



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Dottorato di ricerca
in Filosofia e
Scienze della Formazione
ciclo 32°

Tesi di Ricerca

**Attività e metodologie
applicate nei processi
auto-valutativi degli
studenti.**

Uno studio nel contesto universitario italiano
e spagnolo

SSD: M-PED/04

Coordinatore del Dottorato

ch. prof. Luigi Perissinotto

Supervisore

ch. prof. Fiorino Tessaro

Dottorando

Valentina Pagani
Matricola 956274

Ringraziamenti

Quando si arriva al termine di un percorso, non sempre la parola “fine” risulta idonea. Nel mio caso, è assolutamente fuori luogo. Guardando indietro e cercando di definire cosa sono stati questi tre anni, posso, senza alcun dubbio, definirli “un viaggio”. Un viaggio nuovo, a volte difficile, ma sempre arricchente. Oltre alle importanti conoscenze acquisite, agli avvenuti errori e abbattimenti, alle infinite esperienze provate, alle molteplici novità vissute, non posso che ringraziare voi tutti perché ne siete stati la parte fondamentale e motivazionale.

Ringrazio il prof. Tessaro, supervisor di questa tesi, per avermi accompagnato in questo percorso e aver riposto in me totale fiducia.

Ringrazio il prof. Tessaro, supervisor di questa tesi, per avermi accompagnato in questo percorso e aver riposto in me totale fiducia.

Ringrazio i docenti tutti per avermi affiancato in questo cammino.

Ringrazio la prof. Grion per avermi incoraggiato a compiere questa strada e per avermi sempre arricchita di consigli, suggerimenti, e forza.

Thanks prof. Panadero, for always encouraging me to proceed, each time giving me infinite availability and valuable knowledge.

Ringrazio tutti i professori e gli studenti che hanno partecipato a questa ricerca: senza la vostra disponibilità e collaborazione non sarebbe stato possibile.

Ringrazio la mia famiglia: papà, mamma e Ale. Grazie perché avete sempre accettato e appoggiato le mie scelte, credendo in me ogni volta di più.

Grazie zia Elda ed Elena, per essere una costante presenza nella mia vita.

Grazie a chi mi accompagna da lassù.

Un grazie a te per essere al mio fianco, unconditionally.

Grazie Marco, amico da sempre e per sempre.

Grazie Cla: ci sei sempre stata.

Grazie Cubo: quei “20 seconds of courage” sono stati essenziali per andare avanti, insieme.

Grazie Axel, grazie Prix e grazie Valpo, indelebili compagni/e di avventure e crescita.

Thank you PPFJ, for your constant friendship, without any limits.

Thank you Katiushia, solid ground.

Grazie a chi, ogni giorno, arricchisce la mia vita. Grazie ad ognuno di voi, compagni di viaggio.

“La meta è partire”

(Giuseppe Ungaretti)

SOMMARIO

Introduzione.....	16
PRIMA PARTE: BACKGROUND TEORICO.....	22
1 Self-regulation	25
1.1 Definizione	25
1.2 Sei modelli di riferimento	26
1.3 Il modello ciclico di Zimmerman: versioni e fasi.....	33
1.4 Relazione con la ricerca	38
2 Self-assessment.....	40
2.1 Una panoramica nel tempo	41
2.2 Tensioni e confusione del termine self-assessment.....	43
2.2.1 Differenze linguistiche: “assessment” ed “evaluation”	44
2.2.2 Differenza tra formale e informale.....	46
2.2.3 Differenza tra formativo e sommativo	46
2.2.4 Differenza tra pratica dello studente o strumento del docente.....	47
2.3 Definizione	49
2.4 Che vantaggi ha il SA?	53
2.5 Relazione con la ricerca	55
3 Feedback.....	59
3.1 Excursus teorico	59
3.2 Caratteristiche del feedback.....	61
3.2.1 Tipi di feedback	61
3.2.2 Efficacia del feedback	62
3.2.3 Finalità del feedback	64
3.3 Modelli di Feedback.....	65
3.4 Relazione con la ricerca	71
4 Peer Feedback.....	74
4.1 Excursus teorico	75
4.2 Definizione	77
4.3 Benefici	78
4.4 Relazione con la ricerca	80
SECONDA PARTE: CONTESTO E MODELLO DELLA RICERCA.....	83
5 Contesti della ricerca.....	86
5.1 Il contesto spagnolo.....	86
5.1.1 Una panoramica nel tempo	86
5.1.2 Il sistema universitario spagnolo.....	88
5.1.3 Auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione.....	90
5.2 Il contesto italiano	94

5.2.1	Panoramica nel tempo	95
5.2.2	Il sistema universitario italiano	101
5.2.3	Auto-valutazione- valutazione tra pari, co-valutazione.....	103
5.3	Relazione con la ricerca	109
6	Modello della ricerca.....	112
6.1	Il modello KWL.....	113
6.2	Una panoramica nel tempo	113
6.3	Relazione con la ricerca	122
TERZA PARTE: LA RICERCA		125
7	Studio Uno	129
7.1	Prima fase: 2015.....	129
7.1.1	Soggetti, strumenti e procedure.....	129
7.1.2	Risultati e conclusioni.....	132
7.2	Seconda fase: riadattamento	133
7.2.1	Riadattamento del target dei partecipanti.....	133
7.2.2	Riadattamento del questionario	138
7.2.3	Relazione con la ricerca	141
7.3	Terza fase: 2017-2019	143
7.3.1	Obiettivi.....	144
7.3.2	Soggetti, strumenti e procedure.....	145
7.3.3	Trattamento dei dati	151
7.3.4	Restituzione.....	151
7.3.5	Risultati.....	152
8	Studio due.....	186
8.1	Strutturazione attività	186
8.2	Soggetti, strumenti e procedure	187
8.2.1	Trattamento dei dati	191
8.2.2	Restituzione.....	192
8.3	Risultati	192
8.3.1	Questionario studenti	192
8.3.2	Questionario docente	195
8.3.3	Foglio di lavoro KWL	196
8.3.4	Questionario di valutazione.....	199
9	Studio 3	203
9.1	Strutturazione attività	203
9.2	Soggetti, strumenti e procedure	204
9.2.1	Trattamento dei dati	211
9.2.2	Restituzione.....	211
9.3	Risultati	211
9.3.1	Questionario studenti	211
9.3.2	Foglio di lavoro KWL	214

9.3.3 Student response system.....	217
9.3.4 Griglia di auto-valutazione.....	220
QUARTA PARTE: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	222
10 Discussione	225
10.1 Si rileva una certa propensione degli studenti verso l'uso di pratiche auto-valutative?.....	225
10.1.1Contesto spagnolo	225
10.1.2Contesto italiano.....	229
10.1.3I due contesti a confronto.....	232
10.1.4“Buona propensione verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative”	232
10.2 Si rileva una certa correlazione tra le caratteristiche degli studenti?	233
10.2.1Contesto spagnolo	234
10.2.2Contesto italiano.....	234
10.2.3I due contesti a confronto.....	235
10.2.4Riflessioni sulle tre variabili di riferimento.....	236
10.3 Vi è un certo miglioramento delle conoscenze, in correlazione al modello usato? ...	237
10.3.1Contesto spagnolo	238
10.3.2Contesto italiano.....	239
10.3.3I due contesti a confronto.....	241
10.3.4Forte miglioramento delle conoscenze in correlazione al modello usato	241
11 Conclusione e prospettive future	243
Riferimenti bibliografici.....	246
Appendice.....	266

INDICE DELLE FIGURE

<i>Figura 1: il modello triadico di SRL. Tratto da Zimmerman (1989).....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2: Fasi cicliche del modello di SRL (prima versione). Tratto da Zimmerman (2000).</i>	<i>34</i>
<i>Figura 3: Fasi e processi di auto-regolazione secondo Zimmerman e Moylan (2009).</i>	<i>35</i>
<i>Figura 4: Modello multilivello. Tratto da Zimmerman (2000).</i>	<i>35</i>
<i>Figura 5: Fasi e processi del SRL di Zimmerman e Moylan (2009) riportato nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2013)</i>	<i>37</i>
<i>Figura 6: Riflessione per un possibile schema pratico come strumento d'aiuto alla figura dell'insegnante per favorire il SA all'interno del processo d'apprendimento dello studente. Tratto da Pagani (2017, p. 412).</i>	<i>49</i>
<i>Figura 7: Student Self-Assessment Cycle. Tratto da McMillan & Hearn (2008, p. 41)</i>	<i>51</i>
<i>Figura 8: Self-assessment come self-regulated learning, all'interno di attività di classe. Pubblicata in Pagani (2018, p. 133).....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 9. Un modello sulla valutazione formative e feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004).....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 10. Un modello di SRL e 7 principi di feedback che supportano e sviluppano il processo auto-regolativo negli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 203).....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 11. Statistica studenti universitari spagnoli immatricolati nell'a.a. 2008/2009 e 2017-2018, secondo i dati del Ministerio De Ciencia, Innovación Y Universidades (2019).</i>	<i>86</i>
<i>Figura 12: Distribuzione geografica delle università spagnole nel corso 2017-2018. Tratte da: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 13: Statistica studenti universitari italiani immatricolati nell'a.a. 2008/2009 e 2017-2018, secondo i dati USTAT. Tratti da: http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti/resource/e76fcb62-22c5-4ff9-a425-e06f3d6f8330.....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 14: Lo sviluppo della valutazione nel Processo di Bologna. Tratto da Carpita (2007, p. 5) .</i>	<i>98</i>
<i>Figura 15: Distribuzione geografica delle università italiane nel corso 2017-2018. Tratte da: http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei</i>	<i>103</i>
<i>Figura 16: K-W-L strategy sheet. Tratta da Ogle (1986, p. 565).</i>	<i>113</i>
<i>Figura 17. Esempio di utilizzo del foglio di lavoro KWL. Tratto da Ogle (1992), p. 277.....</i>	<i>115</i>
<i>Figura 18. Esempio di utilizzo del foglio di lavoro KWL+. Tratto da Ogle (1992), p. 278.....</i>	<i>115</i>
<i>Figura 19. Ciclicità del modello KWL. Tratta da Mok et al. (2006, p. 421).</i>	<i>118</i>
<i>Figura 20. Il modello di istruzione sviluppato per promuovere il pensiero riflessivo degli studenti. Tratto da Vaiyavutjamai e colleghi (2012, p. 742).....</i>	<i>120</i>
<i>Figura 21. Versione 1 del questionario. In evidenza i punti da modificare.</i>	<i>140</i>
<i>Figura 22. Versione cartacea italiana definitiva del questionario.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 23: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.....</i>	<i>153</i>

<i>Figura 24: Grafico corrispondente agli item 12-13-14 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	154
<i>Figura 25: Grafico corrispondente agli item 25-30 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	155
<i>Figura 26: Grafico corrispondente agli item 15-16 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	156
<i>Figura 27: Grafico corrispondente agli item 17-21 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	157
<i>Figura 28: Grafico corrispondente agli item 31-32 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	158
<i>Figura 29: Grafico corrispondente agli item 33-34 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	159
<i>Figura 30: Grafico corrispondente agli item 35-36 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	160
<i>Figura 31: Grafico corrispondente all'item 37 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	161
<i>Figura 32: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	171
<i>Figura 33: Grafico corrispondente agli item 25-30 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	172
<i>Figura 34: Grafico corrispondente agli item 15-16 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	173
<i>Figura 35: Grafico corrispondente agli item 17-21 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	174
<i>Figura 36: Grafico corrispondente agli item 31-32 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	175
<i>Figura 37: Grafico corrispondente agli item 33-34 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	176
<i>Figura 38: Grafico corrispondente agli item 35-36 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	177
<i>Figura 39: Grafico corrispondente all'item 37 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	178
<i>Figura 40: Tabla de Evaluacion. Strumento dello studio 2, contesto spagnolo.</i>	188
<i>Figura 41: Livelli di apprendimento. Versione adattata della Tassonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982).</i>	191
<i>Figura 42: Grafico corrispondente agli item 1-6 del questionario, studio 2, versione spagnola, dei gruppi Gs e Gc.</i>	193

<i>Figura 43: Grafico corrispondente agli item 1-6 del questionario, versione spagnola, del docente</i>	195
<i>Figura 44: Livelli di miglioramento, studio 2, Gs.</i>	198
<i>Figura 45: Livelli di miglioramento, studio 2, Gc.</i>	199
<i>Figura 46: Grafico dei dati quantitativi del questionario valutativo, ultima fase, studio 2, contesto spagnolo, Gs e Gc.</i>	200
<i>Figura 47: Tavola di Valutazione. Strumento dello studio 3, contesto italiano, pag. 1.</i>	205
<i>Figura 48: Tavola di Valutazione. Strumento dello studio 3, contesto italiano, pag. 2.</i>	207
<i>Figura 49: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 3, versione italiana.</i>	212
<i>Figura 50: Grafico corrispondente agli item 10-12 del questionario, studio 3, versione italiana.</i>	213
<i>Figura 51: Grafico corrispondente agli item 13-14 del questionario, studio 3, versione italiana.</i>	214
<i>Figura 52: Grafico corrispondente agli item 15-19 del questionario, studio 3, versione italiana.</i>	214
<i>Figura 53: Figura Livelli di miglioramento, studio 3.</i>	217
<i>Figura 54: Risultati delle risposte individuale date alla prima domanda, studio 3, Student response system</i>	217
<i>Figura 55: Risultati delle risposte di gruppo date alla prima domanda, studio 3, Student response system.</i>	218
<i>Figura 56: Risultati delle risposte individuale date alla seconda domanda, studio 3, Student response system.</i>	219
<i>Figura 57: Risultati delle risposte di gruppo date alla seconda domanda, studio 3, Student response system.</i>	219

INDICE DELLE TABELLE

<i>Tabella 1: Numero di citazioni dei sei modelli proposti, nell'anno 2017 (Panadero, 2017) e 2019. Il calcolo della percentuale dell'aumento è stata calcolata con la formula: $\frac{[(cit. 2019 - cit. 2017) : 2017] : 2}{2} * 100$.</i>	31
<i>Tabella 2: Le fasi dei sei modelli. Tratto dal lavoro di Panadero (2017, p. 19)</i>	32
<i>Tabella 3: Differenze tra i processi di Assessment ed Evaluation. Tratta da Baehr (2005, p. 238).</i>	45
<i>Tabella 4: Distribuzione degli studenti spagnoli divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza (Grion & Pagani, 2017).</i>	130
<i>Tabella 5: Distribuzione degli studenti italiani divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza (Grion & Pagani, 2017).</i>	130
<i>Tabella 6: Feedback ottenuti dalla somministrazione della prima versione del questionario. Soggetti: 3 studenti italiani, 3 studenti spagnoli.</i>	131
<i>Tabella 7: Risultati dei dati quantitativi relativi alla prima fase (Grion & Pagani, 2017).</i>	132
<i>Tabella 8: Schema riassuntivo dei punti principali dello studio 1.</i>	145
<i>Tabella 9: Soggetti spagnoli partecipanti al questionario, studio 1, terza fase.</i>	146
<i>Tabella 10: Caratteristiche dei soggetti spagnoli partecipanti all'intervista, studio 1, terza fase.</i>	148
<i>Tabella 11. Codici utilizzati nell'analisi qualitativa, studio 1, terza fase.</i>	149
<i>Tabella 12: Soggetti italiani partecipanti al questionario, studio 1, terza fase.</i>	150
<i>Tabella 13: Caratteristiche dei soggetti italiani partecipanti all'intervista, studio 1, terza fase.</i>	151
<i>Tabella 14: Risultati dei dati quantitativi del questionario, studio 1, terza fase, contesto spagnolo.</i>	152
<i>Tabella 15: Correlazione tra le medie degli studenti spagnoli, secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	162
<i>Tabella 16: Regressione tra le medie degli studenti spagnoli, secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione spagnola.</i>	163
<i>Tabella 17: Risultati dei dati quantitativi dello studio 1, terza fase, contesto italiano.</i>	169
<i>Tabella 18: Correlazione tra le medie degli studenti italiani secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione italiana.</i>	179
<i>Tabella 19: Regressione tra le medie degli studenti italiani secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione italiana.</i>	180
<i>Tabella 20: Strutturazione attività studio 2, contesto spagnolo.</i>	187
<i>Tabella 21: Soggetti spagnoli partecipanti al questionario, studio 2, contesto spagnolo.</i>	187
<i>Tabella 22: Risultati dei dati quantitativi della prima fase, studio 2, contesto spagnolo, gruppo sperimentale.</i>	192
<i>Tabella 23: Risultati dei dati quantitativi della prima fase, studio 2, contesto spagnolo, gruppo di controllo.</i>	192
<i>Tabella 24: Correlazione tra le medie degli studenti spagnoli, divise in Gs e Gc.</i>	194

<i>Tabella 25: Regressione tra le medie degli studenti spagnoli, divisi in gruppi Gs e Gc.....</i>	<i>195</i>
<i>Tabella 26: Dati riferiti alla parte K del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.</i>	<i>196</i>
<i>Tabella 27: Dati riferiti alla parte W del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.</i>	<i>197</i>
<i>Tabella 28: Dati riferiti alle parti K e L del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.</i>	<i>198</i>
<i>Tabella 29: Risultati dei dati quantitativi del questionario valutativo, ultima fase, studio 2, contesto spagnolo, Gs e Gc.</i>	<i>199</i>
<i>Tabella 30: Strutturazione attività studio 3, contesto italiano.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabella 31: Soggetti italiani partecipanti al questionario, studio 3, contesto italiano.</i>	<i>204</i>
<i>Tabella 32: Griglia di valutazione. Strumento usato nello studio 3, contesto italiano.</i>	<i>210</i>
<i>Tabella 33: Dati riferiti agli items del questionario, studio 3, contesto italiano.</i>	<i>212</i>
<i>Tabella 34: Tabella della parte K del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.</i>	<i>215</i>
<i>Tabella 35: Tabella della parte W del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.</i>	<i>215</i>
<i>Tabella 36: Tabella delle parti K e L del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.</i>	<i>216</i>
<i>Tabella 37: Risultati della griglia di auto-valutazione, studio 3, contesto italiano.....</i>	<i>220</i>
<i>Tabella 38: Tassonomia del self-assessment (Andrade, 2019, p. 89)</i>	<i>227</i>

INDICE DELLE ABBREVIAZIONI

Abbreviazione	Spiegazione
ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey
ANVUR	Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca
AVA	Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento
CFU	Crediti Formativi Universitari
CNSU	Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari
COPEs	Conditions Operations Products Evaluation Standards script
CoRL	Co-regulation
CRUI	Conferenza dei Rettori delle Università Italiane
EAQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EHEA	Spazio europeo dell'istruzione superiore
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher
FA	Formative Assessment
FFO	Fondo di Finanziamento Ordinario
ICT	Information and Communication Technology
ILGS	Interactive Learning Group System
INDIRE	Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
INVALSI	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione
JCR	Journal Citation Reports
KWL	Know-Want-Learn
MASRL	Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
MURST	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ora MIUR)
OECD	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
OMQ	On-line Motivation Questionnaire
PIAAC	Survey of Adult Skills
PISA	Programme for International Student Assessment
SA	Self-assessment
SET	Students' Evaluations of University Teaching
SNV	Sistema Nazionale di Valutazione del sistema educativo e di istruzione
SSRL	Shared regulation
SRL	Self-regulated Learning
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VTR	Valutazione Triennale della Ricerca
UAM	Universidad Autónoma de Madrid

Introduzione

La formazione terziaria è riconosciuta oggi come elemento trainante le società postindustriali e l'economia della conoscenza (Altbach, 2014; Ghislandi, Margiotta & Raffaghelli, 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 & Raffaghelli, 2014). In questo contesto, uno dei temi particolarmente dibattuti riguarda la valutazione, definito an issue of real urgency (Brown S., 2015) 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, 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, p. 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, p. 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). Nel tempo, i sistemi di istruzione terziaria sono stati esposti a profonde e radicali trasformazioni: l'ampliamento degli scopi educativi, i cambiamenti tecnologici, le richieste degli studenti di coinvolgimento attivo, la grande pressione esercitata dall'economia, e i tentativi di equilibrare la responsabilità e la qualità dell'insegnamento-apprendimento, sono solo alcuni aspetti dello scenario composito delineato dopo l'attuazione del processo di Bologna. Ora il panorama dell'istruzione superiore è molto diverso, inserito in un'epoca di massificazione, commercializzazione e regolamentazione. Inoltre, i viaggi internazionali, le comunicazioni globali e

l'istruzione transnazionale hanno trasformato le opportunità di apprendimento includendole ad altri sistemi di istruzione. 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. I recenti sviluppi hanno portato la necessità di implementare nuovi metodi, nuove conoscenze, nuove competenze e nuove abilità. Oggigiorno, i sistemi di istruzione superiore sono chiamati a riconsiderare gli obiettivi della valutazione in modo che gli studenti possano sviluppare competenze per la loro futura vita personale e professionale (Gijbels, et al, 2013), e che permettano al soggetto di integrarsi in modo attivo nei contesti sociali, lavorativi e formativi. Perseguire tali obiettivi comporta la partecipazione attiva degli studenti nel loro processo di valutazione (Miller, et al. 2013), in uno scenario in cui si attribuisce importanza all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, *lifelong learning*, riferito non solo al contesto formale ma anche informale. In questo modo si potenziano le abilità e le competenze sia del soggetto, sia della società, sempre più inclusiva, in cui competitività e innovazione risultano essere obiettivi previsti dalla strategia *Europa 2020* (Commissione Europea, 2010).

Alla luce di quanto introdotto, la ricerca unisce quattro parole chiave: self-regulated learning (SRL), self-assessment (SA), feedback (F), peer feedback (PF). Questi quattro elementi, complementari e necessari per il processo d'apprendimento, sono la base della prima parte della ricerca che nasce proprio dalla convinzione che la loro integrazione sia la chiave per migliorare il processo d'apprendimento degli studenti.

Nello specifico, il primo capitolo si focalizza sulla self-regulation (SRL), un campo ampio con infinite variabili che influenzano l'apprendimento degli studenti. Negli ultimi due decenni, il SRL è diventato una delle aree principali di ricerca in psicologia dell'educazione e gli attuali progressi sul campo mostrano un forte segnale che la sua rilevanza continuerà. Avere un repertorio di modelli SRL, come quello esistente, sta arricchendo molti ricercatori perché riesce a fornire possibilità di personalizzazione e miglioramento. Per questa ricerca, il modello ciclico di Zimmerman risulta essere quello più idoneo in quanto l'apprendimento dello studente è l'obiettivo finale a cui si tende, attraverso processi di auto-valutazione e feedback.

Il secondo capitolo si concentra sul self-assessment (SA). La crescente spinta verso il coinvolgimento degli studenti nell'istruzione superiore nella loro valutazione veniva già trattata da Boud (1992), il quale affermava che "for many purposes it is educationally more appropriate for students to be actively involved in setting goals and assessing themselves" (p. 185). È riconosciuto infatti che l'obiettivo principale dell'istruzione superiore è aiutare gli studenti a trasformarsi in "professionisti riflessivi", in grado di riflettere in modo autonomo e critico. Il capitolo riporta dunque le principali teorie sull'auto-valutazione, con lo scopo di delineare quella ritenuta più idonea al progetto di ricerca. Da qui, vengono spiegate le fasi del processo d'acquisizione dell'auto-valutazione, sulla base del modello ciclico di Zimmerman e Moylan (2009), per arrivare alla parte finale in cui vengono analizzate le condizioni che incoraggiano l'auto-valutazione, riportando i principali studi che hanno indagato sulla metodologia più corretta e sottolineando le maggiori

difficoltà che gli studenti incontrano nel momento auto-valutativo. Si vedrà che i “guadagni educativi” derivanti dall'auto-valutazione sono imparentati con il potenziamento della proprietà dell'apprendimento e l'uso delle strategie SRL, favorendo lo sviluppo di capacità-chiave negli studenti, quali 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.

Il terzo capitolo tratta il feedback. È comunemente riconosciuto che la valutazione è fondamentale per l'apprendimento degli studenti nell'istruzione superiore, e che il feedback è una componente fondamentale del processo di valutazione, in termini di miglioramento delle performance dello studente (Nicol et al., 2014). Un argomento centrale è che, nell'istruzione superiore, la valutazione e il feedback dovrebbero essere utilizzati per l'auto-regolazione degli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), soprattutto se si crede al fatto, dimostrato, che "gli studenti sono sempre impegnati informalmente nell'auto-regolazione dell'apprendimento quando partecipano a compiti accademici " (Nicol, 2009, p. 338) e che “quando gli studenti ricevono feedback dagli insegnanti, devono impegnarsi nell'auto-valutazione: cioè devono decodificare il messaggio di feedback, interiorizzarlo e usarlo per modificare il proprio lavoro” (p. 339). Se gli studenti devono essere preparati per il “learning throughout life”, l'apprendimento per tutta la vita, devono avere le idonee opportunità per poter sviluppare la capacità di valutare il proprio apprendimento mentre proseguono il loro percorso.

Una modalità è tramite l'utilizzo del peer feedback, elemento principale del quarto capitolo. In tutti i settori della vita, le persone imparano, fanno valutazioni e danno giudizi su ogni cosa. Nell'istruzione superiore non dovrebbe essere diverso. I peer hanno il potenziale idoneo per migliorare lo sviluppo dell'auto-valutazione degli studenti, ma pochi studi hanno esplorato il modo in cui le impalcature tra pari vengono attuate nel processo (To & Panadero, 2019). Il quarto capitolo conclude la prima parte della ricerca.

La seconda parte, “Contesto e modello della ricerca”, consta di due capitoli in cui si vuole descrivere dettagliatamente sia i contesti della ricerca, sia il modello di ricerca.

Il quinto capitolo tratta i contesti universitari spagnolo e italiano. L'interesse per questi due paesi è strettamente personale, grazie alla possibilità, e fortuna, di aver vissuto e studiato sia in Italia che in Spagna. Questo mi ha spinto a iniziare un'analisi più approfondita e inserirla in un contesto di ricerca sperimentale, inizialmente per la tesi Magistrale. Il progetto è proseguito per vedere più in profondità delle dinamiche, prima non considerate. Ma al di là delle motivazioni personali, ci sono alcuni punti da considerare che accomunano i due paesi in questione. Con stretta connessione al Processo di Bologna (Wächter, 2004), vengono descritti i principali cambiamenti legati all'implementazione di una valutazione continua, vengono presentati i due sistemi universitari, e vengono riportate le analisi della letteratura sul settore dell'auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione nelle università spagnole e italiane.

Il sesto capitolo si focalizza invece sul modello utilizzato per questa ricerca: il modello KWL. Originariamente descritto da Ogle nel 1986 il suo utilizzo era legato alla comprensione della lettura in studenti della primaria. Nel corso degli anni il suo uso ha subito delle variazioni, entrando anche nel contesto universitario (i.e. Mok et al., 2006). Nel capitolo viene riportato il modello originale e, in seguito, una panoramica del suo utilizzo nel corso degli anni.

La terza parte porta il lettore nel cuore della ricerca. Vengono inizialmente definiti gli obiettivi e presentate le domande di ricerca. Questa terza parte consta di tre capitoli: capitolo 7, 8 e 9.

Il settimo capitolo presenta il primo studio. La chiave fondamentale è legata all'affermazione di Nicol e Macfarlane-Dick (2006), in cui i due autori affermano che "a key argument is that students are already assessing their own work and generating their own feedback, and that higher education should build on this ability" (p.199). La ricerca è iniziata con questi interrogativi: gli studenti si auto-valutano? Generano feedback? Gli obiettivi sono stati due: 1) Riportare le opinioni degli studenti riguardo il loro utilizzo, o meno, di pratiche auto-valutative all'interno dei due contesti di riferimento (italiano e spagnolo), 2) Riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione al loro corso di studio (Corso frequentato, anno accademico, sesso) per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative.

L'ottavo capitolo descrive il secondo studio, sviluppato nel contesto spagnolo. È legato al terzo obiettivo di ricerca: riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative. Poiché il modello KWL è stato sviluppato per massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza (Mok et al., 2006) si vuole verificarne l'utilità nello sviluppare la capacità degli studenti di SA e feedback. Il modello è stato progettato con l'intento di coinvolgere attivamente gli studenti, rendendo reale la connessione tra le loro conoscenze precedenti e le informazioni successive. Dunque, il processo di creazione di significato inizia con quello che gli studenti conoscono (Know), si sposta su ciò che vogliono sapere (Want) e continua mentre gli studenti registrano ciò che imparano (Learn).

Il nono capitolo descrive il terzo studio, sempre legato al terzo obiettivo di ricerca. Risulta essere diverso dallo studio due, ma la sua finalità rimane quella di massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza (Mok et al., 2006). Di nuovo c'è un elemento collegato all'active learning, sostenuto nell'attuale dibattito pedagogico come uno dei percorsi più potenti per il coinvolgimento degli studenti (Aricò, 2016): lo Student Response Systems (SRS). Visto come un catalizzatore per la promozione dell'apprendimento attivo in classe, SRS è riferito all'uso di tecnologie di apprendimento che permette agli studenti sia di rispondere nell'immediato, sia di vedere le risposte, loro e degli altri, sullo schermo fungendo da ulteriore incentivo a impegnarsi nel compito, fornendo nello stesso tempo informazioni utili all'insegnante su dove concentrare l'attenzione massimizzare l'apprendimento. In questo studio è

stato usato GoSoapBox, uno strumento di clicker online. È gratuito, è facile da utilizzare, ed è accessibile a tutti tramite cellulare e/o computer.

La quarta parte, “discussione e conclusioni”, si concentra sulla discussione legata alle domande di ricerca, e sulla sua conclusione a difesa di questa tesi.

Il decimo capitolo riporta la discussione dei risultati, in connessione alla letteratura riportata inizialmente. Nello specifico, in relazione sia agli obiettivi di ricerca sia alle ipotesi delineate.

Il capitolo 11 vuole essere la parte finale della ricerca, contenente alcune considerazioni sui dati ottenuti e sulle prospettive future che la ricerca apre.

Si è cercato di illustrare, in questo lavoro, sia i cambiamenti necessari sia le difficoltà nell’attuarli. Se ne evince che sia riconosciuta la difficoltà legata all’implementazione dell’auto-valutazione, ma si riconosce anche una forte volontà di mettersi in gioco, di sperimentare nuove soluzioni per rendere le differenze individuali fonte di contributi e di ricchezza culturale. Si mostra quindi una buona propensione all’utilizzo di pratiche auto-valutative. Questo dato sembrerebbe non venire influenzato totalmente dalle variabili considerate. Al contrario, sembrerebbe che, ad influenzarne l’uso, siano più le decisioni istituzionali e quelle personali del docente. I dati raccolti attraverso questa ricerca indicano con relativa chiarezza la visione positiva, negli studenti, dell’auto-valutazione. Indicano inoltre la presenza di processi di feedback nei loro corsi, sia dai professori che dai peer. Con focus su quest’ultimo, la ricerca ha mostrato che il peer feedback, inserito in attività che mirano al suo sviluppo e potenziamento, conferiscono ad ogni studente coinvolto nel processo un ruolo totalmente attivo. Si conclude infine che vi è la necessità di rinnovare a livello istituzionale, dipartimentale e di docenza, le metodologie d’insegnamento e valutative.

Si auspica che questa ricerca, per quanto circoscritta e limitata, possa contribuire a far luce sui complessi mutamenti che il mondo accademico ha superato, sta superando e supererà. Riuscire a dare un ruolo attivo agli studenti attraverso l’uso di pratiche auto-valutative, con il fine di contribuire al miglioramento del loro apprendimento, dovrebbe essere l’obiettivo primario che spinge ricerca e istruzione verso una fruttuosa collaborazione. Riconoscere negli studenti autonomia e responsabilità può concorrere a rafforzare il cambiamento esordiente, che già sta dimostrando la propria importanza in questo contesto.

PRIMA PARTE: BACKGROUND TEORICO

Più di due decenni di ricerca nell'istruzione superiore hanno indicato che la valutazione è un potente motore per l'apprendimento (Brown & Knight, 1994; Gibbs, 1999) poiché esercita un profondo impatto sull'esperienza degli studenti che va ben oltre la qualità delle loro prestazioni su compiti e incarichi stabiliti dallo staff universitario. Ha infatti un forte potere su come gli insegnanti insegnano e soprattutto su come gli studenti apprendono. In altre parole, la valutazione diventa principalmente uno strumento per l'apprendimento (Sambell et al., 2013) piuttosto che un semplice mezzo per giudicare e selezionare gli studenti. Questo ha comportato diversi tentativi di incoraggiare e sostenere gli accademici a spostare le loro priorità di valutazione all'apprendimento e trasformare di conseguenza le loro pratiche di valutazione e feedback per favorire l'impegno individuale degli studenti nelle attività di apprendimento e la loro autonomia, in modo tale che gli studenti imparino a non rimanere eccessivamente dipendenti dai loro insegnanti per supervisionare e guidare i loro processi. Questa dimensione implica capacità nell'autovalutazione e nell'autoregolazione (Nicol & MacFarlane Dick, 2006).

Un punto centrale di questa tesi è il ruolo centrale dello studente nella valutazione. Una valutazione attiva da parte dello studente è supportata da ricerche convincenti e ha un sostegno quasi unanime da parte della comunità educativa (Stiggins, 2005). Tuttavia, sembra che molti educatori continuino a pensare alla valutazione come a qualcosa fatto per e dall'insegnante. Trascurare il ruolo che gli studenti possono, e dovrebbero, avere nei loro processi educativi e d'apprendimento riduce le opportunità per gli studenti di esercitare e sviluppare preziose capacità di autoregolamentazione, tra cui la definizione degli obiettivi, la selezione delle strategie per soddisfarli, il monitorare i loro progressi e l'adeguamento sia dei loro obiettivi sia delle strategie che impiegano (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). La capacità di autoregolarsi è probabilmente tra le qualità più importanti di studenti, lavoratori e cittadini sani e di successo (Boekaerts, Pintrich e Zeidner, 2000). Se è vero che "ottieni ciò che valuti" (Resnick & Resnick, 1990, p. 60), trascurare l'apprendimento autoregolato nella teoria e nella pratica della valutazione può avere serie conseguenze per gli studenti. Proprio per questo, un approccio centrato sullo studente legato alla valutazione formativa, oltre ad un miglioramento dei risultati, porterebbe ad un aumento dell'efficacia accademica, della motivazione e dell'entusiasmo per imparare degli studenti (Stiggins & Popham, 2007).

Con lo scopo di definire la letteratura di settore alla base di questa ricerca, questa prima parte riporta il background teorico legato alle quattro parole chiave evidenziate: self-regulation, self-assessment, feedback, peer feedback. Viene per tanto diviso in quattro capitoli.

Il primo capitolo si concentra sull'apprendimento autoregolato, conosciuto come self-regulated learning. Dopo aver riportato la definizione fornita da Zimmerman nel 2000, vengono presentati i sei modelli che Panadero (2017) ha incluso poiché aventi un consolidato background, poiché pubblicati in riviste JCR o manuali SRL, nonché citati notevolmente. Dopo una breve presentazione dei modelli, vengono presentate due tabelle in cui si evidenzia l'impatto di ogni

modello in base alle citazioni avute, e una comparazione sulle fasi di ogni processo: quella preparatoria, quella di performance, e quella di valutazione. Tra tutti i modelli presentati, nel paragrafo successivo, viene descritto dettagliatamente il modello ciclico di Zimmerman, alla base della ricerca. Ne vengono pertanto riportate le fasi, i processi e i sotto-processi da una prospettiva socio-cognitiva. A riguardo, viene utilizzata la versione proposta nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia del 2013, in cui i due autori inseriscono il self-assessment nell'ultima fase del processo. Come conclusione, l'ultimo paragrafo riporta un breve riassunto che collega il secondo capitolo.

Il secondo capitolo è riservato al self-assessment, noto come auto-valutazione. Oltre alla classica definizione proposta da Boud e Falchikov nel 1989, rivisionata da Panadero e Alonso-Tapia nel 2013, e i vantaggi che l'auto-valutazione porta, vengono approfonditamente trattate le tensioni che il termine ha portato con sé nella letteratura, nello specifico tra "assessment" ed "evaluation", tra pratica dello studente o strumento del docente, tra formale e informale. Parte del capitolo è stato pubblicato nel lavoro intitolato "Spunto di riflessione sulla figura dell'insegnante all'interno di pratiche di self-assessment" (Pagani, 2017) e "Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento" (Pagani, 2018). Tra gli elementi principali coinvolti nei processi auto-valutativi, il feedback ha un ruolo fondamentale diventando così il protagonista del terzo capitolo.

Il terzo capitolo tratta la tematica del feedback. Offrendo un excursus teorico partendo dal 1983, si arriva alla definizione alla base di questa ricerca, quella di Carless e Boud del 2018. Vengono poi dettagliate alcune caratteristiche del feedback, tra cui i tipi di feedback esistenti, l'efficacia del feedback, e le sue finalità. Tutti questi tre elementi costituiscono le basi fondamentali per capire di cosa effettivamente stiamo parlando. A seguire, la presentazione di alcuni modelli presenti in letteratura, con l'affermazione di quello utilizzato nella ricerca, in linea con il modello di autoregolazione utilizzato precedentemente e con la letteratura di ricerca sulla valutazione formativa: il modello di Nicol e Macfarlane-Dick (2006) in cui vennero identificati alcuni principi di buone pratiche di feedback.

