

Assessment as learning in università.
Costruire le capacità autovalutative degli studenti

Assessment as learning in university.
Build students' self-assessment skills

Roberto Trincherò

Full Professor of Experimental Pedagogy | Department of Philosophy and Education | University of Turin | roberto.trincherò@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in university. Build students' self-assessment skills. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-12>

ABSTRACT

The formative assessment of learning in university teaching is often a problematic element, especially when the number of students is high. On the one hand, there is the problem of the sustainability of assessment, in terms of the time and resources required to be able to offer students formative assessment paths that are characterized by rapid, timely and detailed feedback; and on the other, the problem is of building students' autonomy of judgment and responsibility for their own learning, promoting forms of assessment that make students progressively less dependent on the action of an external evaluator. This contribution presents an empirical research project, conducted on approximately 500 students enrolled in the degree course in Educational Sciences at the University of Turin, relating to the adoption of a formative evaluation system for courses of Methodology of Research in Education, with a view to promoting, in a sustainable way, the self-evaluation skills of the students.

La valutazione formativa degli apprendimenti nella didattica universitaria rappresenta spesso un elemento problematico, soprattutto quando i numeri di studenti sono elevati. Si presenta da un lato il problema della sostenibilità della valutazione, in termini di tempi e risorse da impiegare per poter offrire agli studenti percorsi di valutazione formativa caratterizzati da feedback rapidi, puntuali e dettagliati, e dall'altro il problema della costruzione dell'autonomia di giudizio e della responsabilità degli studenti per il proprio apprendimento, promuovendo forme di valutazione che rendano gli studenti progressivamente meno dipendenti dall'azione di un valutatore esterno. Il presente contributo presenta una ricerca empirica condotta su circa 500 studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino relativa all'adozione di un sistema di valutazione formante per i corsi di area metodologica, pensato per promuovere, in maniera sostenibile, le capacità autovalutative degli studenti.

Keywords: assessment of learning in university; formative evaluation; self-assessment; sustainable evaluation; Dublin descriptors

Parole chiave: valutazione in università; valutazione formante; autovalutazione; valutazione sostenibile; descrittori di Dublino

Received: April 04, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Roberto Trincherò, roberto.trincherò@unito.it

Introduzione

A tutti i livelli scolastici, la valutazione è un elemento cruciale per costruire buoni apprendimenti. Anche nella didattica universitaria, le pratiche valutative hanno un forte impatto sulla qualità dell'apprendimento (Boud, Associates, 2010; Brown, 2014; Andrade, Brookhart, 2019): le modalità valutative possono influenzare significativamente l'esperienza degli studenti, il loro approccio allo studio, la qualità del loro apprendimento e i risultati ottenuti (Grion, Serbati, 2018; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2018; Price, Carroll, O'Donovan, Rust, 2011). È importante quindi che il docente acquisisca consapevolezza di questo potenziale, in modo da poter utilizzare la valutazione come agente di coinvolgimento e di responsabilizzazione (Coggi, Pizzorno, 2017; Trincherò, 2020, 2021; Marzano, Miranda, Trincherò, 2022). Questo è possibile se si supera la visione che separa la valutazione dalla didattica e la relega a momento che sta "fuori" dalle attività formative e che si svolge solo a fine percorso, attraverso l'uso esclusivo di prove sommativie.

Presenteremo in questo articolo la prospettiva dell'*assessment for learning* e di come questa rappresenti uno strumento per il passaggio alla prospettiva dell'*assessment as learning*, una forma di valutazione che mira a costruire responsabilità e autonomia di apprendimento da parte dello studente, attraverso l'adozione sistematica di strategie autovalutative e autoregolative.

1. La prospettiva dell'*assessment for learning*

La prospettiva dell'*assessment for learning* promuove l'uso sistematico in aula della *valutazione formativa*. Una valutazione si può definire "formativa" se prevede una somministrazione agli studenti di prove utili a fornire informazioni – ad insegnanti e studenti stessi – utili per prendere decisioni sui passi successivi da compiere nell'azione istruttiva (per l'insegnante) o nell'azione di apprendimento (per lo studente) (Gikandi, Morrow, Davis, 2011; Black, William, 2009). La valutazione formativa prevede che il docente:

- a) metta in atto un'accurata pianificazione del corso, formulando in anticipo e in una forma comprensibile agli studenti gli obiettivi da raggiungere, adottando ad esempio formulazioni "operative", che rendono chiari i *processi cognitivi* che l'obiettivo chiede allo studente di mettere in atto e i *contenuti* su cui li deve mettere in atto (Trincherò, 2022);
- b) renda *espliciti tali obiettivi agli studenti* fin dall'inizio del corso, chiarendo le prestazioni da loro attese e fornendo esempi di buone prestazioni;
- c) progetti e proponga agli studenti consegne valutative in grado di *stimolare l'esercizio dei processi cognitivi* esplicitati dagli obiettivi di apprendimento, all'interno di prove di valutazione in grado di far emergere con accuratezza i risultati raggiunti dagli studenti nell'ambito di sapere considerato;
- d) proponga frequenti momenti di valutazione in aula servendosi delle consegne valutative suddette, utili non nella formulazione dei giudizi finali sulla preparazione degli studenti, ma per monitorare e regolare i loro apprendimenti, anche allo scopo di costruire progressivamente la fiducia degli studenti nelle loro capacità di apprendimento e aiutarli ad assumersi la responsabilità del proprio percorso, gettando le basi per forme di apprendimento permanente;
- e) traduca i dati valutativi ottenuti da queste prove in giudizi descrittivi da dare agli studenti che evidenzino punti di forza dell'apprendimento dello studente (e come valorizzarli) e punti di debolezza (e come superarli);
- f) usi i dati ottenuti dalle prove in itinere per calibrare la propria azione didattica sui bisogni emersi dagli studenti in relazione agli obiettivi da raggiungere (es. colmi eventuali carenze nei saperi di base che impediscano una corretta comprensione dei concetti forniti);
- g) passi progressivamente da una valutazione eterodiretta a una valutazione autodiretta dallo studente stesso, che gli consenta di rendersi conto dei propri progressi e miglioramenti, della loro connessione con l'impegno profuso e della possibilità di acquisire la responsabilità del proprio successo.

Una valutazione di questo tipo non si limita a "fotografare" gli apprendimenti ottenuti, ma li costruisce, esercitando diverse funzioni. La prima è la funzione *diagnostica*: la valutazione fa emergere quanto lo studente ha realmente compreso da tutto ciò che ha ascoltato, letto e sperimentato durante i momenti di for-

mazione formale, informale e non formale. È palese come, anche quando tutti gli studenti siano stati sottoposti agli stessi stimoli, ognuno di essi sviluppi comprensioni diverse relativamente agli stessi argomenti, anche dovute alle preconoscenze con cui essi si accostano al percorso formativo. Vi possono essere comprensioni “consapevoli” (aver compreso sapendo di aver compreso) o “non consapevoli” (aver compreso, senza averne una consapevolezza esplicita), oppure “miscomprensioni” (credere di aver compreso senza aver compreso il messaggio che il docente intendeva realmente dare) o “mancate comprensioni” (essere consapevoli di non aver compreso). Mettere lo studente in opportune *situazioni valutative* e rilevare ciò che egli dice, scrive o fa costituisce il *feedback dallo studente al docente*, importante perché consente a quest’ultimo di capire “quanto è passato” a seguito della sua attività di insegnamento.

La seconda è la funzione *formativa*: le informazioni ottenute osservando e ascoltando lo studente in situazioni valutative ne fanno emergere i bisogni e danno l’opportunità al docente di intervenire in modo mirato. Questo è il *feedback dal docente allo studente*, che non si deve limitare a un semplice flusso di informazioni volto a “informare” lo studente di cosa va bene e di cosa non va bene, ma deve attivare forme di interazione cognitiva complessa tra docente e studente volta a ridurre la discrepanza tra la *situazione osservata* (apprendimenti ottenuti dallo studente) e la *situazione attesa* (aspettative su ciò che lo studente dovrebbe aver appreso a quel punto del percorso), in termini di obiettivi di apprendimento prefissati (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989, 1998; Elshout-Mohr, 1994; Heritage, Heritage, 2013; Brookhart, 2017). Il feedback dal docente allo studente è maggiormente utile se è: a) *tempestivo*, ossia viene dato subito dopo l’errore per evitarne il consolidamento, b) *continuo*, ossia associato a un’azione diagnostica frequente, c) *sistematico*, ossia che fa leva su procedure non improvvisate, d) *articolato*, ossia che fornisce allo studente tutto ciò che gli serve per affrontare al meglio situazioni future dello stesso tipo, e) *pianificato*, ossia la cui futura presenza è preannunciata agli studenti prima ancora che affrontino la situazione valutativa, f) *specifico per il dominio conoscitivo in oggetto*, ossia che deriva da una conoscenza profonda della disciplina in oggetto e delle possibili casistiche di errore stesso, g) *focalizzato*, ossia riferito agli obiettivi di apprendimento e ad elementi specifici del compito e non alle caratteristiche personali dello studente, h) *proattivo*, ossia utile per capire “cosa fare dopo”, allo scopo di muoversi nella direzione che porta al raggiungimento dell’obiettivo, i) *orientato al processo e non solo all’esito*, ossia relativo a ragionamenti, modelli di pensiero e strategie adottate, più che alla “risposta esatta”, j) *motivante*, ossia in grado di invogliare l’allievo a procedere nel percorso di apprendimento, senza minarne l’autostima, k) *affidabile*, ossia proveniente da una fonte ritenuta “sicura”, sia essa il docente o un pari più esperto.

