi dei corsi di studio.

La maggior parte dei docenti italiani adotta metodi sommativi e tradizionali per valutare i propri studenti mentre ad utilizzare l'autovalutazione e la valutazione tra pari come strumenti di valutazione per il miglioramento del processo di apprendimento sono 77 docenti per la prima e 33 docenti per la seconda. I numeri possono sembrare scoraggianti rispetto al totale del campione ma la situazione migliora rispetto alle ricerche di Panadero et al. (2019) o Liepnevich et al. (2020; 2021) in cui queste pratiche non erano state riscontrate se non in piccolissima parte.

I dati si discostano dai risultati della ricerca di Doria et al. (2023), precedentemente descritta, i cui risultati presentano una preferenza della valutazione di prodotto, volta quindi alla valutazione degli esiti di apprendimento degli studenti, con una percentuale del 100%, mentre nell'attuale ricerca la percentuale si è abbassata a 50,4%. Analoghi invece i risultati sull'utilizzo di prove utili al miglioramento del processo di apprendimento. Infatti, nella ricerca di Doria et al, sono il 32,92% mentre nell'attuale il 30,8%. Va comunque sottolineato che nella ricerca di Doria et al (2023), il campione definitivo era molto più ampio, 2220 Syllabi, mentre ad aver risposto al presente questionario sono stati 540 docenti.

Per quanto riguarda la tipologia di valutazione preferita dai docenti i dati confermano i risultati di Doria et al (2023), in cui i docenti hanno dichiarato di preferire gli esami finali orali con il 74,40% e gli esami scritti finali con il 43,74%. Nell'attuale ricerca vengono preferite l'esame orale finale (46%) e l'esame scritto finale (37,3%).

Considerando l'ampia varietà di metodologie di valutazione che la letteratura associa al contesto universitario sorprende che i docenti italiani, come anche quelli internazionali, prediligano metodi valutativi che non tengono in considerazione il percorso dello studente e la partecipazione di quest'ultimo al processo di valutazione (Alkhavat, 2021). Metodi valutativi tradizionali, come l'esame orale finale e quello scritto finale non riescono, o fanno fatica a verificare lo sviluppo di un pensiero critico negli studenti (Yang & Xin, 2022) ma permettono di valutare classi numerose di studenti in modo più efficace. La letteratura ci conferma che informare i docenti sui nuovi metodi valutativi, quali strumenti tecnologici o valutazione tra pari e autovalutazione, potrebbe aiutare nel risolvere il problema del grande numero di studenti incrementando metodi valutativi più formativi sia per la formazione degli studenti che per quella dei docenti stessi.

3.3.2 I docenti italiani utilizzano la tecnologia in quanto strumento valutativo?

I dati rilevati presentano che più della metà dei docenti non utilizza strumenti di tecnologia digitale per valutare gli esiti degli apprendimenti degli studenti o per il miglioramento del processo di apprendimento. Per quanto riguarda i docenti internazionali, solo l'11,5% dichiara di utilizzare valutazioni di tipo digitale, andando a confermare il panorama italiano.

Nell'attuale contesto sociale le tecnologie fanno parte della quotidianità sia dei docenti ma soprattutto degli studenti. La tecnologia andrebbe sfruttata maggiormente, infatti, come si può notare dalla ricerca di Alkhayat (2021), permette di valutare le capacità e le conoscenze degli studenti in modo realistico e motivante proponendo una soluzione valutativa più inclusiva e sostenibile. Pauli & Ferrell (2020) evidenziano inoltre, cinque miglioramenti che l'utilizzo della tecnologia porterebbe alla valutazione rendendola più: autentica, accessibile, automatizzata, continua e sicura. E' probabile che i risultati, che illustrano un panorama arido per l'utilizzo degli strumenti di tecnologia, siano causati da un certo timore sugli impatti indesiderati che le tecnologie possono avere (Henderson, Selwyn & Astor, 2017) ma poter adottare la tecnologia come metodo didattico favorirebbe allo studente l'accesso ad un apprendimento più personalizzabile e accessibile. Attualmente lo scenario di riferimento si nomina "E-learning 2.0" in cui l'informazione non solo viene fornita allo studente ma viene anche data a quest'ultimo la possibilità di crearla attraverso diverse applicazioni, aule virtuali e processi formativi definiti web based o computer based (LEARNING, 2009).