Il quarto capitolo si focalizza sul peer feedback. Secondo la letteratura di settore, molto presente a livello nazionale, un'opportunità per aumentare l'efficacia del feedback e aumentare il ruolo attivo degli studenti è creare momenti di feedback fra pari, attivando processi di peer review. Dopo un breve excursus teorico, si arriva subito alla sua definizione, basandosi sul titolo del lavoro di Liu e Carless (2006): "Peer feedback: the learning element of peer-assessment". Vengono poi presentati i benefici del peer feedback che, in accordo con gli elementi principali presenti in letteratura, mettono in evidenza la necessità di coinvolgimento tra pari poiché crea opportunità di interazione ed aumenta l'obiettività nella valutazione.

1 Self-regulation

Self-regulation (SRL) tradotto: apprendimento autoregolato. L'uso di adeguate strategie di apprendimento autoregolato è fondamentale per gli studenti per avere successo accademico nell'istruzione primaria (Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008), secondaria (Dignath & Büttner, 2008) e superiore (Sitzmann & Ely, 2011) e per poter imparare intenzionalmente, autonomamente ed efficacemente ad autoregolarsi. L'apprendimento autoregolato è un quadro concettuale centrale per comprendere gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi dell'apprendimento (Panadero, 2017). Che cosa è esattamente l'autoregolazione?

1.1 Definizione

La teoria e la ricerca su SRL sono emerse a metà del 1980 per affrontare la questione di come gli studenti divenivano padroni del proprio processo di apprendimento. Il problema chiave che definisce l'apprendimento come autoregolato non si limita a capire se esso è socialmente isolato, ma piuttosto se lo studente mostra iniziativa personale, perseveranza e capacità di adattamento nel perseguirlo. L'autoregolazione si riferisce a "pensieri, sentimenti e azioni auto-generati che sono pianificati e adattati ciclicamente al raggiungimento degli obiettivi personali" (Zimmerman, 2000, p. 14). La prima parte della definizione qui proposta considera quattro elementi: 1) il "controllo della cognizione", conosciuta meglio come meta-cognizione, 2) il "controllo del comportamento", necessario per controllare ciò che lo studente sta effettivamente facendo per raggiungere gli obiettivi, 3) il "controllo delle emozioni" poiché controllare le emozioni è cruciale quando gli studenti svolgono compiti accademici (Boekaerts & Corno, 2005) e, infine, 4) il "controllo della motivazione" che consiste nell'essere consapevoli della motivazione e della generazione di auto-motivazione, mantenendo interesse e attenzione durante un compito (Wolters, 2003). L'ultima parte della definizione rimanda invece alla finalità di raggiungere gli obiettivi stabiliti. Gli studenti stabiliscono i loro obiettivi e poi si autoregolano per raggiungerli ma, sfortunatamente, questi obiettivi non sempre sono orientati all'apprendimento (Boekaerts e Niemivirta, 2000).

Le connessioni tra l'apprendimento autoregolato e la valutazione formativa (FA) iniziarono nei primi anni '90 e si sviluppò, da allora, una vasta letteratura (Panadero, Andrade, & Brookhart, 2018). Tra queste, una delle più citate rimane quella di Black e William (2009): "Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (p. 9)". Ossia, i due autori affermarono che esercitarsi in un'aula è formativo nella misura in cui le prove sul rendimento degli studenti sono

suscitate, interpretate e utilizzate da insegnanti, studenti o colleghi, per prendere decisioni sui prossimi passi da percorrere, probabilmente migliori o meglio fondati rispetto a quanto deciderebbero in assenza di “prove” che sono state svelate. In sintesi: “assessment can help students self-regulate their learning” (Panadero et al., 2018, p. 16). Questa affermazione conferma quanto detto precedentemente: la valutazione rimane il principale stimolo per l'apprendimento autoregolato degli studenti e il modo per valutare l'estensione e la qualità del loro apprendimento nell'istruzione superiore (Wanner & Palmer, 2018).

1.2 Sei modelli di riferimento

La SRL ha dato un contributo importante alla psicologia dell'educazione sin dai primi lavori in cui gli studiosi iniziarono a parlare di self-regulation (per esempio, Zimmerman, 1986; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993). Da allora, le pubblicazioni nel campo della teoria SRL sono aumentate, ampliando diversi modelli (Sitzmann & Ely, 2011). Nel 2001, Puustinen e Pulkkinen pubblicarono una revisione teorica che includeva i modelli più rilevanti a quel tempo, quelli articolati da Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne e Zimmerman. Tuttavia, il campo si è sviluppato in modo significativo dal 2001, regalandoci diverse meta-analisi degli effetti della SRL: quella redatta da Dignath e Büttner (2008), da Dignath e altri colleghi (Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008) e quella di Sitzmann ed Ely (2011). Un ulteriore indicatore di crescita in questo campo, sono stati i nuovi modelli SRL nel campo psicologico che nel 2001 ancora non esistevano. Tra questi: Efklides (2011), e Hadwin e colleghi (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011). Inoltre, Zimmerman e Schunk nel 2011 presentarono un manuale che presentava una serie di metodi consolidati e validati per valutare l'apprendimento auto-regolato. Nel lavoro del 2017 di Panadero, *A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*, l'autore sottolinea che l'apprendimento autoregolato include aspetti cognitivi, metacognitivi, comportamentali, motivazionali ed emotivi / affettivi dell'apprendimento. Proprio per questo lo definisce “un ombrello straordinario sotto il quale un considerevole numero di variabili che influenzano l'apprendimento (ad esempio, auto-efficacia, volizione, strategie cognitive) sono studiate all'interno di un approccio globale e olistico” (p. 422). Nel suo studio vengono analizzati e confrontati sei modelli di SRL: quello di Zimmerman; di Boekaerts; di Winne e Hadwin; di Pintrich; di Efklides; e di Hadwin, Järvelä e Miller. Utile per questa ricerca è stata l'analisi dei sei modelli proposti, per definire quello che maggiormente si atteneva all'obiettivo di questa ricerca. Nello specifico, si riportano qui le parti principali dello studio di Panadero (2017, p. 2-16):

1. *Zimmerman: una prospettiva socio-cognitiva della SRL fondata su tre modelli.* Zimmerman è stato uno dei primi autori di SRL. Ha sviluppato tre diversi modelli SRL. Il primo, che rappresenta il primo tentativo di spiegare le interazioni che influenzano la SRL, venne

pubblicato nel 1989. Il modello di Zimmerman viene inquadrato nella teoria socio-cognitiva. Il suo lavoro è cominciato come modello cognitivo in collaborazione con Bandura e Rosenthal. Solo successivamente, Zimmerman iniziò ad esplorare come gli studenti acquisivano i modelli cognitivi, divenendo esperti anche in altri compiti. Il primo modello quindi, il *Triadic Analysis of SRL*, rappresenta l'interazione di tre forme di SRL: ambiente, comportamento e livello personale. Descrive come l'apprendimento regolato potesse essere immaginato nel modello triadico socio-cognitivo di Bandura. Il secondo modello, *Cyclical Phase of SRL*, spiega, a livello individuale, l'interrelazione di processi metacognitivi e motivazionali. Il modello fu presentato in un capitolo del suo Handbook, nel 2000, diventando famoso nella letteratura come "il modello di Zimmerman". Nel 2003 venne implementato, inserendo i sotto-processi anche nelle figure. In collaborazione con Moylan (2009), il modello sviluppò ulteriori elementi: inserì strategie metacognitive e intenzionali nella fase esecutiva. Il modello venne organizzato in tre fasi: *forethought phase*, *performance phase*, and *self-reflection phase*. Nella prima fase gli studenti analizzano il compito, stabiliscono obiettivi, e pianificano come raggiungerli. Nella seconda fase, gli studenti eseguono effettivamente il compito, mentre monitorano come stanno procedendo, e utilizzano un numero di strategie di autocontrollo per tenersi cognitivamente impegnati e motivati a completare il compito. Infine, nella fase di autoriflessione, gli studenti valutano come hanno svolto il compito. Il terzo modello, recentemente denominato *Multi-Level model*, rappresenta un quarto stadio in cui gli studenti acquisiscono competenze auto-valutative. Un elevato numero di studi sono stati condotti per validare quest'ultimo modello. Per esempio, gli articoli pubblicati tra il 1997 e il 1999 hanno studiato l'effetto differenziale degli obiettivi di esito e di processo nella scuola superiore in cui gli studenti erano coinvolti in due compiti diversi; gli articoli pubblicati negli anni 2000 e 2002 hanno studiato l'effetto dell'osservazione nei diversi tipi di modelli per lo sviluppo di competenze SRL. Altri hanno studiato e sviluppato procedure per valutare la SRL nelle impostazioni di formazione sperimentale per la scrittura, o per valutare la validità dei modelli.

2. *Boekaerts: diverse tabelle di marcia (Top-Down / Bottom-Up) e il ruolo delle emozioni.* Il lavoro di Boekaerts è anche uno dei primi nella letteratura di SRL e può essere fatto risalire alla fine degli anni '80 (Boekaerts, 1988). Il suo primo modello venne presentato nel 1991, focalizzandosi nel ruolo degli obiettivi (ad esempio, come gli studenti attivano diversi tipi di obiettivi in relazione alla SRL). Fu il primo ad utilizzare misure specifiche per valutare la motivazione e la SRL, dimostrando inoltre una vasta conoscenza della letteratura di psicologia clinica sull'auto-regolazione e regolazione delle emozioni. Boekaerts sviluppò due modelli di SRL. Il primo fu un modello strutturale in cui l'autoregolamentazione venne divisa in sei componenti: (1) conoscenza e abilità specifiche del dominio, (2) strategie cognitive, (3) strategie cognitive auto-regolative, (4) credenze motivazionali e teoria della mente, (5) strategie di motivazione e (6) strategie di auto-regolamentazione motivazionale (Boekaerts,

1996). Questi furono organizzati intorno a ciò che lei considerava essere i due meccanismi di base della SRL: autoregolazione cognitiva e affettiva / motivazionale. La maggior parte delle pubblicazioni di Boekaerts furono istituite per formulare un secondo modello SRL, vale a dire il modello di apprendimento adattabile. Sebbene nel 2000 Boekaerts avesse già presentato alcune nozioni sulla sua visione della teoria top-down e bottom-up, fino alla metà del 2000 non furono dettagliatamente definite: fu nel 2005, in collaborazione con Corno, che il suo modello venne ribattezzato *Dual Processing*, (Boekaerts & Corno, 2005) descrivendo due modalità di elaborazione parallele: (a) una modalità di padronanza o di apprendimento e (b) una modalità di benessere. Nel manuale della SRL del 2011, Boekaerts presentò una versione estesa di questo modello, che indicava i diversi scopi dell'auto-regolamentazione durante il processo di apprendimento, ovvero, (1) espandere le proprie conoscenze e abilità, (2) proteggere il proprio impegno a l'attività di apprendimento e (3) prevenire la minaccia e il danno al sé. Boekaerts sottolineò inoltre il ruolo chiave che le emozioni positive e negative svolgono in SRL e descrisse due diverse strategie bottom-up, ovvero strategie volitive e strategie di regolazione delle emozioni (Boekaerts, 2011). Lo stesso autore partecipò anche alla creazione di quattro strumenti e metodi di valutazione: il OMQ (On-line Motivation Questionnaire) che misura la "sensibilità all'apprendimento in situazioni concrete", il ILGS, sistema interattivo di gruppo di apprendimento, la the Confidence and Doubt Scale come strumento per registrare la motivazione, e la Collaborazione per la realizzazione di reti neurali SRL.

3. *Winne e Hadwin: Esplorare SRL da una prospettiva metacognitiva*. Il modello di SRL di Winne e Hadwin ebbe una forte prospettiva metacognitiva che riconosceva gli studenti auto-regolati come attivi, in grado di gestire il proprio apprendimento attraverso il monitoraggio e l'uso di strategie principalmente (meta) cognitive (Winne, 1995, 1996, 1997; Winne & Hadwin, 1998). Nel modello di Winne e Hadwin, lo studio è alimentato dalla SRL attraverso quattro fasi, aperte, ricorsive e comprese in un ciclo di feedback: (1) definizione del compito in cui gli studenti generano una comprensione del compito da eseguire; (2) definizione degli obiettivi e pianificazione in cui gli studenti generano obiettivi e un piano per raggiungerli; (3) mettere in atto tattiche e strategie di studio in cui l'uso delle azioni è necessario per raggiungere tali obiettivi; e (4) studiare meta-cognitivamente adattando in cui si verifica una volta completati i principali processi e lo studente decide di apportare cambiamenti a lungo termine alle sue motivazioni, credenze e strategie per il futuro. Il modello fu esaminato da diversi autori, fornendo un sostegno empirico molto forte. Tuttavia, non sono stati costruiti strumenti di misura classica basandosi su questo modello, ma ci sono una serie di strumenti di scaffolding che misurano le tracce di SRL utilizzando questo modello, aprendo nuove opportunità per l'analisi temporale e sequenziale della SRL che sta mostrando nuove intuizioni promettenti per il campo (Malmberg, Järvenoja, & Järvelä, 2013).

4. *Pintrich: fondare il campo e sottolineare il ruolo della motivazione in SRL.* Il lavoro di Pintrich continua ad essere importante nel campo in quanto ha dato un contributo importante per chiarire il quadro concettuale di SRL (Pintrich & de Groot, 1990). L'autore, in collaborazione, ha condotto un lavoro empirico cruciale sul rapporto tra SRL e motivazione (Pintrich et al., 1993), introducendo il suo questionario *MSLQ* che continua ad essere ampiamente usato. Secondo il modello di Pintrich (2000), SRL è composto da quattro fasi: (1) previsione, pianificazione e attivazione; (2) monitoraggio; (3) Controllo; e (4) reazione e riflessione. Ognuno di loro ha quattro diverse aree di regolazione: cognizione, motivazione / affetto, comportamento e contesto. Questa combinazione di fasi e aree offre un quadro completo che include un numero significativo di processi SRL (ad esempio, l'attivazione della conoscenza del contenuto precedente, i giudizi sull'efficacia, l'auto-osservazione del comportamento). Uno dei principali contributi nel campo del self-regulated learning è il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, composto da 15 scale, divise in una sezione di motivazione con 31 elementi, e di apprendimento con 50 elementi suddivisi in scala cognitiva, metacognitiva e gestione delle risorse (Duncan & McKeachie, 2005). Un punto di forza è la sua combinazione di SRL e motivazione, che offre informazioni dettagliate sulle strategie di apprendimento. Due versioni del questionario sono state sviluppate per il college e le scuole superiori, divenendo uno degli strumenti più utilizzati nella misurazione del SRL (Roth, Ogrin, & Schmitz, 2016) e dell'auto-efficacia (Honicke e Broadbent, 2016), sottolineandone il suo impatto molto significativo.
5. *Efklides: il pezzo mancante tra meta-cognizione e SRL.* Il modello di Efklides (2011) ha uno sfondo metacognitivo più forte rispetto agli altri modelli, con al centro la motivazione e l'affetto. Il modello è stato citato un numero significativo di volte nonostante la sua pubblicazione sia più recente. Efklides presentò infatti il suo modello metacognitivo e affettivo dell'apprendimento autoregolato (*MASRL*) nel 2011. Vi sono due livelli: in primo luogo, c'è il livello *Person* - chiamato anche macro level - che è la visione più "tradizionale" di SRL e comprende le caratteristiche personali dello studente ed è composto da: (a) cognizione, (b) motivazione, (c) auto-concetto, (d) affetti, (e) volizione, (f) meta-cognizione sotto forma di conoscenza metacognitiva, e (g) meta-cognizione sotto forma di abilità metacognitive. In secondo luogo, c'è il *Task × Person* - noto anche come micro level - ed è il punto in cui avviene l'interazione tra il tipo di compito e le caratteristiche dello studente. Questo livello è di tipo bottom-up, poiché l'attività metacognitiva prende il controllo delle azioni dello studente, il che fa sì che l'attività sia "guidata dai dati" con l'attenzione rivolta a soddisfare le esigenze dell'attività specifica. In sintesi, l'attenzione dello studente si sposta verso i meccanismi specifici di esecuzione dell'attività e l'obiettivo di apprendimento generale (ad esempio, la conclusione di un sommario) viene riassunto in un obiettivo più specifico (ad esempio, il controllo degli errori di ortografia). Qui, il monitoraggio del micro-livello è il processo principale; la motivazione e le reazioni affettive dipendono

dall'evoluzione delle risorse metacognitive e dal feedback che deriva dalla performance della persona, identificando quattro funzioni di base: (a) cognizione, (b) meta-cognizione, (c) affetto, e (d) regolazione dell'affetto e dello sforzo. Esistono due strumenti che riflettono gli aspetti del modello MASRL: il questionario per misurare l'auto-concetto per un compito linguistico che confronta le prestazioni linguistiche degli studenti con le quattro categorie riportate: auto-percezione, autoefficacia, autostima, e la percezione delle loro capacità da terzi. L'interazione di questi componenti è un aspetto chiave del modello MASRL. Il secondo strumento è il questionario *Metacognitive Experiences*, che esplora giudizi e sentimenti sull'elaborazione cognitiva.

6. *Hadwin, Järvelä e Miller: SRL nel contesto dell'apprendimento collaborativo.* Gli autori hanno esplorato il potenziale della teoria SRL per spiegare la regolazione nelle caratteristiche sociali e interattive dell'apprendimento, come ad esempio l'utilizzo delle tecnologie di informazione e comunicazione (ICT), sviluppando il *modello Shared Regulation* (2011). Inoltre, gli autori hanno proposto l'esistenza di tre modalità di regolazione in contesti collaborativi: autoregolamentazione (SRL), co-regolamentazione (CoRL) e regolamento condiviso (SSRL). Il punto chiave nel loro modello si basa sull'individuo e sui processi sociali, e non è riducibile a livello individuale. L'SSRL è un campo recentemente sviluppato all'interno di SRL. Per questo motivo, il modello proposto da Hadwin e colleghi (Hadwin et al., 2011) cambiò significativamente dalla loro prima proposizione nel manuale del 2011. I due più grandi cambiamenti inseriti nella versione più recente sono l'aver chiarito la prospettiva su cosa sia l'apprendimento co-regolato, "le affordances e i vincoli che stimolano l'appropriazione (dello studente) di pianificazione strategica, la messa in scena, la riflessione e l'adattamento che si verifica in interazione con altri studenti o gruppi membri" (Hadwin et al., 2018, p. 5) e l'incorporare l'influenza di COPES (Conditions Operations Products Evaluation Standards script) (Winne, 1997) nel loro modello. Fino al 2017, nessuno strumento di misura, quali questionari, sono stati sviluppati secondo questo modello. Sono state però sviluppate nuove metodologie di indagine per promuovere la consapevolezza, la pianificazione e la valutazione (ad es. Järvelä et al., 2015).

Per poter estrarre delle conclusioni, nel lavoro di Panadero (2017), i sei modelli furono confrontati sia a livello di citazioni, sia a livello di fasi e processi. Soffermandoci sulle citazioni, Panadero eseguì una ricerca utilizzando Google Scholar ed emerse che nel 2017 i modelli più citati erano i modelli Zimmerman e Pintrich. Secondo l'autore, questo poteva essere dovuto a due cause: perché risultavano essere più comprensivi e facili sia da capire sia da applicare nelle classi (Dignath et al., 2008), e perché entrambi includevano una visione più completa dei diversi tipi di sotto-processi, e perché gli altri modelli sembravano essere meno intuitivi e dunque richiedevano una maggior comprensione delle teorie di riferimento per una corretta applicazione. Non si diceva che fossero meno rilevanti, al contrario, coprivano comunque in profondità due aspetti critici del

SRL quali regolazione delle emozioni e meta-cognizione. I modelli Efklides e SSRL avevano ricevuto un numero totale di citazioni inferiore poiché pubblicati più recentemente. Tuttavia, mostravano già nel 2017 numeri promettenti in citazioni all'anno, il che indicava la loro forte rilevanza. Osservando la figura 1, sotto riportata, utilizzando le stesse fonti citate nel 2017, si può osservare che il modello Zimmerman e il modello Pintrich rimangono ancora i modelli più citati tra i sei proposti, ma la percentuale d'aumento delle citazioni, calcolate tra l'anno 2017 e l'anno 2019, sono decisamente più alte per i modelli MASRL e il modello SSRL.

Modello	Anno	Citazione	Tot. citazioni 2017	Tot. citazioni 2019	% aumento
Winne e Hadwin	1998	Winne & Hadwin, 1998	1037	1138	4.86%
Zimmerman	2000	Zimmerman, 2000	4169	5873	20.43 %
Pintrich	2000	Pintrich, 2000	3416	4599	17.31%
Dual Processing	2005	Boekaerts & Corno, 2005	1011	1416	20.02%
MASRL	2011	Efklides, 2011	251	448	39.24%
SSRL	2011	Hadwin, et al., 2011	196	574	89.54%

*Tabella 1: Numero di citazioni dei sei modelli proposti, nell'anno 2017 (Panadero, 2017) e 2019. Il calcolo della percentuale dell'aumento è stata calcolata con la formula: $\frac{cit. 2019 - cit. 2017}{cit. 2017} * 100$*

Spostandoci sul livello di fasi e processi, tutti gli autori dei modelli concordarono che SRL è ciclico, composto da diverse fasi e sotto-processi (Panadero, 2017). Nel suo lavoro, come riportato e tradotto in figura 2, Panadero concludeva che i modelli di SRL proposti, tranne quello di Efklides, avevano tre fasi in comune: (1) una fase preparatoria che include l'analisi delle attività, la pianificazione e l'impostazione degli obiettivi; (2) una fase di performance che prevede l'utilizzo di strategie di apprendimento e attività di monitoraggio; e (3) una fase di valutazione, che implica la riflessione e la valutazione dei risultati dell'apprendimento.

Modello	Citazione	Fase preparatoria	Fase di performance	Fase di valutazione
Winne & Hadwin	Winne & Hadwin, 1998	Definizione delle attività, degli obiettivi e pianificazione	Applicazione di tattiche e strategie	Adattamento della meta-cognizione
Zimmerman	Zimmerman, 2000	Forethought (analisi del compito, auto-	Performance (auto-osservazione, auto-	Auto-riflessione (auto-valutazione,

		motivazione)	controllo)	auto-reazione)
Pintrich	Pintrich, 2000	Pensiero, pianificazione, attivazione	Monitoraggio e controllo	Reazione e riflessione
Dual Processing	Boekaerts & Corno, 2005	Identificazione, interpretazione, valutazione Primaria e Secondaria, definizione degli obiettivi	Perseguimento degli obiettivi	Feedback sulle prestazioni
MASRL	Efklides, 2011	Rappresentazione del compito	Elaborazione cognitiva e prestazioni	
SSRL	Hadwin, et al., 2011	Pianificazione	Monitoraggio e controllo	Regolazione

Tabella 2: Le fasi dei sei modelli. Tratto dal lavoro di Panadero (2017, p. 19)

La fase preparatoria di SRL include un compito, un'attività di analisi, la pianificazione e la definizione degli obiettivi. Si basa sulla conoscenza di sé, sulle convinzioni motivazionali e sulla conoscenza (meta) cognitiva di sé, del compito e della situazione, preparando l'individuo alla situazione imminente. La fase delle prestazioni consiste nell'uso della strategia e nell'auto-regolazione. L'ultima fase comprende la valutazione dei risultati. Il feedback ricevuto fornisce agli individui informazioni sull'efficacia della loro attività e serve come base per attribuzioni, confronti e adattamenti. Tutti gli autori ritengono quindi che l'SRL sia ciclico per natura, in quanto da tali valutazioni derivano successivi processi preparatori (Puustinen & Pulkkinen, 2001).

Panadero aggiunse anche due concettualizzazioni delle fasi di SRL, dopo aver analizzato i sei modelli: alcuni modelli (Zimmerman & Pintrich) distinguevano in maniera più nitida le fasi e i sotto-processi; altri (i.e. Winne & Hadwin, Boekaerts, MASRL, SSRL) trasmettevano più esplicitamente il lato "aperto" con fasi ricorsive del SRL. Per esempio: se un insegnante riconosce un problema motivazionale in uno dei suoi studenti durante un'attività, questo potrebbe avere dei risultati positivi applicando un sotto-processo presentato nel modello di Zimmerman e in quello di Pintrich. Dall'altra parte, i modelli del "secondo gruppo" potrebbero suggerire qualcosa di più olistico, in quanto percepiscono la SRL come un processo più continuo e con processi più inerentemente correlati.

Come conclusione di questo paragrafo, alla luce dei 6 modelli analizzati, il modello di Zimmerman risulta essere quello più in linea con questa ricerca per due motivi: 1) semplicità, 2) quattro livelli. Primo, il modello di Zimmerman risulta essere uno dei modelli più completi e presenta informazioni specifiche su come funzionano i diversi processi (Zimmerman & Moylan, 2009). Secondo, le regolazioni dell'apprendimento si sviluppano secondo 4 livelli. Il primo livello

corrisponde all'apprendimento modellistico, ovvero all'induzione vicaria di un'abilità attraverso l'osservazione. Questo livello di osservazione verrebbe raggiunto quando lo studente deduce le caratteristiche principali dell'abilità o della strategia osservando un modello. Il secondo livello, quello imitativo, si ottiene quando le prestazioni dello studente si avvicinano alla forma generale del modello. Il ruolo dell'orientamento sociale, essenziale in questi primi due livelli, diventa meno evidente durante gli ultimi due. Il terzo livello è chiamato livello di auto-controllo e corrisponde all'applicazione di un'abilità dimostrata quando il modello non è più presente. Il quarto e ultimo livello, quello di autoregolazione, si riferisce all'uso adattivo di un'abilità nel cambiamento delle condizioni. Questi livelli si collegano perfettamente ai 5 *instructional aids*, ossia sussidi didattici, descritti da Goodrich nel 1996, necessari per il self-assessment: 1) self-assessment modelling, 2) direct instructions, 3) cues that help to know when it is appropriate to self-assess, 4) practice, 5) opportunities to review. Con l'obiettivo di far capire l'importanza del self-assessment, di rendere accessibili i criteri su cui la valutazione è basata, di rendere specifico il compito, questi 5 sussidi didattici sono fondamentali (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

1.3 Il modello ciclico di Zimmerman: versioni e fasi

Si è già detto che il modello di Zimmerman è uno dei modelli più completi e presenta informazioni specifiche su come funzionano i diversi processi (Zimmerman & Moylan, 2009).

Come è già stato precedentemente introdotto, questo modello subì alcune modifiche. Il lavoro di Zimmerman partì in collaborazione con Bandura e Rosenthal, ricercando la modellazione cognitiva. Più tardi Zimmerman iniziò ad esplorare come i singoli studenti acquisivano quei modelli cognitivi, diventando esperti nei diversi compiti. Considerato uno degli autori più prolifici della SRL, Zimmerman sviluppò tre modelli di SRL. Il primo, noto come Triadic Analysis of SRL, figura 1, rappresenta le interazioni di tre forme di SRL: ambiente, comportamento e livello personale (Zimmerman, 1989) e descrive come la SRL potrebbe essere immaginata all'interno del modello triadico di cognizione sociale di Bandura.

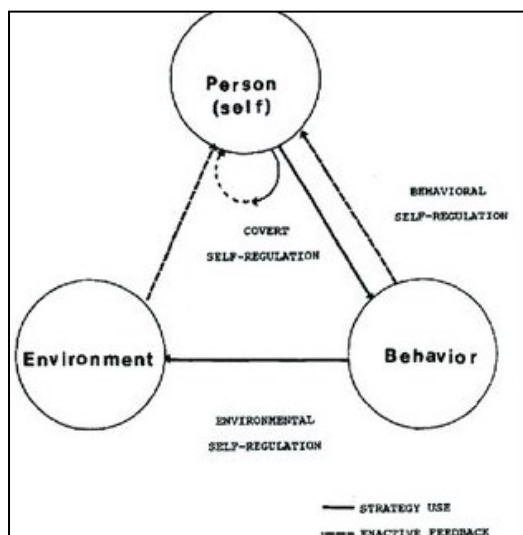


Figura 1: il modello triadico di SRL. Tratto da Zimmerman (1989)

Il secondo modello, figura 2, rappresenta le fasi cicliche della SRL, spiegando, a livello individuale, l'interrelazione dei processi metacognitivi e motivazionali. Questo modello è generalmente noto come "Modello di Zimmerman".

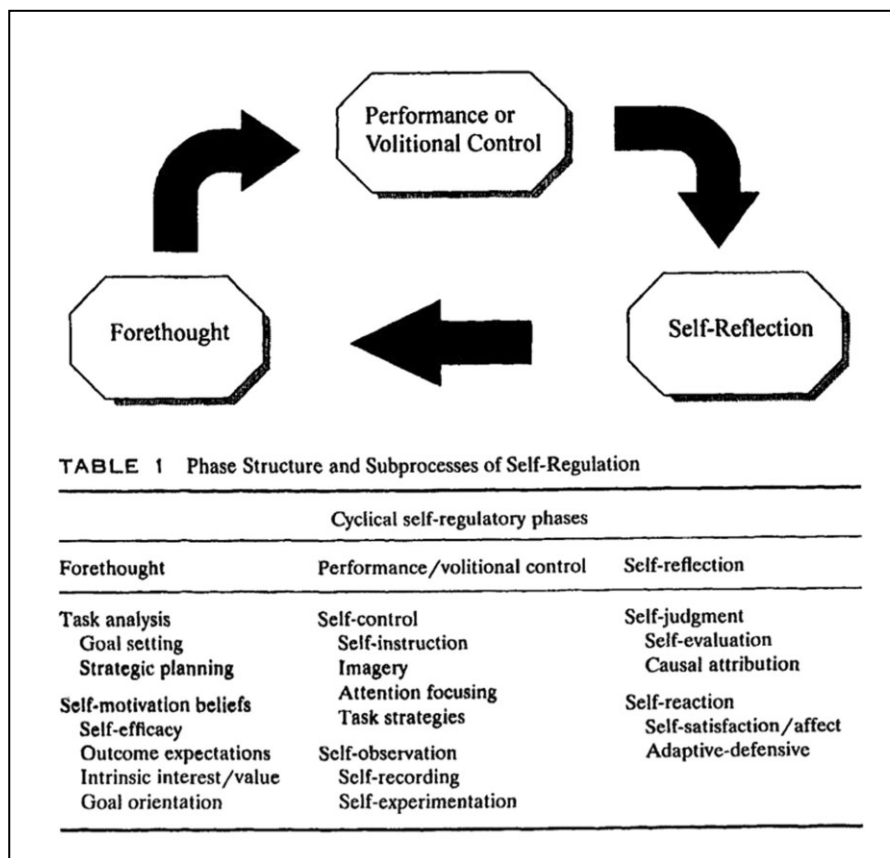


Figura 2: Fasi cicliche del modello di SRL (prima versione). Tratto da Zimmerman (2000).

Nell'ultima modifica e rivisitazione del modello, in collaborazione con Moylan nel 2009, descritto nella figura 3, il modello subì alcune modifiche e prese il nome di "Modello ciclico", includendo più processi nella fase di performance e definendo in maggior dettaglio tutti i processi e il loro modo di interagire.

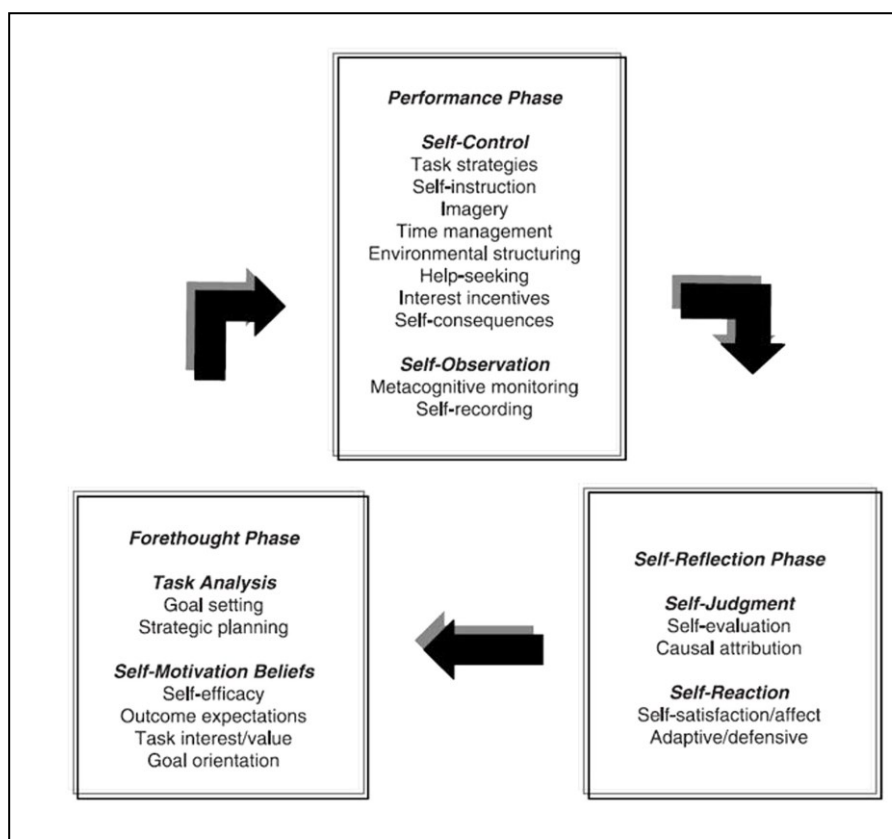


Figura 3: Fasi e processi di auto-regolazione secondo Zimmerman e Moylan (2009).

Infine, il terzo modello, figura 4, sviluppato da Zimmerman nel 2000, recentemente definito “il modello Multi-Level”, rappresenta le quattro fasi in cui gli studenti acquisiscono la loro competenza autoregolativa.

Level	Name	Description
1	Observation	Vicarious induction of a skill from a proficient model
2	Emulation ^a	Imitative performance of the general pattern or style of a model's skill with social assistance
3	Self-control	Independent display of the model's skill under structured conditions
4	Self-regulation	Adaptive use of skill across changing personal and environmental conditions

Figura 4: Modello multilivello. Tratto da Zimmerman (2000).

Il modello ciclico, rivisionato con Moylan (2009), descrive il processo SRL allo stesso livello delle altre versioni ma risulta essere quello più aggiornato (Panadero, 2017). Come si può vedere dalla figura 1, il modello è organizzato in tre fasi: *forethought*, *performance*, e *self-reflection*.

La *Forethought phase*, fase di previsione, è la fase iniziale in cui gli studenti affrontano il compito, analizzandolo, valutandone la capacità di eseguirlo con successo e stabilendo obiettivi e piani su come completarlo. L'interesse per il compito e l'orientamento all'obiettivo giocano un ruolo cruciale per raggiungere un'adeguata pianificazione ed eseguire l'attività in modo appropriato. In questa fase gli studenti sono coinvolti in due attività principali: analizzare le caratteristiche del compito creando una prima rappresentazione di come dovrebbe essere eseguito, e analizzare il valore dell'attività. Questa seconda condiziona la loro motivazione e il loro sforzo, e quindi, l'attenzione che proporranno durante la *performance*; in altre parole, l'attivazione di strategie di autoregolazione. In breve, l'analisi delle attività aiuta la pianificazione iniziale, fondamentale per l'autoregolazione. Tuttavia, l'attuazione della pianificazione dipende dalla loro motivazione a raggiungere gli obiettivi stabiliti.

Nella fase *Performance*, fase di esecuzione, gli studenti eseguono effettivamente il compito, mentre monitorano come stanno procedendo e usano un certo numero di strategie di autocontrollo per mantenersi coinvolti e motivati dal punto di vista cognitivo per completare l'attività. In questa fase è importante che gli studenti mantengano la loro concentrazione e che utilizzino strategie di apprendimento appropriate per due motivi: in primo luogo, perché così la loro motivazione non diminuisce, in secondo luogo per tenere traccia dei loro progressi verso il loro obiettivi. Entrambi implicano diverse azioni e processi. Secondo Zimmerman e Moylan (2009), i due principali processi sono auto-osservazione e auto-controllo.

Infine, nella fase di auto-riflessione, *Self-reflection*, gli studenti giudicano il loro lavoro e formulano riflessioni per i loro risultati, scoprendo le attribuzioni sul loro successo o fallimento. Queste attribuzioni generano auto-reazioni che possono influire positivamente o negativamente su come gli studenti affronteranno successivi compiti. L'auto-giudizio è il processo attraverso il quale gli studenti valutano le loro prestazioni, ed è composto da auto-valutazione e attribuzione causale. Qui entra in gioco una "tensione terminologica" che verrà ripresa nel paragrafo 2.2.1. Anticipandola, se traduciamo i termini inglesi "self-assessment" o "self-evaluation" in lingua italiana otteniamo il termine "auto-valutazione". In realtà la loro differenza è abissale, ma vedremo dettagliatamente più avanti il perché. Proprio in collegamento con questo, nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia del 2013, come si può vedere nella figura 5, nella fase di *self-reflection* non si trova il termine "self-evaluation" come nella versione di Zimmerman e Moylan (2009), ma "self-assessment". La ragione è l'esistenza di due approcci teorici, come vedremo prossimamente nel paragrafo 2.1, fanno la differenza.

