

Formazione dei docenti universitari: innovazione e apprendimento continuo attraverso l'autovalutazione

Valentina Pagani

Docenti e studenti sono i veri protagonisti della relazione educativa legata all'istruzione. La formazione dei docenti e l'apprendimento dei discenti sono all'ordine del giorno e in continua e rapida evoluzione. La ricerca collega la formazione iniziale degli insegnanti con l'innovazione e l'apprendimento continuo attraverso l'auto-valutazione, considerata sia una strategia di apprendimento a disposizione degli studenti, sia una tecnica pedagogica che il docente può adoperare. Con lo scopo di fornire delle riflessioni legate all'insegnamento e alla valutazione, la ricerca ha analizzato le opinioni di cento docenti operanti nel settore universitario umanistico (Filosofia e Educazione) ricavando dati quantitativi e qualitativi. Nel presente contributo, seppur limitato sia nel numero di soggetti partecipanti sia nelle discipline analizzate, emerge una considerazione positiva dell'auto-valutazione vista come un elemento fondamentale. Rappresenta un invito, a chiunque interessato, a riflettere sulle metodologie didattiche considerando la sperimentazione di pratiche auto-valutative.

Teachers and students are the real protagonists of the educational relationship linked to education. Teacher training and learners' learning are on the agenda and in continuous and rapid evolution. The research links initial teacher education with innovation and continuous learning through self-assessment, which is considered both a learning strategy available to students and a pedagogical technique that the teacher can employ. To provide reflections related to teaching and assessment, the research analyzes the opinions of 100 professors teaching in the humanistic university sector, obtaining quantitative and qualitative data. In this paper, although limited both in the number of participants and in the disciplines analyzed, emerges a positive consideration of self-assessment as a fundamental element. It represents an invitation, anyone interested, to reflect on teaching methodologies considering the experimentation of self-assessment practices.

Parole chiave

Docenti; formazione; innovazione; auto-valutazione

Keywords

Teachers; training; innovation; self-assessment

Introduzione

Quando si tratta di istruzione, bisogna focalizzarsi innanzitutto sui veri protagonisti della relazione educativa: docenti e studenti. Questo studio si concentra sul tema della «formazione iniziale dei docenti, tematica all'ordine del giorno in molti paesi europei, tra cui l'Italia»¹. Secondo l'autore, il nostro paese si trova ancor oggi a dover fare i conti con il lascito dei decenni trascorsi, che si concretizza in un lungo elenco di docenti precari in attesa di

¹ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019, p. 208.

assunzione, nonostante i recenti interventi legislativi avviati tramite la legge n. 107/2015² e i successivi provvedimenti attuativi. «La richiesta di formazione, dunque, è in continua e rapida evoluzione come conseguenza all'innovazione tecnologica, alla globalizzazione, alla massificazione, all'evoluzione demografica e all'incertezza politica»³. Si aprono oggi nuove problematiche sociali, etiche e politiche che portano alla formazione iniziale a dover reagire più rapidamente e su tutte le discipline. «Diventa così una priorità quella di introdurre nuove conoscenze, nuovi modi per imparare e adeguate modalità valutative per favorire l'apprendimento degli studenti, la loro mobilitazione, i loro processi cognitivi, e un attento sviluppo relazionale»⁴. Nell'ottica di una formazione universitaria più adeguata, «la valutazione risulta essere un elemento chiave nell'insegnamento e nel curriculum, che struttura in maniera determinante le modalità e le qualità di apprendimento degli studenti»⁵. «Sul piano della ricerca, il tema della valutazione all'università è stato poco considerato fino agli anni '90»⁶, e solo da alcuni decenni, esso è divenuto un tema “caldo”. 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”. Per molti anni, l'obiettivo principale dell'istruzione superiore è stato quello di rendere gli studenti ben preparati all'interno di un certo dominio: costruire un archivio di conoscenza di base era il problema principale. «Oggi, risulta fondamentale l'aiutare gli studenti a trasformarsi in "professionisti riflessivi", in grado di riflettere in modo autonomo e critico»⁷. L'auto-valutazione viene riconosciuta essere «capace di far sviluppare competenze per la vita personale e professionale»⁸, permettendo al soggetto di integrarsi in modo attivo nei contesti sociali, lavorativi e formativi e di potenziare abilità e competenze sia del soggetto, sia della «società, sempre più inclusiva, in cui competitività e innovazione risultano essere obiettivi previsti dalla strategia *Europa 2020*»⁹. Alla luce di ciò, lo studio si focalizza sull'auto-valutazione (SA) che risulta essere, «oltre ad una strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione, anche una tecnica pedagogica che il docente può adoperare per mettere in pratica processi di valutazione»¹⁰.

² Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

³ H. Bakhshi, J.M. Downing, M.A. Osborne, & P. Schneider, *The future of skills: Employment in 2030*, Pearson and Nesta, London, 2017.

⁴ C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano, 2019.

⁵ D. Boud, and Associates, *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2010.

⁶ D. Boud, *Enhancing learning through self-assessment*, Kogan Page Limited, London, 1995.

⁷ *Ibidem*.

⁸ D. Gijbels, P. Van den Bossche, & S.M.M. Loyens, Student achievement in problem-based learning, in J. A. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (p. 282–284), Routledge, New York, 2013.

⁹ Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, «COM (2010)», 2020.

¹⁰ E. Panadero, & J. Alonso-Tapia, Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 11(2), 551-576, 2013.

1. Insegnare: una sfida non facile

Insegnare non è facile: oggi non è semplice e naturale far acquisire agli studenti conoscenze, abilità e competenze adeguate, soprattutto in accordo con le parole del professor Felisatti e della professoressa Serbati i quali hanno affermato che «fare buona didattica non è una dote innata – almeno non sempre – e comunque per ognuno di noi sarebbe opportuno perfezionare questa abilità che prescinde dalle competenze di natura scientifica e dalla bravura nella ricerca»¹¹. Le università attraverso la didattica hanno oggi il compito di trasmettere contenuti nuovi e contestualizzati nell’ambito degli sviluppi scientifici più recenti, metodologie all’avanguardia e soprattutto passione per la scienza, e questo avviene attraverso docenti e ricercatori. La tematica della preparazione professionale del docente ha avuto la sua origine durante gli anni ’60 del secolo scorso nel contesto statunitense e gradualmente è stata riconosciuta come compito importante dell’accademia nel contesto anglosassone, europeo e mondiale, per implementare la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento. Nonostante nel contesto internazionale il dibattito risulta acceso, in Italia, «la formazione iniziale dei docenti universitari è frutto ancora oggi di un lungo itinerario, centrato essenzialmente sull’acquisizione di competenze specialistiche di ricerca, valutate a livello nazionale (VQR-ANVUR), privilegiate ai fini di carriera e in sede concorsuale»¹². L’insegnamento nell’università italiana prevede la conoscenza specialistica di una disciplina quale condizione necessaria e sufficiente per garantire una didattica di qualità ma non esistono percorsi istituzionalizzati, ignorando così quel patrimonio di studi e ricerche che regnano il campo internazionale sulle pratiche di docenza per una didattica efficace. Per promuovere apprendimenti in profondità, c’è bisogno di:

- 1) Creare soggetti attivi. Tuttavia, in Italia le pratiche accademiche continuano a basarsi su metodi valutativi ispirati a un approccio “tradizionale”, rimanendo «in generale una pratica legata unicamente all’esame di fine corso, totalmente gestita dal docente e attuata spesso come un dovuto e tradizionale ‘rito conclusivo’ del corso stesso, con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva»¹³.
- 2) Favorire i processi di apprendimento in itinere con la «valutazione formativa, capace di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenziare le capacità metacognitive del discente»¹⁴. Il D.lgs. 62/17¹⁵- nella scia della Legge 107/15¹⁶ - si muove in coerenza con il concetto di valutazione formativa, affermando nell’art.1 che la valutazione ha finalità educativa e formativa, documenta lo sviluppo dell’identità e sostiene la capacità auto-

¹¹ E. Felisatti, & A. Serbati, Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria, «Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria», 1-271, 2017.