Potrebbe risultare d'aiuto una maggior disponibilità di ricerche, dati, strumenti per una formazione sul tema interessato che vanno ad indagare le percezioni degli studenti e dei docenti che frequentano corsi in modalità virtuale, o in modalità blended, in cui vengono adottati strumenti di valutazione come workshop online, forum, wiki, ecc considerati elementi utili per valutare l'apprendimento degli studenti (Milani & Pinelli, 2011).

3.3.3 I docenti italiani hanno avuto/hanno accesso a una formazione alla valutazione?

Dai dati raccolti più della metà dei docenti non ha mai partecipato ad attività formative sul tema della valutazione degli apprendimenti e non ne sente la necessità. Come affermato da Doria et al. (2023) risulta urgente rendere più consapevoli i docenti universitari sugli aspetti positivi e di formazione che porterebbe, ai contesti scolastici, un rinnovamento delle pratiche valutative della scuola ulteriori rispetto a quelle tradizionali.

La formazione dei docenti non sembra avere un ruolo centrale, anche a livello internazionale, pur considerando le indicazioni del Processo di Bologna secondo cui si rende necessario un cambiamento e un'evoluzione del rapporto istituzione-docente-discente (Epasto, 2015). Gli autori Serbati, Aquario, Da Re, Paccagnella & Felisatti (2020) hanno evidenziato, tra le azioni da poter svolgere per ottenere una didattica per quanto possibile "eccellente", il progettare e l'implementare i programmi di sviluppo del personale attraverso opportunità formali e informali che permettano ai docenti di condividere esperienze e buone pratiche tra di loro.

È necessario che vengano definite delle strategie e delle modalità che permettano ai docenti di sviluppare competenze, e quindi di formarsi, in quanto protagonisti del possibile cambiamento per quanto riguarda l'adozione di metodi di valutazione più volti al progresso degli studenti che al prodotto. Collegandosi alla precedente domanda di ricerca, per riuscire a garantire una formazione sostenibile, risultano fondamentali gli strumenti di e-learning in modo da poter ottenere contenuti digitale di facile accesso e condivisione (Ferlini & Caldirola, 2010).

La formazione dovrebbe essere continua e adeguata, i contenuti pedagogici-didattici sono in continua evoluzione e per questo richiedono un continuo adattamento

dell'insegnamento. Le università dovrebbero fornire dei percorsi istituzionalizzati di formazione continua per poter fornire agli studenti una didattica innovativa, adeguata e aggiornata (Epasto, 2015).

Tra le università potrebbero venir promosse iniziative interdisciplinari per confrontarsi su possibili soluzioni o su possibili nuovi approcci (Serbati, Aquario, Da Re, Paccagnella & Felisatti, 2020), inoltre andrebbero pensate delle azioni per supportare e accompagnare i docenti nell'implementazione dei propri metodi didattici in modo da poterne migliorare l'impatto valutativo in un'ottica di miglioramento della didattica nazionale stessa (Clerici et al., 2021).

3.4 Conclusioni

La ricerca ha voluto cercare di trovare risposta a tre differenti domande di ricerca che si focalizzavano su tre diversi aspetti del tema della valutazione in contesto universitario italiano: le pratiche di valutazione; l'utilizzo di strumenti digitali e la formazione dei docenti.

Dei 3008 docenti a cui è stato somministrato il questionario, tramite mail, hanno risposto 540 soggetti facenti parte del campione. Inoltre, va sottolineato che per motivi di tempistiche non è stato possibile analizzare le risposte delle domande a risposta aperta.

La seguente ricerca conferma i risultati della ricerca di Doria et al. (2023) e della revisione della letteratura dimostrando come nella maggior parte dei casi venga preferita una valutazione di tipo tradizionale nel contesto universitario italiano ma anche in quello internazionale. Sia in questa ricerca, che in quella di Doria et al. (2023) l'esame orale finale e l'esame scritto finale sono descritte come le prove di maggior utilizzo. Ci sono

comunque margini di miglioramento in quanto, 33 docenti utilizzano la valutazione tra pari e 77 utilizzano l'autovalutazione.

Ampi margini di miglioramento sono possibili soprattutto per quanto riguarda i panorami della prima e della seconda domanda di ricerca. I dati descritti infatti presentano uno scarso utilizzo degli strumenti di valutazione tecnologici e digitali, elementi fondamentali dell'attuale contesto sociale in cui la tecnologia è un elemento caratterizzante della nostra quotidianità, e un'ampio utilizzo dei metodi di valutazione volti a valutare solo l'esito del processo di apprendimento in cui non viene quindi considerata l'evoluzione dello studente nel corso del suo percorso didattico o le competenze che può aver sviluppato durante tutto l'arco accademico che lo caratterizza (la cosiddetta valutazione formativa).