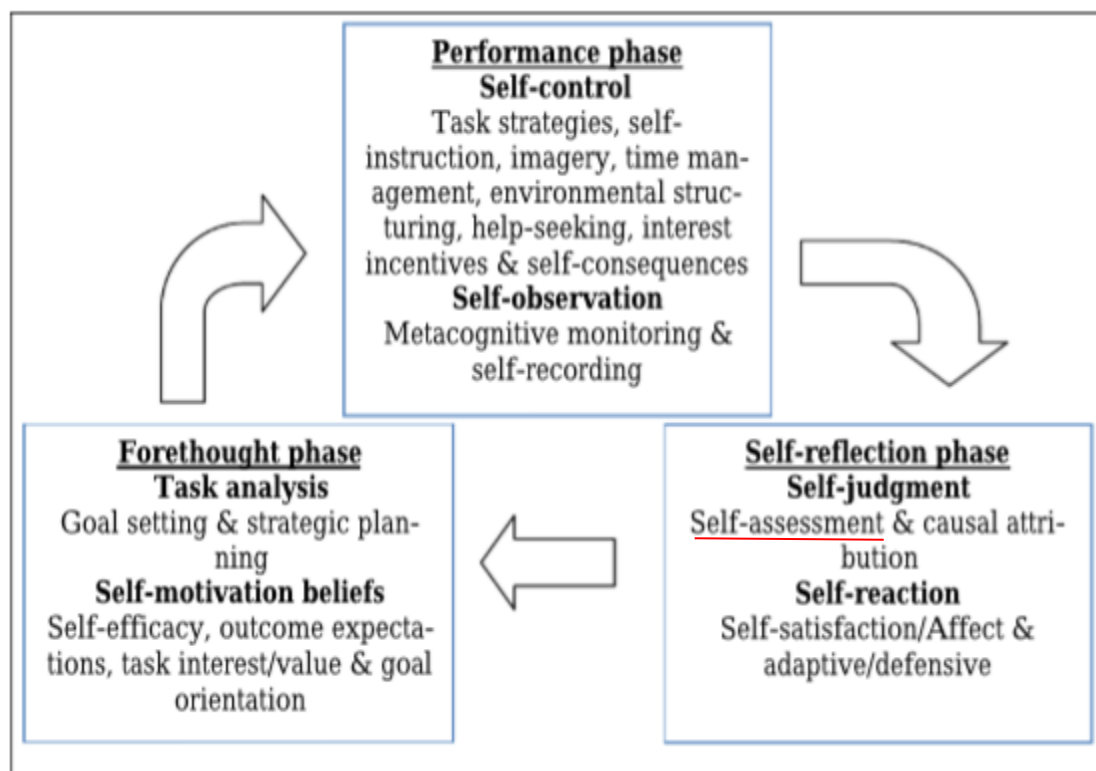


Figura 5: Fasi e processi del SRL di Zimmerman e Moylan (2009) riportato nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2013)

Nonostante il modello ciclico sia stato ampiamente citato, utilizzato e analizzato, il lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2013) ha riportato alcune critiche, soprattutto su quattro punti. Il primo riguarda un aspetto che il modello non copre appieno: l'aspetto educativo sociale dell'auto-regolazione. Zimmerman ha esplorato questi aspetti sia nel suo modello triadico da una prospettiva socio-cognitiva sia nel modello multilivello in cui descrive le origini sociali dei processi di autoregolamentazione. Al contrario, il modello ciclico infatti si concentra su come i processi e le convinzioni metacognitive e motivazionali interagiscono durante il processo successivo. Pertanto, si focalizza principalmente sulla descrizione dei processi di auto-regolamentazione e non su come sono acquisiti o come influiscono l'interazione sociale. Il secondo riguarda il secondario ruolo delle emozioni nella fase di pianificazione. A seconda di come gli studenti gestiscono i loro obiettivi ed emozioni, la loro autoregolazione può essere dall'alto verso il basso o dal basso verso l'alto. Secondo Panadero e Alonso-Tapia (2013) uno dei motivi per cui Zimmerman potrebbe non aver incluso in dettaglio le emozioni nella fase di pianificazione è che gli effetti motivazionali delle emozioni sono complesse e difficili da misurare. Nel modello di Zimmerman ci sono le emozioni "in sfondo": le emozioni compaiono solo se gli studenti non attivano le strategie adeguate e non sperimentano progressi. Ma, va sottolineato che le emozioni possono avere un ruolo cruciale durante la performance, essendo in grado persino di interrompere l'esecuzione del compito (Kuhl, 1987). Inoltre, gli studenti che falliscono più volte ad uno stesso compito potrebbero avere delle

ripercussioni nella diminuzione della loro autostima. Questa prospettiva del fattore emotivo nella fase di auto-riflessione è stata successivamente aggiunta al modello da Zimmerman ma è attualmente presente sul suo modello. Il terzo punto riguarda il ruolo dell'ambiente nello sviluppo dell'autoregolazione. Secondo le due tradizioni principali, quella Vygotskiana e quella costruttivista influenzata dal lavoro di Piaget, la chiave per lo sviluppo dell'autoregolazione è influenzata anche dall'ambiente circostante. Il quarto riguarda come l'auto-regolazione avviene nelle interazioni collaborative tra coetanei (Hadwin et al., 2011). Qui, l'attenzione è non solo su come gli studenti si autoregolano, ma anche su come lo fanno all'interno di un gruppo, esplorando le sinergie e le interazioni che si creano.

Come conclusione del paragrafo, in relazione alla ricerca, in accordo con le parole di Panadero e Alonso-Tapia, un cruciale aspetto da considerare, punto non coperto dal modello di Zimmerman, sono "the social aspects of the regulation of learning" (p. 458). Esiste una linea di ricerca che indaga su come l'autoregolazione avviene nelle interazioni collaborative tra colleghi: insegnanti, e peer (Hadwin et al., 2011). Qui, il focus è non solo su come gli studenti si autoregolano, ma anche su come farlo all'interno di un gruppo, esplorando sinergie ed interazioni.

1.4 Relazione con la ricerca

L'apprendimento autoregolato è un campo ampio con infinite variabili che influenzano l'apprendimento degli studenti. Negli ultimi due decenni, il SRL è diventato una delle aree principali di ricerca in psicologia dell'educazione e gli attuali progressi sul campo mostrano un forte segnale che la sua rilevanza continuerà. Avere un repertorio di modelli SRL, come quello esistente, sta arricchendo molti ricercatori perché riesce a fornire possibilità di personalizzazione e miglioramento. Per questa ricerca, il modello ciclico di Zimmerman risulta essere quello più idoneo in quanto l'apprendimento dello studente è l'obiettivo finale a cui si tende, attraverso processi di auto-valutazione e feedback.

2 Self-assessment

Molti scrittori hanno sottolineato l'importanza del self-assessment (SA) degli studenti nell'istruzione, argomentando che l'auto-valutazione dovrebbe essere un obiettivo principale dell'istruzione superiore (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998). Lo sviluppo della capacità di self-assessment è anche riconosciuto come uno strumento educativo critico per l'apprendimento al di là del percorso universitario (Taras, 2001), soprattutto in un momento di grandi cambiamenti. Già nel 1999, Biggs aveva identificato alcuni macro-fattori con grande impatto nei processi d'apprendimento legati al cambiamento: studenti più diversificati sia in termini di età, cultura, esperienza, background, sia in termini di capacità accademiche, studenti più esigenti, numero maggiore di studenti per classe, e quindi anche più corsi offerti. Questi macro-fattori, tuttora attuali e presenti, hanno implicazioni di ampio raggio per l'insegnamento e l'apprendimento. Nel contesto del self-assessment degli studenti, questi fattori sono significativi perché indicano un maggiore coinvolgimento degli studenti nel proprio apprendimento e nel processo di valutazione, che va a sottolineare ancora una volta il ruolo attivo dello studente. La crescente spinta verso il coinvolgimento degli studenti nell'istruzione superiore nella loro valutazione veniva già trattata da Boud (1992), il quale affermava che "for many purposes it is educationally more appropriate for students to be actively involved in setting goals and assessing themselves" (p. 185), ossia che per molti scopi è educativamente più appropriato che gli studenti vengano e siano coinvolti attivamente nella definizione degli obiettivi e nella valutazione di loro stessi. Ma nonostante questa priorità veniva identificata decenni orsono, le pratiche di valutazione nell'istruzione superiore sono state soggette a molti sviluppi e a molte pressioni esterne. Già nel 1989, Boud aveva osservato che le pratiche di self-assessment potevano avere vantaggi pratici per la valutazione di un gran numero di studenti, consentendo in tal modo di alleggerire parzialmente il carico degli insegnanti, riducendo la quantità di tempo che gli insegnanti dedicavano alla valutazione. L'argomentazione segue che se gli studenti fossero in grado di svolgere alcuni compiti di valutazione, il personale accademico avrebbe più tempo per preparare e condurre attività formative e di valutazione valida per gli studenti. Anche Taras, già nel 2001 alludeva al crescente futuro aumento di studenti. Questo si rifletteva ad un loro maggior coinvolgimento nei processi valutativi in quanto questi rappresentano "il pacchetto finale che gli studenti desiderano o si aspettano di ricevere" (p.612).

Alla luce di ciò, le pratiche di self-assessment devono divenire uno strumento utile agli studenti per comprendere il loro processo d'apprendimento. È riconosciuto infatti che l'obiettivo principale dell'istruzione superiore è aiutare gli studenti a trasformarsi in "professionisti riflessivi", in grado di riflettere in modo autonomo e critico. È da anni sottolineato che l'acquisizione di conoscenze e abilità non può essere limitato alla fase iniziale di istruzione; piuttosto, deve essere un processo che continua durante tutta la vita (Boud & Falchikov, 1989). I metodi di test tradizionali non si adattano a tali obiettivi di apprendimento permanente, di pensiero riflessivo, di essere critico, o di problem-solving (Dochy & Moerkerke, 1997). Le alternative nella valutazione hanno ricevuto molta

attenzione nell'ultimo decennio e diverse forme di valutazione più autentica sono state introdotte nell'istruzione superiore. Tra queste, il self-assessment, importante nello sviluppo dell'apprendimento permanente e dello sviluppo di individui autonomi (Sambell & McDowell, 1998).

2.1 Una panoramica nel tempo

Si è precedentemente affermato che nel corso degli ultimi decenni, molti sono stati i fattori che hanno cambiato l'istruzione, portando un grosso impatto sulla qualità dell'apprendimento (Tan, 2012), tanto che alternative strategie di valutazione sono state introdotte nell'istruzione superiore (Birenbaum & Dochy, 1996). Nel contesto del self-assessment degli studenti, questi fattori sono stati significativi perché hanno portato un maggiore coinvolgimento degli studenti nel proprio apprendimento e nel processo di valutazione. Molti sono stati i contributi che hanno tracciato gli sviluppi riguardo il self-assessment. Per riportarne i più importanti, si è fatto riferimento alle pubblicazioni citate più di dieci volte nel contesto di SA degli studenti. Tali scritti possono essere utilizzati per rappresentare le pietre miliari nello sviluppo del self-assessment nell'istruzione superiore.

Il trattato di Heron (1981) sugli effetti negativi della valutazione degli studenti nell'istruzione superiore (in seguito ripubblicato come Heron 1988) è stato un contributo significativo per stabilire la nozione di autonomia degli studenti nell'istruzione pubblica.

Il *reflective practitioner*, il praticante riflettente, di Schön (1983) ha costituito la base della riflessione personale nell'istruzione superiore e il legame tra istruzione superiore e pratica professionale. Il lavoro di Schön è stato riconosciuto da Boud (1995b) come uno dei principali contributi al pensiero di SA degli studenti. Secondo Tan (2012), la nozione di praticante riflessivo ha sottolineato il valore della riflessione personale nell'istruzione superiore e ha influenzato gli accademici ad interessarsi ai giudizi degli studenti sul loro lavoro e sui loro risultati. Il lavoro di Schön ha anche introdotto nozioni di competenza professionale nell'istruzione superiore che a sua volta hanno sottolineato la capacità di self-assessment dello studente come priorità e obiettivo dell'istruzione superiore. Ciò è emerso nei corsi universitari che preparavano gli studenti direttamente per le imprese professionali. Va sottolineato che sia Schön (1983) che Heron (1988) furono accreditati da Boud (1995b) per aver proposto le idee principali nell'auto-valutazione degli studenti.

Nel 1986 due pubblicazioni significative hanno ulteriormente rafforzato il caso del self-assessment degli studenti come prassi di valutazione tradizionale. Il manuale di Boud (1986) intitolato "Implementing student self-assessment" ha fornito vari esempi e casi di studio per le pratiche di self-assessment degli studenti. I suoi esempi pratici sono stati successivamente citati da numerose pubblicazioni sul self-assessment. La descrizione e l'analisi di Falchikov (1986) su di un metodo per garantire l'affidabilità dei voti degli studenti nel self-assessment è riconosciuta da

Stefani (1998) come "uno dei primi modelli pragmatici e adattabili per l'introduzione del sé collaborativo, valutazione di pari e tutor" (p. 340). Falchikov (1986) fu successivamente citata da numerose pubblicazioni come esempio di una pratica di self-assessment degli studenti che potrebbe essere sufficientemente affidabile e valida.

Due pubblicazioni nel 1989 hanno attratto l'attenzione sulla relativa affidabilità dei voti derivati dagli studenti in relazione alla valutazione dell'insegnante. Lo studio di Boud e Falchikov (1989) ha esaminato criticamente 48 studi in una serie di discipline che riportavano l'affidabilità dei voti generati dagli studenti, studiandone le variabili che miglioravano l'affidabilità dell'accordo di valutazione studente-insegnante. Nello stesso anno, Boud (1989) esplorò il potenziale e le implicazioni dell'uso di self-assessment. Nel complesso, le due pubblicazioni del 1989 hanno fornito prove e argomenti solidi per la capacità generale degli studenti di valutare con precisione il proprio lavoro, divenendo uno dei più grandi lavori relativi al self-assessment.

Nel 1995 venne pubblicato il primo e attualmente ancora uno dei volumi più completi dedicato al self-assessment degli studenti nell'istruzione superiore. Il lavoro di Boud (1995b) intitolato "Enhancing learning through self-assessment" ha cercato di spostare l'enfasi del self-assessment degli studenti come pratica di valutazione ad una prospettiva di apprendimento. Da allora, Boud (1995b) è stato citato come un riferimento per sottolineare i benefici del SA degli studenti per l'apprendimento degli studenti. Boud (1995b) è ulteriormente conosciuto per aver sostenuto che il SA non dovrebbe essere intesa separatamente ma unita sia come una pratica di valutazione che uno strumento di apprendimento.

Dochy e Segers (1999) pubblicarono la loro ampia revisione degli studi di SA degli studenti nell'istruzione superiore. L'obiettivo della revisione fu quello di esaminare se le pratiche di SA beneficiano per l'apprendimento degli studenti. La revisione concluse che in genere miglioravano l'apprendimento degli studenti, fornendo prove ed esempi di tale affermazione. Il 1999 fu un anno importante anche, e forse soprattutto, fu la Dichiarazione di Bologna che introdusse significativi cambiamenti significativi sui processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. L'ipotesi generale del processo di Bologna fu la creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, che consentisse agli studenti di qualsiasi istituto di avviare, continuare o completare la loro istruzione e ottenere una laurea in qualsiasi università statale membro dell'UE attraverso il credito europeo (ECTS) (Bologna Declaration, 1999). Nella maggior parte dei paesi europei, ciò ha comportato cambiamenti nel curriculum riguardanti l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione (Flores et al., 2014), nella misura in cui gli studenti vengono visti come studenti attivi (Flores & Veiga Simão, 2007). L'Associazione Europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore afferma che la valutazione richiede che gli studenti siano valutati attraverso criteri espliciti per la votazione, con procedure adeguate ai fini della valutazione formativa, sommativa o diagnostica, attraverso strategie di valutazione chiare ed esplicitate agli studenti. Si vede nella valutazione un indicatore dell'efficacia dell'insegnamento e

dell'apprendimento con un forte impatto sulle future carriere degli studenti (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009).

L'attuazione del cosiddetto processo di Bologna nelle università europee ha portato a cambiamenti nella ristrutturazione del curriculum con implicazioni per le strategie di insegnamento e apprendimento, nonché per i metodi di valutazione (Flores & Veiga Simão, 2007). Il cambiamento fu sul ruolo chiave degli studenti in quanto soggetti attivi che implicò quindi una riorganizzazione pedagogica incentrata su progetti di curriculum più flessibili, su diversi modi di organizzare il lavoro sia di studenti che di docenti, sul sostegno per gli studenti, sui nuovi metodi di valutazione e su una rinnovata attenzione al legame tra insegnamento e ricerca (Lima 2006). Questa "sintesi" copre una vasta letteratura sulla valutazione dell'istruzione superiore che una revisione completa di essa sarebbe in qualsiasi circostanza difficile vista la mole di studi presenti nella letteratura internazionale. Tra questi, hanno ricevuto una notevole attenzione nella ricerca empirica sul self-assessment David Boud (oltre 50690 citazioni, di cui più di 2000 nell'anno 2019), David Nicol (16812 citazioni), Gavin Brown (5987 citazioni), Ernesto Panadero (2406 citazioni), e molti altri che hanno dato importanti contributi nel mondo del self-assessment.

I seguenti paragrafi riportano un'analisi della letteratura legata alla confusione del termine auto-valutazione, con lo scopo di delimitare la vastità della letteratura e renderla più ristretta in linea con questa ricerca.

2.2 Tensioni e confusione del termine self-assessment

Nel corso della letteratura relativa al self-assessment sembrano esserci nozioni confuse e contrastanti di ciò che è stato etichettato e noto come self-assessment (Tan, 2012). A rafforzare queste parole, già nel 1995 Boud e Brew avevano osservato molta confusione sul modo in cui il termine self-assessment veniva utilizzato, affermando che:

it is important to identify what the definition [of student self-assessment] does and does not imply as there are many misconceptions about selfassessment...There are a number of common practices which are sometimes referred to as self-assessment, but which are sufficiently different to warrant separate considerations and the use of alternative descriptors. (p.130)

Ad aumentare questa confusione, ci sono le differenze linguistiche tra l'inglese e l'italiano. Traducendo il termine self-assessment dall'inglese all'italiano si ricava la parola "auto-valutazione". Questa traduzione coincide perfettamente se traduco dall'inglese all'italiano anche il termine self-evaluation. Vedremo nel sotto-paragrafo 2.2.1 che nella realtà la stessa traduzione fa riferimento a due processi diversi.

Una seconda ragione per cui il self-assessment può risultare poco chiaro è legata al fatto che i concetti e le pratiche ad esso associati esistono in tensione tra loro. Il self-assessment è

complesso perché viene praticato e compreso in modi diversi e perché all'interno della sua diversità esistono nozioni e tensioni contrastanti.

Alla luce di questo, è bene chiarire alcuni punti legati alla confusione del termine.

2.2.1 Differenze linguistiche: “assessment” ed “evaluation”

Negli ultimi quindici anni, molto è stato scritto sull’assessment e sull’evaluation, ma i termini non hanno sempre avuto significati distinti. Gli educatori utilizzano questi due processi distinti, per aiutare gli studenti a sviluppare competenze di apprendimento permanente (Baehr, 2005). Assessment ed evaluation, se usati correttamente, possono entrambi aggiungere valore al processo d’insegnamento e d’apprendimento. Hanno infatti dei punti in comune. Nello specifico Baehr ne individuava quattro: 1) entrambi implicano la specifica di criteri da osservare in una performance o un risultato, 2) entrambi richiedono la raccolta di dati attraverso l’osservazione di prestazioni, di risultati, o di prodotti, 3) entrambi richiedono un “performer” e una persona che raccoglie informazioni sulla performance, 4) entrambi si concludono con una relazione dei risultati che comprendono somiglianze e differenze.

Tuttavia, secondo Baehr (2005) la differenza tra i due processi potrebbe portare effetti negativi se le persone coinvolte non concordano se il processo è legato all’assessment o all’evaluation, o se la metodologia dell’assessment viene confusa con la metodologia dell’evaluation. Nello specifico quattro: 1) il processo di assessment ha l’obiettivo di migliorare la qualità delle performance future mentre quello di evaluation di determinare la qualità delle prestazioni attuali, 2) il feedback è basato su osservazioni per delineare i punti più forti e deboli nel processo di assessment, in quello di evaluation sul livello di qualità basato su uno standard prestabilito, 3) nel processo di assessment il controllo spetta all’esecutore, in quello di evaluation all’osservatore, 4) nel processo di assessment la relazione include informazioni sul motivo per cui le prestazioni sono state eseguite in quel determinato modo e suggerisce cosa si può fare per migliorarle, nel processo di evaluation non si fa menzione della qualità effettiva delle prestazioni, solo di come rendere migliori quelle successive.

La tabella 3 chiarisce le somiglianze e le differenze tra i due processi:

	Assessment	Evaluation
What is the purpose?	To improve the quality of future performances	To determine the quality of the present performance
Who requests it?	Assessee	Client
Who performs?	Assessee	Evaluatee
Who observes the performance?	Assessor	Evaluator
Who sets criteria?	Assessee and assessor	Client (with possible consultation)

		with the evaluator)
Who uses information?	Assessee (in future performance)	Client (to make decisions)
When can feedback occur?	During or after a performance	During or after a performance
On what is feedback based?	Observations; and strongest and weakest points	Level of quality based on a set standard
What is included in the report?	What made the quality of the performance strong; and how might one improve future performances	The quality of the performance, often compared to set standards
Who receives the report?	Assessee	Client
How is the report used?	To improve performance	To make judgements

Tabella 3: Differenze tra i processi di Assessment ed Evaluation. Tratta da Baehr (2005, p. 238).

Baehr, nella conclusione del suo lavoro *Distinctions between Assessment and Evaluation*, in cui viene riportata la tabella, sottolinea la necessità che entrambi i processi si verifichino in luoghi e tempi separati, e idealmente attraverso ruoli diversi. Come si vede infatti dalla tabella 3, i due processi hanno molti elementi in comune, ma altrettanti differiscono nettamente. Questo veniva già sottolineato da Scriven nel 1967, il quale evidenziava come nel Regno Unito l'uso comune del termine "Assessment" faceva riferimento ai giudizi sul lavoro degli studenti, e ad "Evaluation" per riferirsi ai giudizi riguardanti i corsi o il processo di esecuzione di tali corsi, definendo il processo di Assessment: "A judgement which can be justified according to specific weighted set goals, yielding either comparative or numerical ratings" (Scriven, 1967, p. 40), ossia un giudizio che può essere giustificato in base a specifici obiettivi ponderati, producendo valutazioni comparative o numeriche. Taras, confermando questa definizione aggiunse però un'ulteriore affermazione: "justifying the judgement against the stated goals and criteria" (Taras, 2005, p. 467), ossia giustificare il giudizio in base agli obiettivi e ai criteri dichiarati. Per concludere, Scriven (1967) diceva:

"Evaluation is itself a methodological activity which is essentially similar whether we are trying to evaluate coffee machines or teaching machines, plans for a house or plans for a curriculum. Assessment is assessment. Assessment is an integral part of all aspects of daily life" (p. 40).

L'assessment è una parte integrante di tutti gli aspetti della vita quotidiana (Baehr, 2005). Quello che più interessa per questa tesi è il ruolo dello studente che, attraverso la distinzione appena fatta, risulta avere un ruolo più attivo nel processo di assessment, processo utilizzato per migliorare le prestazioni future o i risultati, sia in contesto formativo, cioè intrapreso mentre un processo educativo è in corso, che sommativo, ossia preso alla conclusione di un processo educativo (Baehr, 2005).

In conclusione, in questa ricerca la parola valutazione farà riferimento al processo di assessment, quindi self-assessment all'auto-valutazione.

2.2.2 Differenza tra formale e informale

Un ulteriore chiarimento da fare si racchiude tra il formale e informale. Infatti, l'auto-valutazione degli studenti avviene sia in contesti informali che formali, ma non sempre questo viene specificato e distinto.

L'auto-valutazione informale degli studenti può essere presa per riferirsi alla consapevolezza che gli studenti hanno su un lavoro in corso di svolgimento. In questo senso, alcuni studenti sono sempre impegnati in processi auto-valutativi in modo informale. Al contrario, l'auto-valutazione formale può verificarsi quando l'insegnante progetta specificamente attività distinte per gli studenti per giudicare il loro apprendimento (Tan, 2012). Lo stesso autore aggiunge che gli studenti che avevano valutato inizialmente in maniera informale il loro processo di apprendimento attraverso il lavoro in corso lo faranno di nuovo in contesti formali. Gli studenti che non avevano valutato consapevolmente il loro apprendimento cominceranno a farlo.

In questa ricerca, l'auto-valutazione ha un valore formale in quanto nasce da una progettazione specifica e distinta, strutturata per supportare e ampliare processi auto-valutativi negli studenti. Nonostante questo, si è comunque inizialmente considerata quella informale per capire se, come e quanto gli studenti utilizzavano processi auto-valutativi.

2.2.3 Differenza tra formativo e sommativo

Negli ultimi due decenni c'è stato un crescente interesse nel modo in cui l'uso dell'auto-valutazione per scopi formativi possa migliorare l'apprendimento degli studenti, in contrasto con l'auto-valutazione sommativa, che si concentra principalmente sull'accuratezza del self-grading, ossia legato alla votazione. Anche se vi sono state alcune pubblicazioni precedenti sull'auto-valutazione formativa (ad esempio Boud, 1995b), l'interesse è cresciuto esponenzialmente dopo la pubblicazione della rassegna di Black e Wiliam nel 1998 (Wiliam 2011, 2014). Wiliam (2014) spiega la differenza tra sommativo e formativo come segue:

“Where the inferences are related to the student’s current level of achievement, or to their future performance, then the assessment is serving a summative function. Where the inferences are related to the kinds of instructional activities that are likely to maximize future learning, then the assessment is functioning formatively” (p. 6)

Ossia, se ci si focalizza sull'attuale livello di realizzazione degli studenti o alle loro prestazioni future, la valutazione sta svolgendo una funzione sommativa. Se le deduzioni sono correlate ai tipi

di attività didattiche che probabilmente massimizzerà l'apprendimento futuro, la valutazione funziona in modo formativo. Pertanto, quando le informazioni di valutazione servono allo scopo di migliorare l'apprendimento degli studenti, allora è formativo, e quando la valutazione include elementi di classificazione, selezione, ecc.. si riferisce a scopi sommativi.

In questa ricerca, l'auto-valutazione ha uno scopo formativo poiché ha lo scopo di migliorare l'apprendimento degli studenti.

2.2.4 Differenza tra pratica dello studente o strumento del docente

Per poter dare corretto spazio a questa differenza, come anticipato nel paragrafo 1.3, va spiegato che esistono due diversi approcci legati al self-assessment, dettagliatamente descritti nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2013) Nel loro lavoro, i due autori hanno descritto che l'auto-valutazione risulta essere sia una tecnica pedagogica attraverso la quale l'insegnante invita gli studenti a mettere in pratica processi auto-valutativi, sia una strategia di apprendimento che lo studente ha a disposizione. Quando l'auto-valutazione è considerata un processo istituzionale, utilizzata quindi dall'insegnante, è considerata come parte del formative assessment (Black & Wiliam, 1998). Il secondo approccio, invece, si rifà alle teorie auto-regolative (i.e. Zimmerman, 2000) in cui il SSA diviene un processo auto-regolativo, ed è inteso come "il controllo che uno studente esercita sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000).

Nonostante spesso la letteratura adotti un singolo approccio, senza considerarli congiuntamente, è importante sottolineare che l'uso di pratiche auto-valutative implica un processo pedagogico (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) in cui studenti e insegnanti sono parte di un unico processo, pur avendo ruoli diversi. Nel momento in cui un docente cerca di promuovere pratiche di self-assessment, lui o lei dovrebbe usare questo processo come risorsa educativa con l'obiettivo finale di creare processi di apprendimento regolato. Lo studente dovrebbe accettare gli aiuti dei docenti e diventare responsabile del proprio processo auto-valutativo. Per dare appoggio a queste affermazioni, riprendo le "condizioni", già sopra citate, di Goodrich (1996), in cui si possono distinguere le *Conditions in the strict sense* e le *Instructional aids*.

Le prime sono delle azioni che "if do not occur, obstruct self-assessment" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 564)) e sono legate al ruolo dello studente. Sono tre:

1. Awareness of the value of self-assessment: se uno studente non è consapevole del valore del SA, non auto-valuteranno il loro lavoro in quanto richiede loro uno sforzo maggiore. È dunque fondamentale che lo studente capisca l'importanza dei processi auto-valutativi nell'apprendimento.
2. Access to the criteria on which assessment is based: gli studenti devono conoscere su quali criteri si basa la valutazione, fin dall'inizio.

3. The task to be assessed needs to be specific: se il compito risulta essere troppo vasto o non ben definite, pratiche auto-valutative diventano di difficile realizzazione.

Le seconde sono azioni che il docente può fornire allo studente come guida per apprendere ad autoregolare il loro lavoro e incoraggiare l'uso di self-assessment. Qui il focus è sul docente. Sono cinque:

1. Self-assessment modeling: poiché gli studenti apprendono osservando, è consigliabile che loro possano osservare un modello, sia esso un docente o un peer.
2. Direct instruction and assistance for self-assessment: è necessario che lo studente venga guidato attraverso informazioni corrette e chiare relative alla procedura da eseguire, soprattutto quando il compito è nuovo.
3. Cues that help to know when it is appropriate to self-assess. Riprende I due punti precedenti.
4. Practice. Gli studenti devono avere la possibilità di provare, praticare. L'osservazione di cui si parlava prima non è sufficiente.
5. Opportunities to review and improve the process of realizing a task as well as the final performance. Gli studenti devono poter ricevere feedback sui lavori, in modo da capire l'errore.

Andrade e Valtcheva (2009), più recentemente, si soffermarono sulle condizioni descritte da Goodrich, poiché la maggior parte di esse sono pratiche di classe comunemente impiegate. A queste, Andrade e Valtcheva aggiunsero le rubrics, un documento di una o due pagine che elenca i criteri e descrive la variazione dei livelli di qualità, da eccellente a scarso, per un incarico specifico (Andrade, 2000). Nelle loro conclusioni, i due autori riportarono ciò che Ross (2006) aveva raccomandato qualche anno prima: a) definire i criteri in base ai quali gli studenti valutano il loro lavoro, b) insegnare agli studenti come applicare i criteri, c) fornire agli studenti un feedback sulle loro auto-valutazioni, d) aiutare gli studenti a utilizzare l'auto-valutazione per migliorare le prestazioni. A queste ne aggiunsero anche: e) fornire il tempo sufficiente per la revisione dopo l'auto-valutazione, f) non trasformare l'auto-valutazione in auto-valutazione contandola per un voto.

Per concludere, si conferma in primis il ruolo dell'assessment e non dell'evaluation. Inoltre, si conferma che il SA è un momento fondamentale nel processo d'apprendimento perché attiva la singola persona, sia essa studente o docente, ad usare le proprie capacità, abilità, bisogni, e motivazioni. Nonostante si è visto che studenti e docenti hanno ruoli differenti ma fondamentali, rimane comunque fermo per questa ricerca, il punto in cui l'intero processo valutativo e d'apprendimento vede come soggetto principale lo studente in cui esso sviluppa le proprie abilità, accompagnato dal docente.

Poiché questo lavoro vede dunque lo studente come soggetto principale, riporto, nella figura 6, uno schema che può risultare utile agli insegnanti di tutte le fasce, in relazione al grado di sviluppo psico-fisico e cognitivo dello studente. Lo schema nasce come schema-guida d'aiuto per la figura

dell'insegnante, basandosi sulle condizioni elencate da Andrade e Valtcheva (2009) e sugli sviluppi pedagogici portati da Zimmerman e Moylan nel 2009 e da Panadero e Alonso Tapia nel 2013. Da tale schema va ricordato che l'insegnante dovrà adattare le procedure al tipo di task richiesto, in modo che le connotazioni teoriche siano ben inserite nella pratica e adatte al contesto in questione.

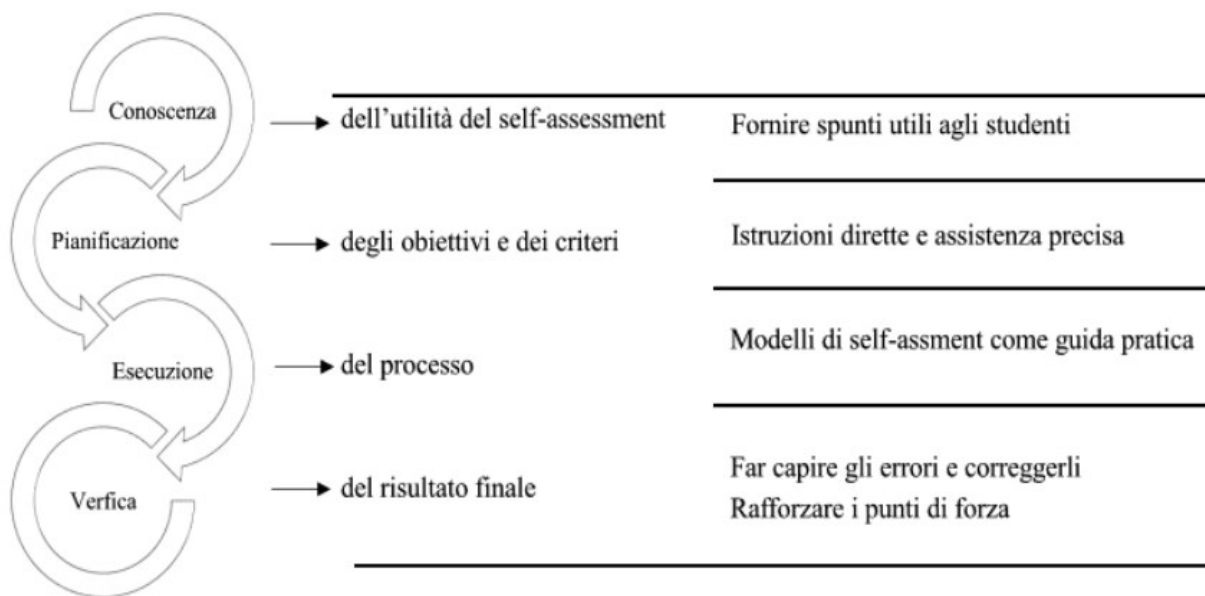


Figura 6: Riflessione per un possibile schema pratico come strumento d'aiuto alla figura dell'insegnante per favorire il SA all'interno del processo d'apprendimento dello studente. Tratto da Pagani (2017, p. 412).

2.3 Definizione

Nonostante l'accordare con Panadero e Alonso-Tapia quando affermano che studenti e insegnanti sono parte di un unico processo, pur avendo ruoli diversi, questa ricerca si focalizza sul ruolo degli studenti. Poiché si è detto che il secondo approccio di rifà alle teorie autoregolative in quanto il SA diviene un processo autoregolativo, inteso come "il controllo che uno studente esercita sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000), risulta fondamentale sottolineare in primis la relazione che il SA ha con il SRL.

La relazione tra SRL e SA è stata oggetto di ricerca empirica per almeno vent'anni (Panadero et al., 2017). Noti scrittori e autori hanno sottolineato che questa relazione è "a doppio senso": l'auto-valutazione viene concettualizzata come strategia regolatrice dell'apprendimento (Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Panadero e Alonso-Tapia, 2013) e l'apprendimento regolato dipende dall'auto-valutazione (Zimmerman & Moylan, 2009).

Una delle classiche definizioni di self-assessment lo descrive come "the student activity which it judges their own learning, specifically its achievement and its results" (Boud & Falchikov, 1989, p.

529), ossia il coinvolgimento degli studenti nel formulare giudizi sul loro proprio apprendimento, in particolare sui risultati raggiunti del loro apprendimento. Non è una nuova tecnica, ma un modo per aumentare il ruolo degli studenti come partecipanti attivi nel proprio apprendimento (Boud, 1995b), ed è principalmente usato per la valutazione formativa al fine di favorire la riflessione, da parte degli studenti, sui processi di apprendimento e sui risultati finali (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). L'anno seguente, Boud affermava che, adottando una visione di "apprendimento per la vita", ci si deve concentrare tanto sui giudizi che sui compiti. Questi giudizi costituiscono l'autovalutazione (2000, p.154). Da qui la visione del lifelong learning, sempre più utilizzata dagli anni 2000, in quanto si iniziava a sostenere che le pratiche di autovalutazione incoraggiano gli studenti a diventare "discenti che riflettono continuamente", come già annunciavano Sluijsmans, Dochy e Moerkerke, (1999, p.315).

Nel 2007, Andrade e Du definirono il self-assessment come "the process during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly" (p. 160), ossia il processo il quale gli studenti riflettono e valutano la qualità del loro lavoro e del loro apprendimento, giudicano il grado in cui riflettono sugli obiettivi o sui criteri esplicitamente dichiarati e definiti, identificano i punti di forza e di debolezza nel loro lavoro e rivedono di conseguenza il lavoro.

L'anno dopo, McMillan e Hearn affermarono che "Self-assessment is more accurately defined as a process by which students 1) monitor and evaluate the quality of their thinking and behavior when learning and 2) identify strategies that improve their understanding and skills" (McMillan, & Hearn, 2008, p. 40). In altre parole, il SA si verifica quando gli studenti giudicano il proprio lavoro per migliorare le prestazioni in quanto identificano le discrepanze tra le prestazioni attuali e quelle desiderate. Questo aspetto si allinea strettamente con l'istruzione basata sugli standard, che fornisce obiettivi e chiari criteri che possono facilitare il SA degli studenti. Secondo gli autori, il SA è concettualizzata come la combinazione di tre componenti (figura 7) correlate in un processo ciclico e continuo: self-monitoring, self-evaluation, and identification and implementation of instructional correctives as needed.

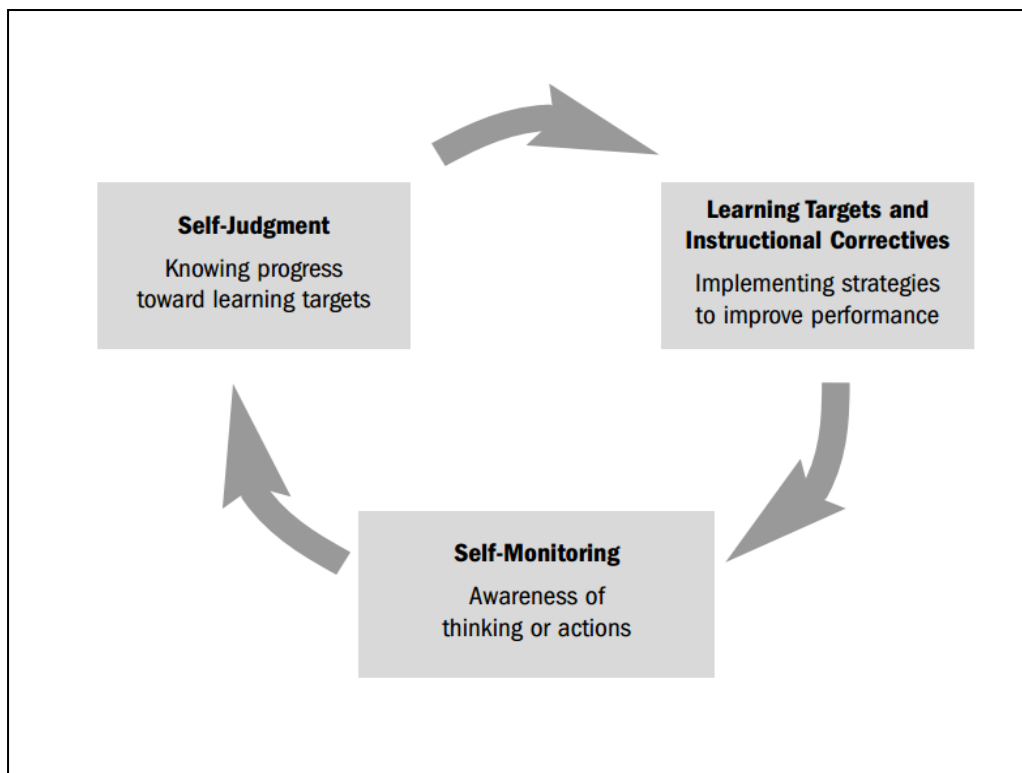


Figura 7: Student Self-Assessment Cycle. Tratto da McMillan & Hearn (2008, p. 41)

Essenzialmente, gli studenti identificano le loro strategie di apprendimento e prestazioni, forniscono feedback a loro stessi in base a standard e criteri ben compresi e determinano i successivi “passi” per migliorare le loro prestazioni.

Una rivisitazione della classica definizione, la si trova nel lavoro di Panadero (2011): “the qualitative assessment of the learning process, and of its final product, realized on the basis of pre-established criteria, in relation of the level of perfection that the student wants to achieve” (p. 78), ossia la valutazione qualitativa del processo di apprendimento e del suo prodotto finale, realizzata sulla base di criteri prestabiliti. Lo stesso autore, in collaborazione con altri colleghi, qualche anno fa, ha modificato la sua definizione di SA, indentificandola come “a wide variety of mechanisms and techniques through which students describe (i.e., assess) and possibly assign merit or worth to (i.e., evaluate) the qualities of their own learning processes and products” (Panadero et al., 2017, p. 2), ossia un insieme di diversi meccanismi e tecniche attraverso i quali gli studenti descrivono (cioè, valutano) ed eventualmente assegnano merito o valore (cioè valutare) alle qualità dei processi e dei prodotti del proprio apprendimento. Così facendo, si sottolinea la varietà di possibili meccanismi che intercorrono nel processo auto-valutativo e chiarisce la differenza tra quello che è assessment ed evaluation.

Tra tutte, alla base di questa ricerca c'è quella di Panadero (2011). Nel suo lavoro, l'autore spiega dettagliatamente tutti gli elementi inseriti nella sua definizione. Il primo aspetto che evidenzia si lega alla prima parte della definizione che definisce il SA come una valutazione qualitativa, indicando quindi che il SA non è “dare un punteggio a qualcuno”. Il focus dunque non è sulla votazione finale che l'insegnante dà, ma sulla comprensione dello studente dei processi

d'apprendimento, in cui lo studente stesso apprende dai suoi successi ed errori. Si rinforza quindi il processo riflessivo dello studente.

Un secondo aspetto rilevante della definizione si trova sull'affermare che il SA è la valutazione dell'intero processo d'apprendimento e del suo prodotto finale. Molti modelli, come si è visto precedentemente, affermano che il processo auto-valutativo accade solamente dopo un'attività, nel momento in cui lo studente termina il compito e valuta il suo prodotto finale. È stato invece confermato che processi di SA accadono anche durante il processo d'apprendimento in cui lo studente monitora il suo lavoro e lo compara con i criteri procedurali che erano stati stabiliti (Greene & Azevedo, 2007). Già Boud nel 1995 sottolineava che appropriate forme auto-valutative influenzano le fasi iniziali del processo, indi per cui viene poi aggiunta l'importanza di rendere espliciti i criteri valutativi fin dall'inizio dell'attività (Andrade, 2010). A conferma di questo è il modello di riferimento di Zimmerman e Moylan (2009) che esplicita come il SA influenza tutte le fasi del processo autoregolativo. Se gli studenti imparano ad auto-valutarsi fin dalle fasi iniziali, impareranno a farlo in ogni loro fase successiva: possono capire se la loro performance è adeguata o no, se la loro strategia educativa risulta in linea con l'obiettivo finale, se l'interesse per il compito sta aumentando o diminuendo, etc. Il fatto che il SA possa influenzare tutte le fasi del processo d'apprendimento di uno studente, ha implicazioni pedagogiche molto importanti poiché se non accadesse lo sforzo dello studente potrebbe non essere effettivo e quindi lo studente si troverebbe a dover ripetere il proprio lavoro, una conseguenza che influenzerebbe negativamente anche la motivazione (Alonso-Tapia, 2005).

Un terzo elemento importante, velocemente introdotto nelle righe precedenti, è l'inclusione dei criteri nei processi valutativi. I criteri valutativi sono delle specifiche linee-guida che delineano dove e come avverrà la valutazione, sia da parte degli insegnanti che dagli studenti (Goodrich, 1996). Nel lavoro di Panadero e Alonso-Tapia (2013), vengono identificate tre modalità con cui si possono stabilire questi criteri valutativi: 1) esternamente, quando il docente definisce le linee-guida, 2) esterno in origine ma internamente accettato, succede quando un docente discute e negozia le linee-guida con gli studenti, 3) internamente, quando gli studenti riflettono sulle caratteristiche che il lavoro richiede e definiscono i criteri. Questo ultimo punto viene collegato con la motivazione in quanto, secondo Deci e Ryan (1985), maggiore sarà il senso di autonomia nella scelta di questi criteri, maggiore sarà la motivazione dello studente per raggiungere l'obiettivo. Viene sottolineato qui che i criteri sono essenziali per i processi auto-regolativi poiché chiariscono gli obiettivi da raggiungere (Andrade & Valtcheva, 2009).

L'ultima parte si collega al tipo di compito che lo studente si trova a compiere. Chiaramente, uno studente con difficoltà in matematica non si soffermerà sui passaggi, ma cercherà di terminare il compito con il mero obiettivo di passare il compito. Uno studente invece che punta a capire i vari passaggi di quello stesso compito di matematica, cerca di raggiungere il massimo livello prestativo. Questi livelli di perfezione influenzano il processo auto-valutativo perché gli studenti, nonostante il compito possa essere migliorato anche grazie alla figura dell'insegnante, saranno sufficientemente

soddisfatti quando otterranno il livello di performance che avevano stabilito per il compito (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

In conclusione, il self-assessment risulta essere un processo complesso. Oltre ad essere un processo che facilita l'apprendimento quando correttamente utilizzato (Brown & Harris, 2013), è fondamentale per l'autoregolazione e per l'attivazione di strategie d'apprendimento. Non solo, si collega anche alla motivazione ad apprendere.

2.4 Che vantaggi ha il SA?

C'è una vasta quantità di letteratura che esplicita i benefici generali del SA nell'apprendimento degli studenti. Il suo potenziale è stato riportato in diversi contesti e copre un'ampia gamma di processi di apprendimento. Tali affermazioni includono il ruolo chiave dell'auto-valutazione nello sviluppo di capacità di pensiero e di risoluzione dei problemi (Woods, Marshall, & Hrymark, 1988), nella definizione degli obiettivi (Hanrahan & Isaacs, 2001), nel potenziamento delle competenze (Marienau, 1999) e nel miglioramento delle proprie capacità (Khan, Davies, & Gupta, 2001).

Uno degli studi più citati sui benefici del SA in relazione al miglioramento dell'apprendimento è stato condotto da Dochy & Segers nel 1999, in cui i due autori, grazie ad un'attenta analisi della letteratura del tempo, riportarono otto effetti positivi che l'auto-valutazione, e la valutazione tra pari, portano all'apprendimento:

1. Aumento della capacità degli studenti di svolgere compiti,
2. Maggiore consapevolezza della qualità del lavoro da parte dello studente,
3. Aumento delle riflessioni degli studenti sul loro comportamento e sulle loro prestazioni,
4. Aumento delle qualità delle prestazioni degli studenti in base alle valutazioni
5. Efficacia degli approcci all'apprendimento,
6. Maggiore responsabilità e autonomia degli studenti,
7. Maggior soddisfazione degli studenti,
8. Miglior clima per l'apprendimento

Da questa lista, ulteriori studi e ricerche hanno proseguito l'analisi. Tra queste quelle di Black e Harrison che, nel 2001, hanno sottolineato lo sviluppo delle capacità critiche. O ancora, il miglioramento delle self-regulated skills sottolineato da Ramdass e Zimmerman nel 2008. O ancora, lo studio di McMillan e Hearn nel 2008 che hanno definito i benefici per lo studente quali un maggior coinvolgimento nel processo d'apprendimento e una partecipazione attiva dello studente al processo poiché consapevole di quali strategie metacognitive usare, e quando usarle. A seguire, i molteplici studi di Boud, di Brown, di Panadero, di Pellegrino, di Andrade, di Aricò, di Nicol.

Dall'analisi della letteratura, Tan (2012) identificò tre motivi per suggerire come le pratiche di auto-valutazione siano utili per lo sviluppo degli studenti come *lifelong learners*. In primis, le *critical skills*. L'apprendimento permanente richiede un'enfasi diversa sulle competenze, in particolare, sulle competenze che consentono agli studenti di valutare il proprio apprendimento. La capacità degli studenti di valutare i loro progressi e i risultati dell'apprendimento è descritta come una competenza educativa di base per l'apprendimento permanente (Boud, 1994, p.10). L'auto-valutazione è considerata molto più adatta allo sviluppo di tali competenze rispetto alle forme tradizionali di valutazione che non consentono agli studenti di esprimere i propri giudizi sul loro apprendimento (Somervell, 1993). Secondo, *self-directed learning*. L'apprendimento autodiretto è uno dei termini che è spesso associato all'apprendimento permanente. L'argomento è che gli studenti devono essere in grado di pianificare e dirigere il proprio apprendimento al fine di essere in grado di perseguire situazioni di apprendimento senza l'assistenza dell'insegnante. Pertanto, la capacità di auto dirigere il proprio apprendimento è fondamentale per l'apprendimento permanente (Sutherland, 1998). In questo contesto, l'auto-valutazione è considerata fondamentale per preparare gli studenti all'apprendimento permanente perché le sue pratiche incoraggiano gli studenti ad auto-dirigere il loro apprendimento, sviluppando negli studenti la capacità di pianificare e dirigere il proprio apprendimento e di svilupparsi nella loro vita lavorativa (Hanrahan & Isaacs, 2001). Terzo, *responsability for learning*. È emersa la necessità per gli studenti di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento nell'istruzione universitaria al fine di proseguire il loro apprendimento permanente al di là dell'istruzione superiore (Hinett & Weeden, 2000). In questo contesto, le pratiche di auto-valutazione spingono gli studenti ad esprimere i propri giudizi sull'apprendimento al fine di utilizzare le stesse competenze per perseguire l'apprendimento al di fuori dell'istituto di istruzione superiore (Boud, 1990).

Recentemente, Panadero e colleghi (2016), affermarono che il SA è un'abilità importante per almeno quattro motivi. In primo luogo, gli studenti che sono formati in SA hanno mostrato un aumento del loro apprendimento e delle prestazioni accademiche (Brown & Harris, 2013). Inoltre, l'accuratezza (ad esempio, una valutazione affidabile e valida) nell'auto-valutazione è moderatamente associata a livelli più elevati di risultati. In secondo luogo, può aumentare l'uso di strategie di apprendimento auto-regolate (Kostons, Van Gog, & Paas, 2012), e viceversa: gli studenti che hanno buone capacità di auto-regolazione utilizzano strategie di auto-valutazione più avanzate (Lan, 1998). Il SA aiuta gli studenti a regolare il proprio apprendimento richiedendo loro di esercitare il monitoraggio metacognitivo del loro lavoro e dei loro processi rispetto agli standard, alle aspettative, agli obiettivi o agli obiettivi (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). In terzo luogo, la formazione delle competenze di SA può migliorare l'auto-efficacia degli studenti nei compiti svolti (Ramdass & Zimmerman, 2008), ma questo effetto non è stato costantemente analizzato. In quarto luogo, il SA è legata all'empowerment degli studenti nel processo di valutazione, che attiva ulteriormente la proprietà dell'apprendimento e l'uso di strategie di auto-regolazione (Black & William, 1998; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010). In sintesi, il SA sembra

svolgere un ruolo importante nel successo accademico e, di conseguenza, c'è una diffusa difesa per l'auto-valutazione come un potente processo di apprendimento educativo.

Mentre è difendibile sostenere che le attività di auto-valutazione siano progettate per migliorare l'apprendimento, è ingenuo presumere che tutte le attività di auto-valutazione garantiscano che l'apprendimento degli studenti venga migliorato. La letteratura non sempre distingue un'auto-valutazione efficace o inefficace degli studenti. Si è vista la vastità di benefici per l'apprendimento, ma questi benefici andrebbero ulteriormente valutati l'uno con l'altro. Poiché le pratiche auto-valutative vogliono essere esempi positivi di come l'auto-valutazione degli studenti dovrebbe essere praticata, si ha l'impressione che non possa mai essere progettata o praticata in modo inefficace. Inoltre, la letteratura non distingue i diversi livelli di efficacia dell'auto-valutazione. Uno degli sviluppi più significativi della letteratura sull'istruzione superiore è stata la ricerca che illustra i diversi approcci che gli studenti e gli insegnanti adottano per l'apprendimento, ma questi non evidenziano le differenze tra approcci positivi e negativi all'apprendimento. Indubbiamente, offrono descrizioni fondate su cosa significa imparare in modo efficace in contrasto con ciò che significa imparare in modo inefficace, ma mai definendone il livello (Tan, 2012). Inoltre, la letteratura in generale, non riconosce che l'auto-valutazione può avere conseguenze negative sull'apprendimento degli studenti quando non correttamente implementato (Brown & Harris, 2013).

Nel 1995, Boud parlava di "consequential validity" (1995b). La validità consequenziale mette in dubbio le conseguenze più ampie di una determinata attività di valutazione al di là di quelle immediatamente evidenti. È elevata quando la valutazione produce un effetto positivo sull'apprendimento e bassa quando la valutazione scoraggia l'apprendimento.

Secondo Tan, che si chiese se le pratiche auto-valutative beneficiassero sempre l'apprendimento, è necessario avvertire degli effetti indesiderati ma che, senza comprenderne gli effetti negativi, non vi è alcuna garanzia che le pratiche di auto-valutazione degli studenti nell'istruzione superiore facciano più male che bene (p. 6).

In conclusione, in accordo con Tan, la ricerca vuole focalizzarsi sugli effetti positivi che l'auto-valutazione porta all'apprendimento degli studenti e confermare che i suoi benefici includono lo sviluppo della capacità degli studenti di giudizio valutativo (Tai et al., 2018), il miglioramento dell'auto-regolazione e dell'auto-efficacia (Panadero, Jonsson, & Botella, 2017) del pensiero critico e riflessivo (Cassidy 2007), per potenziando prepararli all'apprendimento permanente (Boud, 2000).

2.5 Relazione con la ricerca

Si è visto che i "guadagni educativi" derivanti dall'auto-valutazione sono imparentati con il potenziamento della proprietà dell'apprendimento e l'uso delle strategie SRL. Ciò significa che l'auto-valutazione contribuisce all'apprendimento degli studenti, ad esempio 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 (Brown & Harris, 2013; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

L'auto-valutazione risulta essere "a key process for self-regulation" (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 558), poiché costituisce l'atto di riflessione di consapevolezza del proprio processo d'apprendimento (Paris & Paris, 2001) che sostiene il pieno impegno degli studenti nella costruzione della propria conoscenza: al fine di costruire nuove solide conoscenze, gli studenti devono valutare questa conoscenza per colmare le lacune in esso e per assicurarsi delle connessioni tra le sue parti, permettendogli così di essere parte attiva del suo apprendimento. Questa riflessione su ciò che è stato fatto permette la ripetizione del processo, se correttamente eseguito, fintanto che il soggetto diventa esperto nella sua esecuzione. Nel caso in cui l'esecuzione non sia stata corretta, l'auto-valutazione permette al soggetto di vedere gli errori, fornendo opportunità di correzione. Per questo motivo l'auto-valutazione può migliorare esecuzioni future di un'attività e favorire adeguati modelli per realizzare altre attività d'apprendimento in altre situazioni (Boud, 1995b). Il self-assessment sta diventando un aspetto centrale dei processi di valutazione centrati sullo studente nell'istruzione superiore. Ma nonostante crescano le prove della sua utilità per lo sviluppo di capacità-chiave negli studenti, quali 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 inserita nel contesto universitario.

La figura 8, sotto riportata, pubblicata nel lavoro intitolato "Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento" (Pagani, 2018), risulta essere adatta come conclusione di questo-paragrafo. Essa mostra che 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 (Schunk & Zimmerman, 1998). Il docente, durante l'elaborazione del compito di uno studente, diventa figura fondamentale nel processo di acquisizione dello studente se 1) fissa gli obiettivi, 2) definisce in maniera chiara i criteri di valutazione, 3) fornisce spunti e modelli, e 4) rilascia feedback (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). 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 (Mc-Millan & Hearn, 2008) e il docente diventa di fondamentale supporto (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) nell'intero processo di acquisizione.

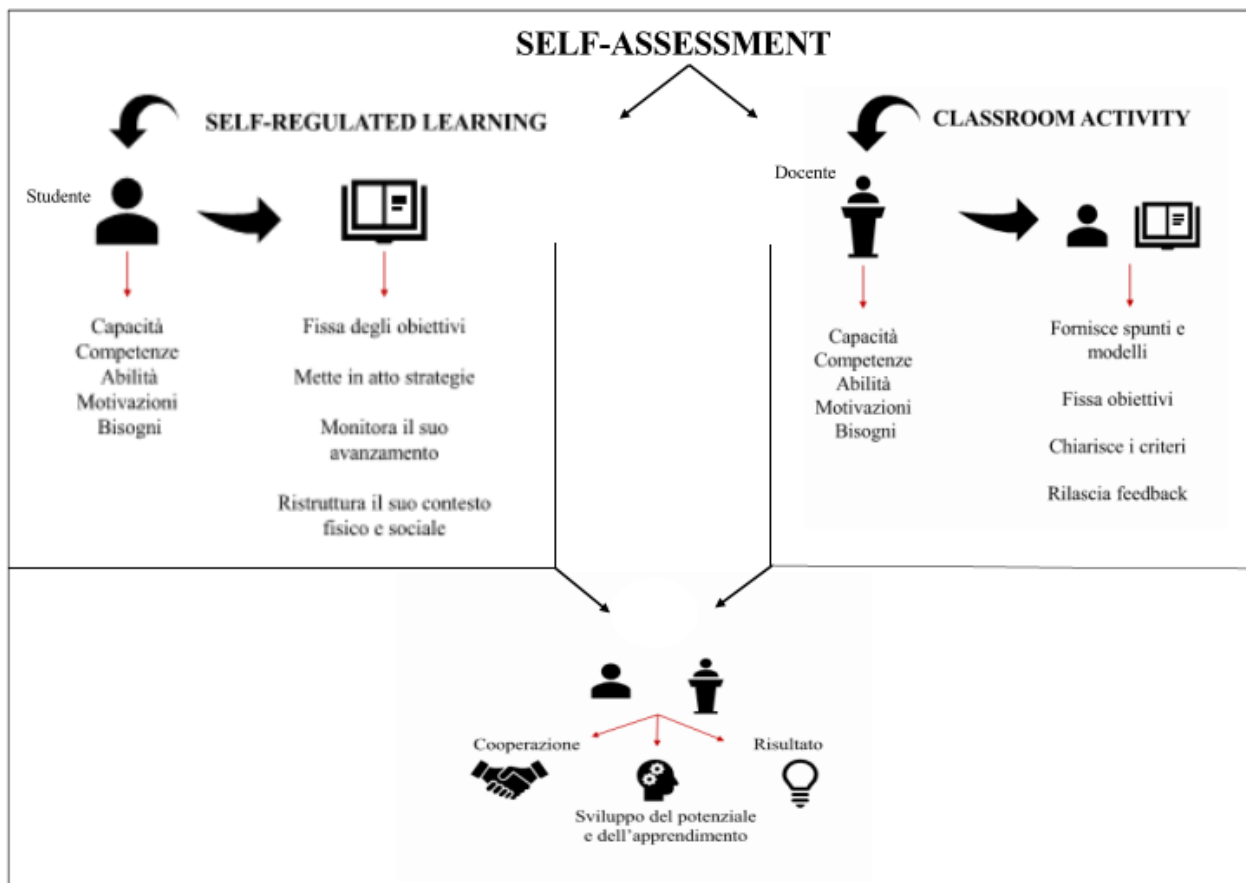


Figura 8: *Self-assessment come self-regulated learning, all'interno di attività di classe.* Pubblicata in Pagani (2018, p. 133).

3 Feedback

È comunemente riconosciuto che la valutazione è fondamentale per l'apprendimento degli studenti nell'istruzione superiore, e che il feedback è una componente fondamentale del processo di valutazione, in termini di miglioramento delle performance dello studente (Nicol et al., 2014). Un argomento centrale è che, nell'istruzione superiore, la valutazione e il feedback dovrebbero essere utilizzati per l'autoregolazione degli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In una meta-analisi di Sitzmann, Ely, Brown e Bauer (2010), la correlazione tra auto-valutazione e apprendimento era più forte per i corsi che includevano feedback che per i corsi che non includevano feedback. Inoltre, quando gli studenti si auto-valutavano una volta o in più occasioni senza ricevere feedback, il rapporto con l'apprendimento era più debole rispetto alle situazioni in cui gli studenti ricevevano un feedback esterno sulla loro accuratezza.

Ma, cos'è il feedback?

3.1 Excursus teorico

Una delle prime definizioni del termine feedback, arriva nella letteratura nel 1983, dal lavoro di Ramaprasad. L'autore definì il feedback come "information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way" (Ramaprasad, 1983, p. 4). Tradotto, il feedback è informazioni sul divario tra il livello effettivo e il livello di riferimento di un parametro di sistema, usato per alterare questo divario. Sebbene Scriven non formalizzò l'idea, precedette Ramaprasad nella convinzione che il feedback formativo fosse integrato nel ciclo di apprendimento essendo utilizzato dallo studente.

Questa definizione di feedback di Ramaprasad è seguita da vicino da quella di Sadler (1989), il quale identificò tre condizioni necessarie per un feedback efficace, con una premessa fondamentale per il miglioramento dello studente che richiede "the capacity to monitor the quality of their own work during actual production" (pp. 119), cioè la capacità di monitorare la qualità del proprio lavoro durante la produzione. Aggiunse poi che il feedback "requires knowledge of the standard or goal, skills in making multicriterion comparisons, and the development of ways and means for reducing the discrepancy between what is produced and what is aimed for" (p. 142): il feedback richiede la conoscenza dell'obiettivo, abilità nel fare confronti multicriterio, e lo sviluppo di modi e mezzi per ridurre la discrepanza tra ciò che viene prodotto e la sua finalità. In sintesi, il feedback è "un feedback mirato a migliorare l'apprendimento in modo efficiente ed opportuno" (p. 120).

Winne e Butler (1994) hanno fornito un eccellente riassunto nella loro affermazione: "feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory". Aggiungono: "whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies" (p. 5740). Secondo gli autori, i

feedback sono informazioni con le quali uno studente può confermare, aggiungere, sovrascrivere, sintonizzare o ristrutturare informazioni in memoria, indipendentemente dal fatto che tali informazioni siano conoscenza di dominio, conoscenza metacognitiva, convinzioni su sé e compiti, o tattiche e strategie cognitive. L'anno seguente i due autori continuarono il lavoro sull'importanza del feedback, e cercarono di dimostrare in che modo il feedback fosse elemento determinante e principale dei processi di SRL (Butler & Winne, 1995). Iniziarono sintetizzando un modello di autoregolazione basato sulle letterature educative e psicologiche contemporanee, utilizzandolo poi come una struttura per analizzare i processi cognitivi coinvolti nell'auto-regolazione. In conclusione, proposero un modello elaborato di SRL in grado di abbracciare i loro risultati ottenuti, che mise in luce l'operazione cognitiva del monitoraggio come fulcro dell'impegno cognitivo auto-regolato, utilizzato per riesaminare (a) le ricerche recenti su come il feedback influisce sull'impegno cognitivo con i compiti, e (b) la relazione tra forme di impegno e realizzazione.

Nel lavoro di Nicol e Macfarlane-Dick (2006), il feedback viene visto come "information about how the student's present state (of learning and performance) relates to these goals and standards" (p. 200), ossia l'informazione su come lo stato attuale dello studente (di apprendimento e rendimento) è in riferimento agli obiettivi fissati. Secondo i due autori, gli studenti generano feedback interni mentre monitorano il loro processo d'apprendimento e mentre valutano i loro progressi verso gli obiettivi fissati. Quelli più efficaci all'autoregolazione, tuttavia, producono un feedback migliore per raggiungere gli obiettivi desiderati (Butler & Winne, 1995). Gli studenti "autoregolati", inoltre, interpretano attivamente anche i feedback esterni, ad esempio quelli da parte di insegnanti e da altri studenti, in relazione ai loro obiettivi interni. Nel loro lavoro, Nicol e Macfarlane-Dick, proposero un modello di formative assessment e feedback, basato dal precedente lavoro di Butler e Winne (1995), che si concentra sui processi inerenti all'auto-regolazione dello studente, aventi un ruolo centrale e attivo in tutti i processi di feedback.

L'anno dopo, Hattie e Timperley (2007), definirono il feedback come "information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" (p. 81), cioè le informazioni fornite da un agente (ad es. insegnante, peer, libro, genitore, sé, esperienza) in merito agli aspetti della propria prestazione. Specificano che: un insegnante o un genitore può fornire informazioni correttive, un peer può fornire una strategia alternativa, un libro può fornire informazioni per chiarire idee, un genitore può fornire l'incoraggiamento e lo stesso studente può cercare migliori risposte. Il feedback è quindi una "conseguenza" delle prestazioni, a "consequence" of performance. I due autori si soffermarono nel distinguere se si tratta di "providing instruction" o "providing feedback", ossia fornire istruzione o fornire feedback. Quando il feedback è combinato con una revisione più correttiva, il feedback e l'istruzione si intrecciano fino a quando il processo stesso assume le forme di nuove istruzioni. Per assumere questo scopo didattico, è necessario un feedback che fornisca informazioni specifiche relative al compito o al processo di apprendimento che possa riempire il divario tra ciò che è compreso e ciò che è destinato ad essere compreso (Sadler, 1989).

Carol Evans, nel 2013, nel suo lavoro *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, affermò che non esiste una definizione di “feedback” generalmente concordata e pochi studi hanno sistematicamente studiato il significato del feedback nella valutazione. Secondo Clark (2011), per alcuni è una specie di strumento di misurazione (Quality Assurance Agency, 2011), mentre per altri è parte integrante della valutazione visto come “processo sequenziale supportato da una serie di eventi non correlati” (Archer, 2010, p. 10).

Nonostante non esista una definizione generalmente concordata, in accordo con Evans, il termine feedback può venire usato come un concetto ampio per catturare l’intera diversità commentata in letteratura, sia sui ruoli, sia sui tipi, sia sulle funzioni. Il feedback, in questa ricerca, viene visto come “a process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies” (Carless & Boud, 2018, p. 1316), quindi un processo attraverso il quale gli studenti danno un senso alle informazioni provenienti da varie fonti e le usano per migliorare il loro lavoro o le strategie di apprendimento. “*it is necessarily about improvement*” (Dawson et al., 2019, p. 34): ossia un processo che riguarda necessariamente il miglioramento.

3.2 Caratteristiche del feedback

3.2.1 Tipi di feedback

Un ricercatore che per anni ha studiato e analizzato il feedback è David Nicol. Il suo punto chiave rimane questo: “students are already assessing their own work and generating their own feedback, and that higher education should build on this ability” (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 199), cioè gli studenti stanno già valutando il proprio lavoro e generando il proprio feedback e che l’istruzione superiore dovrebbe basarsi su questa capacità. Nei suoi ultimi studi, in collaborazione con alcune docenti dell’Università di Padova, viene studiato il feedback all’interno di alcuni corsi dell’Università patavina (Grion et al., 2017). L’autore stesso, ha sostenuto per molti anni la necessità di ri-focalizzare il modo in cui ci si riferisce al feedback, allontanandosi dalla convinzione che doveva arrivare da “fuori”, ossia insegnanti o colleghi, concentrandosi maggiormente su quello interiore. Ecco dunque i due tipi di feedback: quello esterno, trasmesso da insegnanti, tutor o peers, e quello interno, il feedback che gli studenti si generano e che consente loro di autoregolare il proprio apprendimento (Nicol, 2018).

Il feedback si verifica durante tutte le attività e quindi anche ogni volta che lo studente si impegna in attività di apprendimento o produce un lavoro accademico. In sintesi: non dipende dagli insegnanti. Senza feedback interiore il comportamento degli studenti sarebbe casuale e imprevedibile. Al contrario, gli studenti attraversano cicli di generazione di feedback interni, come un processo ricorsivo che si svolge man mano che il lavoro viene prodotto. Come Butler e Winne (1995, p. 246) affermano che il feedback interno è il catalizzatore inerente a tutte le attività

autoregolate, che informa e modella l'impegno e il progresso dell'apprendimento. In questa concezione, la relazione tra feedback esterno e interno è complessa. Non si tratta semplicemente di due diverse "fonti" di feedback in cui quello esterno si riferisce alle informazioni fornite da un agente esterno (ad esempio insegnante o pari) e feedback interno riferito alle informazioni generate dallo studente stesso. Piuttosto, il punto critico è che il feedback interno è inerente a qualsiasi uso del feedback esterno. Ogni volta che gli insegnanti forniscono informazioni o consigli esterni, questo deve essere trasformato in feedback interno se deve influenzare l'apprendimento e le prestazioni successive dello studente. Anzi, se lo studente non decifra il feedback esterno, non sarà in grado di dare valore al suo lavoro: questo non si può chiamare feedback (Nicol, 2014; Nicol, 2018). Come osserva Andrade (2010), gli studenti sono la fonte definitiva di tutti i feedback, in quanto sono loro che alla fine lo generano ed è questo che genera l'apprendimento.

Anche se questa idea di feedback interno non è nuova ed è stata proposta in precedenza (Butler & Winne, 1995; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Andrade, 2010), finora non ha occupato una posizione centrale nella ricerca o nella pratica. Una ragione di ciò è che, essendo un processo interno e tacito, è stato difficile vederlo e quindi pianificare la sua causa. Tuttavia, recenti ricerche sulla peer review stanno iniziando a risolvere questo problema.

3.2.2 Efficacia del feedback

Una domanda da porsi dovrebbe essere: quanto è efficace il feedback? Generalmente si tende a rispondere facendo riferimento ai soliti effetti della scolarizzazione sul rendimento degli studenti, per poi confrontarli con le prove relative al feedback.

Il primo studio sul feedback ha più di 100 anni e sorse dalla teoria psicologica chiamata comportamentismo in cui il feedback positivo era considerato un rinforzo positivo e il feedback negativo una punizione (Thorndike, 1913). Poiché sia il rafforzamento che la punizione influiscono sull'apprendimento, il feedback venne teorizzato per essere efficace.

Hattie (1999) riportò una sintesi di oltre 500 meta-analisi, che coinvolsero 450.000 dimensioni di effetti da 180.000 studi (circa 20-30 milioni di studenti) sul rendimento degli studenti. Questa analisi incluse più di 100 fattori che influenzavano il rendimento scolastico e coprì vari aspetti. Il suo articolo fornisce un'analisi concettuale del feedback e rivede le prove correlate al suo impatto sull'apprendimento e sui risultati. Questa prova dimostra che sebbene il feedback è tra le principali influenze, il tipo di feedback e il modo in cui viene dato può differenziare la sua efficacia.

In un'eccellente recensione sul feedback, Kulhavy e Stock (1989) hanno riportato che il feedback efficace fornisce allo studente due tipi di informazioni: "di verifica" e "di elaborazione". La verifica è definita come il semplice giudizio legato alla correttezza, o meno, di una risposta. Generalmente, il modo più comune per confermare la correttezza di una risposta consiste semplicemente nel dichiarare "corretto" o "errato". Ma esistono opzioni più informative, alcune delle quali esplicite, ad esempio evidenziando o contrassegnando in un altro modo la risposta per

indicare la sua correttezza. Contrariamente, l'elaborazione è l'aspetto informativo del messaggio, fornendo spunti pertinenti a guidare lo studente verso una risposta corretta. Questo presenta ancora più variazioni rispetto alla verifica. Per esempio, l'elaborazione può (a) affrontare l'argomento, (b) affrontare la risposta, (c) discutere degli errori particolari, (d) fornire esempi elaborati o (e) fornire una guida delicata. I primi tre tipi sono più specifici e direttivi, mentre gli ultimi due sono più generali. Tuttavia, è stato dimostrato che la specificità del feedback influisce sulle prestazioni attraverso un'interazione con gli orientamenti degli obiettivi degli studenti. Diverse ricerche sembrano convergere verso l'opinione secondo cui un feedback efficace dovrebbe includere elementi sia di verifica che di elaborazione (ad esempio, Bangert-Drowns et al., 1991; Mason & Bruning, 2001). La letteratura di settore contiene numerosi studi sull'efficacia del feedback (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008, Jackson e Marks, 2016).

L'articolo di Hattie e Timperley (2007) fornisce un'analisi concettuale del feedback e rivede le prove correlate al suo impatto sull'apprendimento e sui risultati. Gli autori dimostrano che, sebbene il feedback è tra le principali influenze, il tipo di feedback e il modo in cui è fornito può essere efficace in modo differenziato. Secondo gli autori, un feedback efficace deve rispondere a tre domande principali: 1) dove sto andando? (Quali sono gli obiettivi?), 2) Come sto andando? (Quali progressi si stanno compiendo verso l'obiettivo?), e 3) dove al prossimo passo? (Che attività intraprendere per compiere ulteriori progressi). Queste domande corrispondono alle nozioni di feed up, feed back e feed forward.

L'anno successivo, Shute (2008) offrì due linee guida preliminari per la progettazione di feedback efficace. La prima è legata al miglioramento dell'apprendimento. Secondo il primo blocco il feedback dovrebbe: a) focalizzarsi sulle caratteristiche specifiche dell'attività, b) fornire suggerimenti su come migliorare, piuttosto che concentrarsi sullo studente; c) focalizzarsi sul "cosa, come e perché" di un problema piuttosto che semplicemente indicare agli studenti se stavano svolgendo il compito correttamente o no, d) essere presentato in unità gestibili. Tuttavia, il feedback non dovrebbe essere così dettagliato e specifico da ostacolare l'apprendimento. La seconda è in relazione alla tempistica del feedback. La tempistica ottimale del feedback sembra dipendere fortemente dal tipo di apprendimento intrapreso. Il feedback immediato sembra essere più utile per l'apprendimento procedurale o dove l'attività è ben al di là delle capacità dello studente all'inizio dell'apprendimento, mentre il feedback "ritardato" sembra essere più appropriato per attività ben all'interno delle capacità dello studente o dove il trasferimento ad altri contesti è cercato.

Jackson e Marks (2016) affermarono che per essere efficace, il feedback deve essere frequente e dettagliato, fornito in modo tempestivo, in relazione agli obiettivi di apprendimento e seguito dallo studente.

Alla luce di ciò, la letteratura afferma che le caratteristiche del feedback influenzano la sua efficacia. I feedback legati alla qualità del lavoro e ai processi o strategie usati per il lavoro sembra essere più d'aiuto. Il feedback strutturato per dare attenzione ai processi di SRL degli studenti o

alle loro abilità come discente che apprende possono essere efficaci se gli studenti riescono a capire che sforzarsi li porterà a raggiungere il risultato atteso (Brookhart, 2017).

3.2.3 Finalità del feedback

Il feedback può essere una delle più potenti influenze sull'apprendimento degli studenti (Hattie e Timperley, 2007). Perché?