¹² C. Coggi, & P. Ricchiardi, Developing effective teaching in Higher Education, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 23-38, 2018.

¹³ V. Grion V, Assessment for Learning all’università: uno strumento per modernizzare la formazione, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289- 317). Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016.

¹⁴ C. Coggi, & P. Ricchiardi, Developing effective teaching in Higher Education, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 23-38, 2018.

¹⁵ Disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

¹⁶ Disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

valutativa tramite l'uso del feedback. «L'uso del feedback apre importanti opportunità, per docenti e studenti, di spostarsi da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi»¹⁷, non solo nel processo didattico, ma anche in quello valutativo, che si configura come momento fondamentale per l'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari e trasversali.

- 3) Sviluppare competenze trasversali in vista dell'inserimento lavorativo. Alcuni filoni di ricerca si sono focalizzati sull'importanza di una didattica attenta a tutte le competenze. Si tratta di competenze disciplinari, ma anche di competenze trasversali, variamente denominate: *life skill*, *soft skill*, ecc. Nel contesto italiano, secondo Ricchiardi, «le modalità valutative incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell'ambito disciplinare tali da non permettere agli studenti di raggiungere una concezione personale della disciplina, e inducendo lo studente a focalizzarsi al superamento dell'esame, anziché al proprio apprendimento finale, arricchito da quelle competenze necessarie e richieste alla fine del curriculum universitario, in vista dell'inserimento lavorativo»¹⁸.
- 4) Promuovere l'apprendimento con il supporto delle tecnologie. Si è visto che «l'innovazione e la modernizzazione dell'università sono oggi richiamate come urgenze sociali e priorità strategiche, sia in contesto sociopolitico europeo che internazionale»¹⁹. Le differenze degli studenti risultano spiccare sempre più, non riguardando solo le caratteristiche socio-culturali, ma anche differenze personali, quali l'età, la nazionalità, la conoscenza delle lingue, ecc...Una delle modalità più studiate per “azzerare” queste differenze è costituita dall'utilizzo di ambienti di apprendimento virtuali, efficaci nel promuovere l'apprendimento «se incoraggiano il contatto con i tutor, se promuovono la cooperazione tra studenti, se stimolano un apprendimento attivo, se forniscono un feedback rapido, se attivano lo studente ad applicare le conoscenze apprese, se propongono compiti che comunicano alte aspettative e se rispettano diverse attitudini e modi di apprendimento»²⁰.

Si è visto che i “guadagni educativi” derivanti dall'auto-valutazione sono imparentati con il potenziamento della proprietà dell'apprendimento e della formazione, «migliorando la chiarezza degli obiettivi di apprendimento, coinvolgendo gli studenti nel monitoraggio del loro processo di apprendimento e facilitando la riflessione sul prodotto finale o sull'apprendimento»²¹. L'auto-valutazione sta diventando un aspetto centrale dei processi di valutazione, ma nonostante crescano le prove della sua utilità per lo sviluppo di capacità-chiave negli studenti, quali

¹⁷ D. Nicol, A. Thomson, & C. Breslin, Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 39(1): 102–22, 2014.

¹⁸ P. Ricchiardi, Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In C. Coggi (Ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (p. 305-356), Pensa MultiMedia, Lecce, 2005.

¹⁹ P.G. Altbach, L. Reisberg, & L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris, 2009.

²⁰ C. Coggi, & P. Ricchiardi, Developing effective teaching in Higher Education, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 23-38, 2018

²¹ G.T.L. Brown, & L.R. Harris, Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.) *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (p. 367-393), CA: SAGE, Thousand Oaks, 2013.

assumersi maggiori responsabilità per il proprio apprendimento, sviluppare una migliore comprensione della materia, avere criteri di valutazione e sviluppare capacità di riflessione critica attraverso il feedback, risulta tuttora non completamente inserita nel processo didattico. Eppure, nel processo di apprendimento, lo studente sviluppa le proprie capacità metacognitive attraverso un processo auto-regolato in cui: «1) stabilisce obiettivi, 2) mette in atto precise strategie, 3) monitora costantemente il suo avanzamento, e 4) ristrutturata il suo contesto in modo da poterlo riadattare correttamente»²². Non solo: il docente, durante l'elaborazione del compito di uno studente, diventa figura fondamentale nel processo di acquisizione dello studente se «fissa gli obiettivi, definisce in maniera chiara i criteri di valutazione, fornisce spunti e modelli, e rilascia feedback»²³. Così facendo, l'auto-valutazione risulterebbe correttamente sviluppata, incentivata e praticata. Come la ricerca vuole dimostrare, si crea un rapporto di cooperazione e il vantaggio risulta essere bidirezionale: «lo studente diventa persona attiva, autonoma e centrale nel proprio processo di sviluppo e apprendimento»²⁴ e «il docente diventa di fondamentale supporto nell'intero processo di acquisizione»²⁵.

2. La ricerca

Alla luce di quanto emerso nel paragrafo precedente, in linea con le sfide presenti oggi nel contesto didattico, la ricerca, analizzando le opinioni dei docenti, vuole offrire delle riflessioni sulle metodologie didattiche sia d'insegnamento che valutative, per poter dare maggior spazio ai processi auto-valutativi all'interno della didattica. Nella letteratura viene sottolineato che «*university year level and knowledge areas*, l'anno accademico e l'area di studio, sono due aspetti da considerare dettagliatamente»²⁶. Tenendo presente questi due elementi, la ricerca si concentra sull'area umanistica, specificamente Educazione e Filosofia, e a corsi sia di laurea triennale che magistrale. Per poter raggiungere l'obiettivo, si sono identificate due domande di ricerca:

1. Che considerazione hanno i docenti partecipanti sull'auto-valutazione nel contesto universitario?

²² D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, Guilford Press, 1998.

²³ E. Panadero, & J. Alonso-Tapia, Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students, «*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*», 11(2), 551-576, 2013.

²⁴ J.H. McMillan, & J. Hearn, Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. «*Educational Horizons*» 87(1), 40-49, 2008.

²⁵ E. Panadero, & J. Alonso-Tapia, Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students, «*Electronic Journal of Research in Educational Psychology*», 11(2), 551-576, 2013.

²⁶ E. Panadero, J. Fraile, J. Fernández-Ruiz, D. Castilla-Estévez, M.A. Ruiz, M. Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. «*Assessment & Evaluation in Higher Education*», 44(3), 379-397, 2018.

2. Quali elementi, tra quelli emersi, risultano di maggior rilievo in riferimento all'auto-valutazione?

3. Metodologia

Per raggiungere gli obiettivi prefissati e dare risposta alle domande di ricerca si è utilizzato un questionario strutturato in quattro parti. La prima si concentrava sul consenso del trattamento dei dati e sull'accettazione volontaria a partecipare al questionario. La seconda parte era legata ai dati personali: Dipartimento, Università, corso di laurea, materie d'insegnamento, numero degli studenti dei corsi. La terza parte prevedeva la risposta di 7 domande (i1-i7) a risposta multipla (5-points Likert Scale: 1 completamente in disaccordo, 5 pienamente d'accordo), mentre la quarta parte richiedeva la compilazione di 6 domande aperte (i8-i13). Attraverso una fase iniziale pilota, il questionario è stato sottoposto a tre docenti, di personale conoscenza, di diversi corsi di laurea e di diverso anno di corso. È emerso che il questionario era ben strutturato e correttamente sviluppato, ma con la necessità di chiarire alcuni items. Nella versione finale, si sono mantenuti i 13 item. Per questa ricerca sono stati suddivisi in relazione alle due domande di ricerca, senza dunque seguire la loro reale numerazione, come riporta la tabella 1:

RQ	Item di riferimento
1	1) Pensa che l'auto-valutazione sia fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti? 2) Pensa che gli studenti si auto-valutino? 3) Pensa che gli studenti si auto-valutino correttamente? 8) Come definirebbe l'auto-valutazione? 9) Pensa che l'auto-valutazione venga promossa nel contesto universitario? 10) Pensa che l'auto-valutazione dovrebbe venire promossa nel contesto universitario?
2	4) Ritieni che il feedback sia un elemento fondamentale nel processo d'apprendimento? 5) Pensa che i docenti debbano dare feedback ai loro studenti? 6) Ritieni che i criteri, d'insegnamento e valutativi, debbano essere chiari, e spiegati e all'inizio del corso? 7) Ritieni che i criteri debbano venire decisi insieme agli studenti? 11) Dà feedback ai suoi studenti? 12) Che metodologia valutativa utilizza? 13) Che metodologia d'insegnamento utilizza?

Tabella 1 - Suddivisione degli item per appartenenza alle due domande di ricerca.

La somministrazione finale è avvenuta in modalità online, tra dicembre 2018 e gennaio 2019. I dati quantitativi ricavati dagli item 1-7 sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la

somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. Considerando le risposte e le diverse percentuali, si è calcolata l’Alfa di Cronbach al fine di valutare l’affidabilità dello strumento, il quale ha riportato un valore di di 0.76, «quindi accettabile»²⁷. I dati qualitativi, ottenuti dagli item 8-13, sono stati organizzati in un’unità ermeneutica all’interno del software Atlas.ti, con codici creati con approccio grounded, riportati in tabella 2.

ITEM	8	Processo
		Strumento
		Capacità
		Metodo
		Riflessione
		Valore
9	Sì	
	Spesso	
	Poco	
	No	
10	Sì	
	No	
11	Esame finale	
	% attività del corso	
	Entrambe	
12	Lezioni frontali	
	Attività miste	
	Entrambe	
13	Sì	
	Spesso	
	Poco	
	No	

Tabella 2 - Codici utilizzati con Atlas.ti per l’analisi degli item 8-13.

4. Partecipanti

Sono stati contattati personalmente, via e-mail, tutti i docenti dei *Dipartimenti di Scienze dell’Educazione e di Filosofia* di Padova e Verona e il *Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali* di Cà Foscari di Venezia, sia di laurea triennale che magistrale, il cui indirizzo e-mail era accessibile nella pagina ufficiale dell’Ateneo. La mail è stata inoltrata a 450 docenti in cui

²⁷ D. George & P. Mallery, *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.), Allyn & Bacon, Boston, 2003.

veniva chiesta la loro disponibilità per contribuire alla ricerca. Tra i docenti contattati, 100 hanno partecipato al progetto. I soggetti partecipanti sono stati sia di sesso maschile (47.2%) che femminile (52,8%). La maggioranza delle risposte è pervenuta dai docenti dell'Università di Padova (n=78), seguita dall'Università di Verona (n=14), e dall'Università Cà Foscari (n=8). Il 41% delle risposte è legato ad insegnamenti nell'ambito filosofico, 27% nell'ambito educativo, e il 32% in entrambi. I docenti risultano insegnare sia in corsi di laurea triennale che magistrale: 40% laurea triennale, 20% laurea magistrale, 40% in entrambe.

5. Risultati

Dai dati quantitativi degli item 1-7 emerge che la maggioranza dei soggetti:

- Ritiene che l'auto-valutazione sia fondamentale nel processo d'apprendimento degli studenti (78%),
- Pensa che gli studenti non si auto-valutino così frequentemente (66%),
- Pensa che gli studenti non si auto-valutino correttamente (78%),
- Ritiene che il feedback sia un elemento fondamentale nel processo d'apprendimento (94%),
- Pensa che siano i docenti a dover dare feedback agli studenti (93%)
- Ritiene che i criteri d'insegnamento e valutativi, debbano essere chiari, e spiegati e all'inizio del corso (97%),
- Ritiene che i criteri non debbano venire decisi insieme agli studenti (83%).

Dai dati qualitativi degli item 8-13 emerge che la maggioranza dei soggetti:

- Definisce l'auto-valutazione come un processo, utile ma ancora troppo poco praticato e correttamente usato, di acquisizione di consapevolezza e finalizzato alla riflessione e al miglioramento,
- Ritiene che, nel contesto universitario, l'auto-valutazione venga limitatamente promossa,
- Ritiene che, nel contesto universitario, l'auto-valutazione dovrebbe venire promossa,
- Afferma che la metodologia valutativa verte sull'esame finale (sia orale che scritto),
- Afferma che la metodologia d'insegnamento verte sia su lezioni frontali che attività miste quali discussioni, presentazioni interattive, lavori di gruppo, ed elaborati. Viene sottolineata una certa differenza tra triennale e magistrale,
- Affermare di dare feedback agli studenti.

6. Discussione

La prima domanda di ricerca si prefiggeva di analizzare le opinioni dei docenti focalizzandosi sulle loro considerazioni sull'auto-valutazione nel contesto universitario. Il primo item di riferimento si concentrava sull'importanza del SA nei processi d'apprendimento. È emerso che la maggioranza dei docenti considerano l'auto-valutazione fondamentale. Le definizioni date

dai docenti su cos'è l'auto-valutazione dimostrano una corretta conoscenza del SA, identificandolo, nella maggioranza delle risposte, come un processo: *“Processo, utile, di valutazione e analisi della propria pratica di studio o di lavoro”*, *“Processo di valutazione delle proprie conoscenze e competenze secondo criteri e obiettivi stabiliti. Purtroppo, oggi ancora troppo poco praticato”*, *“Processo di acquisizione finalizzato alla riflessione”*, *“Processo di prima auto-coscienza e consapevolezza che si prefigge un miglioramento”*. Conoscere l'importanza dell'auto-valutazione nei processi d'apprendimento risulta essere la condizione necessaria per implementare questa pratica all'interno del contesto universitario, poiché «essere coscienti della sua importanza aumenta il processo di costruzione di conoscenza»²⁸. Ma, nonostante venga riconosciuta la sua utilità, le pratiche auto-valutative nel contesto universitario risultano essere sia poco utilizzate sia non correttamente sviluppate, criticità sottolineate anche nella letteratura di settore. Naturali dunque alcuni interrogativi: perché gli studenti non si auto-valutano così frequentemente? Perché non lo fanno correttamente? E ancora: perché, nel contesto universitario, l'auto-valutazione è limitatamente promossa, nonostante se ne riconosca sia la sua importanza sia le necessità di una sua implementazione? Questi quesiti trovano due ipotesi di risposta nella letteratura di settore. In primis, in accordo con Grion e Cook-Sather, «è ancora insufficiente lo spazio di protagonismo che viene riservato agli studenti nella didattica in cui il loro ruolo è ancora considerato passivo all'interno di processi quasi esclusivamente in mano ai docenti»²⁹. In secondo luogo, la limitazione dell'implementazione dell'auto-valutazione è legata al numero di studenti nei diversi corsi di studio e alla materia di insegnamento, elementi che influenzano le modalità della didattica. Queste ipotesi trovano conferma nei dati emersi relativi alla seconda domanda di ricerca, la quale permetteva una riflessione più approfondita sugli elementi maggiormente emersi. Tra questi 1) metodologia, 2) feedback, e 3) criteri.

Legato alla metodologia: nell'item 12 emerge che la metodologia valutativa più usata è legata soprattutto all'esame finale, specialmente nei corsi di laurea triennale, nell'item 13 che la metodologia d'insegnamento verte maggiormente su lezioni frontali. L'elemento che emerge è la differenza vissuta dai docenti nei corsi triennali e magistrali, legati soprattutto al numero di studenti e alla materia di insegnamento: *“la valutazione e l'insegnamento è molto diversa tra triennio e magistrale. Nella triennale la valutazione si basa sulla acquisizione di nozioni e di metodologie di base e avviene tramite un test scritto. Nei corsi di Magistrale la valutazione copre tutte le competenze più raffinate e riguarda sia il possesso di contenuti e metodi, sia la capacità di elaborare. Ogni aspetto (scrittura, esposizione, interazione, conoscenza) viene valutato separatamente, ma non è semplice quando si hanno tanti studenti”*. Ancora: *“Avendo tanti studenti non posso fare esami orali, faccio quindi esami scritti con domande aperte”*, *“Purtroppo, non credo che lo scritto (tanto meno a crocette) possa essere uno strumento particolarmente valido per le materie che insegno, ma mi devo adattare”*. Se ne deduce che la

²⁸ H.W. Goodrich, Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment, «ProQuest Information y Learning», 57, 1996.

²⁹ V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*, Guerini, Milano, 2013.

scelta della metodologia, valutativa e d'insegnamento, non si dovrebbe far ricadere sempre e solo sul docente ma dovrebbe essere vista all'interno di un'istituzione che non sempre lascia spazio alle scelte personali. Spesso «i docenti non hanno nemmeno la possibilità di adattare i contenuti ai differenti livelli di preparazione degli studenti dal momento che non hanno, in tempo reale, informazioni attendibili sulla comprensione di quanto viene spiegato»³⁰. Questo non si riflette solo sulla difficoltà del momento di scegliere una determinata modalità, ma «anche sulla difficoltà, in aula, di gestire il feedback, ulteriore elemento fondamentale nel processo d'apprendimento»³¹. Quest'affermazione viene condivisa dai docenti partecipanti a questo studio, i quali hanno in netta maggioranza, nell'item 4, confermato che il feedback è un elemento importante nel processo d'apprendimento. Non solo: nell'item 5, affermano che devono essere loro, i docenti, a fornire feedback ai docenti. Nell'item 11 affermano di fornire feedback agli studenti: *“Discuto in privato i risultati del test con gli studenti del triennio, gestire individualmente un gruppo di 150 studenti è molto difficile. Nella Laurea Magistrale il feedback è continuo e si fonda su una interazione durante le lezioni frontali, al termine delle quali commento in maniera analitica tutti gli aspetti”*, *“Agli studenti del Triennio fornisco feedback solo al termine del modulo di 30 ore; agli studenti della Magistrale ad ogni lezione (ciascuna delle quali ha la durata di tre ore accademiche)”*. Da queste affermazioni emergono alcuni aspetti da considerare attentamente. In primis, il feedback fornito dai docenti agli studenti può essere molto potente a condizione che gli studenti abbiano: 1) un po' di conoscenza e comprensione sul compito da regolare, e 2) chiarezza sui criteri che vengono utilizzati. L'item 6 conferma la condivisa importanza che i criteri d'insegnamento e valutativi debbano essere chiari, e spiegati e all'inizio del corso. Secondo Goodrich, «l'accesso ai criteri di valutazione è un'altra condizione fondamentale in grado di favorire l'auto-valutazione e quindi l'apprendimento»³². Come hanno affermato Andrade e Valtcheva, «gli studenti devono avere accesso ai criteri dall'inizio dell'attività. Inoltre, finché i docenti chiariscono questi criteri, gli studenti possono selezionare in modo più efficace le strategie di apprendimento»³³. La ricerca, attraverso le affermazioni dei docenti, conferma la loro chiarezza nella spiegazione dei criteri, sia valutativi e d'insegnamento. In secondo luogo, in aule affollate di studenti è impensabile possa avvenire uno scambio di informazioni efficace, dagli studenti al docente e viceversa. Il carico di lavoro che la produzione di feedback individualizzati comporterebbe sarebbe notevole, soprattutto con grandi numeri di studenti, senza avere peraltro la garanzia che ciò abbia davvero un impatto. C'è da considerare, inoltre, che «quando gli studenti ricevono feedback dai docenti devono decodificare il messaggio di feedback, interiorizzarlo e usarlo per modificare il proprio

³⁰ G. Bonaiutia, & R. Ricciu, Dispositivi mobili per aumentare l'attenzione e migliorare l'apprendimento, «Form@re», 17(1), 190-203, 2017.

³¹ D. Nicol, Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 34(3), 335-352, 2009.

³² H.W. Goodrich, Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment, «ProQuest Information y Learning», 57, 1996.

³³ H. Andrade, & A. Valtcheva, Promoting learning and achievement through self-assessment, «Theory into practice», 48(1), 12-19, 2009.

lavoro»³⁴, poiché «piuttosto complesso e quindi non immediatamente spendibile»³⁵. Proprio perché è più importante quel che gli studenti fanno del feedback stesso e come lo interiorizzano, gli studenti devono essere messi nella condizione di assegnare attivamente senso a tale processo, comprendendo i commenti del docente, integrandoli con i propri pensieri e commenti sul prodotto, costruendo strategie di intervento appropriate.

Conclusione

La formazione terziaria è riconosciuta oggi come «elemento trainante le società postindustriali e l'economia della conoscenza in cui la modernizzazione delle istituzioni universitarie e il ripensamento del modello formativo, con l'introduzione di forme d'insegnamento/apprendimento maggiormente adeguate al tempo presente risultano priorità strategiche»³⁶. Alla luce di questo, l'articolo propone una riflessione sulle metodologie didattiche, d'insegnamento e valutative, dando maggior spazio all'auto-valutazione poiché «considerata necessaria nell'apprendimento continuo»³⁷. Dai risultati ricavati emerge che i docenti abbiano una considerazione positiva dell'auto-valutazione, vista appunto come un elemento fondamentale nel processo d'apprendimento, ma sono contemporaneamente consapevoli che, nel contesto universitario, viene ancora poco promossa, non sempre correttamente usata, e notevolmente legata all'anno in corso degli studenti. Emerge che l'accesso ai criteri di valutazione, la metodologia valutativa e didattica, e il fornire feedback siano condizioni fondamentali per lo sviluppo dell'apprendimento. Nonostante le limitazioni della ricerca, vi è condivisa fermezza nella necessità di un rinnovamento. Non dobbiamo dimenticare che l'università è cambiata, l'università sta cambiando e ancora cambierà. I problemi affrontati nel passato e la complessità delle soluzioni ancora presenti permettono di rispondere alle nuove esigenze che emergono ma c'è la necessità di un cambio radicale che ad oggi sta varcando un percorso e un contesto non facile e che si presenta ancora lungo. Tuttavia, la crescente consapevolezza e i contributi fino ad oggi offerti sono la migliore garanzia del fatto che si avanza.

Valentina Pagani
CISRE, Università Cà Foscari di Venezia

³⁴ D. Nicol, Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 34(3), 335-352, 2009.

³⁵ N. Falchikov, *Improving Assessment through Student Involvement*, RoutledgeFalmer, London, 2005.

³⁶ P. Ghislandi, U. Margiotta, & J. Raffaghelli, Prefazione, *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 9-18, 2014.

³⁷ D. Boud, Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society, «Studies in Continuing Education», 22(2), 151-167, 2010.