La terza è la funzione *autoregolativa per il docente*: le informazioni ottenute aiutano il docente ad autovalutare la propria azione formativa e a modificarla di conseguenza, adattandola ai bisogni degli studenti (Black et al., 2003; Popham, 2008; Herman, 2013), siano essi intesi come gruppo siano essi intesi come singoli.

La quarta è la funzione *autoregolativa per lo studente*: il feedback ottenuto dallo studente lo aiuta a mettere in discussione in senso migliorativo il proprio modo di apprendere, per renderlo maggiormente efficace, efficiente e consapevole (Earl, 2003; Willis, 2011; Van Der Vleuten et al., 2015), consentendogli di adattarsi al meglio alle richieste del docente, attraverso l’adozione di un ruolo attivo e responsabile.

2. Dall’*assessment for learning* all’*assessment as learning*

L’*assessment for learning* è un approccio utile ed efficace, ma che richiede un grosso investimento di risorse da parte del docente, sia per la necessità di organizzare una pluralità di situazioni valutative in itinere sia per la necessità di fornire feedback ricchi e articolati, personalizzati per ciascuno studente. Tale difficoltà è tanto più alta quanto più sono grandi i numeri di studenti coinvolti, e questo è spesso il caso della didattica universitaria. Allo scopo di rendere sostenibile l’intero processo è necessario che sia lo studente a prendere in carico una parte del processo valutativo e qui entrano in gioco le potenzialità che la valutazione ha nello stimolare l’autoregolazione del proprio apprendimento da parte dell’allievo.

Nell’approccio dell’*assessment as learning* (traducibile in italiano con *valutazione formante*), la valutazione viene vista non tanto come momento di verifica dell’apprendimento, ma come *momento in cui si genera l’apprendimento stesso* (Earl, 2014; Trinchero, 2018, 2021). Si tratta di una forma di valutazione che rinforza le istanze alla base della valutazione formativa, enfatizzando il ruolo dello studente come connettore tra i

momenti di apprendimento e di valutazione. Affrontando sequenze di sfide valutative secondo percorsi sistematici e guidati, lo studente assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, nel collegarle alle sue conoscenze precedenti e nel raggiungere la padronanza dei saperi in questione. La valutazione diventa in tal modo essa stessa un'esperienza di apprendimento, che prende forma in un processo continuo di *autoregolazione*, attivato dalla metacognizione, che ha luogo quando lo studente monitora personalmente e sistematicamente che cosa sta imparando e usa il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione, nel proprio prodotto o nella propria prestazione. In questo processo, svolgere frequenti e sistematiche valutazioni migliora l'apprendimento perché favorisce l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi da raggiungere (ossia "che cosa il docente si aspetta dall'allievo"), indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni opportune (senza disperderlo in aspetti scarsamente rilevanti), riduce il carico cognitivo estraneo, facilita il transfer degli apprendimenti (anche per la possibilità di utilizzare la sequenza di prove per far esercitare l'allievo sugli stessi concetti calati in più contesti).

È importante soffermarsi sul concetto di *processo di autoregolazione*. Questo processo fa riferimento alla capacità dell'allievo di acquisire progressivamente dal docente le competenze valutative, per diventare responsabile dei propri processi di acquisizione, definendone gradualmente i traguardi, la distanza dagli stessi, le strategie per raggiungerli e imparando ad analizzare i propri risultati per poterli migliorare. Lo studente stesso viene responsabilizzato nell'individuare punti di forza e punti di debolezza della propria preparazione e stimolato a costruire la sua autonomia di giudizio sia nell'operazione diagnostica sui propri saperi, sia nel definire percorsi di recupero e di crescita (Munns, Woodward, 2006).

Il docente, da valutatore, assume progressivamente la funzione di coach, di allenatore, che accompagna e sostiene i processi di apprendimento degli studenti, condividendo con loro obiettivi, strategie, prove mirate, offrendo feedback emancipanti e opportunità di rimettersi in gioco per raggiungere ulteriori miglioramenti. In questo processo di "autovalutazione guidata", lo studente acquisisce competenza valutativa utile per i percorsi di apprendimento che dovrà sostenere in futuro (Andrade, 2019; Mok et al., 2006).

L'idea è di rendere lo studente progressivamente più autonomo nel capire da solo, sulla base di un sistema di criteri fornito dal docente, quando ciò che sta facendo è adeguato o meno alle richieste del docente e nell'autovalutare la propria comprensione. Nel farlo, lo studente è chiamato a riflettere *sistematicamente* sulla propria preparazione allo scopo di monitorarne la crescita, di verificare l'efficacia delle proprie strategie, di controllare la propria impulsività e le proprie reazioni emotive, di correggersi e di autodirigersi, cercando strategie alternative, se quelle sperimentate non funzionano, persistendo nel compito senza perseverare nell'errore. Numerose evidenze dimostrano l'efficacia di tale processo (*self-regulation strategies*, Hattie, 2016).

3. L'indagine sul corso di Pedagogia Sperimentale Online

I principi descritti sono alla base delle attività online di supporto al corso di Pedagogia Sperimentale per il Corso di Laurea di primo livello in Scienze dell'Educazione, Indirizzo Educazione nei nidi e nelle comunità infantili, tenuto da chi scrive presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino (www.edurete.org/psol, descrizione dettagliata in Trincherò, 2021). Il corso prevede lezioni in presenza e laboratori per un totale di 54 ore (9 cfu) ed è finalizzato a far svolgere agli studenti una ricerca empirica sul campo da loro stessi progettata e condotta, in gruppi di massimo 4 persone, che origina un rapporto di ricerca steso dal gruppo che viene discusso in maniera approfondita all'esame. Per la conduzione della ricerca empirica gli studenti possono appoggiarsi fin dall'inizio del corso a una carta di studio (Vial, 1987), denominata per gli studenti "modulo di Autoscoring", che consente di autovalutare costantemente il proprio lavoro e di associare quanto è stato fatto all'esito finale della prova. La valutazione del rapporto di ricerca all'esame orale viene svolta dal docente utilizzando in modo manifesto i criteri presenti nella carta di studio fornita.

Le attività online di supporto al corso sono state originariamente concepite per affrontare i problemi di mancata frequenza dovuti alla pandemia, ma si sono rivelate preziose anche nell'affrontare problemi che persistevano da tempo e che continuano tuttora, legati alla discontinuità che le allieve/i del corso

hanno nella frequenza, dovuta al fatto che buona parte di loro (il 46%, dai dati del questionario) svolge un lavoro, seppur saltuario e con orari non predefiniti. Tale discontinuità porta spesso a seri problemi di comprensione dei contenuti del corso: perdere una lezione significa non avere le basi per comprendere i concetti trattati nelle lezioni successive e il recupero dei concetti trattati nella lezione di assenza diventa problematico se lasciato all'iniziativa spontanea dello studente. Affiancare le attività online agli incontri in presenza ha consentito di rimediare in maniera efficace a questo problema. Poter fruire di un video di circa 30 minuti che sintetizza gli argomenti principali trattati nella lezione persa, consente all'allievo di rimettersi "in pari". In aggiunta, svolgere un'attività online di valutazione formante, in cui un software propone una prova di comprensione di quanto trattato con feedback immediato, consente sia a chi ha frequentato la lezione sia a chi non l'ha frequentata di allineare la propria comprensione e di accostarsi alla lezione successiva con la base di saperi necessaria per comprenderne i contenuti.

Il corso è costituito da 20 Attività, ciascuna delle quali prevede:

- a) La visione di un video di circa 30 minuti in cui il docente svolge una breve lezione supportata da slides con animazioni.
- b) La lettura, preventiva o contemporanea alla visione del video stesso, da parte dello studente delle slides presentate nel video, disponibili sulla piattaforma in formato pdf.
- c) Lo svolgimento di una prova di comprensione del testo, costituita da domande a risposta chiusa e da domande a risposta aperta, orientate in modo specifico a promuovere *deep understanding*. La prova è l'elemento cruciale del processo: le domande sono pensate per portare lo studente a compiere una pluralità di operazioni cognitive legate non solo al riconoscere nelle domande e nelle risposte le definizioni presentate nel video e nelle slides, ma al ragionare in modo approfondito e applicativo sui contenuti. In particolare si chiede allo studente di: 1) *cogliere* gli elementi essenziali nel testo e nell'esposizione video; 2) *individuare* informazioni specifiche all'interno del testo e dell'esposizione video; 3) *selezionare* gli elementi informativi utili per *formulare* elementi di una ricerca empirica (ipotesi, fattori, definizioni operative, campioni, piani di rilevazione dati) e *utilizzarli* in modo pertinente; 4) *descrivere, classificare, confrontare* concetti chiave esposti nel testo e nel video; 5) *produrre* inferenze a partire dalle informazioni date; 6) *produrre* interpretazioni personali di situazioni date; 7) *confrontare* esperienze personali con le situazioni date; 8) *attribuire* punti di vista a determinate correnti di pensiero; 9) *riassumere* le idee principali presenti nel testo e nell'esposizione video; 10) *ricavare* implicazioni a partire dalle informazioni presenti nel testo e nell'esposizione video. Le domande proposte sono in parte a risposta chiusa (con correzione automatizzata e feedback immediato) e in parte a risposta aperta. In quest'ultimo caso il feedback viene dato dal confronto delle risposte dello studente con le risposte dei pari, e anche dal docente, che inserisce – con periodicità concordata – commenti e suggerimenti (con colori differenti) accanto alle risposte degli studenti. Tutti gli studenti possono vedere immediatamente i feedback dati a tutti gli altri, ovviamente in maniera anonima, in modo da poter apprendere anche dagli eventuali errori compiuti dai compagni. Se l'Attività viene fruita in presenza, la prova di comprensione viene svolta in presenza nella seconda parte della lezione e il docente supporta gli studenti nella corretta comprensione delle domande e dei feedback automatici dati dal sistema computerizzato.

La prova è utile per l'allievo ma, essendo gli esiti tracciati sul server, anche per il docente, per monitorare la partecipazione al corso da parte dello studente stesso (non solo in termini di "quanti minuti sta sulla piattaforma", ma di *quali operazioni cognitive è in grado di compiere correttamente su quel dato argomento*) e per tracciarne l'evoluzione delle prestazioni lungo la durata del corso (dieci settimane). Strutturata in questo modo l'Attività è una vera e propria attività di *valutazione formante*, come descritto nei paragrafi precedenti.

L'indagine descritta nel presente paragrafo tiene conto dei questionari che vengono fatti compilare online alle studentesse/studenti prima della prova scritta (prova di competenza, in cui gli studenti devono progettare una ricerca empirica e opportuni strumenti di rilevazione dati ed elaborare dati forniti, anche servendosi di un software di analisi statistica), preliminare all'esame orale. In particolare, i casi considerati sono 483, costituiti dagli studenti che hanno accettato volontariamente di rispondere al questionario (campione accidentale). Nel complesso, l'86 per cento dei rispondenti si è detto soddisfatto del corso (non ha espresso la necessità di cambiarlo), pur trovandolo più difficile (posizione espressa dal 78% del campione)

e più pratico (88%) rispetto agli altri esami. Alcuni degli altri principali risultati sono descritti nelle tabelle seguenti. Alle risposte del questionario è stato associato l'esito, in trentesimi, della prova di competenza, in modo da esplorare la presenza di relazioni significative tra caratteristiche dello studente ed esiti di apprendimento.

La figura 1 descrive gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle Attività del corso, sulla base di una scala di accordo da 1 a 5, i cui dati sono stati trattati come quasi-cardinali (quantificazione soggettiva dell'accordo). Come si vede, gli atteggiamenti degli studenti verso le Attività del corso sono sostanzialmente positivi, seppur con una deviazione standard abbastanza elevata, che indica la presenza di eterogeneità dei giudizi. Nel complesso pare sia stata colta l'utilità delle Attività stesse in chiave formativa e formante.

<i>Affermazione</i>	<i>Grado di accordo-></i>	<i>Media</i>	<i>Dev.st.</i>
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica		3,72	0,78
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso		3,66	0,77
Svolgere le Attività del corso online mi ha orientato nello studio dei materiali del corso		3,63	0,78
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati		3,61	0,79
Dividere le risposte alle domande dello scritto in punti mi ha indotto a tornare sui materiali studiati per capire bene cosa doversi scrivere in tali punti		3,6	0,82
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio quali cose erano da studiare e quali no		3,58	0,83
Svolgere la ricerca empirica mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati		3,58	0,77
Progettare la ricerca empirica che condurrò sul campo nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati		3,58	0,75
Svolgere le Attività del corso online mi ha dato degli strumenti per migliorare la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione		3,57	0,8
Il feedback del docente nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati		3,53	0,89
Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di confrontarmi in modo produttivo con le mie compagne/i		3,51	0,98
Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire dei concetti che nello studio non avevo capito bene		3,51	0,79
Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire come dovevo studiare gli argomenti del corso		3,46	0,81
Dividere le risposte alle domande dello scritto in punti mi ha aiutato a strutturare meglio la mia risposta alla domanda		3,44	0,91
Svolgere le Attività del corso online mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi		3,28	0,87
Svolgere le Attività del corso online mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami		2,79	0,86
Svolgere le Attività del corso online mi ha portato ad appassionarmi alla materia		2,78	0,85
Se non avessi dovuto fare le Attività del corso online avrei impiegato meno tempo per preparare l'esame		2,37	0,87

Figura 1 – Atteggiamenti degli studenti nei confronti delle Attività del corso (su scala: "1: per niente d'accordo", "5: del tutto d'accordo")

La figura 2 descrive le modalità di fruizione delle Attività del corso utilizzate dagli studenti. Emerge un largo uso delle Attività del corso online, anche integrate dal testo cartaceo. Per le varie modalità di fruizione non emergono relazioni particolarmente significative con i voti conseguiti alla prova di competenza (come visibile dagli *effect size* riportati in ultima colonna).

Modalità	Perc.	Relaz. Voto
Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato le slides, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	29%	ES=-,012
Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato il testo cartaceo, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	28%	ES=-,06
Ho studiato le slides delle Attività del corso online, solo dopo ho visto i video e provato a rispondere alle domande delle Attività	28%	ES=-,05
Ho visto i video e preso appunti, solo dopo ho letto le slides e provato a rispondere alle domande delle Attività	26%	ES=0
Ho letto le slides, poi ho visto i video e preso appunti, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	26%	ES=0,01
Ho studiato il testo cartaceo, solo dopo ho visto i video delle Attività del corso online e provato a rispondere alle domande delle Attività	14%	ES=-,01
Ho riletto le risposte alle domande delle Attività del corso online date da una mia compagna/o e ho trovato i suoi errori	14%	ES=0,13
Ho fatto rileggere le mie risposte alle domande delle Attività del corso online ad una compagna/o perché trovasse i miei errori	13%	ES=-,06
Altro	5%	ES=0,08
Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività	2%	ES=0,32
Ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, solo dopo ho visto i video delle Attività del corso online e provato a rispondere alle domande delle Attività	1%	ES=-,015

Figura 2 – Modalità di fruizione delle Attività del corso
(su scala: “0: modalità non utilizzata”, “1: modalità utilizzata”)

La funzione formante che hanno assunto i test delle Attività online è chiaramente visibile dai dati della figura 3. Gli studenti dichiarano che la strategia di studio più utilizzata è stata quella di partire dalle domande delle Attività del corso online e cercare le risposte nei materiali didattici messi a disposizione. Stante questa diffusa modalità di fruizione, una corretta progettazione delle domande dei test può quindi favorire un’elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio da parte degli studenti. Non emergono relazioni forti tra modalità di studio e voti conseguiti alla prova di competenza (come visibile dagli *effect size* in ultima colonna), anche se è chiaro come alcune strategie risultino scarsamente adeguate agli argomenti studiati (es. cercare le risposte in rete, interrogarsi a vicenda, costruire immagini mentali, immaginare possibili domande).

Come hai studiato per l'esame?	Perc.	Relaz. Voto
Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte nei testi/slides/video	51%	ES=-,07
Ho cercato di spiegare a me stessa gli argomenti letti sui testi/slides/video	47%	ES=-,02
Ho fatto mappe concettuali degli argomenti da imparare	30%	ES=-,01
Ho fatto schemi e disegni degli argomenti da imparare	29%	ES=0,04
Ho messo in atto nella pratica sul campo i concetti presenti sui testi/slides/video	22%	ES=0,01
Ho spiegato alle mie compagne/i gli argomenti letti sui testi/slides/video	16%	ES=0,18
Ho fatto dei riassunti dei libri di testo	15%	ES=-,15
Ho costruito immagini mentali degli argomenti studiati	12%	ES=-,26
Ho ripetuto il testo a voce alta	10%	ES=0,08
Ho inventato possibili domande sugli argomenti dei testi/slides/video e poi ho cercato di rispondere	7%	ES=-,23
Ho interrogato le mie compagne/i e mi sono fatta interrogare da loro	6%	ES=-,25
Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte su Internet/Facebook	3%	ES=-,48
Altro	3%	ES=0,47

Figura 3 – Modalità di studio (su scala: “0: modalità non utilizzata”, “1: modalità utilizzata”)

La figura 4 descrive le difficoltà incontrate dagli studenti nel corso. Le difficoltà più grandi riguardano la conduzione della ricerca empirica e la comprensione dei criteri autovalutativi. Non emergono particolari relazioni tra difficoltà incontrate e voti conseguiti, anche se è interessante notare che chi trova difficile lavorare in gruppo ottiene voti tendenzialmente più bassi rispetto ai propri compagni.

<i>Quali di questi elementi del corso hai trovato più difficili?</i>	<i>Perc.</i>	<i>Relaz. Voto</i>
Svolgere la ricerca empirica	42%	ES=-0,09
Capire i criteri presenti nelle domande delle Attività del corso on line e nelle Autovalutazioni	35%	ES=0,14
Studiare i contenuti	22%	ES=0
Sviluppare i tioletti dei punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni e delle Attività del corso on line	14%	ES=0,16
Dividere le risposte alle domande delle Attività del corso on line e delle Autovalutazioni in punti	13%	ES=0,17
Capire i criteri presenti nell'Autoscoring	11%	ES=-0,2
Lavorare in gruppo	9%	ES=-0,18
Assegnare i tioletti ai punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni e delle Attività del corso on line	8%	ES=-0,17
Altro	2%	ES=0,44

Figura 4 – Difficoltà incontrate nel corso (su scala: “0: difficoltà non incontrata”, “1: difficoltà incontrata”)

Conclusioni

Pur nell'assunto di non rappresentatività del campione, i risultati della ricerca descritta in queste pagine, letti alla luce del quadro teorico presentato, forniscono alcuni spunti interessanti per capire come le strategie valutative adottate dal docente influenzino in modo rilevante le strategie di apprendimento messe in atto dagli studenti:

a) Adottare metodi di valutazione centrati solo sulla valutazione sommativa può portare gli studenti a disperdere i loro sforzi in direzioni non positive per l'apprendimento. Come illustrato in figura 3, il 51 per cento degli studenti ha organizzato lo studio partendo dalle domande proposte durante le Attività di valutazione in itinere per cercare solo *dopo* le risposte sui materiali forniti per l'apprendimento. Questo significa che, laddove non vengano fornite in anticipo dal docente domande a cui rispondere o analoghe guide per lo studio, lo studente potrebbe provare a costruirle da solo, rischiando di focalizzare gli sforzi su particolari secondari o cercare di imparare tutto, e in tal caso l'elevata mole di informazioni da gestire potrebbe demotivarlo e generare su di lui una pressione scarsamente sostenibile. La valutazione in itinere lo può invece guidare nel focalizzare gli sforzi nelle giuste direzioni e aiutare a diventare progressivamente sempre più responsabile del proprio apprendimento (figura 1, “Svolgere le Attività del corso online mi ha orientato nello studio dei materiali del corso”, “Svolgere le Attività del corso online mi ha aiutato a capire quali cose erano da studiare e quali no”). In tal senso, la valutazione in itinere ha un grosso peso nel rendere chiari gli obiettivi di apprendimento, non solo in termini di contenuti ma anche di prestazioni cognitive che il docente si attende dallo studente su tali contenuti.

b) Un buon feedback è un elemento chiave di qualsiasi percorso in cui viene chiesto allo studente di attivare le proprie risorse e di mettersi in gioco nell'affrontare una prova di valutazione in itinere. È dal feedback che viene dato, e dalla connessione che questo ha con i materiali didattici resi disponibili nel corso, che si costruiscono gli apprendimenti degli studenti, rimuovendo miscomprensioni e colmando carenze attuali e pregresse (figura 1, “Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati”, “Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso”). In aggiunta, il feedback – dato automaticamente dal sistema oppure dal docente – è utile per chiarire il modo in cui vanno soddisfatti i criteri di qualità nello svolgere le prestazioni richieste, elemento che viene indicato dagli studenti come uno dei più difficili nel corso (35 per cento).

c) Una buona valutazione in itinere ha a che fare con il conoscere gli studenti che si hanno di fronte e le modalità e gli esiti del loro apprendimento. Valutare non è “mettere un voto” ma costruire giorno per giorno gli apprendimenti degli studenti *con gli studenti*, secondo un processo di messa alla prova e di ap-

prendimento continuo. Il processo che gli studenti mettono in atto per rispondere alle domande valutative è più importante della risposta stessa, perché è quel processo a generare l'elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio che porta all'apprendimento. Far svolgere le Attività in itinere agli studenti, lezione per lezione, consente di tracciare le loro traiettorie di apprendimento e di ricostruire i processi che hanno portato al loro esito finale, fornendo al docente preziose informazioni aggiuntive per la valutazione finale e dando agli studenti la chiara percezione di come il voto finale dipenda dalla capacità di monitorare le proprie strategie e di adeguarle alle richieste del momento (figura 1, "Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire come dovevo studiare i materiali del corso", "Svolgere le Attività del corso online mi ha dato degli strumenti per riflettere meglio sulla mia preparazione").

d) Proprio per la complessità di questi processi, mettere un voto finale allo studente senza preoccuparsi di renderlo partecipe nel costruire il voto stesso a partire da criteri condivisi, significa generare una demotivazione intrinseca: dove non è chiaro il processo che porta a quel voto, quel processo non merita – nella percezione dello studente – investimento cognitivo ed emotivo. In questi casi, il voto diventa un vero e proprio ostacolo all'apprendimento, perché – anche laddove non generi demotivazione – porta a focalizzarsi sull'esito in sé, anziché su tutto il processo che dovrebbe esserci dietro (Butler, 1988; Heritage & Heritage, 2013; Griffin, 2007). Il fatto di poter avere uno strumento (la carta di studio) che rendesse consapevole lo studente, fin dall'inizio, della bontà del suo lavoro e di come gli elementi da lui inseriti nella ricerca empirica contribuissero a generare il voto finale all'esame orale, ha incrementato la consapevolezza della stretta connessione tra il proprio impegno e investimento personale e l'esito raggiunto. A tal proposito, gli studenti hanno espresso un gradimento molto alto per la strutturazione del corso (86 percento ritiene che non vi siano ragioni per cambiarlo) e un'elevata percezione di utilità per le Attività in esso inserite (figura 1), sottolineandone soprattutto il contributo alla ricaduta pratica dei saperi ("Svolgere le Attività ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica", "Svolgere le Attività del corso online mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi").

Per tutti questi motivi, la qualità della valutazione proposta dal docente è un elemento chiave della qualità dell'insegnamento e come tale andrebbe considerata e gestita, dedicando anche opportuna attenzione a una buona formazione alla valutazione nei percorsi formativi dei docenti universitari. Una valutazione universitaria di qualità dovrebbe portare gli studenti a costruire un *habitus* autovalutativo che porti lo studente a riflettere in modo naturale e automatico sulla bontà delle proprie acquisizioni, man mano che queste avvengono, supportato dal docente con un'azione di *scaffolding* che deve affievolirsi man mano che lo studente acquisisce competenza e con essa autonomia e responsabilità nel proprio apprendimento (Yorke, Longden, 2004).

Riferimenti bibliografici

- Andrade H.L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.*, 4: 87.
- Andrade H.L., Brookhart S.M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessm. Educ. Principles Policy Pract.* <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992> (ver. 23.03.2020).
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Boud D., Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brookhart S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students (2nd edition)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Butler R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1): 1-14.
- Coggi C., Pizzorno M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elshout-Mohr M. (1994). Feedback in self-instruction. *European Education*, 26(2): 58-73.
- Gikandi J.W., Morrow D., Davis N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4): 2333-2351.
- Griffin P. (2007). The comfort of competence and the uncertainty of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 87-99.
- Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 10(19): 209-225.
- Grion V., Serbati A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Heritage M., Heritage J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*. 26.
- Herman J. (2013). *Formative Assessment for Next Generation Science Standards: A Proposed Model*. K12 Center at ETS, Invitational Research Symposium on Science Assessment, <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/herman.pdf>
- Mok M.M.C., Lung C.L., Cheng D.P.W., Cheung R.H.P., Ng M. L. (2006). Self assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 415-433.
- Munns G., Woodward H. (2006). Student engagement and student self assessment: the REAL framework, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13: 2, 193-213.
- Popham W.J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Price M., Carroll J., O'Donovan B., Rust C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4): 479-492.
- Ramaprasad A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1): 4-13.
- Sadler D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18: 119-144.
- Sadler D.R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). 77-84.
- Trinchero R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3): 40-55.
- Trinchero R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@re*, 20: 93-114.
- Trinchero R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Trinchero R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations. *Form@re*, 22(2): 4-18.
- Van Der Vleuten C.P.M., Schuwirth L.W.T., Driessen E.W., Govaerts M.J.B., Heeneman S. (2015). Twelve Tips for programmatic assessment. *Med Teach*. 2015 Jul, 37(7): 641-646.
- Vial M. (1987). *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*. Marseille: Centre régional de documentation pédagogique.
- Willis J. (2011). Affiliation, autonomy and Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles. Policy Practice*, 18(4): 399-415.
- Yorke M., Longden B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.