Basandosi sul lavoro di Ramaprasad (1983) e Sadler (1989), l'obiettivo del feedback è quello di colmare il divario tra il livello effettivo di prestazione e quello desiderato. Sadler identificò tre condizioni necessarie affinché gli studenti possano beneficiare del feedback nei compiti accademici. Ha sostenuto che lo studente deve sapere: 1) quando la prestazione è corretta (cioè lo studente deve possedere un concetto dell'obiettivo); 2) come le prestazioni attuali si relazionano alle buone prestazioni (per questo, lo studente deve essere in grado di confrontare le prestazioni attuali con quelle corrette); 3) come agire per colmare il divario tra prestazioni attuali e buone.

Secondo Shute (2008), l'obiettivo principale del feedback è aumentare le conoscenze, le abilità, e la comprensione di alcune aree di contenuto o abilità generali (ad es. risoluzione dei problemi), e ci sono più tipi di feedback che possono essere impiegati a tal fine.

Va sottolineato qui che il feedback può avere diverse funzioni a seconda dell'ambiente di apprendimento, delle esigenze dello studente, dello scopo del compito e del particolare paradigma di feedback adottato (Poulos & Mahony, 2008). Secondo Black e Wiliam (1998), il feedback ha principalmente due funzioni: "directive" e "facilitative". Ha funzione direttiva quando si dice allo studente cosa deve essere risolto o rivisto. Tale feedback tende ad essere più specifico rispetto al feedback agevolativo, che invece fornisce commenti e suggerimenti per aiutare gli studenti nella loro revisione e concettualizzazione. Molti distinguono la visione cognitivista da quella socio-costruttivista del feedback, con molta enfasi attualmente posta su quest'ultimo struttura.

La prospettiva cognitivista è strettamente associata a un approccio direttivo in cui il feedback è visto come correttivo, con un esperto che fornisce informazioni al destinatario passivo. In alternativa, all'interno del paradigma socio-costruttivista, il feedback è visto come facilitante in quanto implica la fornitura di commenti e suggerimenti per consentire agli studenti di fare le proprie revisioni (Archer, 2010). Queste prospettive dovrebbero essere viste come integrate piuttosto che come estremità opposte.

Numerosi ricercatori hanno cercato di decostruire il concetto "classico", ossia quello fornito dal docente allo studente, di feedback nei tentativi di evidenziarne gli scopi principali. Ad esempio, Hattie e Timperley (2007), hanno differenziato quattro tipi di feedback: task, process, self-regulation, and self. I due autori, aggiunsero che ci sono molti modi possibili per gli studenti per ridurre il divario tra la loro situazione corrente e quella desiderata. Tra questi, quelli che potrebbero essere efficaci includono l'aumento dello sforzo degli studenti, in particolare quando lo sforzo porta

ad affrontare compiti più impegnativi o apprezzare esperienze di qualità superiore. Gli studenti possono anche sviluppare efficaci capacità di rilevamento degli errori, che portano il proprio feedback personale volto a raggiungere un obiettivo. Tale rilevamento degli errori può essere molto potente, a condizione che gli studenti abbiano un po' di conoscenza e comprensione sul compito da regolare. Inoltre, gli studenti possono cercare strategie migliori per completare l'attività o per ottenere maggiori informazioni da cui possono poi risolvere problemi o utilizzare le loro competenze di autoregolazione.

In conclusione, i ruoli attribuiti al feedback rientrano sostanzialmente in cinque, ma non del tutto delineate, categorie: *correction*, *reinforcement*, *forensic diagnosis*, *benchmarking* e *longitudinal development*. La correzione è centrale nella definizione tradizionale di feedback in cui il ruolo del feedback è quello di "mettere le cose corrette, intraprendendo un'azione correttiva. Il rinforzo è stato sostenuto da comportamentisti come Skinner (1968), che consideravano il feedback come un forte stimolo esterno che forniva un rinforzo positivo o negativo al comportamento. Questi due scopi sono limitati in molti modi, soprattutto se si considera che la valutazione nell'istruzione superiore richiede performance multidimensionali (Yorke 2003) e, quindi, in risposta, il feedback deve essere totale. La diagnosi dei problemi veniva già evidenziata nel 1989 da Sadler, il quale riconosceva il ruolo forense del feedback nella diagnosi dei problemi con il lavoro in svolgimento. Ci si collega poi al ruolo di benchmarking in cui il feedback identificava un gap tra ciò che era stato compreso / dimostrato e lo standard previsto di prestazione. La misura in cui il feedback può aiutare a colmare questa lacuna piuttosto che semplicemente identificarla fa dipendere uno sviluppo longitudinale.

Concludendo, c'è una notevole differenza tra correzione e sviluppo futuro e di conseguenza le misure di efficacia per ciascuno di questi scopi sono diverse. La dimensione temporale del feedback pone il feedback in un punto critico per lo studente nel processo di apprendimento. Il concetto di validità consequenziale di Boud (1995b), già anticipata, conferma l'importanza dell'effetto del feedback su tutto il processo, piuttosto che solo inizialmente. Allo stesso modo, la dimensione relazionale del feedback è complessa che aiuta a modellare le percezioni di una dimensione relazionale.

3.3 Modelli di Feedback

Black and Wiliam (1998) analizzarono più di 250 studi sulla valutazione formativa in relazione al feedback, in tutti i settori educativi. Da questa meta-analisi, ritenuta "ecologicamente valida" poiché tratti da reali situazioni di insegnamento, emerse il lavoro di Sadler (1989) in cui l'autore identificò tre condizioni necessarie per gli studenti per beneficiare del feedback. Lo studente deve:

1. Possedere un concetto di obiettivo / standard o livello di riferimento a cui mirare,
2. Confrontare il livello effettivo (o attuale) di prestazione con quell'obiettivo o standard

3. Intraprendere azioni appropriate che portano a colmare il divario

Secondo Nicol e Macfarlane-Dick (2004), qualsiasi modello di feedback deve tenere conto del modo in cui gli studenti utilizzano le informazioni di feedback. Ancora più importante, tuttavia, è il fatto che gli studenti siano in grado di confrontare le prestazioni effettive con uno standard preciso e agiscano per colmare il divario: se ne deduce che devono già possedere alcune capacità di valutazione, stesse del loro insegnante. Per molti scrittori, questa osservazione ha portato alla conclusione che oltre a concentrarsi sulla qualità dei messaggi di feedback, gli insegnanti dovrebbero concentrare i propri sforzi sul rafforzamento delle capacità di auto-valutazione nei propri studenti (Yorke, 2003; Boud, 2000).

Nel loro lavoro, Nicol e Macfarlane-Dick (2004) presentarono un modello concettuale di valutazione formativa e feedback che sintetizzava il pensiero dei ricercatori-chiave degli anni 2000 su questo argomento, ossia: Sadler, Black and Wiliam, Yorke, Torrance e Pryor. Il modello, riportato in figura 9, si basa sul modello di feedback e apprendimento autoregolato originariamente pubblicato da Butler e Winne (1995), considerato come uno dei pochi disponibili a fornire una sintesi teorica di pensiero sul feedback e auto-regolazione.

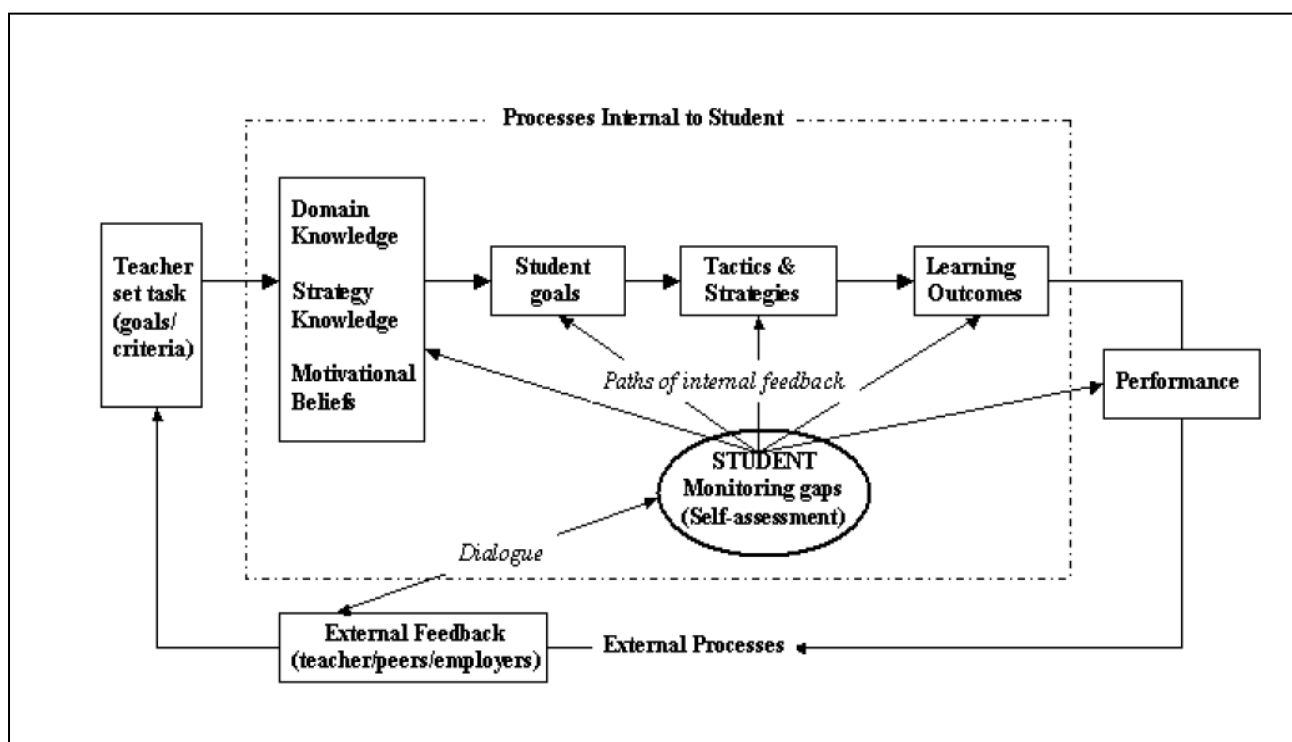


Figura 9. Un modello sulla valutazione formative e feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004).

Nel modello, un'attività accademica impostata dall'insegnante (in classe o impostata come compito) è il punto di partenza per il ciclo di feedback. L'attività richiede che gli studenti attingano

alla conoscenza precedente e alle loro motivazioni in modo che attivino un'interpretazione personale dell'attività. Sulla base di questa concezione interna, si deduce che gli studenti formulino i propri obiettivi (che possono essere diversi da quelli dell'insegnante) e si impegnino per raggiungere questi obiettivi attraverso l'applicazione di strategie. Il monitoraggio di queste interazioni con l'attività e i risultati prodotti cumulativamente generano un feedback interno. Questo feedback è derivato da standard: è qui che vengono identificati i divari (tra progressi e obiettivi) e vengono intraprese ulteriori azioni per colmare tali divari (Sadler, 1989). Queste informazioni di feedback auto-generate potrebbero portare a una reinterpretazione dell'attività o all'adeguamento di obiettivi interni o di strategie. Gli studenti potrebbero persino rivedere le loro conoscenze o convinzioni sul loro dominio che, a loro volta, influenzerebbero i successivi processi di auto-regolazione. Se viene fornito un feedback esterno, queste informazioni aggiuntive potrebbero aumentare, concordare o essere in conflitto con l'interpretazione da parte dello studente del compito e del percorso di apprendimento (Butler & Winne, 1995). Nel modello, il feedback esterno allo studente potrebbe essere fornito da insegnanti, colleghi o altri. Tuttavia, gli studenti sono sempre attivamente coinvolti nei processi di feedback: 1) generano feedback mentre monitorano le prestazioni, 2) identificano e danno senso alle lacune durante lo svolgimento delle attività, 3) interpretano e filtrano le informazioni di feedback da fonti esterne. Ciò ha importanti implicazioni per i processi di feedback in ambito universitario perché se gli studenti sono sempre coinvolti nel monitoraggio e nella valutazione del proprio lavoro, c'è da migliorare la modalità per sviluppare questa capacità di auto-regolazione (Yorke, 2003).

Due anni dopo, gli stessi autori presentarono il modello con alcune modifiche. A seguito di una presentazione del modello, proposero sette principi di buon feedback, allineati al modello e supportati da una revisione della letteratura di settore (fig. 10). La ricerca aggiunge un valore significativo a quest'area di studio perché prima fornisce una logica educativa coerente per mettere insieme alcuni risultati della ricerca sulla valutazione formativa e feedback e, in secondo luogo, offre strumenti complementari che gli insegnanti potrebbero usare per pensare alle proprie procedure di feedback.

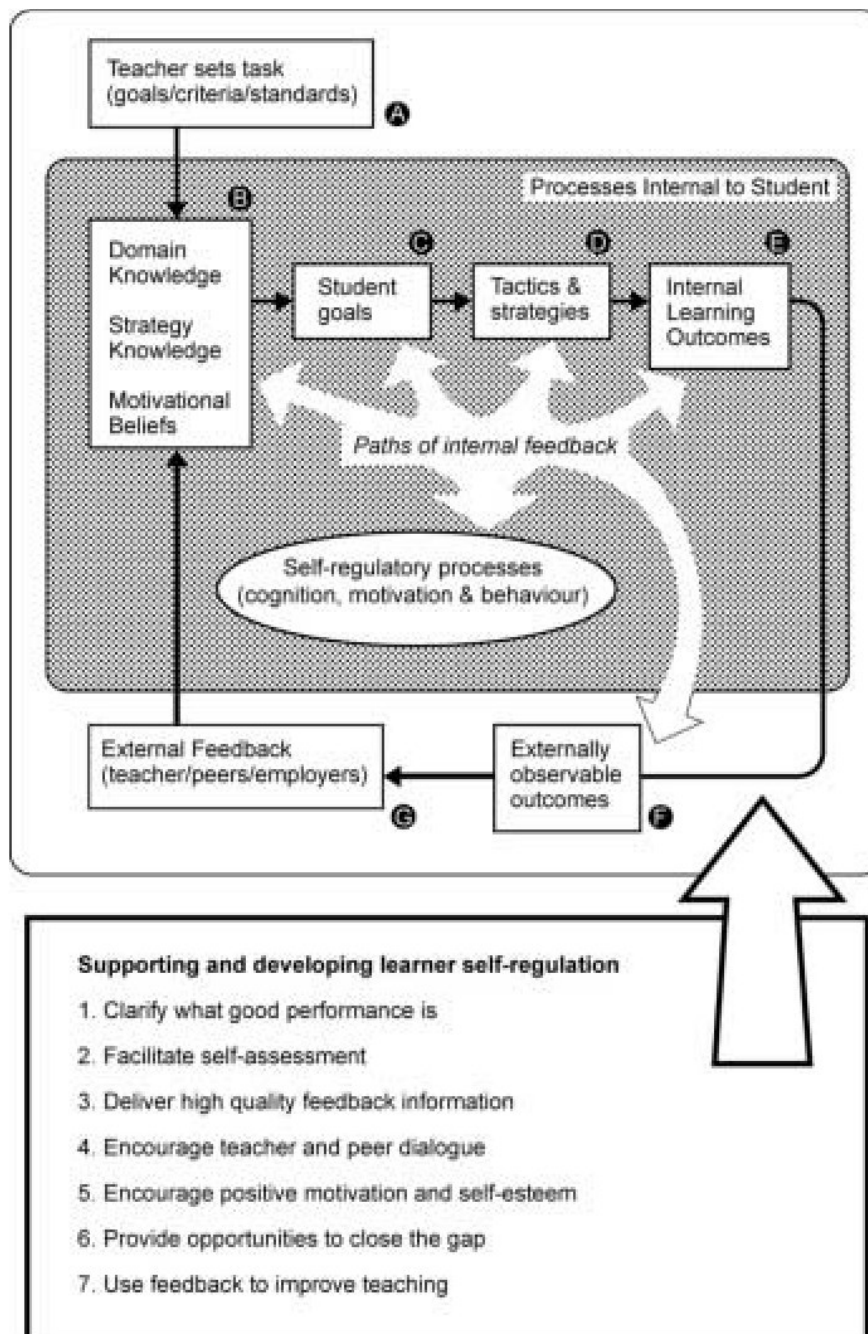


Figura 10. Un modello di SRL e 7 principi di feedback che supportano e sviluppano il processo auto-regolativo negli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 203)

Una caratteristica chiave del modello è che si presume che gli studenti occupino un ruolo centrale e attivo in tutti i processi di feedback: sono sempre attivamente coinvolti nel monitoraggio e nella regolamentazione delle proprie performance, sia in relazione agli obiettivi desiderati sia in termini di strategie utilizzate per raggiungere questi obiettivi. Lo studente costruisce anche attivamente la propria comprensione dei feedback derivati da fonti esterne (Black & Wiliam, 1998).

Dal modello di auto-regolazione utilizzato per questa ricerca e dalla letteratura di ricerca sulla valutazione formativa, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) identificarono alcuni principi di buone pratiche di feedback. I due autori specificarono che le buone pratiche di feedback sono

ampiamente definite come tutto ciò potrebbe rafforzare la capacità degli studenti di auto-regolare le proprie prestazioni. Secondo una sintesi della letteratura, gli autori identificarono i seguenti sette principi:

1. chiarire quali sono le buone prestazioni (obiettivi, criteri, standard previsti);
2. facilitare lo sviluppo dell'auto-valutazione nell'apprendimento;
3. fornire informazioni di alta qualità agli studenti sul loro apprendimento;
4. incoraggiare il dialogo tra insegnanti e peer sull'apprendimento;
5. incoraggiare convinzioni motivazionali positive e autostima;
6. offrire opportunità per colmare il divario tra le prestazioni attuali e quelle desiderate;
7. fornire informazioni agli insegnanti da poter utilizzare per aiutare a modellare l'insegnamento.

Il primo punto sottolinea che gli studenti possono raggiungere gli obiettivi di apprendimento solo se comprendono bene tali obiettivi (Sadler, 1989; Black & William, 1998). Nei contesti accademici, comprendere gli obiettivi richiede un grado ragionevole di sovrapposizione tra gli obiettivi stabiliti dagli studenti e quelli originariamente stabiliti dal docente. Ciò è logicamente essenziale, dato che sono gli obiettivi degli studenti a fungere da criteri di autoregolazione. Tuttavia, ci sono ricerche considerevoli che dimostrano significative discrepanze tra le concezioni dei docenti e quelle degli studenti, in cui spesso docenti e studenti concepiscono in maniera differente gli obiettivi e i criteri di valutazione (Hounsell, 1997). Queste differenze non solo influenzano ciò che gli studenti fanno, ma anche il valore delle informazioni di feedback esterne. Se gli studenti non condividono (almeno in parte) le concezioni dei loro docenti sugli obiettivi di valutazione (e criteri e standard), è improbabile che "connettano" le informazioni di feedback che ricevono (Hounsell, 1997). Il feedback qui non ha solo il ruolo di aiutare a guidare gli studenti verso obiettivi accademici, ma anche di chiarire quali sono questi obiettivi (Sadler, 1989). Vista la difficoltà di fornire agli studenti degli obiettivi chiari e precisi, un approccio che si è dimostrato particolarmente potente nel chiarirli è stato quello di fornire agli studenti "esempi" di prestazioni (Orsmond et al., 2002), che possano fornire loro migliori definizioni dei requisiti usando schede ben strutturate, possibilità di discussione e riflessione in classe, coinvolgimento tramite esercizi, seminari in cui collaborano tra loro e con l'insegnante. Queste strategie esemplificano livelli crescenti di autoregolazione (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Il secondo punto è quello che poggia maggiormente questa tesi. Come suggerito in precedenza, un modo efficace per sviluppare l'autoregolazione negli studenti è quello di offrire loro l'opportunità di praticare l'autoregolazione. Gli studenti sono (in una certa misura) già impegnati nel monitoraggio degli obiettivi stabiliti internamente in relazione ai risultati che stanno ottenendo. Al fine di sviluppare sistematicamente la capacità di auto-regolazione degli studenti, gli insegnanti devono creare opportunità più strutturate per l'auto-monitoraggio e la valutazione della progressione per il raggiungimento degli obiettivi. I compiti di auto-valutazione sono un modo

efficace per raggiungere questo obiettivo, così come le attività che incoraggiano la riflessione. Se ne è parlato dettagliatamente nel secondo capitolo di come la letteratura mostra che l'auto-valutazione porta a significativi miglioramenti nell'apprendimento, se opportunamente organizzata (McDonald & Boud, 2003; Taras, 2001, 2003). Nello sviluppo di competenze di auto-valutazione è importante coinvolgere gli studenti nell'identificazione dei criteri che si applicheranno al loro lavoro (discusse nel principio 1, sopra), e nell'esprimere giudizi su come il loro lavoro si appresta a questi standard (Boud, 1986). Un approccio efficace è quello di fornire agli studenti l'opportunità di valutare e fornire feedback sul lavoro dei colleghi. Tali processi di peer aiutano a sviluppare le competenze necessarie per strutturare giudizi oggettivi rispetto ai criteri, competenze che vengono trasferite quando gli studenti si rivolgono alla produzione e alla regolamentazione del proprio lavoro (Boud et al., 1999).

Il terzo punto sottolinea l'importanza di fornire informazioni di alta qualità agli studenti sul loro apprendimento. Il feedback degli insegnanti è una fonte rispetto alla quale gli studenti possono valutare i progressi e controllare le proprie costruzioni interne di obiettivi, criteri e standard. Per di più, gli insegnanti sono molto più efficaci nell'identificare errori o idee sbagliate sul lavoro rispetto agli studenti stessi. Nella letteratura di ricerca c'è poco consenso su ciò che costituisce una "buona pratica di feedback esterno". La qualità è definita in modo abbastanza ampio e tende ad essere discussa in relazione alle esigenze degli studenti e agli obiettivi definiti dall'insegnante. Un buon feedback esterno di qualità è "information that helps students troubleshoot their own performance and self-correct: that is, it helps students take action to reduce the discrepancy between their intentions and the resulting effects" (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 208), ossia un'informazione che aiuta gli studenti a risolvere i problemi e auto-correggersi: cioè, aiuta gli studenti ad agire per ridurre la discrepanza tra le loro intenzioni e gli effetti risultanti. Da questa definizione è leggibile che il feedback esterno dovrebbe anche aiutare a trasmettere agli studenti una concezione appropriata dell'obiettivo. Questo non è sempre il caso, perché gli insegnanti dovrebbero anche essere consapevoli del fatto che gli strumenti che utilizzano per fornire feedback potrebbero influenzare negativamente le concezioni degli studenti degli obiettivi attesi. Una fruttuosa area di indagine è quella condotta da Gibbs e Simpson (2004) sul rapporto tra il feedback e il tempo che gli studenti dedicano al compito. Hanno dimostrato che se gli studenti ricevono feedback spesso e regolarmente, vi è un migliore monitoraggio e auto-regolazione dei progressi da parte degli studenti. Altre ricerche hanno studiato i punti di forza delle modalità alternative di feedback come ad esempio feedback audio, e di modi di produrre informazioni di feedback come ad esempio le produzioni di poster in cui gli studenti si confrontano con i loro peer ottengono confrontando il loro lavoro con quello di altri studenti (Hounsell & McCune, 2003; Hounsell, 2004).

Il quarto punto afferma l'importanza di incoraggiare il dialogo tra insegnanti e compagni. Affinché il feedback esterno sia efficace deve essere compreso e interiorizzato dallo studente prima che possa essere utilizzato per rendere produttivi miglioramenti. Eppure, si è visto che il feedback esterno non sempre viene capito dagli studenti. Un modo per aumentare l'efficacia del

feedback esterno e la probabilità che le informazioni fornite vengano comprese dagli studenti, è quello di concettualizzare il feedback più come dialogo piuttosto che come trasmissione di informazioni. Significa quindi che lo studente non solo riceve le informazioni di feedback iniziali, ma ha anche l'opportunità di coinvolgere altre persone nella discussione di quel feedback. Purtroppo, con classi di grandi dimensioni può essere difficile, ma una soluzione risulta essere quella di strutturare piccoli gruppi di discussione, o di utilizzare le tecnologie.

Motivazione e autostima sono le parole chiave del quinto punto poiché svolgono un ruolo molto importante nell'apprendimento. Dagli studi di Dweck (1999) gli studenti possiedono quadri motivazionali qualitativamente diversi che influenzano sia le risposte degli studenti al feedback esterno che la loro auto-regolazione. La letteratura di settore fornisce una vastità infinita di studi legati all'importanza della motivazione nel processo d'apprendimento. Per questa ricerca si utilizza l'affermazione di Long (1989) che sottolineò la motivazione come elemento chiave per il successo dell'apprendimento. In aggiunta, è più probabile che uno studente motivato sostenga lo sforzo nell'apprendimento rispetto ad uno studente immotivato.

Il sesto punto sottolinea la necessità di offrire opportunità per colmare il divario tra le prestazioni attuali e quelle desiderate. Sul modello di Nicol e Macfarlane-Dick, le argomentazioni di Boud sulla chiusura di questo gap possono essere due. In primo luogo, mentre gli studenti sono impegnati nell'atto di produzione di un lavoro. In secondo luogo, offrendo l'opportunità di ripetere lo stesso "task-performance" consentendo, ad esempio, il rinvio. Si è visto che, nell'istruzione superiore, la maggior parte degli studenti ha scarse opportunità di feedback per colmare il divario di performance. Secondo Nicol e Macfarlane-Dick fornire un feedback durante lo svolgimento di un lavoro, aumentare le possibilità di rinvio, dividere i lavori in più fasi e inserire più feedback all'interno, sono delle strategie per aiutare gli studenti a chiudere il gap di cui si è parlato.

Il settimo ed ultimo punto si focalizza sulla necessità di fornire informazioni agli insegnanti da poter utilizzare per modellare l'insegnamento. Si è detto che una buona pratica di feedback significa fornire informazioni accessibili e utilizzabili che aiutino gli studenti a migliorare il loro apprendimento, ma non è solo questo. Si tratta anche di fornire buone informazioni agli insegnanti. Alcune strategie a disposizione degli insegnanti per contribuire a generare e raccogliere informazioni di qualità sull'apprendimento degli studenti includono: (a) avere studenti che richiedono il feedback, b) avere studenti che identificano dove hanno difficoltà nel compito, c) chiedere agli studenti di identificare ciò che vorrebbero esplorare.

3.4 Relazione con la ricerca

Quando gli studenti entrano nell'istruzione superiore, sono plasmati dalle loro esperienze precedenti. Negli anni precedenti, gli studenti sviluppano conoscenze e capacità di apprendimento sufficienti per "iniziare", ma non sufficientemente idonei per un intero percorso universitario. Recenti considerevoli lavori sul coinvolgimento degli studenti nell'istruzione superiore hanno

cercato di organizzarsi per generare alti livelli di coinvolgimento degli studenti e lo sviluppo dell'identità degli studenti come studenti proattivi. Mentre l'enfasi mira ad ottenere la partecipazione attiva degli studenti alle lezioni e compiti, questa da sola non è sufficiente per sviluppare la capacità degli studenti di beneficiare dal feedback (Lew, Alwis & Schmidt, 2010). Nicol riconobbe che "gli studenti sono sempre impegnati informalmente nell'auto-regolazione dell'apprendimento quando partecipano a compiti accademici " (2009, p. 338) e che "quando gli studenti ricevono feedback dagli insegnanti, devono impegnarsi nell'auto-valutazione: cioè devono decodificare il messaggio di feedback, interiorizzarlo e usarlo per modificare il proprio lavoro" (p. 339). Se gli studenti devono essere preparati per il "learning throughout life", l'apprendimento per tutta la vita, devono avere le ideonee opportunità per poter sviluppare la capacità di regolamentare il proprio apprendimento mentre proseguono il loro percorso. Vi sono preoccupazioni riguardo alla mancanza di impatto del feedback sulla pratica (Perera et al., 2008), alla carenza del miglioramento nelle pratiche di feedback (Orrell, 2006), a volte addirittura contrastanti e incoerenti (Shute, 2008). Vengono comunque notati significativi progressi nel campo, con il feedback degli studenti che diventa un aspetto sempre più centrale come strategia dell'apprendimento e dell'istruzione superiore (Brown, S., 2010). Una nuova cultura della valutazione all'interno dell'istruzione terziaria è stata identificata, per promuovere la pratica di auto-regolazione degli studenti (Nicol, 2010).

Poiché alcuni autori hanno messo in luce l'esigenza di "porre la valutazione in mano agli studenti" (Nicol et al., 2014), strategia volta a renderli maggiormente autonomi nei processi valutativi, sarebbe importante mettere in gioco, nei processi didattici, tre situazioni concomitanti (Hawe e Dixon, 2016):

- 1) Il concetto di "qualità" (ciò che ci si aspetta) in relazione ad un certo tipo di lavoro o a un compito; "*broadly consonant with that held by the teacher*" (Sadler 2009, p. 48);
- 2) Sufficienti conoscenze ed expertise valutative da poter confrontare il proprio attuale livello di apprendimento o lavoro con quello che dovrebbe essere il livello finale o comunque con l'output atteso.
- 3) Un range di strategie che permetta loro di ottenere miglioramenti e continuare a sviluppare i propri apprendimenti.

Secondo Nicol (2014), l'implementazione di simili pratiche può avvenire, attraverso la messa in atto, nella didattica universitaria, di processi di peer review, attività che può avvenire, ad esempio, come organizzazione didattica strutturata in modo che gli studenti abbiano l'opportunità di valutare, esprimere giudizi ed elaborare commenti scritti sul lavoro dei pari (p. 103). Attivando processi di peer review, si accresce l'impatto del feedback potenziando il ruolo degli studenti e costruendo opportunità di feedback tra pari.

4 Peer Feedback

Secondo la Scuola di Palo Alto (Watzlawick et al., 1971), il primo assioma della comunicazione, valido anche per la valutazione, afferma che è impossibile non valutare. In altre parole "tutti valutano tutto, e sempre" (Tessaro, 2017, p. 3). In tutti i settori della vita, le persone imparano da e fanno valutazioni o giudizi su ogni cosa. L'apprendimento degli studenti nell'istruzione superiore non è diverso. Gli studenti imparano mentre spiegano le loro idee ai compagni (peer learning), fornendo feedback (peer feedback) sulla qualità del lavoro reciproco (peer assessment). La partecipazione a tali attività può avvenire sia all'esterno (informalmente) che all'interno dell'aula (formalmente), come nel caso di questa ricerca.

Se si vuole parlare di peer feedback, ci si dovrebbe prima familiarizzare con il concetto di peer learning e peer assessment. Il peer learning, ossia l'apprendimento tra pari, può essere definito come "studenti che imparano da e con gli altri, in modo formale e informale" (Boud et al., 2001; p 4). Il peer assessment, tradotto valutazione tra pari è un'estensione naturale del passaggio da una modalità di istruzione centrata sull'insegnante ad una centrata sullo studente, il che enfatizza il coinvolgimento attivo degli studenti durante il loro apprendimento (Spiller, 2012). È fondamentale quindi considerare chi sono i "peer". I peer, tradotto "i pari", si trovano in una situazione simile l'uno all'altro; non hanno potere di posizione o responsabilità l'uno sull'altro, condividono lo status dei compagni di apprendimento, anche se arrivano in classe con diversi background e livelli di esperienza. È importante sottolineare che l'apprendimento tra pari non è "tutoraggio tra pari" o "insegnamento tra pari" in cui gli studenti "più avanzati" insegnano e / o guidano quelli meno. L'apprendimento tra pari dovrebbe essere introdotto, promosso, pianificato e gestito in modo efficace per ricavarne il massimo beneficio.

I peer hanno il potenziale idoneo per migliorare lo sviluppo dell'auto-valutazione degli studenti, ma pochi studi hanno esplorato il modo in cui le impalcature tra pari vengono attuate nel processo (To & Panadero, 2019). I due autori, approfondendo i dati tramite interviste di follow-up, osservazioni di attività formative di valutazione tra pari e interviste con gli insegnanti, hanno accertato che i peers aiutano il processo di auto-valutazione arricchendo la qualità della comprensione degli studenti e perfezionando il giudizio soggettivo e l'approfondimento auto-riflessivo. Boud (1995b) e Dochy, Segers e Sluijsmans (1999) hanno riconosciuto la potenza del coinvolgimento dei pari nel supportare l'auto-valutazione, ma sembrano mancare prove empiriche a supporto di questa affermazione. Considerando i principi dell'apprendimento assistito da pari (Topping 1998, 2010), To e Panadero hanno ipotizzato che i pari possano facilitare l'auto-valutazione chiarendo quelle che possono essere punti non corretti, fornendo supporto emotivo, aumentando la comprensione dei compiti e stimolando la ristrutturazione cognitiva degli schemi. Questi effetti positivi sono massimizzati nella valutazione reciproca tra pari in cui il duplice ruolo di valutatore e valutato consente agli studenti di ricavare approfondimenti riflessivi per l'auto-monitoraggio (Boud, 1995b).

4.1 Excursus teorico

Diversi sono gli autori che hanno evidenziato l'efficacia delle pratiche di feedback sull'apprendimento degli studenti (Black, Wiliam, 1998; Evans, 2013) soprattutto in un momento in cui lo spostamento da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi, di matrice socio-costruttivista, ha ampiamente avuto impatti sulle pratiche didattiche universitarie (Nicol et al., 2014). Eppure, dalla letteratura presente, pochi sono gli studi che hanno collegato il concetto di self-assessment, sopra descritto, con il feedback. Tra questi, Andrade e Du (2007) hanno descritto l'auto-valutazione come una procedura divisa in tre fasi: (i) comprendere le aspettative degli insegnanti attraverso l'analisi di modelli o rubriche; (ii) valutare le prestazioni rispetto agli standard; (iii) utilizzare il feedback generato dall'auto-valutazione per rivedere il proprio lavoro. Tuttavia, il loro riassunto ha fornito informazioni limitate sull'interazione degli studenti con input esterni. Procedendo, il modello di Sargeant et al. (2010) ha messo in luce la complessità dei diversi componenti che influenzano l'auto-valutazione, come ad esempio le fonti di informazione, la risposta degli studenti alle informazioni, il clima di apprendimento, le tensioni, ecc. Tuttavia, il loro modello non è riuscito a discutere le azioni specifiche degli studenti nelle diverse fasi del processo di auto-valutazione. Per ultimo, più recente, il modello ciclico di auto-valutazione di Yan e Brown (2017) sembra essere più completo nel delineare l'interazione di self-assessment e peer feedback. Quando gli studenti vedono la necessità di auto-valutazione, determinano innanzitutto i criteri del compito facendo riferimento alle linee guida e alle rubriche di assegnazione. Quindi, cercano feedback dagli altri e da loro stessi per eseguire l'auto-riflessione e successivamente dare un giudizio valutativo.

La letteratura evidenzia quindi che, per poter accrescere maggiormente l'impatto del feedback, favorendo allo stesso tempo il ruolo degli studenti in questo processo, valorizzandone quindi la loro centralità, è quella di costruire opportunità di *feedback* tra pari, attivando processi di *peer review* (Grion et al., 2017). La ricerca nel campo della peer review (Cho & McArthur, 2011; Cho & Cho, 2011; Nicol et al., 2014) ha approfondito alcuni aspetti, in particolare il ruolo del *produrre* feedback per i propri pari in quanto sembra generare grande impatto sull'apprendimento. Gli studenti infatti attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza e li esplicitano e formalizzano nella stesura di commenti scritti rivolti ai pari (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019). Due sono le variabili che sembrano prevaricare la letteratura. La prima variabile che sembra importante è la possibilità, per gli studenti, di svolgere la review su di una pluralità di lavori dei propri pari, in modo da toccare con mano diverse prospettive su uno stesso compito (Grion et al., 2017). La seconda è espressa nel lavoro di Nicol (2018), il quale suggerisce che un uso formativo di tali processi eviti l'intervento di variabili di disturbo, capaci di compromettere l'intervento dello studente. La maggior parte delle ricerche esistenti sulla peer review hanno esaminato sia gli specifici benefici che il feedback tra pari porta loro, sia i benefici generali che la peer review può

migliorare. I pochi studi che hanno direttamente esaminato i benefici d'apprendimento che potrebbero esserci usando il feedback fra pari sono principalmente tre.

Il primo si rifà al lavoro di Cho and MacArthur (2011). I due autori si focalizzarono nell'accertare gli effetti delle peer review sulle performance di scrittura degli studenti. L'esperimento ha paragonato una condizione di review, di lettura e di controllo. Nella parte di review, un gruppo di studenti ha commentato la qualità dei lavori scritti confrontandoli con quelli del corso precedente. Nella condizione di lettura, un altro gruppo ha letto gli stessi lavori. Nel gruppo di controllo, un terzo gruppo ha letto i materiali legati alla valutazione. Al finale, tutti gli studenti di tutti i gruppi hanno redatto un lavoro scritto su un diverso, ma comunque correlato, argomento. I risultati hanno dimostrato che gli studenti del gruppo di review hanno sviluppato dei lavori scritti di maggior qualità rispetto agli altri due gruppi. Nelle conclusioni, i due autori affermarono che la ricerca ha provveduto a supportare la peer review in lavori scritti come un'attività che beneficia l'apprendimento (p. 73).

Il secondo si collega allo studio di Cho e Cho (2011), in cui i due autori esaminarono sia la fornitura di feedback sia la ricezione di feedback su come scrivere revisioni fatte da studenti di scienze motorie. Le conclusioni affermarono che gli studenti sembrano migliorare maggiormente le loro abilità di scrittura più dando feedback, che ricevendoli (p. 640).

Mentre i due studi appena descritti forniscono prove del fatto che la revisione e la costruzione di feedback hanno un effetto positivo sull'apprendimento degli studenti, in entrambi i casi questi effetti sono stati evidenziati attraverso una misura di risultato, vale a dire analizzando il rendimento degli studenti nei compiti scritti. Quindi gli studi sono più informativi su ciò che gli studenti apprendono dalla revisione piuttosto che sul come apprendono. Tuttavia, Cho e MacArthur (2010) e Cho e Cho (2011) propongono tre possibili interpretazioni per tenere conto di come gli studenti apprendono dalla revisione. Un'interpretazione è che fornendo agli studenti l'opportunità di esaminare testi con i loro peer, sviluppano una migliore comprensione del testo. Questo, a sua volta, li aiuta a monitorare e migliorare la propria scrittura. Un'altra interpretazione è che la revisione mette in gioco importanti processi di problem-solving: gli studenti, analizzando il lavoro dei colleghi, diagnosticano problemi e suggeriscono soluzioni. Una terza interpretazione è quella che i revisori imparano mentre producono spiegazioni e generano commenti sui punti forti e/o deboli del lavoro dei loro peer. Nella revisione, gli studenti non solo imparano a dare significato ai feedback forniti da altri, ma imparano anche a costruire feedback per loro stessi (Nicol, 2011).

Il terzo si collega allo studio di Li e Grion (2019). Gli autori hanno esaminato 41 risposte fornite dagli studenti a sondaggi online in riferimento ad un'attività di valutazione tra pari. Nello specifico, lo studio è stato implementato all'interno del corso "Gestione dei servizi educativi e della formazione continua" della laurea magistrale, presso l'Università di Padova. Attraverso tre fasi, l'obiettivo finale dello studio è stato quello di identificare i processi cognitivi che portano al miglioramento dell'apprendimento. La valutazione delle attività di valutazione tra pari è stata effettuata con il supporto di AtlasTi, mediante una triangolazione di due set di dati. L'analisi dei dati

ha rivelato che gli studenti erano impegnati in vari processi di apprendimento nelle fasi di dare e ricevere feedback: un numero maggiore di studenti ha indicato di aver percepito maggiori benefici nell'apprendimento dando feedback piuttosto che ricevendolo. Sono state discusse interpretazioni e implicazioni. I due autori affermano che “dare e ricevere feedback sono fondamentali indispensabili nella pratica della valutazione tra pari. Tuttavia, la letteratura non presenta un’immagine totalmente chiara di come queste due parti funzionino in modo diverso pur avendo scopi correlati e complementari nel facilitare l'apprendimento degli studenti. Il punto principale della ricerca, come viene riportato nella sua parte conclusiva, sottolinea il fatto che la letteratura precedente si concentrava principalmente sull'impatto della valutazione tra pari sulla qualità dei prodotti degli studenti, o altri risultati di apprendimento, senza però chiarificare cosa attivi il meccanismo di apprendimento degli studenti e come (Nicol, Thomson e Breslin, 2014). L'attuale studio aiuta a rispondere queste domande riconoscendo e classificando i processi di apprendimento che si sono verificati durante un’attività di valutazione tra pari, ritenendo che questi processi possano coinvolgere attivamente gli studenti a livelli più alti di sviluppo cognitivo, contribuendo così ai guadagni di apprendimento degli studenti (Li & Grion, 2019, p. 15).

Nonostante si stia procedendo nella scoperta degli impatti dei processi di revisione tra pari, come ricordano Strijbos e Sluijsmans (2010), “molti aspetti risultano ancora inesplorati e richiedono ulteriori indagini, in particolare sugli aspetti didattici del processo e sugli effetti in termini di apprendimento, elementi che la presente ricerca intende iniziare a indagare” (Grion et al., 2017, p. 215).

4.2 Definizione

Per poter dare una definizione di cos’è il peer feedback, la ricerca si rifà al titolo del lavoro di Liu e Carless (2006): “Peer feedback: the learning element of peer assessment”.

Durante la valutazione formativa tra pari, i giudizi spesso includono commenti qualitativi oltre a (o invece di) voti. Questi commenti sono etichettati come peer feedback. Il peer feedback, tradotto in italiano “feedback tra pari”, è un processo di comunicazione attraverso il quale gli studenti apprendono dialoghi relativi a prestazioni e standard, fornendo commenti e critiche alle osservazioni dei loro coetanei (Topping et al., 2000). Con il focus sul feedback tra pari, viene aggiunto che esso è fornito da "discenti di pari status" e può essere considerato sia come una forma di valutazione formativa (Topping, 1998) che come forma di apprendimento collaborativo (Van Gennip et al., 2010).

Nella maggior parte dei modelli formativi di feedback tra pari, gli studenti agiscono sia come *assessors*, valutatori, che *assessees*, valutati. Come valutatori, valutano il lavoro dei colleghi e forniscono feedback. Come valutati, gli studenti ricevono feedback e apportano modifiche (Li et al., 2010). Attraverso tali processi, il feedback tra pari diventa una strategia per la valutazione

formativa e uno strumento di riflessione da parte degli studenti (Cheng & Warren, 1999). Molti studi hanno delineato molti benefici del peer feedback per l'apprendimento degli studenti, compresa una migliore conoscenza della materia, riflessione costruttiva, attenzione ai dettagli, analisi critica, pensiero critico e miglioramento della qualità del lavoro (Nicol et al., 2014). Inoltre, il feedback tra pari è un'aggiunta importante al feedback degli insegnanti in quanto possono migliorare l'apprendimento degli studenti senza necessariamente aumentare carico di lavoro degli insegnanti (Nicol et al., 2014). Vediamoli nel dettaglio.

4.3 Benefici

Un certo numero di benefici sull'apprendimento sono stati identificati in relazione alla ricezione di feedback da peer.

In primis, a sostegno di questa ricerca, il feedback tra pari può consentire agli studenti di auto-valutarsi meglio poiché alcune abilità sono comuni ad entrambi i processi di peer-feedback e auto-valutazione (Liu & Carless, 2006). L'auto-valutazione può essere migliorata da contributi tra pari attraverso domande, commenti o sfide che spingono a riflettere su ciò che è stato fatto (Boud et al., 1999). I peer forniscono informazioni dettagliate che possono quindi essere utilizzate dagli individui per auto-valutarsi (Boud, 1995b) e seguire azioni per migliorare il loro lavoro.

Secondo, il peer-feedback migliora l'apprendimento degli studenti (Falchikov, 2001). Il feedback tra pari ha quindi il potenziale per migliorare le prestazioni nelle valutazioni ad alto rischio, qualcosa molto apprezzato dagli studenti.

Terzo, il feedback tra pari è che gli studenti ricevono più feedback dai colleghi, e più rapidamente (Gibbs, 1999) rispetto agli insegnanti. Falchikov (2005) aveva confermato che il feedback che gli studenti ricevono dai colleghi/compagni è più comprensibile e più utile di quello dell'insegnante, perché è più accessibile. Inoltre, quando sono coinvolti più peer, la quantità e la varietà di feedback ricevuti dagli studenti è naturalmente maggiore (Topping, 1998). Questo, in alcune situazioni, può aumentare la probabilità che gli studenti individuino il feedback di cui hanno bisogno piuttosto che ricevere solo il feedback che gli insegnanti credono sia utile o che gli insegnanti hanno il tempo di produrre. Infatti, Cho e MacArthur (2010) hanno dimostrato che, quando gli studenti hanno ricevuto feedback da più coetanei, hanno apportato ulteriori miglioramenti alla qualità delle loro assegnazioni rispetto a quando hanno ricevuto feedback da un singolo pari o da un singolo insegnante. Questo studio ha anche dimostrato che gli studenti non hanno solo ricevuto un feedback più completo da più colleghi rispetto che da un singolo insegnante, ma hanno anche ricevuto proporzionalmente più feedback non direttivi (ad esempio commenti su caratteristiche generali del testo come la chiarezza e il flusso dell'argomento). Dunque, con l'aumento delle limitazioni delle risorse e la diminuzione della capacità degli

accademici di fornire un feedback sufficiente, quello tra pari può diventare una parte centrale del processo di apprendimento, piuttosto che un'opzione occasionale.

Quarto, coinvolgendo gli studenti con peer feedback è probabile che l'apprendimento si estenda dal dominio privato e individuale, ad un altro dominio pubblico. Un modo importante che apprendiamo è esprimendo e articolando agli altri ciò che sappiamo o capiamo. In questo processo di auto-espressione, costruiamo una comprensione in evoluzione di crescente complessità. Un aspetto importante di questo processo è fornire agli studenti opportunità di esplorare e articolare criteri e standard su specifici compiti di valutazione (Liu & Carless, 2006).

Tuttavia, non tutti i feedback portano al miglioramento delle prestazioni (Kluger & DeNisi, 1996). Secondo Gibbs e Simpson (2004), vi è miglioramento in termine di apprendimento se il feedback è: (a) sufficiente in frequenza e dettagli; (b) incentrato sulle prestazioni degli studenti, sul loro apprendimento e sulle azioni, piuttosto che sugli studenti stessi e / o sulle caratteristiche personali; (c) tempestivo in quanto deve essere ricevuto dagli studenti nel momento giusto; (d) appropriato allo scopo e ai suoi criteri; (e) appropriato in relazione alla concezione degli studenti di apprendimento e alla loro conoscenza della disciplina; (f) attento e (g) inerente.

Alcune debolezze vengono comunque sottolineate nell'uso di peer feedback (McCarthy, 2017). Le più frequenti includono una mancanza di qualità o un feedback poco dettagliato, una mancanza di critica costruttiva, una quantità di feedback incoerente per gli studenti all'interno di un lavoro, e una mancanza di legame tra feedback e criteri di valutazione (Li et al., 2008). Quest'ultimo punto è prevalente. La ricerca ha dimostrato che quando gli studenti hanno una scarsa comprensione dei criteri di valutazione, hanno meno probabilità di produrre lavori di qualità (Nicol et al., 2014). Allo stesso tempo, una mancanza di comprensione dei criteri di valutazione può portare ad un feedback negativo tra pari. Perché il feedback tra pari sia utile, l'insegnante deve fornire ai partecipanti criteri espliciti relativi all'attività di valutazione (Nicol et al., 2014).

Va comunque sottolineato che la principale differenza tra feedback degli insegnanti e quello fornito dai pari è che i pari non sono esperti di un determinato dominio, a differenza degli insegnanti. Di conseguenza l'accuratezza del peer feedback varia. I giudizi o i consigli dei pari possono essere parzialmente corretti, completamente errati o fuorvianti. Inoltre, il peer assessor di solito non è considerato come un "autorità della conoscenza" da un valutatore, il che porta a una maggiore reticenza nell'accettare il giudizio o il consiglio di un pari (Strijbos, Narciss e Duènnelier, 2010). Questa assenza di una chiara "autorità di conoscenza" altera il significato e l'impatto del feedback. Gli autori sottolineano comunque che coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione aumenta il numero di valutatori e le opportunità di feedback: anche se l'accuratezza potrebbe essere inferiore rispetto al feedback degli insegnanti, questo può essere considerato un compromesso accettabile per un maggiore follow-up dei progressi degli studenti (Gibbs & Simpson, 2004).

4.4 Relazione con la ricerca

È comunemente riconosciuto che la valutazione è fondamentale per l'apprendimento degli studenti (To & Panadero, 2019). Poiché l'auto-valutazione è concepita come un processo strategico per regolare la propria performance, diventa cruciale capire come questo processo è reso operativo (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) attraverso il peer feedback. Il peer feedback, come si è visto, valorizza la centralità dello studente e stimola la capacità di elaborazione di giudizio critico autonomo, svincolandolo dalla dipendenza dal giudizio del docente. Inoltre, li abitua a ricevere feedback da più prospettive. In tal modo, "inevitabilmente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando la propria conoscenza nella materia, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito, maturando una capacità auto-valutativa (Nicol, 2010). Risulta quindi evidente che il coinvolgimento dei pari crea opportunità di interazione ed aumenta l'obiettività nella valutazione. Si conclude quindi che:

1) Il peer feedback gioca un ruolo fondamentale nel perfezionare l'interpretazione che gli studenti usano sui criteri. Si è visto che determinare i criteri del compito è il fondamento dell'auto-valutazione perché gli studenti hanno bisogno di un metro per misurare il loro soddisfacimento sui requisiti del compito. La loro comprensione dei criteri modella la loro selezione di strategie di attività e la gestione del tempo, la motivazione e gli sforzi per il completamento delle attività (Boud 1995b; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Tuttavia, determinare i criteri può essere complicato (Andrade & Du, 2007) La loro interpretazione dei criteri può essere influenzata dall'orientamento agli obiettivi, dalle conoscenze pregresse, dalle esperienze di compito e di valutazione, dall'autoefficacia (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), e da quella dell'insegnante (Andrade & Du, 2007). Pertanto, il feedback gioca un ruolo fondamentale nel perfezionare la loro interpretazione.

2) Il peer feedback è fondamentale nel processo di auto-valutazione in quanto gli studenti hanno bisogno di input per valutare le loro prestazioni e riflettere sui processi cognitivi e sulle condizioni dei compiti che conducono alla performance (Butler & Winne, 1995). Questa è anche l'occasione in cui gli studenti esercitano la propria scelta nelle fonti di feedback e delle modalità di acquisizione del feedback: esterno o interno (Butler & Winne, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Almeno tre problemi possono sorgere durante questa fase: percepire l'insegnante come esperto può eliminare la loro intenzione di ottenere feedback dai compagni (Panadero, 2016). In secondo luogo, l'atto di ricevere feedback può essere scoraggiato da alcuni tratti della personalità come la timidezza o la paura di apparire incompetenti (Sargeant et al. 2010). In terzo luogo, il feedback interno, anche se potrebbe essere inaccurato (Boud 1995b), è influente nel processo di auto-valutazione (Panadero & Alonso-Tapia 2013; Yan & Brown 2017). La contraddizione tra feedback esterno e interno

costituisce un ostacolo per gli studenti a esprimere un giudizio imparziale sulla performance (Butler e Winne 1995).

3) Nella fase di auto-riflessione, gli studenti valutano criticamente le proprie prestazioni in base alla comprensione dei criteri dell'attività e cercano di creare il feedback per generare un giudizio valutativo. Gli studenti confrontano le loro prestazioni con i loro standard interiorizzati e quelli percepiti da parti esterne per identificare i punti di forza e di debolezza. Quindi, attribuiscono il successo o il fallimento del compito alle condizioni del compito sperimentato e decidono se adottare le stesse o diverse strategie per il miglioramento (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). L'efficacia dell'auto-riflessione può essere influenzata da due condizioni: (i) la capacità degli studenti di fornire utili spunti durante e dopo un'attività, (ii) libertà nel rivelare la loro valutazione realistica a insegnanti e colleghi (Yan e Brown, 2017).

In accordo con le conclusioni di Grion e colleghi (2017), risulta di particolare importanza spiegare in modo chiaro agli studenti il percorso che li aspetta, sottolineandone gli aspetti pedagogici e gli impatti possibili di breve e lungo termine.

SECONDA PARTE: CONTESTO E MODELLO DELLA RICERCA

Vedremo più dettagliatamente nella parte dedicata alla ricerca che questo lavoro analizza il contesto universitario di due paesi europei: Italia e Spagna. L'interesse per questi due paesi è strettamente personale: ho avuto la possibilità, e fortuna, di vivere e studiare sia in Italia che in Spagna. Questo mi ha spinto a iniziare un'analisi più approfondita e inserirla in un contesto di ricerca sperimentale, inizialmente per la tesi Magistrale. Successivamente, il desiderio di vedere più in profondità delle dinamiche, prima non considerate. Ma al di là delle motivazioni personali, ci sono alcuni punti da considerare.

Come già scrivevo, "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" (Grion & Pagani, 2017, p. 6). Questa seconda parte della ricerca ha l'obiettivo di riportare una panoramica sufficientemente ampia e complessa dell'ambito universitario italiano e spagnolo. Con questo fine, si focalizza sugli elementi in comune della formazione accademica dei due paesi. Nello specifico:

- 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),
- 3) Nonostante la legislazione, nel contesto italiano la valutazione continua a permanere una pratica gestita quasi totalmente dal docente e indirizzata esclusivamente all'assegnazione del voto (Grion, 2016). In contesto spagnolo 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.

Il quinto capitolo dunque analizza e riporta i contesti della ricerca: il contesto universitario spagnolo e quello italiano. Per quanto riguarda quello spagnolo, con stretta connessione al piano Bologna, come punto iniziale della trasformazione avvenuta, viene descritto il pilastro principale di questi cambiamenti, legato all'implementazione di una valutazione continua che presupponeva sia un cambiamento nell'insegnamento, sia nei paradigmi di valutazione. Viene poi presentato il sistema universitario spagnolo, con le sue suddivisioni dei cicli accademici. Infine, vengono riportate le analisi della letteratura sul settore dell'auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione nelle università spagnole. In conclusione, nonostante la Spagna ha visto molti cambiamenti nelle pratiche valutative, le ultime ricerche sottolineano un miglioramento delle pratiche di valutazione dell'istruzione superiore in Spagna (Panadero et al., 2018b) ma ci sono

chiare indicazioni per le università per apportare alcune modifiche e per fornire, al contempo, un risultato più positivo a livello europeo. Collegandoci al Piano Bologna, poiché come si è visto l'Italia fu una dei primi paesi a parteciparvi nel 1999, il capitolo inizia riportando il lavoro del prof. Carpita (2007), che, nella prima parte del suo lavoro, descrisse schematicamente il percorso compiuto dai sistemi di valutazione dell'Università in Europa e soprattutto in Italia. Anche per il contesto italiano viene riportata una panoramica nel tempo, in cui si sottolinea che un ambiente dinamico in continuo cambiamento ha imposto, negli ultimi anni, al sistema universitario italiano l'introduzione di strumenti e logiche diverse. Dopo la presentazione del sistema universitario italiano, e la sua suddivisione dei cicli, il capitolo si focalizza sul settore dell'auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione nelle università italiane. Nello specifico, la letteratura sottolinea che, nonostante il dibattito acceso in contesto internazionale, le ricerche sulla valutazione degli apprendimenti all'università sono assai limitate (Pastore, 2015). Inoltre, il discorso dominante è legato alla misurazione, senza approfondire le diverse finalità. Viene sottolineato infatti che nel sistema scolastico italiano è attuale la priorità di "siglare con numeri le prestazioni degli studenti" (Meloni, 2018), attraverso metodi valutativi ispirati a un approccio "tradizionale" (Grion et al., 2017).

Il sesto capitolo si focalizza invece sul modello utilizzato per questa ricerca: il modello KWL. Originariamente descritto da Ogle nel 1986 il suo utilizzo era legato alla comprensione della lettura in studenti della primaria. Nel corso degli anni il suo uso ha subito delle variazioni, entrando anche nel contesto universitario (i.e. Mok et al., 2006). Questa sua "evoluzione" nel corso degli anni ha permesso di unire il self-assessment con processi metacognitivi, in cui lo studente è guidato nel pensare alle proprie conoscenze, agli obiettivi da raggiungere e, infine, a quelli raggiunti. Nel capitolo viene riportato il modello originale e, in seguito, una panoramica del suo utilizzo nel corso degli anni. Parte del lavoro è stato pubblicato nel lavoro intitolato "KWL, a possible model to connect self-assessment and feedback: the students' view" (Pagani, 2019).

5 Contesti della ricerca

5.1 Il contesto spagnolo

Il contesto universitario spagnolo ha registrato una forte crescita nella quota di popolazione studentesca dagli anni '80 (San Segundo, 1997) fino ai giorni nostri. Secondo i dati del *Ministerio De Ciencia, Innovación Y Universidades*¹ (2019), riportati nella figura 11, l'aumento degli studenti immatricolati nei corsi universitari è del 4,9%, passando da 1.500.069 nell'anno accademico 2008-2009 a 1.573.658 nell'anno accademico 2017-2018.

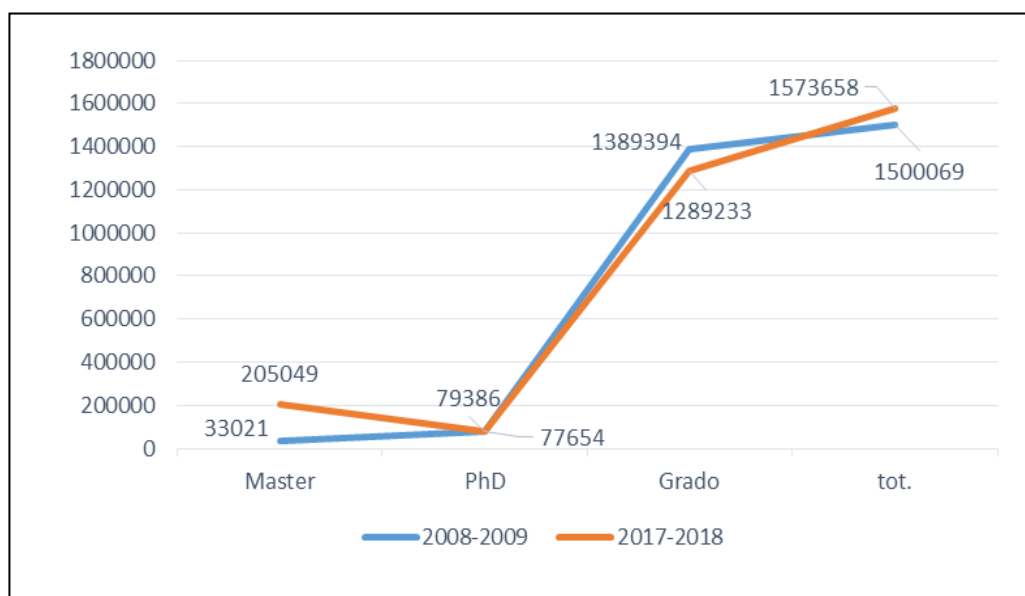


Figura 11. Statistica studenti universitari spagnoli immatricolati nell'a.a. 2008/2009 e 2017-2018, secondo i dati del *Ministerio De Ciencia, Innovación Y Universidades* (2019).

Tuttavia, una panoramica nel tempo ci aiuterà a capire che cambiamenti hanno occupato il contesto universitario spagnolo.

5.1.1 Una panoramica nel tempo

L'Area europea dell'istruzione superiore (EHEA) iniziò con la Dichiarazione della Sorbona il 25 maggio 1998. In questa data, i ministri dei dipartimenti europei dell'istruzione di Germania, Italia, Francia e Regno Unito si basarono sui principi stabiliti dieci anni prima dai rettori delle Università europee nella "Carta Magna delle università". Un anno dopo, 29 ministri europei concordarono di firmare la "Dichiarazione Bologna", che segnò l'inizio del cosiddetto Piano Bologna, fissando il

¹ Trattati da <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/datos-cifras.html>

termine per l'attuazione per il 2010. La Spagna prese dunque parte al Piano Bologna nel 1999. Il processo mirava sia a creare un sistema di istruzione superiore che migliorasse l'occupazione e la mobilità dei cittadini; sia ad aumentare la competitività internazionale dell'istruzione superiore europea, garantendo standard e qualità simili delle credenziali di istruzione superiore in tutta l'Unione europea (Wächter, 2004). Comportava quindi una serie di cambiamenti: quello principale fu quello di passare da un paradigma focalizzato sull'insegnamento degli insegnanti ad un nuovo paradigma incentrato sull'apprendimento degli studenti.

Uno dei pilastri di questo processo fu l'implementazione di una valutazione continua che significava un cambio nell'insegnamento e, in particolare, nei paradigmi di valutazione. In Spagna, prima del processo di Bologna, dipendevano fortemente da lezioni frontali ed esami finali come metodi di orientamento sommativo (Ibarra-Sàiz & Rodríguez-Gómez, 2010). Questo cambio ha implicato trasformazioni strutturali del sistema universitario, nelle dinamiche organizzative istituzionali e nel modo di concepire i processi di apprendimento. Come indicò il Ministro Garmendia (2009), in Spagna spiccava l'assenza di metodologie focalizzate sull'apprendimento degli studenti. Da allora il panorama sembra cambiato (Panadero et al., 2018b).

La Spagna risulta essere un contesto interessante in cui studiare l'implementazione dell'auto-valutazione grazie alla Riforma del 1990 (LOGSE) che ha promosso nuovi approcci metodologici atti a cambiare il paradigma di valutazione (Remesal, 2011). La precedente legge sull'istruzione non affrontava alcun aspetto della valutazione formativa; al contrario, aveva una forte prospettiva di valutazione sommativa. In Spagna, il contributo del sistema universitario è dato attraverso i corrispondenti adattamenti legislativi (LOU, 6/2001; LOMLOU, 4/2007; R.d. 1044/2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005), al fine di integrarsi competitivamente insieme con i migliori centri di istruzione superiore nel nuovo EHEA. Questo sistema di insegnamento è regolato da un obiettivo di una natura formativa finalizzata a: "propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral" (Real Decreto, 55/2005, p. 2842²), ossia portare gli studenti ad una formazione universitaria che combina la conoscenza delle basi generali e le conoscenze trasversali relative alla loro formazione integrale, insieme a conoscenze e competenze specifiche volte ad incorporarli nel mondo del lavoro. Va qui però sottolineato che l'istruzione superiore spagnola non ha chiare linee guida su quale tipo di valutazione dovrebbe essere attuata (Panadero, Brown, & Courtney, 2014). Le decisioni sulle pratiche di valutazione dipendono dai singoli insegnanti. Allo stesso tempo, c'è meno riflessione sui processi di apprendimento e valutazione, poiché gli insegnanti universitari in Spagna non devono completare alcuna formazione specifica su questi argomenti, a differenza degli insegnanti della scuola primaria e secondaria. Ion e Cano (2011) hanno scoperto che gli insegnanti universitari spagnoli hanno

² REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.

basato la loro valutazione su approcci tradizionali - principalmente esami e lavori scritti - e gli approcci di valutazione più formativi sono stati riportati meno frequentemente dagli insegnanti. Pertanto, al contrario, è utile includere insegnanti che lavorano in contesti non direttamente influenzati dal LOGSE; come nell'istruzione superiore.

I regolamenti delle università spagnole riguardano solo aspetti generali di valutazione, come ad esempio il numero di volte in cui uno studente può tentare un esame, le procedure generali degli esami, ecc. Gòmez, Sàiz e Jiménez (2013) hanno concluso che i regolamenti universitari individuano la responsabilità delle decisioni sulla valutazione a livello dipartimentale. Allo stesso tempo, i dipartimenti si affidano agli insegnanti in quanto hanno diritto alla libertà accademica. È importante sottolineare che i docenti spagnoli non ricevono un'iniziale formazione pedagogica formale; quindi attingono principalmente alle loro esperienze vissute come studenti o lavorando all'interno della facoltà. In seguito, possono accedere ai programmi di formazione pedagogica volontaria che solo alcune università hanno implementato. Inoltre, tutti gli insegnanti vengono valutati dai loro studenti tramite sondaggi: i risultati vengono restituiti agli insegnanti ma solitamente hanno semplice ruolo informativo, senza alcuna ripercussione a breve termine. La formazione degli insegnanti è sempre rimasto un problema attuale (Ion & Cano, 2012). Di fronte alle nuove sfide dell'EHEA, un aggiornamento sulle nuove esigenze di insegnamento, con enfasi nella partecipazione e nella motivazione all'insegnamento, appaiono come elementi essenziali per un'istruzione di qualità (Llamas, 1998). Studi condotti a livello internazionale e spagnolo hanno sottolineato che la formazione degli insegnanti universitari comprende programmi che promuovono, da un lato, i processi di sviluppo professionale (Schön, 1987) e, dall'altro, il cambiamento delle concezioni sull'insegnamento-apprendimento e la valutazione degli insegnanti (Edwards, Donderis, & Ballester, 2005).

5.1.2 Il sistema universitario spagnolo

In Spagna, dopo aver ottenuto il titolo di Bachiller o Técnico (equivalente al Diploma italiano di scuola secondaria di secondo grado), è possibile proseguire gli studi scegliendo tra istruzione non universitaria e universitaria. Quella non universitaria comprende a) Formazione professionale superiore, b) Formazione artistica superiore, c) Formazione superiore per tecnici sportivi. Al termine di questi percorsi, si consegue il titolo di Técnico Superior, che permette a chi lo desidera di accedere direttamente, senza prova di ammissione, a determinati corsi universitari legati al proprio settore di specializzazione, o direttamente al mondo del lavoro. Il sistema di istruzione universitaria, riformato nel 2007, comprende sia università pubbliche che private.

Il sistema spagnolo, nonostante secoli di storia, ha vissuto la sua crescita più forte negli ultimi due decenni. La riforma prevede tre cicli formativi e l'introduzione del sistema dei crediti ECTS (*European Credit Transfer System*). In linea con il processo d'integrazione europea, i cicli sono:

1. Grado (Laurea): comprendono tutte le attività di formazione teorica e pratica che forniscono allo studente gli aspetti di base anche attraverso seminari, tirocini esterni, lavori guidati, tesi o altre attività formative.
2. Postgrado/Máster (Laurea Magistrale): i piani di studio prevedono una formazione teorica e pratica con seminari, tirocini esterni, lavori guidati, tesi, attività di valutazione e altre attività che portano un apprendimento più sviluppato e profondo.
3. Doctorado (Dottorato di ricerca): i corsi di Dottorato sono finalizzati ad una formazione avanzata nelle tecniche di ricerca e si concludono con l'elaborazione e presentazione della corrispondente tesi di dottorato.

Attualmente ci sono 82 università spagnole: 50 pubbliche e 32 private (Ministerio De Ciencia, Innovación Y Universidades, 2019, p. 10), distribuite come si vede nella figura 12.

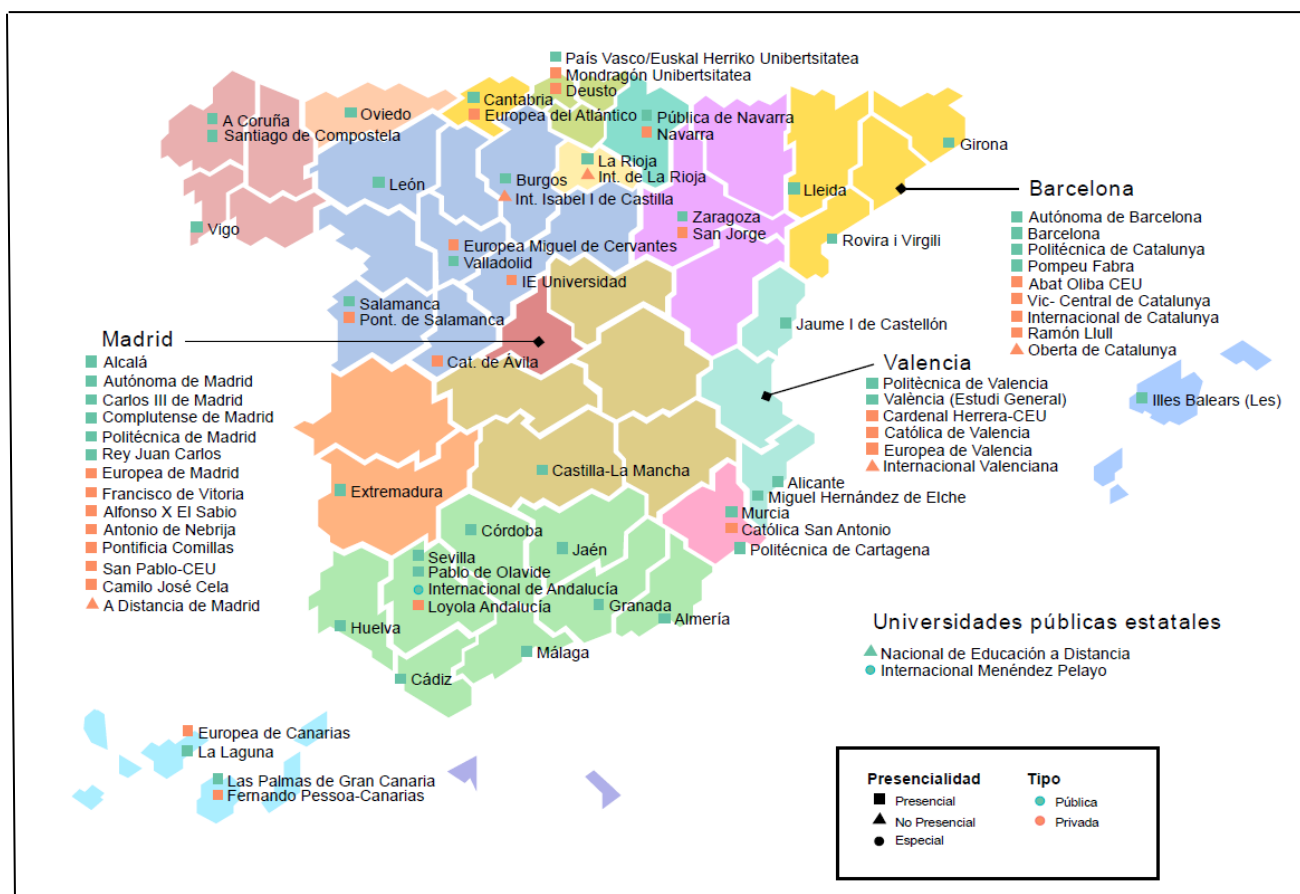


Figura 12: Distribuzione geografica delle università spagnole nel corso 2017-2018. Tratte da: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>

5.1.3 Auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione

Le università spagnole sembrano essere “riluttanti” ad introdurre nella pratica modalità come l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la co-valutazione. In uno studio di Ibarra-Sáiz Rodríguez-Gómez (2010b), analizzando nove università spagnole prima dell'introduzione del Decreto Reale 1393/2007³, il discorso dominante della valutazione collocava gli studenti come oggetti, e non soggetti, del processo valutativo. I riferimenti alla valutazione dell'apprendimento e alla partecipazione degli studenti nel processo valutativo erano praticamente assenti. Le modifiche introdotte da questo Decreto 1393/2007 ha richiesto che le università cambiassero i loro regolamenti relative alla valutazione degli studenti per renderli valutazione dell'apprendistato, in grado di facilitare il processo d'apprendimento e aprire le porte ad altre modifiche legate alla garanzia di qualità. Lo studio di Gómez e colleghi (2013) ha avuto l'obiettivo di analizzare in che misura il processo di Bologna aveva modificato l'approccio adottato dalle università sulla valutazione. Replicando il lavoro di Ibarra-Sáiz e Rodríguez-Gómez (2010b), la loro recensione ha considerato 80 università spagnole che, secondo el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), corrisponderebbero a 50 pubbliche e 30 private. Gli autori hanno analizzato i regolamenti sviluppati dalle università dopo il Decreto Real 1393/2007, in relazione alla valutazione considerando: a) natura dei regolamenti normativi, e b) l'incorporazione di nuove modalità di valutazione come l'auto-valutazione, la valutazione tra pari e la co-valutazione. Lo studio ha mostrato che mentre alcune università hanno stabilito un regolamento specifico per regolare i processi di valutazione, altre rimangono legate ai regolamenti accademici. Nello specifico della ricerca, il 76% e il 35% delle università pubbliche (su un totale di 26, poiché escluse quelle che non riportavano tali informazioni) hanno disposizioni specifiche. Tra queste, una pratica diffusa è quella di diffondere i modelli dei dipartimenti universitari e farli seguire. Considerando che, generalmente, i dipartimenti lasciano questa responsabilità nelle mani dei singoli insegnanti, qualcuno potrebbe mettere in discussione l'esistenza di una chiara politica istituzionale sulla valutazione. Inoltre, hanno affermato che ci sono università che con le loro disposizioni (generali o specifiche) regolano la valutazione con riferimento ai criteri e alle procedure di valutazione. Al contrario, altre università regolano gli esami in relazione alle revisioni e votazioni. In questo caso, ciò che viene regolato sono i diversi aspetti della pianificazione e dello sviluppo degli esami. Nello specifico, un 76% di università pubbliche (pari a 17 università) hanno regolato le pratiche valutative, incorporando il concetto di criteri di valutazione, aprendo la possibilità di valutazione continua o l'uso di procedure di valutazione, ecc... L'altra metà delle università pubbliche e il 24% di quelle private mantiene una visione tradizionale della valutazione, basata sull'uso quasi esclusivo degli esami. Dalla loro analisi si evidenzia come “i regolamenti universitari non si focalizzano né sulla partecipazione degli

³ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, Referencia: BOE-A-2007-18770.

studenti nel processo di valutazione, né sui feedback sulla qualità delle loro prestazioni” (p. 207). Gómez e colleghi (2013) affermarono che:

La definición de una política institucional sobre la evaluación, ..., introduciría una nueva cultura sobre la valoración de los aprendizajes en las universidades incorporando nuevas modalidades de evaluación, ... que haga referencia a la posibilidad de llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación ayudaría a actualizar las prácticas al uso en nuestras universidades y favorecería el diálogo entre estudiantes y profesores sobre qué evaluar, bajo qué criterios y cómo hacerlo (p. 209).

L'anno seguente, Ibarra-Sàiz e Rodríguez-Gómez (2014) hanno continuato i loro studi sulle modalità partecipativa di valutazione. Nella loro ricerca l'obiettivo è stato quello di analizzare la percezione che gli insegnanti e gli studenti universitari esprimono per quanto riguarda l'uso di auto-valutazione, valutazione tra pari e co-valutazione. A tale scopo, hanno progettato due questionari, uno per gli insegnanti e uno per gli studenti, attraverso i quali sono state raccolte le percezioni di 3.459 studenti e 424 professori in sette università, ibero-americane e spagnole, appartenenti a sei paesi. In conclusione, hanno evidenziato un accordo sul basso uso delle modalità di valutazione partecipativa nelle università e, in secondo luogo, la necessità di stabilire processi di formazione sia per i docenti che per gli studenti, sulla conoscenza e l'attuazione di queste modalità al fine di migliorare l'apprendimento autonomo e strategico negli studenti.

Il recente studio di Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sàiz, e Cubero-Ibáñez (2018), inquadrato nell'ambito del progetto di ricerca RE-EVALAA, descrive e analizza le percezioni degli studenti universitari su dieci competenze di base correlate alla valutazione. Queste competenze, che sono state selezionate come competenze di base nel quadro di valutazione orientata all'e-Learning, sono: applicazione della conoscenza, ragionamento, problem solving, analisi delle informazioni, comunicazione, apprendimento autonomo, senso dell'etica, creatività, lavoro di squadra e valutazione. Queste competenze sono state selezionate e definite da 67 ricercatori provenienti da dieci università pubbliche spagnole che hanno partecipato al progetto, considerando il Decreto Real 1393/2007 sull'organizzazione degli studi universitari ufficiali in Spagna. Il campione di questo studio, 2.556 studenti di dieci università pubbliche spagnole, hanno valutato il loro livello di competenza attraverso il questionario COMPES, uno strumento di auto-valutazione in cui gli studenti hanno valutato 37 azioni correlate al mondo accademico che sono fortemente legate alle dieci competenze di cui sopra elencate. Secondo i principali risultati ottenuti, gli autori hanno affermato, prima di tutto la necessità di progettare spazi in cui gli studenti universitari ricevano opportunità e sostegno nello sviluppo e nell'acquisizione delle competenze di cui hanno bisogno per diventare apprendisti indipendente e autonomo (Boud & Associates, 2010), dal momento che le competenze percepite con il minor grado di sviluppo da parte degli studenti sono quelle legate alla capacità riflessiva e all'autonomia dell'individuo, competenze necessarie per poter funzionare in un contesto professionale e sociale complesso e mutevole. Mettono inoltre in evidenza la scarsa percezione che gli studenti hanno circa la loro competenza di valutazione, che è probabilmente

legata alla loro scarsa formazione nella valutazione, come evidenziato nel precedente studio sulle modalità di valutazione partecipativa (Ibarra-Sàiz & Rodríguez-Gomèz, 2014) in cui la mancanza di formazione nella valutazione degli studenti è dichiarata sia da loro che dagli insegnanti.

Altri due recenti lavori presenti nella letteratura, legati alle diverse modalità di valutazione nell'isuperiore spagnola sono il lavoro di Panadero e colleghi (Panadero et al., 2018b) e il lavoro di Fraile e colleghi (Fraile et al., 2018). Il primo lavoro, *Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty* (Panadero et al., 2018b), copre quattro domande di ricerca: 1) quali tipi di strumenti di valutazione vengono utilizzati, 2) come gli insegnanti valutano i diversi strumenti di valutazione del corso, per calcolarne il voto finale, 3) quali profili di valutazione ci sono, 4) la presenza di pratiche di peer e self-assessment. Dopo aver inserito tutte le università pubbliche spagnole in un database, hanno selezionato 1.693 (441 dal primo anno, 434 dal secondo anno, 402 dal terzo anno e 355 dal quarto anno. Inoltre, 42 syllabus di corsi opzionali) programmi di studio (syllabus), casualmente, per un'analisi del contenuto. Nello studio è stato trovato che:

- 1) Esistono vari strumenti di valutazione. La situazione nella valutazione dell'istruzione superiore spagnola sembra essere cambiata, passando da un approccio più tradizionale basato su lezioni frontali ed esame finale (Zabalza, 2003; Ibarra-Sàiz & Rodríguez-Gòmez, 2010) ad uno in cui gli insegnanti universitari spagnoli utilizzano principalmente due o tre strumenti di valutazione e che tali strumenti sono principalmente esami scritti finali, pratiche e, in misura minore, esami parziali, incarichi individuali e di gruppo e partecipazione in classe. L'uso di esami pratici e, soprattutto, dei portafogli è comunque scarso. Tuttavia, gli insegnanti implementano valutazioni multiple e combinazione di strumenti che dovrebbero fornire agli studenti diverse occasioni di riflessione. Tale valutazione non cambia molto dal primo al quarto anno: non differiscono molto. Gli autori presumono che o gli studenti del quarto anno sono più esperti, oppure sono ancora sottoposti agli stessi tipi di valutazione.
- 2) L'esame scritto finale è ancora lo strumento che conta di più con una percentuale di quasi il 60%. Ciò sottolinea la necessità di esplorare la progettazione degli esami. L'esame finale è comunque combinato con altri, come incarichi, esami parziali e pratiche. Ciò dimostra ancora una volta che, attualmente, gli insegnanti universitari spagnoli stanno dando maggiore importanza a fonti multiple di dati per valutare il rendimento dei loro studenti. Tuttavia, è in qualche modo sorprendente che la frequenza alle lezioni è ponderata fino al 12% del voto finale. Per quanto riguarda i confronti, è stato nuovamente riscontrato che non vi sono praticamente cambiamenti tra corsi del primo e del quarto anno e che la maggior parte della varianza è spiegata dalle differenze tra facoltà. L'interpretazione di questi risultati è simile a quella della sezione precedente in cui la situazione spagnola sembra orientata verso una valutazione più continua come previsto dal processo di Bologna, ma "there is still a long way to go" (p. 15).

- 3) Quattro profili di valutazione sono stati etichettati come: tradizionale, tradizionale e pratico, combinazione di esami e pratica. Guardando la distribuzione dei casi, i risultati mostrano che un approccio tradizionale alla valutazione basato su esami è ancora l'approccio prevalente. Il secondo modello mostra che la differenza principale tra il primo e il quarto anno è il grande uso di esami parziali nei corsi del primo anno. È interessante notare che questo tipo di strumento è scarsamente usato nel quarto anno perché è "compensato" da un maggiore uso degli incarichi individuali ed esami finali (non significativi). Una possibile ipotesi è che gli esami parziali del primo anno vengono scambiati con incarichi nel quarto anno.
- 4) Come già esplorato in precedenza (Fraile, Pardo, & Panadero, 2018; Quesada-Serra, Rodriguez-Gomèz e Ibarra-Sàiz, 2016; Panadero & Brown, 2017), pratiche di peer e self-assessment sono estremamente scarse. Per esempio, nel lavoro più recente di Fraile, Pardo e Panadero (2018) solo il 7,55% dei syllabus analizzati includeva self-assessment, il 9,43% di self-evaluation e l'1,99% di entrambi. Panadero e colleghi (Panadero et al., 2018) affermano che:

Two interesting findings here are: (a) while there is a moderate link between self-assessment and self-grading, there is a much stronger one for peer assessment and peer grading, i.e. these are usually implemented together; (b) student involvement in assessment is not explained by university year level or faculties (except for higher values in the education field). Regarding this, a conclusion is that university policies and training courses might be the best way to increase formative assessment practices" (p.395).

Il secondo lavoro, *Autoevaluación y autocalificación en el grado en ciencias de la actividad física y del deporte: estudio censal de las guías docentes* (Fraile et al., 2018), sottolinea che l'autovalutazione è una parte essenziale della valutazione formativa, che può essere concepita con due azioni potenziali: in primo luogo, come metodo di insegnamento e apprendimento, il suo scopo di insegnare agli studenti come valutare il proprio lavoro; in secondo luogo, come auto-classificazione, al fine di valutare il proprio successo con impatto diretto voto finale del corso. Il loro studio ha avuto lo scopo di esplorare l'uso dei processi di self-assessment e self-evaluation nel corso triennale di scienze motorie (Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). Anche qui sono state analizzate 1.761 guide didattiche (syllabus) delle 40 facoltà universitarie spagnole. Ci si chiederà: perché analizzando i syllabus? Il syllabus è un documento ufficiale in cui l'insegnante di un corso fornisce informazioni pedagogiche, aspettative e responsabilità agli studenti (Stanny, Gonzalez & McGowan, 2015). Essendo un documento ufficiale, è obbligatorio per tutte le materie nelle università spagnole definire la procedura di valutazione (ANECA, 2013), comprese le informazioni relative agli strumenti di valutazione (ad es. esami, portfolio), e le modalità di assegnazione del voto finale. L'analisi del syllabus fornisce una visione interessante dell'ambiente educativo che gli insegnanti creano nei loro corsi universitari, in quanto è un "discreto ma potente indicatore di ciò che accade nelle classi" (Bers, Davis, & Taylor, 2000, p. 7). I

risultati dello studio di Fraile e colleghi hanno mostrato che l'auto-valutazione è presumibilmente utilizzata nel 14,99% dei soggetti: 7,55% con finalità formative, 9,43% come auto-grading e 1,65% impiegano entrambi. Differenze significative sono state trovate per il tipo di università, la regione di appartenenza e il numero di crediti correlati. L'aumento dell'uso in alcune regioni e università mostra l'influenza territoriale e l'esistenza di comunità di pratica tra gli insegnanti. Questi risultati sono molto più bassi rispetto ad un'altra ricerca simile basata su dati auto-riferiti raccolti dalle indagini (Panadero, Brown, & Courtney, 2014), in cui l'89,7% degli insegnanti aveva riferito di utilizzare self-assessment e il 66,2% di self-grading.

Entrambi i lavori presentano delle limitazioni. Il lavoro di Panadero e colleghi trattano dei dati che provengono da documenti ufficiali e non da diretta osservazione in classe. Tuttavia, essendo il syllabus un contratto tra l'insegnante e gli studenti, dovrebbe assomigliare in modo significativo a ciò che accade in classe. In secondo luogo, lo studio non ha incluso l'analisi del contenuto degli strumenti di valutazione. Il lavoro di Fraile e colleghi identifica la stessa prima limitazione: nonostante il fatto che la guida didattica sia un documento ufficiale, non avendo analizzato cosa accade esattamente in classe, è possibile che le guide didattiche non riflettano l'intera gamma di strategie pedagogiche utilizzate dagli insegnanti. Inoltre, come sottolinea Tan (2012), ci sono pratiche considerate dagli insegnanti pratiche di auto-valutazione che, in realtà, non lo sono. Cioè, gli autori potrebbero aver identificato i lavori di auto-valutazione dichiarati come una metodologia di insegnamento nelle guide di insegnamento e, in realtà, non svolti come tali.

5.2 Il contesto italiano

Per quanto riguarda l'università italiana, prosegue il calo degli studenti che dopo il diploma scelgono di non proseguire gli studi all'università. È quanto emerge dall'Annuario statistico italiano 2016 dell'Istat⁴. Visibile in figura 13, si può osservare il calo degli studenti immatricolati all'università, passando da 1.812.261 nell'anno accademico 2008-2009 a 1.695.728 nell'anno accademico 2017-2018, ossia 116.553 studenti in meno.

⁴ Tratto da: <https://www.istat.it/it/files//2016/12/Asi-2016.pdf> (p. 219).

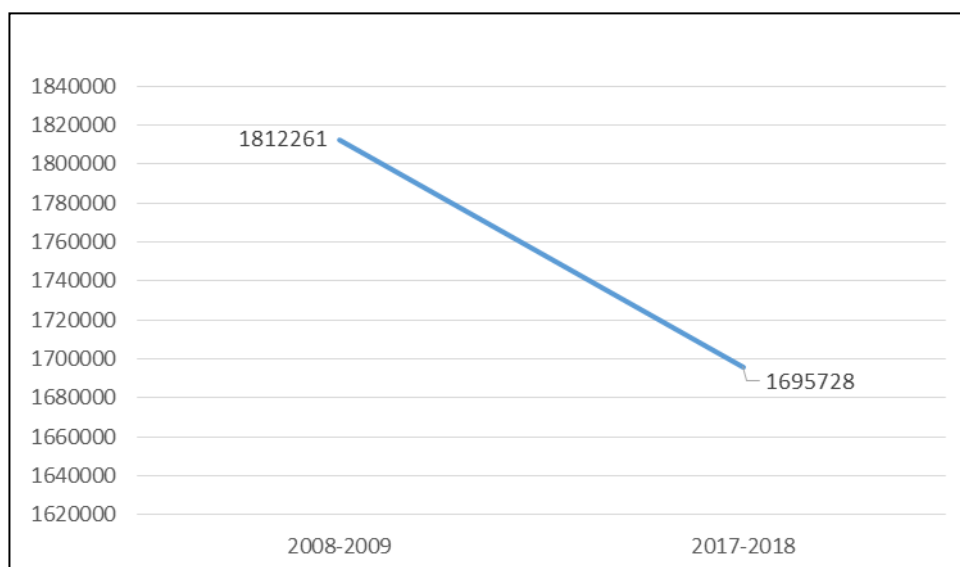


Figura 13: Statistica studenti universitari italiani immatricolati nell'a.a. 2008/2009 e 2017-2018, secondo i dati USTAT. Tratti da: <http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti/resource/e76fcb62-22c5-4ff9-a425-e06f3d6f8330>

Va sottolineato qui che l'abbandono scolastico in Italia rappresenta un problema serio che solo negli ultimi anni è stato posto all'attenzione delle politiche pubbliche. Secondo i dati ISTAT 2015, siamo il quint'ultimo tra i 28 Stati membri dell'Unione europea, davanti solo a Romania (17,3%), Portogallo (19,2%), Malta (20,8%) e Spagna (23,6%). Questo problema, quello dell'abbandono degli studi universitari, viene confermato dallo studio di Aina e Casalone (2018), in cui si mostrano elevati tassi di abbandono (soprattutto tra il 1° e il 2° anno), una quota elevata di laureati fuoricorso e in generale una quota ridotta di laureati, un "mismatch" tra i percorsi universitari e le skills richieste nel mercato del lavoro. Tuttavia, una panoramica nel tempo ci aiuterà a capire che cambiamenti hanno occupato il contesto universitario italiano, analizzando alcuni testi presenti in letteratura (i.e. Rebora, 2012; Meloni, 2018).

5.2.1 Panoramica nel tempo

Un ambiente dinamico in continuo cambiamento ha imposto, negli ultimi anni, al sistema universitario italiano l'introduzione di strumenti e logiche diverse. L'evoluzione della normativa sull'università è stata determinante per adottare nuovi strumenti di pianificazione e controllo strategico da parte degli atenei italiani (Bronzetti et al., 2011).

"L'università italiana è cambiata molto negli ultimi 50 anni, si è trasformata per l'impulso di forze ed energie sia esterne al mondo accademico sia presenti al suo interno" (Rebora & Turri, 2008, p. 1). Le prime esperienze di valutazione formale di attività universitarie in Italia risalgono nel 1989 e agli inizi degli anni '90. Il 1989 fu un anno di svolta per l'università italiana, in cui l'approvazione della legge 168/1989 portò all'istituzione di uno specifico Ministero dell'Università e

della Ricerca Scientifica, ma aprì soprattutto la strada lungo tutto un decennio a una serie di importanti provvedimenti di riforma. Grazie alla figura di Antonio Ruberti, già rettore dell'Università di Roma "La Sapienza", nel 1989 iniziò una corrente di riforme, continuate lungo il successivo decennio, nel segno del riconoscimento e del rafforzamento dell'autonomia delle università nei confronti degli organi centrali di governo e controllo, con l'approvazione della legge di riforma dell'università numero 168/1989. Fino a quel momento il sistema era molto accentrato e vedeva un potere formalmente forte del Ministero della Pubblica Istruzione che controllava e destinava le risorse pubbliche, mentre le singole università rispondevano a regole rigide (Rebora & Turri, 2008). Si aprì dunque un percorso che consentì alle Università di acquisire un'ampia autonomia statutaria, organizzativa, finanziaria e amministrativo-contabile. Con la legge 168/1989 si stabiliva inoltre in che modo il nascente Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) crei forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati di gestione complessiva delle Università. L'autonomia però richiedeva un bilanciamento in termini di responsabilità: sull'esempio dei sistemi universitari degli altri paesi, fu individuata la valutazione come "modalità operativa principe per fare in modo che atenei più liberi di decidere garantissero la qualità dei propri risultati nelle funzioni primarie della didattica e della ricerca" (p. 2). Con la legge 421/92 si stabilirono i presupposti organizzativi per l'introduzione dell'autonomia finanziaria e contabile, definiti poi con la legge finanziaria n°537/93. La legge 537/1993 cambiò infatti le regole del finanziamento eliminando i rigidi vincoli di destinazione che esistevano in precedenza, e introdusse l'OVSU, Osservatorio Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario. Si trattava di una struttura composta da cinque membri nominati del Governo, incaricata di monitorare e documentare sistematicamente le attività sviluppate dagli atenei. A livello centrale quindi veniva posto l'Osservatorio (l'attuale Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario), mentre a livello di ciascun ateneo venivano istituiti i singoli Nuclei di Valutazione. Il Nucleo:

Ha il compito di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa. I Nuclei determinano i parametri di riferimento del controllo anche su indicazione degli organi generali di direzione, cui riferiscono con apposita relazione almeno annualmente (articolo 5, comma 22).

Inoltre, la relazione doveva essere trasmessa al MURST, al Consiglio Universitario Nazionale e alla Conferenza permanente dei Rettori, per garantire un doppio controllo, sulla valutazione dei risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione e sulla verifica dei programmi di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario, anche al fine di provvedere ad una razionale assegnazione delle risorse. In questo modo la valutazione entrò ufficialmente nell'ordinamento dell'università italiana, soprattutto con il fiorire di un sostanziale interesse per le pratiche valutative nel contesto universitario alimentato da diverse esperienze pilota. Una delle più importanti fu il progetto Campus promosso dalla CRUI con una serie di partner non accademici, e finanziato dal fondo sociale europeo. Coinvolgendo numero università, presero il via dei corsi di

studio di innovativa concezione sostenuti da pratiche professionali di programmazione e management che comprendevano anche una sistematica attività di valutazione e di garanzia della qualità. Evolvendo in CampusOne, si arrivò alla progettazione di un modello concettuale e di linee guida concordate a livello nazionale, attraverso il coinvolgimento della stessa Crui e degli esperti di riferimento. Nello stesso tempo, si introducevano metodi e pratiche sull'esempio di quanto fatto in altri paesi: la valutazione della didattica con schede compilate dagli studenti frequentanti e la valutazione dei dipartimenti.

Nel 1998 ci si concentrò al rafforzamento degli organi centrali di valutazione. Con il decreto legislativo 204/98 si costituì il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR), assegnandogli il compito di svolgere l'attività di valutazione per promuovere la qualità e la migliore utilizzazione della ricerca scientifica e tecnologica nazionale. Questa legge affermava che:

Le università adottano un sistema di valutazione interna della gestione amministrativa, delle attività didattiche e di ricerca, degli interventi di sostegno al diritto allo studio, ... Le funzioni di valutazione di cui al comma 1 sono svolte in ciascuna università da un organo collegiale disciplinato dallo statuto dell'università, denominato "nucleo di valutazione di ateneo", ... Le università assicurano ai nuclei l'autonomia operativa, il diritto di accesso ai dati e alle informazioni necessari, nonché la pubblicità e la diffusione degli atti, nel rispetto della normativa a tutela della riservatezza. I nuclei acquisiscono periodicamente, mantenendo l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e trasmettono un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, e al Comitato per la valutazione del sistema universitario... (articolo 1, comma 2).

In aggiunta, articolo 1 comma 3:

Le Università che non applicano le disposizioni di cui ai commi 1 e 2 entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge sono escluse per un triennio dal riparto dei fondi relativi alla programmazione universitaria, nonché delle quote di riequilibrio ...

La stessa legge, all'articolo 2, prevedeva l'istituzione del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, il CNSVU. Nell'articolo, si afferma che il comitato: a) fissa i criteri generali per la valutazione delle attività delle Università previa consultazione della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) del Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU), ove costituito; b) promuove la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione; c) determina ogni triennio la natura delle informazioni e i dati che i nuclei di valutazione degli atenei sono tenuti a comunicare annualmente; d) predispone ed attua, sulla base delle relazioni dei nuclei di valutazione degli atenei e delle altre informazioni acquisite, un programma annuale di valutazioni esterne delle Università o di singole strutture didattiche, approvato dal MURST (ora MIUR), con particolare riferimento alla qualità delle attività universitarie sulla base di standard riconosciuti a livello internazionale nonché della raccomandazione 98/561/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998, sulla cooperazione in materia di garanzia della qualità nell'istruzione superiore; e) predispone

annualmente una relazione sulle attività di valutazione svolte; f) svolge i compiti assegnati dalla normativa vigente, all'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario ...; g) svolge, su richiesta del MURST (MIUR), ulteriori attività consultive, istruttorie, di valutazione, di definizione di standard, di parametri e di normativa tecnica, anche in relazione alle distinte attività delle università, nonché ai progetti e alle proposte presentate dalle medesime. Prese così forma un complesso delle attività valutative in cui al centro operavano i due organismi di nuova istituzione: il CNSVU per il monitoraggio complessivo e della didattica, il CIVR per la ricerca (non solo universitaria). Alla periferia del sistema, dopo la legge 370, in tutti gli atenei, anche in quelli non statali, i nuclei di valutazione agivano con un duplice ruolo: di supporto agli organi accademici per tutto quanto riguarda la valutazione e di punto di riferimento degli organi nazionali che garantisce in particolare il flusso di informazioni necessario per il governo complessivo dei processi valutativi (Rebora, 2012).

L'Italia fu una dei primi paesi a partecipare al Piano Bologna nel 1999. Il prof. Carpita (2007), nella prima parte del suo lavoro, descrisse schematicamente il percorso compiuto dai sistemi di valutazione dell'Università in Europa e soprattutto in Italia. Riprendendo il Piano Bologna, si individuano gli obiettivi di primaria importanza per promuovere entro il 2010 lo spazio europeo dell'istruzione superiore: European Higher Education Area (EHEA). Questo era centrato sullo studente e sulla valutazione dei risultati dell'apprendimento (learning outcomes), con la necessità sia di rendere maggiormente comparabili ed integrati i sistemi universitari dei diversi paesi sia di promuovere la cooperazione europea per lo sviluppo di criteri e metodologie comuni di QA. Nella fig.14, tratta dal lavoro "Presente e Futuro dei Sistemi di Valutazione dell'Università" (p. 5), si possono vedere le tappe fondamentali con riferimento al tema della valutazione.

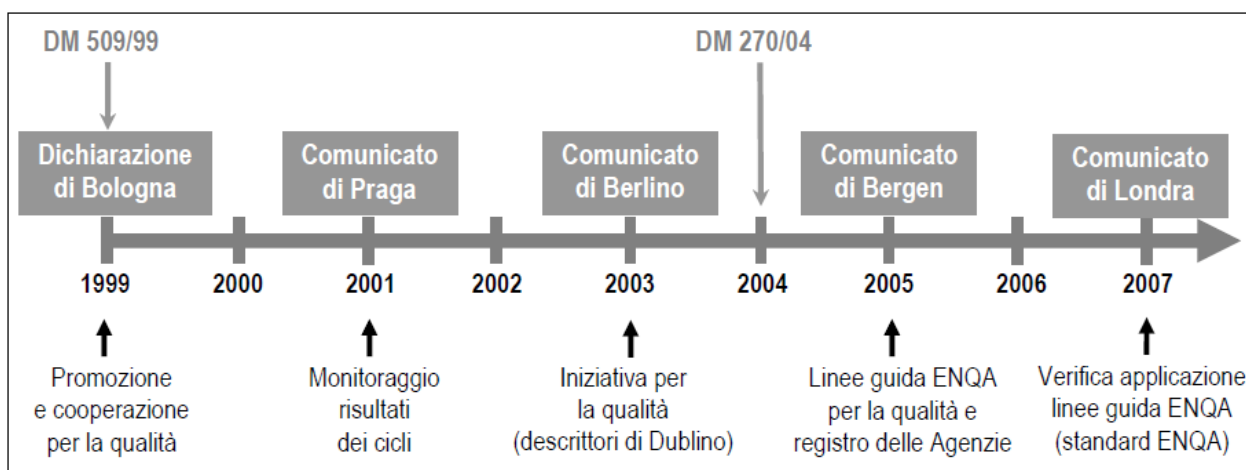


Figura 14: Lo sviluppo della valutazione nel Processo di Bologna. Tratto da Carpita (2007, p. 5)

Dopo il processo di Bologna, venne diffuso un nuovo comunicato, fondamentale soprattutto per definire gli obiettivi del biennio successivo. Nel Comunicato di Praga del 2001, i ministri chiesero

esplicitamente all'ENQA di collaborare allo sviluppo di uno schema di riferimento comune al fine di promuovere in Europa la QA dei sistemi di istruzione superiore. Con quello di Berlino del 2003 i paesi partecipanti condivisero i "descrittori di Dublino", adottati per definire in modo più articolato e trasparente le caratteristiche dei nuovi titoli di studio. 2005: comunicato di Bergen. È qui che il tema della valutazione dell'università assume un ruolo fondamentale. I paesi parte del processo di Bologna crescevano in continuazione, estendendosi ben oltre l'area dell'Unione Europea. Adottarono quindi come punto di riferimento un documento dell'ENQA contenente gli standard comuni per l'assicurazione della qualità dei sistemi europei (ENQA, 2005). Nel 2007, venne discussa a Londra la proposta di registro europeo. In quell'occasione, i membri sottolinearono i progressi del sistema nell'applicare le riforme orientate alla creazione dell'EHEA. In particolare, sul tema della valutazione, delle 908 istituzioni europee partecipanti all'indagine Trends V, il 72% effettuava regolarmente attività di valutazione (Croisier, Purser, & Smidt, 2007). L'Italia si confermò uno dei paesi che contribuirono maggiormente a questo progresso, "ottenendo una valutazione di 4 punti ("very good performance", su una scala da 1 a 5 punti) in tutti e quattro gli indicatori che descrivono il livello di QA raggiunto dai partecipanti al Processo di Bologna (BFUG, 2007).

È infatti con l'arrivo degli anni 2000 che la valutazione diviene un istituto formale, "previsto dalle leggi che regolano il sistema universitario e della ricerca scientifica, che richiede precisi adempimenti, dispone di propri organismi centrali e decentrati e produce rilevanti conseguenze, sia effettive che potenziali" (Rebora, 2012, pp. 3). Secondo il CNSVU del 2002: "Il compito prioritario è quello di capire come i dati possano servire a una efficace gestione dell'autonomia e al governo centrale delle risorse pubbliche". Inoltre, il CIVR nel dicembre 2003 attivò l'esercizio denominato VTR (Valutazione Triennale della Ricerca) avente ad oggetto l'attività di ricerca nel triennio 2001-2003. Con ciò, l'Italia rese disponibile un riconoscimento senza precedenti della qualità dei prodotti di ricerca, distinguendosi sulla scena europea come un paese che adottava pratiche di valutazione su ampia scala sostenute da un sistematico ricorso alla peer review. I risultati della VTR, pubblicati nel febbraio 2006, suscitavano inizialmente grande interesse negli ambienti accademici, in seguito stimolarono a curare maggiormente l'internazionalizzazione della produzione scientifica. La stessa CRUI, in questi anni, promosse forme sperimentali di auto-valutazione di corsi di studio imperniate sulle metodologie coerenti con i programmi e progetti di diffusione di una cultura della qualità in ambito europeo. Dopo il 2005, un periodo turbolento e segnato da frequenti cambiamenti politici determinò uno stato di crescente incertezza, in cui tre governi si scambiarono in pochi anni. La vera convergenza con il processo di Bologna si può attribuire proprio all'anno 2006, grazie ad una norma contenuta nel decreto di accompagnamento alla legge finanziaria 2007, tramite la quale venne disposta la costituzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), istituita con la legge 24 Novembre 2006, n. 286 (Art. 2, c. 138, 139, 140). Tuttavia, i passaggi operativi per l'attivazione effettiva dell'Anvur furono ostacolati dai cambiamenti politici, da inerzie burocratiche e vincoli posti dal sistema amministrativo italiano. Il suo avvio operativo si combinò con la fase attuativa della 'legge Gelmini' sull'università (legge 30 dicembre

2010, n. 240) nell'aprire un ciclo nuovo per l'evoluzione delle università italiane che si concentrava sul ruolo della valutazione come strumento fondamentale per il governo del sistema e delle strutture collegate. In particolare, all'ANVUR sono attribuite ampie funzioni di valutazione sia della didattica (anche a livello di dottorato) sia della ricerca, nonché di definire i criteri per le procedure nazionali di selezione e progressione di carriera del personale accademico e di indirizzare l'attività dei Nuclei di Valutazione. Infine, spettano all' ANVUR l'individuazione dei criteri e requisiti sia per l'istituzione, la fusione e la soppressione degli atenei, sia, su richiesta del Ministero, per l'attribuzione del finanziamento statale alle università. Tra i suoi principi dichiarati, nello schema di regolamento dell'ANVUR, compaiono anche: QA, partecipazione degli studenti, valutazione interna ed esterna dei risultati e miglioramento continuo. Sulla base della legge 240/2010, il Governo ha emanato nel gennaio 2012 il decreto legislativo n. 19/2012 in materia di "Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali della distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università", che regola: a) l'introduzione di un sistema di accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari; b) l'introduzione di un sistema di valutazione e di assicurazione della qualità, dell'efficienza e dell'efficacia della didattica e della ricerca; e c) il potenziamento del sistema di auto-valutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università.

Oggi, la valutazione del sistema di istruzione ed educazione in Italia ha il primo obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e degli apprendimenti degli studenti. Con questo scopo, il SNV è costituito da tre componenti: INVALSI, INDIRE e il contingente ispettivo. Secondo Stefano Meloni (2018), nel suo recente articolo "Valutazione di sistema in Italia: a che punto siamo?", afferma che:

Agli INVALSI è assegnato un ruolo di coordinamento del SNV e di predisposizione di protocolli, indicatori e strumenti atti alle procedure valutative; all'INDIRE è attribuita la funzione di accompagnamento e supporto alle istituzioni scolastiche; al contingente ispettivo compete la cura della valutazione del sistema partecipando ai nuclei di valutazione esterni previsti dal Regolamento (p. 79).

Lo stesso autore afferma che le procedure valutative, precisate all'art. 6 del Regolamento SNV, sono avviate mediante un processo di auto-valutazione delle scuole a cui segue una valutazione esterna. L'esito di queste due osservazioni deve consentire la definizione e l'attuazione, da parte delle istituzioni scolastiche, di azioni orientate al miglioramento di esiti e processi, da rendicontare poi a livello sociale. Per fare ciò:

se non si condivide nella sostanza la mission scolastica nella sua interezza, se non si coglie il proprio contributo specifico all'interno di un frame complessivo, riepilogativo e comune, non solo si correrà il rischio di vivere la propria professione in uno splendido isolamento ma, come spesso accade, si sarà anche restii, se non contrari, a processi valutativi, leggendoli e interpretandoli come ingerenza sul proprio operato e mai in una logica di miglioramento

complessivo — individuale e collettivo — perché questa visione sistemica difficilmente appartiene, oggi, all'attore della scuola (p. 80).

Ultimamente, rimane più articolata e complessa la partita sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti. Con l'emanazione del D.lgs. 62/17 si avvia un riordino della normativa che riguarda gli apprendimenti e le competenze finora determinata dal D.P.R. 122/09. Meloni si chiede: "Quale contributo si intende dare alla costruzione di una cultura della valutazione in un'ottica formativa?"

5.2.2 Il sistema universitario italiano

In Italia, il sistema universitario è diviso in tre cicli. Il primo ciclo, Laurea Triennale, ha l'obiettivo di fornire allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali. Il secondo ciclo, Laurea Magistrale, ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici. In alcune sedi e per alcune discipline (per esempio Medicina, Farmaceutica e Giurisprudenza) vi sono corsi di Laurea Magistrale a Ciclo Unico cui si accede direttamente con il diploma di scuola secondaria superiore o altro titolo di studio estero equivalente, che si articolano in un unico ciclo di 5 o 6 anni. Il terzo ciclo corrisponde al dottorato di ricerca. Ha il fine di fornire le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca altamente qualificata. Il corso dura 3 anni. A questi livelli potranno affiancarsi altri percorsi di studio mirati all'aggiornamento costante (Master, Corsi di perfezionamento, Corsi di specializzazione) e rivolti sia a studenti che a professionisti. Alcune università rendono disponibili dei Master, con l'obiettivo di accrescere la formazione professionale dello studente. I Master Universitari di II livello sono dei corsi di perfezionamento della formazione universitaria al quale si accede dopo il conseguimento della Laurea Specialistica/Magistrale. Il Corso di Diploma di specializzazione ha l'obiettivo di fornire conoscenze e abilità per funzioni richieste nell'esercizio di particolari attività professionali. Permette di ottenere l'abilitazione all'esercizio di queste professioni ed è finalizzato alla formazione di specialisti in determinati settori professionali. La durata di un corso di specializzazione è di almeno 2 anni. Serbati e Zaggia (2012, p. 14) affermano che:

Nel caso dell'Italia, l'introduzione dei due livelli di laurea è avvenuta con la riforma degli ordinamenti didattici prevista dal D.M. 509/1999, che ha ridisegnato i percorsi formativi, e che è stata seguita da una successiva riforma con il D.M. 270/2004, la quale ha sancito che "nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT" (art. 6 comma 7). Così come richiesto dai decreti attuativi del D.M. 270 in tutti i corsi di laurea è stato adottato il sistema europeo dei Descrittori di Dublino, definendo così i risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio; rimane però ancora irrisolta la problematica di come definire e allineare i risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) specifici dei singoli insegnamenti con i risultati complessivi del corso di studio e, infine, i risultati del corso di studio con i risultati generali equiparabili nei tre livelli di

qualifica 6° (laurea), 7° (laurea magistrale) e 8° (dottorato) definiti dall'European Qualification Framework for Life Long Learning (Galliani, 2011).

Con l'introduzione del sistema dei crediti formativi universitari, viene definito e misurato il carico di lavoro richiesto allo studente per raggiungere i diversi traguardi formativi; considerando che uno studente, ogni anno, può dedicare 1.500 ore del proprio tempo allo studio (studio individuale, lezioni, laboratori, stage), 1.500 ore corrispondono a 60 CFU e, conseguentemente, un credito corrisponde a 25 ore di impegno. I crediti non valutano il profitto e rimangono indipendenti dal voto conseguito negli esami o nelle verifiche di altro genere, ma non si acquisiscono se non si superano le prove di accertamento previste, e servono come strumento di tutela del diritto alla mobilità fra percorsi informativi all'interno di un ateneo e dell'intero sistema universitario, italiano e europeo.

La legge 2 agosto 1999, n. 264⁵ distingue tra corsi di studio universitari soggetti ad accesso a numero programmato in corsi a livello nazionale e quelli a livello locale, cioè a discrezione delle singole università. Quelli programmati a livello nazionale sono:

- Medicina e chirurgia;
- Medicina veterinaria;
- Odontoiatria e protesi dentaria;
- Architettura (a ciclo unico);
- Accademia di Belle Arti (Progettazione artistica per l'impresa);
- Corsi rientranti nel novero delle professioni sanitarie;
- Corsi di laurea in scienze della formazione primaria;
- Corsi di formazione specialistica dei medici ai sensi del d.lgs. 8 agosto 1991 n. 257;
- Corsi di specializzazione presso le scuole di specializzazione per le professioni legali (SSPL)
- Corsi universitari di nuova istituzione o attivazione, su proposta delle università e nell'ambito della programmazione del sistema universitario, per un numero di anni corrispondente alla durata legale del corso.

L'istituzione del numero chiuso da parte delle singole università riguarda invece:

- Corsi di laurea per i quali l'ordinamento didattico preveda l'utilizzazione di laboratori ad alta specializzazione, di sistemi informatici e tecnologici o comunque di posti studio personalizzati;
- Corsi di diploma universitario per i quali l'ordinamento didattico prevede l'obbligo di tirocinio come parte integrante del percorso formativo, da svolgere presso strutture diverse dall'ateneo;

⁵ Tratta da: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1999;264>

- Corsi o scuole di specializzazione individuati dai decreti attuativi delle disposizioni di cui art. 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997 n. 127.

Attualmente in Italia ci sono 68 Università statali e 30 non statali, distribuite come in figura 15.

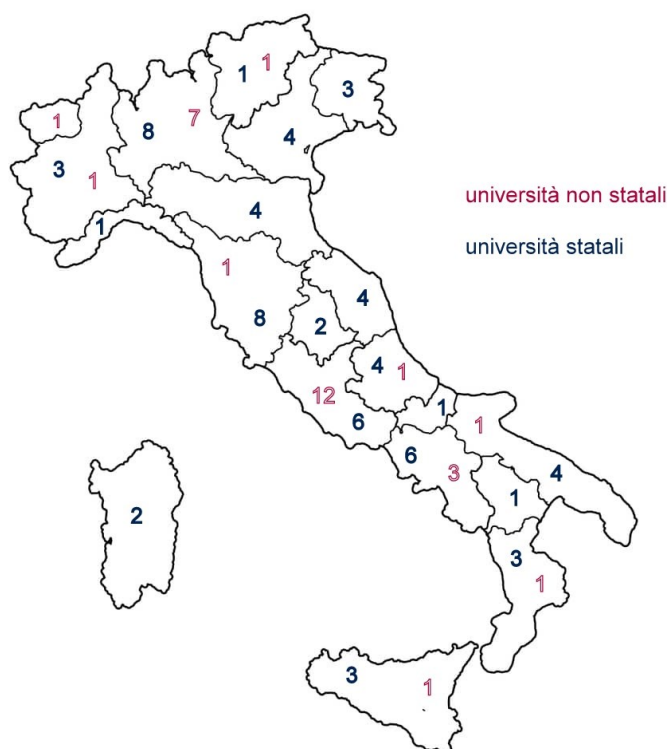


Figura 15: Distribuzione geografica delle università italiane nel corso 2017-2018. Tratte da: <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>

5.2.3 Auto-valutazione- valutazione tra pari, co-valutazione

Nonostante nel contesto internazionale il dibattito risulta acceso, nel contesto italiano le ricerche sulla valutazione degli apprendimenti all'università sono assai limitate (Pastore, 2015). Il discorso dominante è legato alla misurazione. Questo si collega alle parole di Meloni (2018), il quale sottolineava che alcuni elementi di criticità strutturali al sistema scolastico italiano, appaiono difficili da superare. Tra questi, "la consuetudine a siglare con numeri le prestazioni degli studenti" (p. 82). È vero anche che, 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" (Coggi & Ricchiardi, 2018, p. 24). 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. Questa didattica efficace si focalizza sul:

- 1) Promuovere apprendimenti in profondità. Le ricerche hanno evidenziato che il docente attento all'apprendimento degli studenti, favorisce l'assunzione di approcci allo studio in profondità da parte dei discenti. L'approccio in superficie invece è incoraggiato da una didattica trasmissiva, focalizzata sui contenuti e sulla quantità delle informazioni da possedere. Nel corpo docente è presente da tempo una posizione critica su tutta l'ipotesi valutativa, ostacolando e rallentando l'introduzione di qualsivoglia strumento di valutazione. Questo si può superare solo superando la percezione di sentirsi *oggetto* di valutazione, praticandola come soggetti attivi e protagonisti. 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" (Grion, 2016, p. 289). Il ruolo passivo dello studente viene sottolineato anche da Cristina Coggi, nel 2005, senza alcuno spazio di produzione autonoma.
- 2) Favorire i processi di apprendimento in itinere con la valutazione formativa. Secondo la ricerca internazionale, gli stili di apprendimento vengono plasmati dalla valutazione. Nello specifico, hanno evidenziato "che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente" (Coggi & Ricchiardi, 2018, p. 27). Secondo le autrici, "tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di peer evaluation ed esperienze di auto-valutazione" (p. 27). Il D.lgs. 62/17 — nella scia della Legge 107/15 — si muove in coerenza con il concetto di valutazione formativa, affermando nell'All'art.1 che la valutazione ha finalità educativa e formativa, documenta lo sviluppo dell'identità e sostiene la capacità auto-valutativa dello studente. Alle istituzioni scolastiche è chiesto di operare sulla base di: a) Auto-valutazione, b) Valutazione esterna, c) Definizione e attuazione di azioni di miglioramento, e d) Rendicontazione sociale. L'approccio auto-valutativo iniziale incontrò qualche resistenza, si basti pensare alla "modesta conoscenza della normativa da parte dei docenti, a cui si può aggiungere una sorta di superficialità di molti nell'interpretazione della regolamentazione sulla valutazione degli apprendimenti" (Meloni, 2018, p. 85). La valutazione formativa nel contesto universitario è ancora poco diffusa, in modo particolare in quello italiano, come hanno rilevato di recente Coggi e Pizzorno (2017). Inoltre, si è ampiamente parlato del feedback e del suo importante ruolo. Tuttavia, nel contesto tradizionale di cui si parlava prima, il feedback viene fornito dal docente. Ma

questa trasmissione porta con sé diverse problematiche: gli studenti si trovano a dover codificare il messaggio e dargli un senso, gli studenti non possono diventare autonomi nello sviluppare le capacità di auto-regolazione necessarie per prepararsi come lifelong learners (Boud, 2000). La letteratura però sottolinea che un'opportunità di accrescere l'impatto del feedback potenziando il ruolo degli studenti in questo processo è quella di costruire opportunità di feedback tra pari, attivando processi di peer review (Grion et al., 2017). Queste prospettive aprono importanti opportunità, per docenti e studenti, di spostarsi da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi (Nicol et al., 2014) 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. Secondo la letteratura, i due approcci più citati per promuovere tali competenze: attraverso iniziative specifiche, o in connessione con le competenze disciplinari dei corsi. Nel contesto italiano, secondo Ricchiardi (2005), 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.
- 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 (European Union, 2013; High Level Group, 2013), che internazionale (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). 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" (Coggi & Ricchiardi, 2018, p. 28).

Quello che la letteratura sottolinea è che nel nostro Paese le pratiche accademiche continuano a basarsi su metodi valutativi ispirati a un approccio "tradizionale" (Grion et al., 2017, p. 210). La valutazione del docente, abitualmente fatta a fine corso, "utilizza voti senza chiarire i criteri adottati

e non prevede feedback durante gli apprendimenti” (Coggi & Pizzorno, 2017, p. 39). Le stesse autrici, nel loro lavoro, mettono bene in dettaglio gli effetti negativi legati a questa valutazione tradizionale dell’apprendimento. Riportando le loro parole, “gli studenti si trovano a concentrarsi sul tipo di prova da superare e su voti da ottenere, anziché sui programmi. Così facendo non rielaborano in maniera autonoma le lezioni, semplicemente memorizzano” (p. 39). In secondo luogo, se le valutazioni avvengono a fine corso, gli studenti sono concentrati a prepararsi per gli esami (Falchikov, 2005), con l’unico fine il suo superamento. Inoltre, vengono annullati i collegamenti, ma si riduce l’apprendimento ad una sua parcellizzazione. In terzo luogo, la valutazione selettiva incoraggia logiche di competitività, in cui il voto più alto “vince”. Alla luce di questo si ricerca una valutazione trasparente, comunicando i processi valutativi adottati; regolativa per lo studente, che lo guida favorendone un coinvolgimento attivo; regolativa per il docente attraverso i feedback; condivisa con i peer; sostenibile verso un apprendimento a lungo termine.

“Dal 1999 (con la legge n. 370/99), la periodica acquisizione dell’opinioni espresse dagli studenti in merito ai percorsi didattici intrapresi è di diretta responsabilità degli Atenei” (Bertaccini, Giusti, & Petrucci, 2017, p. 1), responsabilità che “costituisce ormai una attività abituale in tutti gli atenei” (Gola & Chiandotto, 2002, p. 4). Con la necessità di implementare un’indagine in grado di produrre informazioni complementari a quelle “di carriera” usualmente disponibili presso gli archivi amministrativi, nell’ambito di un più generale processo di verifica, questo lavoro fu fortemente promosso dal CNVSU: il gruppo di ricerca, sottolineando l’imprescindibilità del questionario, osservò al contempo come “le modalità di somministrazione, il ricorso a domande aperte e la loro eventuale elaborazione” fossero “talmente diversi da rendere pressoché impossibile la ricostruzione di uno scenario a livello nazionale, anche di tipo molto generale” (p. 4). Alla fine del 2006, con la legge 286 del 24 novembre, conversione in legge, con modificazioni, del d.l. 262 del 3 ottobre 2006, venne sancita l’istituzione dell’Agenzia Nazionale di Valutazione di Università e Ricerca (ANVUR) e la contemporanea cessazione delle attività del CNVSU. Fin dall’inizio, l’Agenzia si impegnò a fissare una serie di metodologie per l’accreditamento e la valutazione periodica dell’efficacia dell’offerta formativa e della ricerca delle sedi universitarie. Tra le più importanti vi è certamente il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento), concepito con l’obiettivo primario di potenziare i processi di auto-valutazione della qualità dei corsi di studio universitari. Gli aspetti operativi nel documento “Auto-valutazione, valutazione periodica e accreditamento del sistema universitario italiano”, la cui prima versione risale al gennaio 2013, furono aggiornati successivamente, nel dicembre 2016, alla luce delle nuove Linee guida europee (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015 - ESG 2015⁶). Venne emanato il Decreto ministeriale n. 987 del 12/12/2016 sulle disposizioni per il potenziamento dell’auto-valutazione, dell’accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari, nonché alla valutazione periodica delle Università. Tale decreto sostituisce quello del 30/1/2013, n. 47. Al centro del processo AVA

⁶ Tratte da: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

c'è il potenziamento dell'auto-valutazione, ritenuta la base per un corretto sistema di AQ, che non si limiti solo a valutare ex post, ma inneschi anche un processo virtuoso di miglioramento da parte degli atenei. Si basa su tre livelli: 1) il potenziamento delle attività di auto-valutazione, da parte delle singole istituzioni universitarie, della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca attraverso i sistemi di Assicurazione della Qualità della formazione e della ricerca; 2) il sistema di Valutazione Periodica dell'efficacia e dell'efficienza delle attività formative e di ricerca; e 3) il sistema di Accredimento Iniziale e di Accredimento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari. Coerentemente con l'approccio adottato negli ultimi anni, anche quest'anno l'ANVUR intende consolidare la collaborazione attiva con i Nuclei di Valutazione (NdV), proseguendo nel percorso di semplificazione degli adempimenti. Di recente, il quadro normativo relativo alle attività di accreditamento iniziale e periodico di Corsi di Studio e Sedi universitarie è stato arricchito dal D.M. 6/2019 che va a sostituire il precedente D.M. 987/2016. Negli art. 3 comma 1; art. 4 comma 2; art. 5, commi 1 e 2, e art. 7 del decreto si rimanda al ruolo e alle attività proprie dei NdV. Per quanto riguarda il sistema Autovalutazione, Valutazione, Accredimento (AVA), l'anno 2020 vedrà concludersi il primo quinquennio di visite in loco ai fini dell'accREDITamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio. Occorre sottolineare come i processi previsti nel decreto AVA si applichino a tutte le istituzioni universitarie italiane sia statali che non statali (questi ultimi esclusi solo per quanto attiene alla distribuzione premiale del FFO), sia gli istituti universitari a ordinamento speciale e le università telematiche (con alcune eccezioni dovute alla natura delle stesse); rimangono invece escluse le istituzioni di Alta formazione artistica e culturale. Ma qualsiasi sia la natura dell'Università, non vi è traccia qui di auto-valutazione legata all'apprendimento degli studenti.

Felisatti (2019), in un recente lavoro, analizza alcuni aspetti relativi all'evoluzione della valutazione in università e focalizza l'attenzione sul coinvolgimento di una pluralità di soggetti nelle dinamiche valutative. A seguito del Processo Bologna del 1999, la didattica ha identificato un fulcro base nel rapporto tra insegnamento e apprendimento, esprimendo evidenze metodologicamente fondate che, al di là della visione oggettiva, pongono lo studente di fronte a modelli etero e/o auto-valutativi. Nell'ambito dell'etero-valutazione vengono collocati anche le rilevazioni delle opinioni sugli insegnamenti e le valutazioni fra pari che assegnano allo studente una posizione attiva. Nell'auto-valutazione avvengono processi di riflessione da parte del soggetto stesso sulla propria esperienza professionale. "Nella pratica, le procedure valutative interpellano quasi esclusivamente i docenti e gli studenti, con una differenziazione che purtroppo non implica adeguatamente questi ultimi" (p. 21). È sicuramente insufficiente lo spazio di protagonismo che agli studenti viene riservato nella didattica (Grion & Cook-Sather, 2013). Felisatti, affermando che numerose sono le esperienze presenti nella realtà accademica focalizzate sullo studente, prende in considerazione tre aspetti, non esaustivi rispetto al complesso panorama esistente: 1) la valutazione come contributo alla qualità del servizio didattico; 2) la valutazione a sostegno dell'apprendimento; 3) la valutazione dei risultati di apprendimento. Una delle pratiche maggiormente diffuse a livello

internazionale e nazionale per il coinvolgimento degli studenti nel campo della quality assurance è identificabile nella valutazione degli insegnamenti (Students' Evaluations of University Teaching – SET). Le SET sono attive in campo italiano a seguito delle disposizioni dell'Anvur adottate con il sistema AVA, relative all'accreditamento iniziale e continuo degli atenei e dei CdS. In questo caso, coinvolgimento degli studenti generalmente si esplica nella fase di compilazione del questionario. Il modello riserva ad essi un ruolo applicativo di decisioni assunte dalla governance, non sollecita adeguatamente la messa in gioco delle loro rappresentazioni e dei loro bisogni, né cura adeguatamente lo sviluppo di atteggiamenti di appropriazione verso lo strumento. Nella sezione legata alla valutazione a sostegno dell'apprendimento, Felisatti fa riferimento alle pratiche di apprendimento fra pari, le peer-review. La letteratura italiana, recentemente, sottolinea proprio come tale approccio stimoli lo studente ad assumere un ruolo attivo rispetto alla propria formazione, riflettendo sugli elaborati, rinforzando conoscenze e abilità, confrontandosi con i pari, e sviluppando capacità valutative e auto-valutative (Nicol, 2014). Grion e colleghi (2017) hanno ampiamente trattato questo topic. Gli autori, dopo aver confermato che nelle università italiane, la valutazione degli apprendimenti si configura generalmente come un fatto legato all'esame di fine corso, presentano la teoria derivante dalle concezioni internazionali di valutazione, e propongono un modello d'implementazione di pratiche ad esso aspirate, applicandolo in due corsi dell'Università di Padova. Dai risultati, sembra che l'azione di produzione di una review, piuttosto che la ricezione di review, dia agli studenti la possibilità di intervenire attivamente nei processi valutativi, e quindi di migliorare l'acquisizione di conoscenze e abilità. In una recente ricerca, Felisatti e colleghi (2019), hanno ristrutturato le attività di peer-review progettate per il tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, a partire dall'anno accademico 2018-2019. La sperimentazione, condotta con alcuni gruppi di tirocinio del 4° e 5° anno nel 2017-2018 ha confermato le ipotesi circa la validità del dispositivo, precisandone i caratteri fondamentali per la sua realizzazione. Quello che gli autori qui evidenziano è che “le azioni di produzione di feedback, di revisione verso i pari, di ricezione di review e di interpretazione del feedback ricevuto sostengono i processi e le strategie di problem-solving; offrono l'opportunità di riflettere sul proprio lavoro e di generare auto-feedback; in parallelo stimolano la capacità di decentramento per la comprensione e l'accettazione di punti di vista diversi (Nicol, 2010, 2014; Grion et al., 2017). Con queste pratiche la didattica riorganizza l'approccio all'insegnamento e ciò richiede al docente un cambio culturale rilevante alla cui base si pone una nuova professionalità in grado di agire all'interno di una comunità che elabora e condivide in forma reciproca (Felisatti, 2011). In quest'ottica, gli studenti assumono un ruolo attivo e, rivedendo e valutando il lavoro prodotto da uno o più colleghi, inevitabilmente riflettono sul proprio lavoro, rinforzando la propria conoscenza nella materia, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito, maturando una capacità auto-valutativa (Nicol, 2010). Nella sezione legata alla valutazione dei risultati di apprendimento, Felisatti afferma che “Le pratiche di rilevazione degli esiti di apprendimento degli studenti si pongono nel solco di una valutazione diretta a stabilire la qualità dell'istruzione

universitaria” (p. 24). Con riferimento alle ricerche dell’OECD (ALL, Adult Literacy and Lifeskills Survey; PISA, Programme for International Student Assessment; PIAAC, Survey of Adult Skills; TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), All’interno del contesto universitario italiano nel 2013-2015 è stata condotta dall’Anvur in forma sperimentale la rilevazione TECO sulle competenze trasversali in uscita dai corsi di studio. Attualmente le sperimentazioni TECO-D, condotte dall’Anvur, ci sono 5 gruppi di lavoro su altrettante aree didattiche: Filosofia, Lettere, Pedagogia, Professioni sanitarie, Psicologia. Queste:

Si pongono in piena sintonia con l’impegno assunto dai ministri europei dell’educazione nella Conferenza di Bergen del 2005 e si raccorda alle successive Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europei in riferimento soprattutto alle competenze chiave per l’istruzione, la formazione e l’apprendimento permanente (Felisatti, 2019, p. 24).

Gli esiti del test agli studenti assumono tre valori: 1) riconoscono le competenze conseguite dal singolo studente; 2) evidenziano i livelli di efficacia e qualità del CdS; 3) creano le condizioni per l’elaborazione di ranking fra percorsi formativi. Nella sua ricerca, Felisatti aggiunge che:

Attraverso l’adozione di pratiche di rilevazione degli esiti si apre l’analisi sull’apprendimento reale degli studenti e si rafforza il quadro valutativo universitario con una prospettiva che allarga le abituali modalità valutative adottate. Occorre però comprendere che l’impatto determinato dall’adozione di un modello comparativo, deve portare a vagliare adeguatamente gli effetti che una valutazione orientata alle classifiche produce sulle convinzioni e gli atteggiamenti dei singoli e delle organizzazioni. Non volendo entrare nel merito degli effetti distorsivi connessi al modello comparativo, preme qui rilevare che lo studente, pur essendo collocato in un ruolo inoperoso rispetto alla valutazione, ha la possibilità non solo di comprendere maggiormente i propri profili di competenza legati al mondo del lavoro, ma altresì può disporre di una certificazione delle competenze che evidenzia all’esterno i traguardi di apprendimento conseguiti. Sicuramente rispetto all’idea di una effettiva appropriazione della valutazione da parte dello studente un simile risultato è insoddisfacente ma esso è un passaggio indispensabile nel processo di revisione e ampliamento dei modelli e dei percorsi di valutazione della didattica (p. 25).

5.3 Relazione con la ricerca

In coerenza con il Processo di Bologna la centratura della didattica e della valutazione universitaria si sposta verso la declinazione di risultati di apprendimento attesi e di competenze da maturare al termine di un ciclo di studi per l’inserimento nella società e nel contesto professionale. Questo approccio richiede un ripensamento dei metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione in direzione di un loro “allineamento costruttivo” con i learning outcomes attesi (Serbati & Zaggia, 2012, p. 11).

Proprio perché sia Italia che Spagna hanno partecipato, fin da subito, al Piano Bologna è da considerare quanto il processo stesso e le sfide da esso lanciate abbiano rappresentato per i due paesi in analisi una vera e propria rivoluzione culturale nell’istruzione terziaria, per la quale sono stati proposti una serie di cambiamenti nella struttura, negli approcci, e nei contenuti (Serbati &

Zaggia, 2012). Senza dubbio l'elemento più rilevante è stata la centralità del soggetto in apprendimento, con focus sulle sue competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi, permettendo di non sacrificare le diversità dei percorsi formativi offerti nei vari Paesi, ma rendendoli comparabili grazie al sistema europeo di crediti formativi.

Questa centratura sulle competenze, ribadita nel 2005 nel Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA), ha dato efficacia ai descrittori di Dublino che, definendo le cinque tipologie di apprendimento atteso al termine dei percorsi di primo, secondo e terzo ciclo, indirizzano gli studenti verso abilità e competenze. Sono costruiti sui seguenti elementi: 1) conoscenza e capacità di comprensione, 2) conoscenza e capacità di comprensione applicate, 3) autonomia di giudizio, 4) abilità comunicative, e 5) capacità di apprendere.

Alla base di quanto emerso dall'analisi della letteratura italiana, in relazione alle sfide contemporanee, un ruolo fondamentale può essere assunto da un sistema educativo e di istruzione efficace, orientato al miglioramento degli esiti dell'apprendimento (Meloni, 2018). Il processo di peer review sembra incentivare questo aspetto, portando gli studenti ad una maggior riflessione sul loro lavoro e li conducendo a migliorarlo attraverso un'attività di comparazione tra il proprio e quello altrui (Grion et al., 2017). Ciò che viene sottolineato, sia in ambito nazionale che internazionale, è la necessità di fornire fin da subito criteri ben definiti (Grion et al., 2017; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Diverse prospettive sono state identificate, tra queste dare la possibilità di dare feedback e ricevere feedback, processi che sembrano comportare learning benefits dando agli studenti un ruolo totalmente attivo (Grion et al., 2017). Così facendo, si aprirebbero importanti opportunità, sia per docenti che per studenti, di spostarsi da modelli trasmissivi a modelli più partecipativi (Nicol et al., 2014), "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" (Grion et al., 2017, p. 222).

Nel contesto spagnolo Panadero e colleghi affermano che "more improvement is needed" (Panadero et al., 2018b, p. 395). Gli insegnanti segnalano la mancanza di esperienza nella progettazione di strumenti di valutazione, indipendentemente dal fatto che essa sia con uso sommativo o formativo (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sàiz, 2016). Inoltre, attività fondamentali per l'auto-regolazione degli studenti, come ad esempio il loro coinvolgimento nelle auto-valutazioni o valutazione dei pari, è praticamente inesistente. Secondo Panadero e i colleghi, ciò potrebbe essere dovuto a due motivi: il primo è la mancanza di regolamentazione e un quadro giuridico da attuare, la seconda è la mancanza di formazione degli insegnanti e la sicurezza di come eseguire queste pratiche (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sàiz, 2016). Per far fronte alle due "lacune" Bailey e Garner (2010) avevano già affermato che le soluzioni, per raggiungere livelli più elevati di competenza nella valutazione, necessitavano di trascendere la i vincoli e le influenze dipartimentali nel fornire il feedback agli studenti, revisionando i regolamenti e, in alcuni casi, iniziando la formazione degli insegnanti sulla valutazione: progettazione di strumenti di valutazione, uso di diverse tecniche didattiche, implementazione della valutazione

formativa, ecc. Tutte queste riforme devono però tenere a mente i carichi di lavoro degli insegnanti poiché potrebbe essere questa una delle ragioni per cui gli insegnanti usano ancora gli esami “tradizionali”. Secondo le conclusioni di Panadero e i colleghi, i loro risultati dovrebbero essere una chiara indicazione per le università per apportare alcune modifiche, per fornire, al contempo, un risultato più positivo a livello europeo. “Things have improved since the Bologna Process. Time for a new one?” (Panadero et al., 2018b, pp. 396). Affermano che le cose sono migliorate dopo il processo di Bologna.

In relazione con questa ricerca, traduco pari-pari il loro interrogativo finale: “Che sia il momento per un ulteriore miglioramento?”

6 Modello della ricerca

Si è visto fin qui che i concetti di self-regulation, di self-assessment, di feedback, e di peer-feedback hanno significati diversi e racchiudono individualmente tanti altri processi che prenderli in considerazione tutti sarebbe impossibile: ci sarebbero sempre elementi che riceverebbero minor attenzione di altri, e questo sarebbe un imperdonabile errore. Proviamo dunque a ripercorrere quanto finora espresso, cercando di arrivare al nocciolo di questo sesto capitolo.

La letteratura afferma che la valutazione nell'istruzione superiore può avere due funzioni: fornire credenziali o migliorare l'apprendimento (Boud et al., 1999). Come ampiamente dimostrato, l'obiettivo primo è il miglioramento dell'apprendimento e dei risultati (Harris & Brown, 2013): scartiamo, dunque, almeno in questa ricerca, la funzione di fornire credenziali. Già il concetto stesso di valutazione sgombra ogni possibile fraintendimento: "L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)" (Borello, 1996, p. 129). L'importante dunque non è più la votazione finale, un 30 o un 18, ma il processo per arrivare all'apprendimento. Una conseguenza importante del suo utilizzo è che aumenta l'auto-regolazione dell'apprendimento (Ramdass & Zimmerman, 2008) che richiede l'esercizio del funzionamento metacognitivo: gli studenti monitorano e valutano le loro prestazioni e generano feedback (Zimmerman, 2008). Affermiamo allora che: la valutazione ha l'obiettivo di migliorare l'apprendimento dello studente, auto-regolandolo quindi tramite il monitorare le prestazioni e il generare feedback. Monitorare in questo senso da un ruolo attivo allo studente, responsabile e più autonomo del proprio apprendimento. Basilare, secondo la letteratura, è fornire criteri ben chiari e stabiliti (Grion et al., 2017; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Aggiungiamo che, secondo Nicol & Macfarlane-Dick (2006) "gli studenti stanno già valutando il loro lavoro e generando il loro feedback e che l'istruzione superiore dovrebbe basarsi su questa capacità" (p. 199). Eppure, i sistemi di riferimento, quello italiano e quello spagnolo, nonostante qualche miglioramento, non riportano la stessa realtà. Anzi, viene specificatamente espresso che attività fondamentali per l'auto-regolazione degli studenti, per la Spagna, come ad esempio il loro coinvolgimento nelle auto-valutazioni o valutazione dei pari, è praticamente inesistente (Panadero et al., 2018) e che, "nelle università italiane, la valutazione degli apprendimenti si configura generalmente come un fatto legato all'esame di fine corso, momento separato dalle attività di apprendimento e insegnamento (Grion et al., 2017, p. 209).

L'obiettivo di questo capitolo è quello di illustrare, presentare e familiarizzare con il metodo di ricerca utilizzato: il modello KWL.

6.1 Il modello KWL

Basandosi sulle parole di Anderson, il quale sottolineava l'importanza delle "Prior knowledge" nell'interpretare cosa si legge e cosa si apprende dalla lettura, Ogle sviluppò nel 1986 un modello che potesse aiutare gli insegnanti a capire cosa gli studenti della primaria ricevono dalle letture. Il modello prese il nome K-W-L sulla base dei tre processi cognitivi richiesti: Know, Want, Learn. La figura 16 riporta lo schema base di questo modello.

K-W-L strategy sheet		
1. K—What we know	W—What we want to find out	L—What we learned and still need to learn
2. Categories of information we expect to use		
A.		E.
B.		F.
C.		G.
D.		

Figura 16: K-W-L strategy sheet. Tratta da Ogle (1986, p. 565).

Le lettere del nome dunque rappresentano il processo di creazione di significato che inizia con quello che gli studenti conoscono (know), si sposta su ciò che vogliono sapere (want) e continua mentre gli studenti registrano ciò che imparano (learn). Il modello è stato progettato con l'intento di coinvolgere attivamente gli studenti, rendendo reale la connessione tra le loro conoscenze precedenti e le informazioni successive, che arriveranno.

Questo modello, nella letteratura, è stato utilizzato anche con altre finalità. Una panoramica può aiutare a capirne i suoi utilizzi e sviluppi.

6.2 Una panoramica nel tempo

Il modello nasce come facilitatore per gli studenti in cui però il ruolo dell'insegnante è fondamentale. Per i primi due passaggi del processo l'insegnante e gli studenti sono occupati in attività di confronto e discussione, seguite da attività individuali di scrittura nel foglio di lavoro. Nel terzo passaggio gli studenti hanno un ruolo più attivo in cui, individualmente, completano l'ultima colonna. Dunque, il modello di Ogle fu progettato per essere utilizzato da un insegnante e un

gruppo di studenti che lavorano insieme. Ma come veniva usato? Secondo Ogle, era importante prima scoprire cosa si pensava di sapere su un argomento. Il livello di conoscenza determinava, in qualche misura, come si affrontava il compito. Lo step K, quello “che so”, aveva due livelli di accesso: il brainstorming di ciò che il gruppo conosceva dell'argomento, e le categorie che più probabilmente si verificavano durante la lettura. L'insegnante dunque inizialmente guidava il gruppo attraverso una discussione orale, facendo scrivere idee e domande sulla prima colonna del foglio di lavoro. Durante questo processo probabilmente venivano poste nuove domande, per questo era utile annotarle in modo da poter ottenere chiarimenti in seguito. Dopo aver identificato cosa si pensava di sapere, l'insegnante proponeva attività di discussione in cui facilmente emergevano idee diverse, alcuni disaccordi e anche idee sbagliate. Così facendo si trasformavano in ciò che si voleva sapere, attivando dunque elementi della seconda colonna. Il ruolo dell'insegnante nel secondo step era centrale per evidenziare i loro disaccordi e lacune in informazioni e aiutarli focalizzando la loro attenzione e stimolando la loro lettura. Questo passaggio era più come attività di gruppo, ma richiedeva ad ogni studente di scrivere sul proprio foglio le specifiche domande e le informazioni. Dopo che gli studenti avevano inquadrato le loro idee e le loro domande chiave, potevano iniziare la lettura. Una volta termina la lettura, potevano prendere appunti nella terza colonna del foglio di lavoro: scrivendo le risposte alle loro domande, annotando nuove e interessanti informazioni, correggendo elementi che valuteranno non corretti, ecc...

Qualche anno dopo, Ogle riportò un altro studio in cui un team di tre insegnanti della scuola secondaria nel Kansas City utilizzò il modello KWL come strumento di costruzione di significato, ampliando il modello e diventando KWL+. Si accorse che spesso gli studenti si trovavano a doversi confrontare con una grande quantità di informazioni che dovrebbero interiorizzare in brevi periodi di tempo. Proprio per questo altri due componenti post-lettura del modello furono aggiunti: mappatura e sintesi. Questi due momenti furono aggiunti più tardi, quando gli insegnanti si accorsero che gli studenti avevano ancora bisogno di aiuto per memorizzare le nuove informazioni (Carr & Ogle, 1987). Nello studio di Ogle (1992), per un periodo di tre anni, gli insegnanti impararono la teoria alla base di questa strategia, hanno visto dimostrazioni della strategia, hanno imparato ad utilizzarla in situazioni di micro-insegnamento e hanno sviluppato diversi adattamenti del modello per soddisfare le loro esigenze. Nello specifico Ogle riportò il caso di Katherine, insegnante di scienze in una classe terza media. Katherine introdusse l'argomento chiedendo agli studenti cosa già sapevano del tabacco e dei suoi effetti. Oppure, Beverly Shand, dal dipartimento inglese, che usò il modello in un modo un po' diverso mentre insegnava un'unità su Richard Wright. O ancora, Renee Gray che usò il modello nelle sue lezioni di matematica. I tre esempi illustrarono come gli insegnanti adattarono in maniera diversa un quadro strategico di base, offerto dal foglio di lavoro, per soddisfare le loro esigenze e coprire gli obiettivi della lezione. Nell'articolo viene riportato sia un esempio del foglio di lavoro KWL completato da uno studente (fig. 17), sia lo sviluppo del modello KWL (fig. 18).

K-W-L Strategy Sheet From Ogle (1996)		
NAME _____		SUBJECT _____
1. <u>K - What We Know</u>	<u>W - What We Want to Learn</u>	<u>L - What We Learned and Still Need to Learn</u>
<p>A PLANT USED TO MAKE CIGARETTES CAN CAUSE CANCER TO LIPS, MOUTH, AND LUNGS CAUSES EMPHYSEMA ADDICTIVE SMOKELESS, CHEWING SURGEON GENERAL SAYS DON'T USE</p>	<p>1.) WHERE IS TOBACCO GROWN 2.) HOW DOES IT CAUSE CANCER 3.) WHY IS IT A LEGAL SUBSTANCE 4.) IS TOBACCO USED FOR ANYTHING WORTH WHILE? 5.) IS THE TOBACCO YOU CHEW + THE KIND YOU SMOKE THE SAME? 6.) WHAT IS SMOKELESS TOBACCO?</p>	<p>1.) TOBACCO IS A DRUG 2.) 350,000 AMERICANS DIE FROM TOBACCO-RELATED DISEASES 3.) NICOTIANA-TOBACUM = NAME OF PLANT 4.) TOBACCO SMOKE IS INHALED NICOTINE IT IS ABSORBED THROUGH LINING OF MOUTH AND LUNGS INTO BLOOD STREAM. 5.) TRANSPORTED TO BRAIN IN 7.5 SECONDS 6.) 90% OF ALL LUNG CANCER FROM SMOKING. 7.) AVERAGE SMOKER SPENDS \$10,000-\$20,000 ON CIGARETTES IN A LIFE TIME.</p>
2. Categories of Information We Expect to Use.		
A. HARM/EFFECTS	E. ODORS	
B. TYPES	F. GROWTH	
C. USES	G.	
D. COMPOSITION	H.	

Figura 17. Esempio di utilizzo del foglio di lavoro KWL. Tratto da Ogle (1992), p. 277.

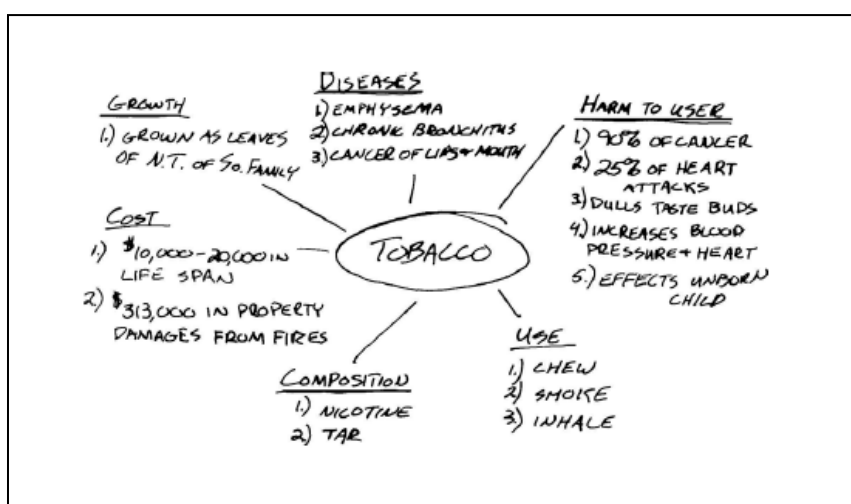


Figura 18. Esempio di utilizzo del foglio di lavoro KWL+. Tratto da Ogle (1992), p. 278.

Nelle conclusioni Ogle riportò fu che quando gli insegnanti incoraggiano il coinvolgimento attivo degli studenti nell'apprendimento, trovano ricompense inaspettate, scoprendo studenti sempre più coinvolti che raggiungono livelli più alti. A riguardo, il momento di mappatura e sintesi è fondamentale: "Una volta completata la mappa, è facile per gli studenti scrivere riassunti; usando semplicemente le etichette di categoria sulle loro mappe come idee principali e le altre informazioni come dettagli o illustrazioni" (Ogle, 1992, p. 274). Oltre all'utilizzo di questo metodo come strumento didattico per facilitare la lettura attiva del testo espositivo (Ogle, 1986; Carr & Ogle, 1987; Ogle, 1992), il metodo KWL è stato studiato e implementato anche per studiare e facilitare l'auto-valutazione e la meta cognizione degli studenti. In letteratura, è stato utilizzato con altre finalità.

Per esempio, McAllister (1994) lo utilizzò come strumento per la valutazione informale con l'obiettivo di registrare le risposte degli studenti durante la lettura.

Oppure, come un organizzatore grafico per promuovere il pensiero e l'apprendimento autonomo (Bellanca, 1992; Tarquin & Walker, 1997; Ekhaml, 1998). Bellanca (1992) propose un libro contenente 12 organizzatori grafici da utilizzare con una tecnica chiamata "triple-agenda lesson", una singola lezione o un'unità che integrava gli organizzatori grafici come strumento per promuovere lo studio ponderato del contenuto del corso in una struttura di apprendimento cooperativo. L'obiettivo di questa tecnica era di autorizzare ogni studente a diventare auto-diretto riguardo a cosa e come imparare. Ogni capitolo del libro copre un organizzatore grafico e include istruzioni su come usarlo in classe; una barra laterale che evidenzia lo scopo, il vocabolario e le capacità di pensiero impiegate; suggerimenti per i test; attività opzionali; argomenti per la scuola elementare, media e secondaria; ed esempi. Il modello KWL fu uno dei 12 organizzatori grafici utilizzati. Tarquin e Walker (1997) pubblicarono uno studio sugli organizzatori visivi, chiamati anche organizzatori grafici, organizzatori formali e strategie visive che sono rappresentazioni visive di concetti e idee. Se utilizzati in classe, forniscono agli studenti gli strumenti per rendere visibili i processi di pensiero e organizzativi e fungono da strutture organizzative per promuovere il pensiero e lo sviluppo del linguaggio. Nel loro libro il modello KWL con i suoi grafici fece parte dei 12 organizzatori visivi. Ekhaml (1998) completò i lavori sugli organizzatori grafici suggerendo che beneficiavano dell'insegnamento e dell'apprendimento. Anche su questo lavoro venne usato il modello KWL.

Venne usato anche come strategia d'apprendimento e istruzione negli studi sulle donne (Robinson, 1996). L'autrice riportò un'unità di indagine guidata di 2 settimane degli studenti e basata sulle risorse che offrivano agli studenti una prospettiva sul contributo delle donne alla società. Per la ricerca fu deciso di utilizzare il modello KWL così da coinvolgere, fin dall'inizio, gli studenti nella costruzione del loro apprendimento personale, basandosi sulle conoscenze acquisite.

Inoltre, venne usato come strumento d'apprendimento attraverso il Web (Wilson, 1997).

Più recentemente, nella letteratura, si trova l'utilizzo del modello KWL nel lavoro di Mo Ching Mok e colleghi (2006). Lo studio descrive l'uso del modello KWL come approccio metacognitivo per l'auto-valutazione della formazione degli insegnanti, nel contesto universitario. Considerando l'autovalutazione come uno strumento per migliorare la conoscenza dell'apprendimento del discente, gli autori vedono lo studente guidato a pensare esplicitamente alla propria conoscenza, ai propri obiettivi, e ai propri risultati, attraverso un processo auto-valutativo. Utilizzando il metodo KWL lo studente auto-valuta sistematicamente il processo metacognitivo del proprio apprendimento. Il modello viene utilizzato in un caso-studio multiplo, contestualizzato in cinque moduli di formazione degli insegnanti presso l'Istituto di istruzione di Hong Kong. I partecipanti furono 132 studenti iscritti in cinque insegnamenti diversi. