

Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani

Self-assessment: a research on Spanish and Italian university students

Valentina Grion, Valentina Pagani,*

^a *Ricercatrice universitaria confermata, Università degli studi di Padova, valentina.grion@unipd.it*

^b *Dottoranda, Università Cà Foscari di Venezia, valentina.pgn@gmail.com*

Abstract

La ricerca che di seguito viene presentata ha l'obiettivo di rilevare le percezioni di un gruppo di studenti italiani e spagnoli sulle pratiche di auto-valutazione all'università, tematica che nonostante sia di attuale attenzione in molti paesi del mondo, risulta ancora poco trattata nei contesti accademici sia italiani che spagnoli. La ricerca empirica ha coinvolto 109 studenti spagnoli e 109 studenti italiani, utilizzando un questionario iniziale e un'intervista successiva. I risultati permettono di proporre alcune considerazioni riguardanti la necessità di assegnare una maggiore importanza alle prospettive di autovalutazione in ambito universitario, sostenendo l'urgenza dell'attivazione di processi di innovazione delle pratiche valutative oggi comunemente attuate nelle università del nostro paese.

Parole chiave: auto valutazione; università; studenti italiani; studenti spagnoli; ambiente d'apprendimento.

* L'articolo propone i risultati di una ricerca svolta dalle due autrici in collaborazione col prof. E. Panadero dell' Universidad Autónoma de Madrid; l'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: V. Grion ha scritto i paragrafi: 1, 4.3 e 5; V. Pagani ha scritto i paragrafi: 2, 3, 4, 4.1 e 4.2.

Abstract

The research aims to detect Spanish and Italian students' opinions about self-assessment practices at the University, issue that although is at current's attention and is spread in many countries of the world is still underdeveloped in both Italian and Spanish contexts. The research involved 109 both Italian and Spanish students, using an initial questionnaire and a successive interview. Data allow to offer, in conclusion, some considerations that underline the need to give greater importance to self-assessment in the University, leading to a necessary process of assessment innovation, commonly implemented at the University today.

Keywords: self-assessment; higher education; Italian students; Spanish students; learning environment

1. Introduzione

La formazione terziaria, è riconosciuta oggi come elemento trainante le società postindustriali e l'economia della conoscenza (Altbach, 2014; Ghislandi, Margiotta e Raffeghelli, 2014). D'altra parte, risultano priorità strategiche, la modernizzazione delle istituzioni universitarie (HEA, 2015; Grion, 2016) e il ripensamento del modello formativo, con l'introduzione di forme d'insegnamento/apprendimento maggiormente adeguate al tempo presente (European Commission, 2013; Ghislandi, Margiotta, & Raffeghelli, 2014).

In questo contesto, uno dei temi particolarmente dibattuti riguarda la valutazione, definito an issue of real urgency (Brown S., 2014) in relazione all'innovazione del sistema formativo universitario. Anche a livello politico si sottolinea che «i processi di apprendimento e insegnamento all'università possono essere significativamente migliorati attraverso una trasformazione delle politiche e delle pratiche di valutazione degli apprendimenti» (HEA, 2015, pp. 2).

Sul piano della ricerca, seguendo le argomentazioni dell'australiano David Boud, una delle voci internazionali più autorevoli in questo ambito, il tema della valutazione all'università è stato poco considerato fino agli anni '90 (Boud, 1995) e solo da alcuni decenni, esso è divenuto un tema “caldo” (i.e. anche Glasner, Brown, 1999). Il dibattito in tal senso risulta particolarmente interessante soprattutto in relazione alla “valutazione degli apprendimenti”, ossia quell'ambito valutativo che in inglese viene definito *assessment*, per distinguerlo dall'*evaluation*, ossia la “valutazione di sistema”.