Per quanto riguarda la formazione dei docenti, la maggior parte del campione dichiara di non averne mai partecipato, e solo questo dato non dovrebbe lasciare indifferenti, ma ciò su cui si potrebbe ulteriormente indagare sono le motivazioni per cui il campione non ritiene di averne bisogno. La formazione dovrebbe essere continua, vista con positività e entusiasmo, soprattutto in campo accademico, per cui il dato secondo cui 278 docenti non sentono la necessità di ampliare le proprie conoscenze sul tema della valutazione è interessante e le motivazioni alla base di questa risposta potrebbe fornire magari ulteriori elementi per rendere la formazione più utile e desiderabile.

Il lavoro svolto lascia la possibilità di ulteriore ricerca in diverse prospettive: sia per quanto riguarda i metodi valutativi preferiti dai docenti ma anche per quanto riguarda gli strumenti tecnologici e la formazione degli insegnanti. Si potrebbero indagare le motivazioni che spingono i docenti universitari a favorire una valutazione di tipo sommativo e tradizionale rispetto ad una valutazione più formativa e collaborativa con

gli studenti, magari indagando le percezioni dei corsi di laurea che adottano di default strumenti tecnologici per scopi didattici, come le facoltà online o di tipo blended.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, sarebbe fondamentale comprendere come mai un così gran numero di docenti non sente la necessità di formarsi e quindi di migliorare il proprio approccio per garantire una didattica più sostenibile e inclusiva in modo da ottenere informazioni su come poter rendere la formazione più richiesta e desiderata da un punto di vista accademico formativo.

Conclusione

Il presente elaborato ha lo scopo di delineare che metodi valutativi vengono preferiti dai docenti universitari italiani e di confrontarli con il panorama internazionale.

E' stata quindi svolta una revisione della letteratura utile a delineare quali pratiche valutative vengano preferite dai docenti universitari del contesto internazionale. 24 articoli sono risultati fondamentali, in quanto esplicitavano chiaramente un approccio o un metodo adottato dagli insegnanti per valutare i rispettivi studenti.

Le valutazioni sommative sono le più adottate in contesto internazionale (38,5%) seguite da quella formativa e dai feedback (entrambe 30,8%). Feedback di tipo autentico e una valutazione autentica sono state riscontrate nel 7,7%. L'autovalutazione nel 23,1% e valutazione tra pari e valutazione digitale per l'11,5%.

Va sottolineato che i risultati della revisione della letteratura non si limitavano a una singola risposta per tipologia di valutazione, in diversi casi i docenti adottano più pratiche per valutare i rispettivi studenti. Inoltre non viene esplicitata la tipologia di strumenti adottata per valutare (es: esami, prove intermedie, saggi, elaborati, lavori di gruppo o lavori individuali) quindi i risultati si basano solo sull'approccio alla valutazione esplicitato nei vari articoli.

Confrontando i risultati della revisione della letteratura con i risultati del questionario volto ad indagare lo stato dell'arte in Italia si può notare come il contesto nazionale confermi i risultati di quello internazionale. Infatti, la valutazione tradizionale (sommativa) è la più adottata dal 50,4% dei docenti italiani, che utilizzano l'esame orale

finale e l'esame scritto finale come pratica per valutare i propri studenti. Il 30,8% dei docenti afferma inoltre di adottare qualche volta prove utili al miglioramento del processo di apprendimento (formativa) e le pratiche di autovalutazione vengono adottate dal 18,7% del campione italiano.

I dati internazionali e quelli nazionali si assomigliano confermando quindi che tra i due non c'è tanta differenza.

Va comunque sottolineato che entrambi i campioni hanno delle limitazioni. Il campione internazionale (formato dai 24 articoli risultati dalla revisione della letteratura) si limita ad un'analisi di ricerche svolte da terzi e non è stato possibile quindi confermare effettivamente in che misura quanto affermato possa essere veramente svolto dai docenti, inoltre non vengono esplicitate le tipologie di strumenti di valutazione adottati. Inoltre, il contesto internazionale delineato è molto ampio, e non definisce in modo categorico l'utilizzo di una determinata pratica valutativa per Stato. Si può notare infatti come la Spagna utilizzi più di una pratica di valutativa differente, motivo per cui è possibile affermare che anche per gli altri Stati ci saranno contesti universitari in cui non viene utilizzata la pratica valutativa evidenziata in questo elaborato ma ne verrà preferita un'altra.

Gli articoli hanno determinato questa delineazione ma sono state utilizzate parole chiave che per altri possono essere differenti, inoltre sono stati letti solo quegli articoli con totale accesso di lettura. Queste considerazioni potrebbero portare a dei risultati diversi alla revisione della letteratura se svolta da altri.

Per quanto riguarda il campione italiano, si sottolinea che la presente ricerca si basa solamente sulle domande a risposta strutturata. Per mancanza di tempo non è infatti stato possibile analizzare le risposte a domanda aperta che potrebbero evidenziare degli ulteriori aspetti significativi per i risultati. Sarebbe interessante poterle analizzare e magari somministrare il medesimo campione a zone internazionali, magari delineando un contesto valutativo europeo per comprendere come le varie nazioni si inseriscano nel contesto mondiale.

Per ulteriori studi sarebbe fruttuoso poter svolgere un'analisi su ampia scala a livello internazionale e nazionale, potendo confrontare attraverso il medesimo strumento più contesti universitari. Chiaramente è un obiettivo un po' utopistico, infatti si tratterebbe di una ricerca mondiale su un tema che tutt'ora è oggetto di ricerca. Ma la tecnologia è in continua evoluzione per cui potrebbe risultare un valido strumento.

Sarebbe inoltre interessante ampliare la ricerca in merito alla formazione dei docenti sul tema della valutazione. Come si sarà notato, l'elaborato in questione sottolinea molto l'importanza che una buona formazione porterebbe sia ai docenti ma anche agli studenti. Il rapporto tra i due soggetti è stretto e interconnesso in modo non indifferente. Riuscire a far comprendere l'importanza che gli studenti stessi hanno sul processo di valutazione è arduo, soprattutto in quei contesti universitari caratterizzati da metodi e approcci tradizionali. Si spera che la ricerca possa fornire momento di riflessione per comprendere come una valutazione che vede gli studenti come parte attiva è fruttuosa per entrambe le parti.

Poter fornire agli studenti delle buone basi per apprendere al meglio come valutare se stessi e gli altri è la partenza per lo sviluppo di cittadini attivi e fruttuosi della società.

Ringraziamenti

Comincio dalle persone con cui ho condiviso questo percorso, a Irene e ai vasetti + Ciotolina di Rovigo, ma in particolare a Gloria: *sappiamo ancora un po' di ansia e di immaturità* ma siamo arrivate alla fine di questo percorso insieme. Grazie per questi due anni, ho riscoperto il piacere di tornare tra i banchi scolastici, di crescere insieme ad altre persone dandosi manforte a vicenda. Non ci siamo mai arrese e abbiamo dato tutte noi stesso per riuscire ad arrivare fino a qua, insieme, perché quello che fa una deve farlo anche l'altra.

Alle ragazze della pizzeria, *in cui si ride sempre e non si porta rispetto*, in cui ci si tira su a vicenda e si condivide momenti di crescita, di rabbia e di follia. Quello che abbiamo vissuto lavorando lo sappiamo solo noi e solo noi possiamo comprenderne l'importanza e la fatica. Alle ragazze nuove dico di farne tesoro, perché finché ci sei dentro ti sembra solo di impazzire ma quando inizi a pensare al futuro un po' quel posto lo rimpiangi. Alle veterane, che dire, una piccola famiglia lavorativa, vi voglio bene e vi auguro il meglio. In particolare, devo ringraziare Giulia, perché è anche grazie a te se sono qua, *ti dedico le autostrade che portano al mare*, le nostre fughe a Porto Garibaldi me le porterò sempre nel cuore.

Ai ragazzi della capannina e a quelli del gruppo 104, che dire, un amore e odio imparagonabile il nostro, ma vi ringrazio perché la leggerezza che mi trasmettete compensa l'alzamento di pressione che mi causate spesso e volentieri. Morirò giovane ma vi voglio bene, con voi si torna alle estati dell'adolescenza, dove tutto sembra infinito e l'unica cosa che conta è avere 2,50€ per un pacchetto da 10 di Camel blu.

La Geme, la persona che conosco, e che mi conosce, da più tempo. Per descrivere il nostro rapporto direi che è *ciò che per gli anni 90 è stato friends*. Ti ringrazio perché ci sei sempre stata, la costante nella mia vita. Arriveremo alla vecchiaia, che saprà di tisane e biscotti vegani, e ripenseremo a tutti i momenti che abbiamo passato insieme, che sono tanti e mai banali. Ti ringrazio per il sostegno che mi hai sempre dato, la nostra è quell'amicizia per cui non ci sentiamo per tre mesi ma se ti chiamo è come se ci fossimo viste ieri. T'amo, ma già lo sai.

A Nicholas, che dire, ormai siamo pappa e ciccia da talmente tanto tempo che non so neanche da dove cominciare. Ti ringrazio perché *hai soffiato dentro al mio cuore, a forma di armonica, hai seminato vento e hai raccolto energia eolica*, ti ringrazio perché non hai mai dubitato delle mie potenzialità di poter diventare un *Gyarados*. Mia mamma dice

sempre “ma Nicholas è sempre così calmo?”, lui è la mia calma. Siamo molto diversi, su molte cose, ma ci compensiamo e ci bastiamo.

Come una partita a tetris, a volte non ci rendiamo conto di avere a portata di mano il pezzo lungo, che risolve tutte le cose, io me ne sono accorta e la partita sta andando alla grande. Ti auguro tutto ciò che puoi desiderare (non troppi Funko però), *conserva sempre la paura di calpestare la linea che divide una piastrella dall'altra o cadrà nella lava e ti dissolverai e tua madre* (che devo ringraziare tantissimo per l'ospitalità e per farmi sempre sentire a casa) *poi verrà a cercare me*. Ti amo.

A mia sorella, grazie perché nel momento peggiore l'unica persona a cui avrei potuto chiedere aiuto eri tu. La triennale, la magistrale, sono traguardi che non sarebbero potuti avvenire senza di te. La certezza di avere una persona dalla tua parte a prescindere da tutto, quella persona che ti fa rendere conto di non dover aver paura dei giudizi, di come potrebbero andare le cose, perché ognuno di noi affronta difficoltà e momenti difficili, e tutti facciamo comunque la cacca.

Per ringraziare i miei genitori la prenderò un po' lunga. Mamma ha sempre saputo, dalla quinta elementare, che avrebbe voluto fare il medico, io credo di non sapere ancora di preciso cosa voglio fare. L'adolescenza è sempre stata segnata da “ma tu, cosa vuoi fare?!!” e da “Non lo so!”; la mia mancanza di idea su cosa fare da grande è spesso stato momento di confronto.

Papà alle superiori sognava per me una carriera universitaria fruttuosa per il mio futuro, ricco di aspettative e di ambizione, ma ho scoperto solo due anni fa di voler effettivamente fare l'università, a triennale già conclusa.

Però, se sono quella che sono adesso è anche grazie a questi momenti, a questi confronti, che ci hanno fatti crescere insieme. Il mio grazie va anche a questo e alla possibilità che mi hanno dato di poter gestire le mie tempistiche, di poter affrontare un percorso magistrale anche se quello precedente non era andato come previsto; una fiducia sulle mie capacità che ha permesso tutto questo. Come i più colti avranno potuto notare, per questi ringraziamenti ho citato frasi delle canzoni dei Pinguini Tattici Nucleari senza precisare la canzone. Ma ai miei genitori dedico *Scatole*. Grazie.

E ora, colei che fa suonare le sveglie quando il sole non è mai alto, colei che non capisce se non legge i labbrale ma che sorda non è, colei che non ho fatto in tempo a finire la triennale che mi stava già domandando per la magistrale e io con convinzione le rispondevo sempre che non l'avrei mai fatta, neanche morta. Mia nonna. Grazie perché sei un valido esempio, per tante cose diverse ma credo che sia sufficiente guardarti e ascoltarti per comprenderne il motivo. Ti chiedo, il caffè vale anche per i master?

A tutti voi, anche a quelli che non ho nominato in questi ringraziamenti ma che siete a festeggiare con me: Vi voglio bene (e io non lo dico mai quindi fatene tesoro).

Bibliografia

Ajjawi, R., Tai, J., Huu Nghia, T. L., Boud, D., Johnson, L., & Patrick, C. J. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 304-316.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1639613>

AlKhayat, M. (2021). University Students' Perspectives Regarding Observed and Expected Learning Assessment Methods: Tool Development and National Exploration. *Dirasat: Human & Social Sciences*, 48, 482–499.

[https://essentials.ebsco.com/search/eds/details/university-students-perspectives-regarding-observed-and-expected-learning-assessment-methods-tool?query=AND%20assessment%20%20AllFields%20AND%20university%20%20AllFields%20&group%5B0%5D%5Blookfor%5D=assessment%20&group%5B0%5D%5Btype%5D=AllFields&group%5B0%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Blookfor%5D=university%20&group%5B1%5D%5Btype%5D=AllFields&db=owf&an=154547590"](https://essentials.ebsco.com/search/eds/details/university-students-perspectives-regarding-observed-and-expected-learning-assessment-methods-tool?query=AND%20assessment%20%20AllFields%20AND%20university%20%20AllFields%20&group%5B0%5D%5Blookfor%5D=assessment%20&group%5B0%5D%5Btype%5D=AllFields&group%5B0%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Blookfor%5D=university%20&group%5B1%5D%5Btype%5D=AllFields&db=owf&an=154547590)

Bearman, M., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., Molloy, E., Boud, D., & Joughin, G. (2017). How university teachers design assessments: a cross-disciplinary study. *Higher Education*, 74, 49-64.

https://idp.springer.com/authorize/casa?redirect_uri=https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0027-7&casa_token=_axDB4si09IAAAAA:MqUfwNzc4fLi7vRhkJ8-o3xO-mfKUmxdBeifsJlcP8DEVO0I7eOIJKaihlx8uS15XnQ9dGZq23M9C6shA

Bearman, M., Nieminen, J. H., & Ajjawi, R. (2022). Designing assessment in a digital world: an organising framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069674>

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

Carless, D. (2020). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher–student partnerships. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 425-438.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684455>

Carver, M., & Wilder, K. (2018). Excellence in university assessment: learning from award-winning practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 339-340.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2017.1328814?scroll=top&needAccess=true&role=tab>

Clerici, R., Serbati, A., & Da Re, L. (2021). Strumenti e dispositivi di analisi e valorizzazione della professionalità docente in Università. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*.
<https://journals.francoangeli.it/index.php/exioa/article/view/11126/811>

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. In Da, A. S. D. A. L., & Felisatti, R. O. P. E. (2020). Gaetano Domenici Editoriale/Editorial Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: 11 una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus.
<https://iris.unito.it/handle/2318/1767167>

Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2018), *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
[https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/\[site-date-yyyy\]/\[site-date-month\]/eurydice-quaderno_39_x_web.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/[site-date-yyyy]/[site-date-month]/eurydice-quaderno_39_x_web.pdf)

Cookson, C. (2017). Voices from the East and West: congruence on the primary purpose of tutor feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1168-1179.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1236184>

Csapó, B., & Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in psychology*, 10, 1522.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01522/full#h6>

Dalkey, N. C. (1969). *The Delphi method: An experimental study of group opinion*. RAND CORP SANTA MONICA CA.

Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>

Deeley, S. J., Fischbacher-Smith, M., Karadzhov, D., & Koristashevskaya, E. (2019). Exploring the ‘wicked’ problem of student dissatisfaction with assessment and feedback in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 385-405.

<https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644659>

Deneen, C. C., & Hoo, H. T. (2021). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2021.1967284>

DE ANGELIS, M., Miranda, S., & Vegliante, R. (2019). La valutazione dell’insegnamento come pratica riflessiva condivisa. In *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 59-68). Pensa Multimedia.

<https://www.iris.unisa.it/handle/11386/4723371>

DE SANTIS, A., Sannicandro, K., Bellini, C., Cecconi, L., & Minerva, T. (2019). Valutazione e soft skills nella didattica universitaria. In *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 493-502). Pensa Multimedia.

https://iris.unimore.it/retrieve/e31e124d-b20e-987f-e053-3705fe0a095a/2019_DeSantis_Valutazione_SoftSkills.pdf

Dong, Z., Gao, Y., & Schunn, C. D. (2023). Assessing students' peer feedback literacy in writing: scale development and validation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2175781>

Doria, B., Grion, V. (2022). Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi. In *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (Vol. 1, pp. 136-146). Pensa Multimedia.

Doria, B., Grion, V., Paccagnella, O. (2023). Pratiche valutative nelle università italiane: una ricerca esplorativa a livello nazionale

Epasto, A. A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di intercultura*.

<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/1233>

Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R. M., Martínez-Melo, M., & Carless, D. (2018). A Dialogic Feedback Index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 499-513.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1430125>

Faulconer, E., Griffith, J. C., & Frank, H. (2021). If at first you do not succeed: student behavior when provided feedforward with multiple trials for online summative assessments. *Teaching in Higher Education*, 26(4), 586-601.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1664454>

Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3266/3126>

Felisatti, E., Serbati, A., & Paccagnella, S. (2020). L'esperienza di Peer Review nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 223-244.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3902/3616>

Ferlini, F., & Caldirola, E. La formazione in rete: e-learning per i dipendenti all'Università di Pavia. In *Atti della Conferenza GARR 2010. Welcome to the Future Internet (Politecnico di Torino, 26-28 ottobre 2010)*.

https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Ferlini/publication/235427813_La_formazione_in_rete_e-learning_per_i_dipendenti_all'Universita_di_Pavia/links/02bfe5118e3c5d2068000000/La-formazione-in-rete-e-learning-per-i-dipendenti-allUniversita-di-Pavia.pdf

Fernandes, E. L., & Flores, M. A. (2022). Assessment in higher education: voices of programme directors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 45-60.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888869>

Fernández Ruiz, J., & Panadero, E. (2022). Assessment professional development courses for university teachers: a nationwide analysis exploring length, evaluation and content. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2099811>

Grion, V., Montgomery, C., Sambell, K., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa multimedia.

Guskey, T. R. (2006). Making high school grades meaningful. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 670-675.

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170608700910?casa_token=Ln2Y=&gAdVtwAAAAA:hluXTmHJaCo1GguY9pGRBAeL1b1iZLHglJs47VocRegy9J0y8IN_CTV55a6ePDGatFoALO_1Xb2x

Guskey, T. R. (2011). Five obstacles to grading reform. *Educational Leadership*, 69(3), 16.

https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/6

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>

Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in higher education*, 42(8), 1567-1579.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>

Hobbins, J., Kerrigan, B., Farjam, N., Fisher, A., Houston, E., & Ritchie, K. (2022). Does a classroom-based curriculum offer authentic assessments? A strategy to uncover their prevalence and incorporate opportunities for authenticity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1259-1273.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2009439>

Hortigüela Alcalá, D., Palacios Picos, A., & López Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>

Hung, Y. J. (2019). Bridging assessment and achievement: Repeated practice of self-assessment in college english classes in Taiwan. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1584783>

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943-955.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268>

Iqbal, H. M., Azam, S., & Abiodullah, M. (2009). Using Assessment for Improving Students Learning: an analysis of University Teachers' Practices. *Bulletin of Education & Research*, 31(1), 47–59.

<https://essentials.ebsco.com/search/eds/details/using-assessment-for-improving-students-learning-an-analysis-of-university-teachers-practice?query=AND%20assessment%20and%20university%20%20Title%20AND%20summative%2C%20formative%20and%20for%20learning%20%20Keyword%20&group%5B0%5D%5Blookfor%5D=assessment%20and%20university%20&group%5B0%5D%5Btype%5D=Title&group%5B0%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Bbool%5D=AND&group%5B1%5D%5Blookfor%5D=summative%2C%20formative%20and%20for%20learning%20&group%5B1%5D%5Btype%5D=Keyword&db=owf&an=45224849>

Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisalesfranco, L. M. (2021). University Students' Self-Assessment: Literature Review. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 217–264.

<https://doi.org/10.14201/teri.23672>

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-

1041.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30, 111-126.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169801.pdf>

LEARNING, A. V. I. B. (2009). ESPERIENZE, METODOLOGIE E STRUMENTI ALL'UNIVERSITÀ "FEDERICO II" DI NAPOLI. *Archeologia e Calcolatori*, 2, 309-319.

http://www.archcalc.cnr.it/indice/Suppl_2/31_Cantone_et_al.pdf

Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>

Lei, G. (2022). An Index System for Learning Assessment in Higher Education: Case Study of the Sichuan University of Arts and Sciences. *Mobile Information Systems*, 1-7.

<https://doi.org/10.1155/2022/1720541>

Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 480-500.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1799190>

Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-25.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-021-09357-9>

López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

Martos-Garcia, D., Usabiaga, O., & Valencia-Peris, A. (2017). Students' perception on formative and shared assessment: Connecting two universities through the Blogosphere. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 64-70.

<https://www.learntechlib.org/p/174393/>

McArthur, J. (2022). Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. *Higher education*, 1-17.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-022-00822-y>

McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>

Menéndez, I. Y. C., Napa, M. A. C., Moreira, M. L. M., & Zambrano, G. G. V. (2019).

[The importance of formative assessment in the learning teaching process. International Journal of Social Sciences and Humanities](https://www.researchgate.net/publication/338111111), 3(2), 238

<http://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=1222967&val=10886&title=The%20importance%20of%20formativ>

Milani, M., & Pinelli, I. (2011). Action Research e strumenti Web 2.0 a supporto della valutazione di una piattaforma di eLearning all'Università degli Studi di Milano. *Ubiquitous Learning*, 203-214.

https://web.archive.org/web/20180409202508id_/http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm39/Article_Isdm_Ticemed09_Milani_pinelli_OK.pdf

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.

<https://doi.org/10.1093/ptj/89.9.873>

Mutch, A., Young, C., Davey, T., & Fitzgerald, L. (2018). A journey towards sustainable feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 248-259.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1332154>

Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment & Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Nieminen, J. H., Asikainen, H., & Rämö, J. (2021). Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1296-1311.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>

Nieminen, J. H., Bearman, M., & Ajjawi, R. (2022). Designing the digital in authentic assessment: is it fit for purpose? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089627>

Nkealah, N. (2023). Unravelling an assessment puzzle: reflections on reconciling effective assessment and workload management in South African higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-11.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2173139>

O'Connor, K. (2017). *How to grade for learning: Linking grades to standards*. Corwin Press.

Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-23.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2023.2164884>

Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>

Pauli, M., & Ferrell, G. (2020). The future of assessment: five principles, five targets for 2025.

<https://beta.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment-five-principles-five-targets-for-2025>

Pitt, E., & Winstone, N. (2022). Enabling and valuing feedback literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-9.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2107168>

Raaheim, A., Mathiassen, K., Moen, V., Lona, I., Gynnild, V., Bunæs, B. R., & Hasle, E. T. (2019). Digital assessment—how does it challenge local practices and national law? A Norwegian case study. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 219-231.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1541420>

Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009, April). Bologna process stocktaking report. In *Erişim: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.Pdf*.

https://www.aqu.cat/doc/doc_49699074_1.pdf

Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Formative Assessment, Communicative Competencies and ICT in Teachers

Training.

<https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>

Rossiter, M. P. (2022). ‘What you mean versus what you say’—exploring the role of language and culture in European students’ interpretation of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2097197>

Schellekens, L. H., Bok, H. G., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0191491X21001206?token=5806F0EA01100D160B1ECA4926E0C244A13EED98BC7A28933375D746645CB6A6BB765FF19DD8474C8DFE4E96BBA5C2E3&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230301092159>

Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M., & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(1).

<https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12067>

Serbati, A., Aquario, D., Da Re, L., Paccagnella, O., & Felisatti, E. (2020). Exploring good teaching practices and needs for improvement: Implications for staff development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 43-64.

<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1887/1274>

Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which “promises” to students?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 61-77.

<https://doi.org/10.36253/form-13022>

Smith, C. (2022). Architecture students' uptake and use of formative and summative feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 29-44.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1892028>

Su, W. (2022). Masked ball for all: how anonymity affects students' perceived comfort levels in peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-11.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089348>

Sun, S., Gao, X., Rahmani, B. D., Bose, P., & Davison, C. (2022). Student voice in assessment and feedback (2011–2022): a systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>

Stančić, M. (2021). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 852-864.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828267>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher education*, 76, 467-481.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0220-3>

Tomas, C., & Jessop, T. (2019). Struggling and juggling: a comparison of student assessment loads across research and teaching-intensive universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 1-10.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463355>

Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>

Wicking, P. (2020). Formative assessment of students from a Confucian heritage culture: Insights from Japan. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 180-192.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1616672>

Winstone, N., & Boud, D. (2019). Exploring cultures of feedback practice: the adoption of learning-focused feedback practices in the UK and Australia. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 411-425.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1532985>

Wu, Q., & Jessop, T. (2018). Formative assessment: missing in action in both research-intensive and teaching focused universities?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1019-1031.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1426097>

Xiang, X., Yuan, R., & Yu, B. (2022). Implementing assessment as learning in the L2 writing classroom: a Chinese case. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 727-741.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1965539>

Yang, L. P., & Xin, T. (2022). Changing Educational Assessments in the Post-COVID-19 Era: From Assessment of Learning (AoL) to Assessment as Learning (AaL). *Educational Measurement: Issues and Practice*, 41(1), 54-60.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/emip.12492>

*Tu fammi una promessa:
Un giorno quando sarai vecchia
racconterai a qualcuno cosa siamo state Noi.*