Già nel 1988, Boud rilevava che “i metodi e i compiti valutativi hanno una profonda influenza su come e cosa gli studenti imparano, probabilmente maggiore di ogni altro fattore coinvolto. Quest'influenza può giocare un ruolo più decisivo di quello ricoperto dai materiali d'insegnamento” (Boud, 1988, pp. 39-40). Discutendo ulteriormente “il peso” della valutazione in ambito accademico, in un successivo articolo, lo stesso autore affermava che “gli studenti possono, seppure con difficoltà, superare gli effetti di un pessimo insegnamento, ma non hanno la

possibilità (per definizione, se vogliono laurearsi) di scampare agli effetti di una valutazione condotta in modo “scadente” (Boud, 1995, pp. 35).

Condividendo queste posizioni, molti altri ricercatori, hanno dimostrato come le forme e gli strumenti valutativi condizionino i comportamenti degli studenti in relazione all’impegno nello studio, alla focalizzazione su determinati aspetti relativi agli insegnamenti, alle effettive capacità sviluppate in seguito alla frequenza di un corso. La letteratura di settore mette anche in luce quanto le pratiche valutative costituiscano elementi, nelle situazioni d’insegnamento/apprendimento, spesso poco o mal utilizzati ai fini dello sviluppo dei processi d’apprendimento, risultando, di fatto, in tal senso irrilevanti (Cinque, 2016; Joughin, Dawson & Boud, 2016; Pastore 2015).

Focalizzando, in particolare, sulla situazione nel nostro paese, alcune ricercatrici evidenziano come la valutazione continui a permanere generalmente una pratica “tradizionalmente concepita”, effettuata con esclusiva funzione sommativa e certificativa degli apprendimenti degli studenti (Aquario & Mazzucco, 2016; Grion, 2016), legata “al docente, alle sue competenze e meno centrata sulla comprensione e interiorizzazione, da parte degli studenti, dei modelli di riferimento per migliorarle” (Coggi, 2005, p. 216), con poco spazio di produzione autonoma degli studenti. Le modalità valutative correnti, inoltre, il più delle volte incoraggerebbero livelli superficiali di elaborazione e di comprensione dell’ambito disciplinare, inducendo gli studenti a focalizzarsi su una preparazione utile solo al superamento dell’esame, che non sempre corrisponde, e talvolta intralcia, l’apprendimento in profondità (Pastore, 2012; Ricchiardi, 2005).

In questo contesto, il presente lavoro si concentra sull’autovalutazione come processo valutativo orientato a favorire processi di apprendimento autonomo e consapevole da parte degli studenti.

In relazione al ruolo giocato da percezioni e rappresentazioni degli studenti (Aquario, Grion, 2017), sulle loro modalità di approcciarsi allo studio, di affrontare la vita universitaria (Struyven, Dochy, Janssens, 2005), di accettare il rinnovamento delle pratiche (Bevitt, 2015), nostro obiettivo è stato quello di

indagare tali percezioni e rappresentazioni in due gruppi di studenti, italiani e spagnoli, in particolare rispetto all'uso del *self-assessment*, al fine di proporre alcune riflessioni in funzione di un loro maggior uso in ambito universitario.

2. Framework teorico

Il fatto che una “buona” valutazione, quando integrata nel processo d'insegnamento, possa agire positivamente sull'apprendimento, come afferma Brown (2014), ha condotto i ricercatori ad esplorare le diverse forme di valutazione, sottolineando l'importanza di assegnare un ruolo maggiormente attivo allo studente, che deve rendersi responsabile di svolgere un continuo monitoraggio del proprio livello di acquisizioni in relazione ai traguardi precedentemente concordati, e di adeguarvi, via via, i propri obiettivi di apprendimento, rendendosi consapevole dei propri progressi (Stiggins, 2005, pp. 327). Sambell, Mc Dowell e Montgomery (2013) sottolineano, infatti, che la valutazione dovrebbe sì certificare, ma dovrebbe portare soprattutto ad un miglioramento dei processi d'apprendimento, rendendo gli studenti autonomi, anche attraverso l'autovalutazione.

In questo lavoro si definisce l'autovalutazione, o *self-assessment* (SA), come la valutazione qualitativa dei processi d'apprendimento e del suo prodotto finale, realizzata sulle basi di criteri prestabiliti (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

La letteratura di settore evidenzia come il SA giochi un ruolo fondamentale nell'apprendimento (Andrade & Du, 2007, Aricò, 2016). Nell'autovalutazione, lo studente, infatti, essenzialmente 1) svolge un continuo monitoraggio e valuta la qualità del suo processo d'apprendimento, 2) determina le discrepanze tra la performance attuale e quella desiderata, a seconda degli obiettivi prefissati, provvedendo a darsi dei feedback, 3) identifica strategie utili a migliorare il suo apprendimento e le sue capacità (McMillan & Hearn, 2008).

Un ulteriore elemento d'interesse verso le pratiche di *self-assessment* all'università riguarda la funzione che la formazione accademica dovrebbe giocare in relazione al futuro di vita e a quello professionale degli studenti. Molti autori, infatti, rimarcano come l'autovalutazione rappresenti una capacità indispensabile

nei contesti di *real life* e in quelli professionali, mettendo anche in luce come essa non sia slegata dagli specifici settori disciplinari (Nicol, 2014). La capacità di formulare adeguati giudizi sul proprio lavoro sembrerebbe infatti, *domain-specific* e tale capacità migliorerebbe con l'esercizio e con una migliore conoscenza degli standard relativi al campo disciplinare (Boud, Lawson, Thompson, 2013). In tal senso le abilità autovalutative andrebbero insegnate, promosse e incentivate nei diversi e specifici contesti di formazione disciplinare.

3. I sistemi universitari in Italia e Spagna

Nonostante l'innovazione e la modernizzazione dell'università siano richiamate come priorità in contesto europeo, si può riconoscere una certa staticità delle situazioni italiana e spagnola, dove il modello di insegnamento prevalente non è cambiato molto negli ultimi anni, rimanendo ancora un processo fondamentalmente orientato a *trasmettere* conoscenza, piuttosto che a favorire l'acquisizione, da parte degli studenti di capacità di costruzione autonoma e continua di conoscenze.

La formazione accademica dei due paesi presenta, inoltre, i seguenti elementi in comune:

- 1) Dal 1999, entrambi i paesi fanno parte dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, avendo aderito al Processo di Bologna.
- 2) Sia Italia che Spagna hanno una legislazione scolastica che incentiva l'uso della valutazione formativa (Decreto n.122 del 22 giugno 2009, Art. 1, comma 3, per l'Italia; e Boletín oficial del Estado, 31 de Diciembre de 2010, Núm. 318, art. 25, per la Spagna), mentre a livello universitario la valutazione continua a permanere una pratica gestita quasi totalmente dal docente e indirizzata esclusivamente all'assegnazione del voto (Grion, 2016). D'altra parte, così come in Italia, nella realtà spagnola non si dispone di linee-guida chiare su che tipo di valutazione dovrebbe essere attuata in ambito universitario e ai docenti stessi non viene richiesta una formazione specifica sulle pratiche di valutazione (Panadero et al, 2014). Ion e Cano (2011) confermano che i docenti universitari spagnoli basano

la propria valutazione su approcci tradizionali per lo più esami e lavori scritti.

4. La ricerca empirica

La ricerca, di tipo esplorativo, ha inteso cogliere una panoramica sufficientemente ampia e complessa riferita all'uso del SA in ambito universitario da parte di studenti spagnoli e italiani. Si sono indagate: le percezioni rispetto all'uso dell'autovalutazione, da parte degli studenti; la capacità dei docenti, percepita dagli studenti, di incentivare e/o insegnare pratiche di autovalutazione; il possibile ruolo dell'autovalutazione come strumento di valutazione sommativa.

In questo contesto s'intende presentare solo la parte di ricerca riferita alle pratiche di autovalutazione degli studenti.

Le domande di ricerca, cui s'intende rispondere, sono le seguenti: cosa pensano gli studenti italiani e spagnoli dell'autovalutazione? Utilizzano pratiche di autovalutazione? Se sì, ritengono di essere in grado di farlo in modo adeguato?

Sono stati quindi definiti i seguenti obiettivi:

- 1) individuare le percezioni degli studenti italiani e spagnoli relativamente al SA;
- 2) verificare l'eventuale attuazione di pratiche di SA;
- 3) far emergere, in una visione comparativa e riflessiva, elementi comuni, e non, riferiti ai contesti italiano e spagnolo.

L'analisi dei dati comparati ha permesso di svolgere alcune considerazioni che possono incentivare la diffusione dei processi di pratiche di SA nei contesti accademici considerati. Inoltre, la riflessione sul percorso di ricerca ha permesso di rilevare alcuni limiti del presente lavoro e alcuni elementi utili in funzione di una futura comparazione più ampia, sia a livello di numerosità del campione che di estensione ad altri paesi.

4.1 Soggetti, strumenti e procedure

Il campione di convenienza degli studenti coinvolti è stato composto da 109 studenti spagnoli e 109 studenti italiani, distribuiti come riportato nella tab. 1 e tab. 2.

Tabella 1

Distribuzione degli studenti spagnoli divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza.

Studenti spagnoli						
(n= 109)						
	Maschi (n= 38)			Femmine (n= 71)		
	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni
Triennale	n 20	n 3	n 1	n 46	n 13	n 0
Magistrale	n 1	n 9	n 0	n 6	n 3	n 0
Dottorato	n 0	n 4	n 0	n 0	n 3	n 0

Tabella 2

Distribuzione degli studenti italiani divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza.

Studenti italiani						
(n= 109)						
	Maschi (n= 42)			Femmine (n= 67)		
	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni	18-23 anni	24-30 anni	31-40 anni
Triennale	n 10	n 4	n 0	n 43	n 7	n 0
Magistrale	n 3	n 22	n 0	n 10	n 6	n 0
Dottorato	n 0	n 3	n 0	n 0	n 1	n 0

I partecipanti sono stati volontari, reclutati dalla popolazione studentesca di alcune università italiane e spagnole, scelte per conoscenza diretta delle ricercatrici (Università di Milano, di Benevento, di Padova, di Verona, di Pavia, *Universidad Autónoma e Universidad Complutense di Madrid*, Politecnica di Madrid, Università di Granada, Università di Alcalá de Henares, Università di Huelva). Al campione è stato somministrato un questionario, distribuito o in modalità online o cartacea. Attraverso una fase iniziale pilota, il questionario è stato sottoposto a sei studenti, tre spagnoli e tre italiani, di diversi corsi di laurea e di diverso anno di corso, in modo da avere dei feedback sulla comprensibilità/chiarità del questionario. I feedback hanno messo in luce l'eccessiva lunghezza del questionario. Questo ha portato ad una prima modifica e alla riformulazione dello strumento, che è stato poi articolato secondo la seguente struttura:

- una I parte con le informazioni anagrafiche;
- una II parte con gli item da 1 a 5, intesa a indagare l'idea degli studenti rispetto al SA e quanto questo venga considerato una strategia a supporto del loro apprendimento e della loro preparazione;
- una III parte con gli item da 6 a 8, riguardante le percezioni degli studenti rispetto alla capacità dei docenti di valutare efficacemente la loro preparazione;
- una IV parte con gli item da 9 a 11 diretta a verificare se e quanto i docenti incentivino e/o insegnino pratiche di SA;
- un'ultima domanda in cui gli studenti si esprimevano a favore o contro l'uso dell'SA come fonte di riferimento per la valutazione sommativa finale.

La batteria di item cui, in questo articolo, ci si riferisce è la seconda, formata dalle seguenti domande:

- 1) Usi forme di autovalutazione?
- 2) Pensi che l'autovalutazione sia un momento fondamentale nei tuoi percorsi d'apprendimento?
- 3) Pensi che gli studenti siano in grado di autovalutarsi in modo oggettivo?
- 4) Pensi che l'autovalutazione sia una strategia che gli studenti possono imparare ad usare?

La somministrazione è avvenuta nell'arco di due settimane del dicembre 2015. Sui dati del questionario sono state svolte analisi di statistica descrittiva. Sono state misurate le percentuali delle risposte per ciascun item. Successivamente, considerando le risposte al questionario e le diverse percentuali, si è calcolata l'Alfa di Cronbach, al fine di valutare l'affidabilità dello strumento.

Fra i soggetti che avevano preso parte al questionario, e che avevano dato il proprio consenso per una possibile futura intervista, si sono individuati dieci studenti, cinque spagnoli e altrettanti italiani, come testimoni privilegiati, con lo scopo di approfondire alcuni dei temi del questionario. Allo scopo di collezionare dati con la massima variabilità possibile, fra i 10 studenti sono stati scelti sia maschi che femmine, di diversa età, e iscritti a diversi corsi accademici di differenti facoltà. Ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta. I testi ottenuti sono stati organizzati in due unità ermeneutiche all'interno del software Atlas.ti: una con le risposte degli studenti spagnoli e una con le risposte degli studenti italiani. Dopo aver codificato ogni intervista, si è creata una nuova unità ermeneutica inserendo le codifiche effettuate e le analisi fatte, al fine di giungere a cogliere e rappresentare le relazioni fra i dati spagnoli e quelli italiani.

4.2 Risultati

4.2.1 L'analisi quantitativa

Come si può osservare dalle tabelle 1 e 2, il numero maggiore di soggetti in questione sono studentesse (67 italiane, 71 spagnole) frequentanti un corso triennale. I corsi di studio frequentati dal campione sono risultati misti, variando da scienze matematiche, umanistiche e applicate.

Le analisi del primo item ha evidenziato che la maggior parte degli studenti italiani (58%) e spagnoli (55%) non usano pratiche di *self-assessment*; il 16% di italiani e il 18% di spagnoli afferma di usarle molto raramente, il 20% di italiani e il 19% di spagnoli afferma di usarlo in alcune occasioni, solo il 6% di italiani e l'8% spagnolo afferma di usarlo spesso. Nonostante queste affermazioni, gli studenti sottolineano, con il secondo item, che l'autovalutazione è un momento

fondamentale nei percorsi d'apprendimento, dato rilevato in percentuali elevate: 87% per gli studenti italiani e 80% per gli studenti spagnoli. Aggiungono però, con le risposte al terzo item, che la maggior parte degli studenti non sarebbe in grado di auto-valutarsi in modo oggettivo (59% dei casi degli studenti italiani, e nel 61% degli spagnoli). Tuttavia, ritengono che sia possibile imparare ad usare pratiche di SA, dato attestato dall'87% degli studenti italiani e dall'86% degli studenti spagnoli.

L'Alfa di Cronbach Test ha dato un valore di 0,48 per il questionario italiano, e di 0,71 per quello spagnolo.

4.2.2 L'analisi qualitativa

L'analisi delle interviste ha riportato un'opinione positiva del SA da parte di tutti i soggetti intervistati: tale pratica viene percepita come un processo di crescita, di miglioramento, e come una strategia per lo studio efficace. Gli studenti hanno sottolineato che l'uso di pratiche autovalutative nel loro percorso d'apprendimento avrebbe grossi vantaggi in quanto permetterebbe loro di verificare gli obiettivi raggiunti, di prendere atto dei propri punti di forza e debolezza, e di costruire le loro conoscenze con consapevolezza e maggior stima e fiducia in sé stessi. Alla domanda "Che vantaggi può avere il SA?" uno studente italiano afferma: "*Riesco a vedere le cose in modo più chiaro. Questo mi aiuta a conoscermi di più e a capire come e dove posso migliorare*". Alla domanda "Usi il SA?" una studentessa spagnola afferma: "*In realtà ci autovalutiamo sempre, anche senza volerlo*".

Rispondendo alla stessa domanda, alcuni studenti mettono in luce la loro consapevolezza rispetto all'importanza dei processi autovalutativi, ma, d'altra parte, confermano anche come le modalità dell'esame sommativo influenzino (negativamente) tale pratica: "*Mi auto valuto prima dell'esame perché riesco a capire a che punto sono, ma a cosa serve se poi il professore mi valuta secondo altri criteri?*" (studentessa spagnola).

Per quanto riguarda la capacità autovalutativa, i dati qualitativi confermano quelli quantitativi: gli studenti ritengono generalmente di non essere in grado di

autovalutarsi in modo “oggettivo”. Il dato qualitativo interessante risulta però quello riferito alle motivazioni di questa incapacità. Vari studenti riferiscono che tenderebbero a sottovalutarsi o sopravvalutarsi, poiché: *“lo studente non è in grado di essere obiettivo, perché non ha chiari i criteri di valutazione”*.

4.3 Discussione

Analizzando i risultati sopra riportati è possibile giungere ad alcune considerazioni in particolare riferite alle modalità di attuazione (o non attuazione) di processi autovalutativi da parte degli studenti del campione considerato nei due paesi.

Innanzitutto i dati sembrerebbero mettere in evidenza che la maggior parte degli studenti non utilizza pratiche di *self-assessment* durante il proprio percorso di studio all’università. In realtà, prendendo in considerazione i risultati dell’analisi qualitativa, pare più realistico affermare che gli studenti mettono in atto processi di autovalutazione, ma lo fanno in modo inconsapevole, senza essere a conoscenza che le loro azioni, orientate all’automonitoraggio durante lo studio, possano essere identificate come autovalutazione. D’altra parte però, essi riconoscono chiaramente il valore dell’autovalutazione come strumento di supporto all’apprendimento: i risultati della presente ricerca confermano perciò quanto già rilevato dalla letteratura a tale proposito (Andrade & Du, 2007, Aricò, 2016). In effetti, con le risposte al secondo item del questionario, gli studenti affermano che l’uso del SA potrebbe essere un momento fondamentale nei processi d’apprendimento, poiché permette di valutare la qualità dei loro processi d’apprendimento, di capire la performance attuale e quella a cui dovrebbero o vorrebbero giungere, e di riuscire a identificare dove poter migliorare, riflettendo quanto evidenziato da McMillan & Hearn (2008).

Va notato, inoltre, come alcuni dei nostri dati confermino quella che Boud (1995) chiama “validità consequenziale” della valutazione: “ogni atto valutativo convoglia un preciso messaggio agli studenti, circa quello che essi devono apprendere e in che modo essi lo debbano fare” (1995, p. 39): dalle interviste emerge che spesso gli studenti non diano molta importanza al processo

autovalutativo, o meglio, non lo mettano in atto, in conseguenza al fatto che tale processo sia percepito come scarsamente importante per il docente, o comunque conti poco ai fini della valutazione finale.

In riferimento alle capacità di valutarsi oggettivamente, gli studenti affermano che non ne sarebbero capaci. I dati qualitativi permettono, in tal senso, di considerare un aspetto particolarmente interessante: gli studenti dimostrano di essere consapevoli che l'autovalutazione può avvenire solo sulla base di criteri predefiniti e collegano la loro incapacità di autovalutazione, al fatto che spesso i docenti non rendano espliciti i criteri valutativi. Se anche lo studente, infatti, fosse in grado di valutarsi secondo propri criteri, questi probabilmente non equivarrebbero a quelli del docente, rendendo vano tale processo di autovalutazione, in relazione all'esame finale. Come hanno sottolineato Panadero & Alonso-Tapia (2013), qualora voglia risultare efficace in relazione alla preparazione all'esame, l'autovalutazione da parte dello studente non può che realizzarsi sulla base dei criteri stabiliti e comunicati dal docente, o comunque con lui costruiti/definiti. È solo in tal modo che lo studente può avere la possibilità di monitorarsi, senza allontanarsi troppo dagli obiettivi d'apprendimento dell'insegnamento seguito.

Con l'ultimo item della batteria presa in considerazione, in cui si richiedeva agli studenti di esprimersi sulla possibilità di imparare ad autovalutarsi, l'ampia maggioranza degli studenti conferma che il processo di autovalutazione può essere appreso. Poiché le pratiche di SA riguardano anche il futuro di vita e quello professionale degli studenti, migliorare queste pratiche valutative significherebbe anche migliorare la loro abilità di formulare giudizi, capacità che può progredire con l'esercizio e con una migliore conoscenza degli standard relativi al campo disciplinare (Boud, Lawson, Thompson, 2013). In tal senso va evidenziata la evidente (e grave) lacuna della formazione universitaria, sia italiana, che spagnola (i risultati non si dimostrano molto dissimili nelle due realtà), dovuta alla scarsa consapevolezza della necessità che i processi valutativi non possano essere messi in atto esclusivamente come strumenti funzionali alla certificazione degli apprendimenti, ma vadano ritenuti come fondamentali "oggetti" d'insegnamento

in relazione agli obiettivi di *longlife learning* e di formazione professionale (Sambell, 2011; Nicol, 2014), che l'università dovrebbe assicurare.

I dati della ricerca contribuiscono a rilevare, dunque, la scarsa attenzione che i due paesi considerati pongono al momento valutativo come *strategia formativa* e come *oggetto di formazione*. In tal senso sarebbe interessante capire meglio il fenomeno: andrebbero ad esempio conosciute innanzitutto le ragioni per cui in Italia e in Spagna, a differenza che in altre realtà europee, non si sia ancora sviluppato, o stia emergendo solo recentemente, un reale interesse di ricerca per la valutazione degli apprendimenti in contesto universitario (a differenza che quanto avvenuto per quello scolastico); perché, inoltre, da decenni, non si siano messi in atto efficaci e strutturali processi di cambiamento in ambito di valutazione degli apprendimenti all'università, mantenendo l'esame di fine corso come unica o comunque prevalente forma di attuazione della valutazione, considerata perciò nella sua modalità di processo eterogestito e nella esclusiva funzione sommativa; perché permanga tale situazione nonostante quanto diversamente evidenziato dai risultati della ricerca internazionale e nonostante i richiami politici, seguiti soprattutto al Processo di Bologna. Risulterebbe certamente interessante e fruttuoso conoscere a fondo le ragioni di tali "resistenze", in particolare riferite al nostro paese.

Per quanto riguarda specificamente l'autovalutazione, diversi autori mettono in luce la necessità che si moltiplichino le ricerche relative a tale processo, viste le evidenti potenzialità dell'autovalutazione in relazione a forme di apprendimento motivanti, coinvolgenti, efficaci (Pastore, 2016). I risultati del presente lavoro permettono di rilevare soprattutto l'atteggiamento positivo degli studenti nei confronti di tale processo. A partire da ciò sembra importante richiamare l'attenzione della ricerca educativa sulla necessità di indagare e fare chiarezza riguardo alle modalità e agli strumenti con cui le attività di autovalutazione in ambito universitario possano essere formate, incentivate, attuate.

5. Conclusioni

Pur consapevoli dei limiti della ricerca, dovuti alla scarsa affidabilità del questionario utilizzato, in particolare per il contesto italiano, oltre che a un campionamento non probabilistico, si ritiene possibile giungere a rilevare come il SA sia considerato dagli studenti una pratica utile a supporto dell'apprendimento, risultando essi interessati all'apprendimento di pratiche di SA, percepite come una competenza cruciale da acquisire e praticare.

Considerando, con Struyven, Dochy e Janssens (2005), i vissuti degli studenti, come variabili da non tralasciare qualora si vogliano comprendere a fondo i processi formativi, ne deriverebbe, nel nostro caso, la necessità di una urgente revisione di alcune pratiche legate ai processi valutativi in Italia e Spagna, nella direzione dell'implementazione di pratiche valutative meno "tradizionali" e maggiormente orientate ad assegnare un ruolo attivo agli studenti all'interno degli stessi processi.

Tali richiami, in effetti, provengono anche da organismi europei come l'ENQUA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*), che, in un recente documento volto all'analisi dell'assicurazione della qualità delle università europee, ha proprio ribadito che: "Le Istituzioni dovrebbero assicurare che i programmi siano decisi in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo, nel processo di apprendimento, e che la valutazione degli studenti rifletta tale approccio" (2015, p.9).

Bibliografia

Altbach, P. G. (2014). Studies in Higher Education, The State of the Art. *Research and Training in Higher Education*, pp. 1-23.

Aquario, D., Grion V. (2017). "Valutazione per l'apprendimento": autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova. In Felisatti E., Serbati A. (Eds). *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp.232-249). Milano: F. Angeli.

- Aquario, D., & Mazzucco, C. (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 1, 85-104.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), pp. 159-181.
- Aricò F. (2016). Promoting Active Learning through Peer-Instruction and Self-Assessment: a toolkit to design, support, and evaluate teaching. *Educational Developments Issue* 17(1), 15-17.
- Bevitt, S. (2015). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), pp. 103-119.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (2nd ed). London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Boud D., Lawson R., Thompson D.G. (2013) Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), pp. 941-956
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Cinque M. (2016). Valutare per valorizzare. In P. Binetti, & M. Cinque, *Valutare l'Università & valutare in università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C. (2005). Valutare gli student. Problemi teorici e prassi nella facoltà. In C. Goggi, (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa Multimedia.
- ENQUA (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. Retrieved from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_en_dorsed-with-changed-foreword.pdf
- European Commission (2013). *Report on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffeghelli J. (2014), Prefazione. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, pp. 9-18.
- Glasner A., & Brown S. (Eds.), (1999). *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In: M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di) (2016). *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289-318). Lecce: PensaMultimedia.
- Higher Education Academy (2015). *Student engagement through partnership*. retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/framework-student-engagement-through-partnership>

- ICEF, (2013, Oct. 28). *New report highlights changing face of the world's freshman class; calls for expansion of higher education*. Tratto da <http://monitor.icef.com/2013/10/new-report-highlights-changing-face-of-the-worlds-freshman-class-calls-for-expansion-of-higher-education/>
- Ion, G., & Cano, E. (2011). Assessment practices at Spanish universities: From a learning to a competencies approach. *Evaluation & Research in Education*, 24, 167–181. doi:10.1080/09500790.2011.610503
- Joughin G., Dawson P., & Boud D. (2016). Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2016.1257689
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), pp. 40-49.
- Nicol, D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learners' Evaluative Skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, & J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, How is it acquired and what to do to develop it in our students. *Journal of research in Education & Psychology*, 11 (2), n. 30, pp. 551-576.
- Panadero, E., Brown, G., Courtney, M., (2014): Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2014.919247
- Pastore, S. (2016). Research Design and Methods in Self-Assessment Studies: a Content Analysis. Paper presented at AERA Annual Meeting "Public Scholarship to Educate Diverse Democracies". Friday, April 8 – Tuesday, April 12, Washington, DC.
- Pastore, S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, V (2). Retrieved from: <http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progetto-idea.html>
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, pp. 62-73.
- Ricchiardi, P. (2005a). *La qualità della didattica e gli "effetti" rilevabili negli studenti: modelli teorici*. In Coggi, C. (a cura di). *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 253-304). Lecce: Pensa Multimedia
- Sambell K. (2011). *Rethinking feedback in Higher Education: an assessment for learning perspective*. Bristol: The Higher Education Academy.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Oxon: Routledge.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), December, pp. 324-328.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), pp. 325-341.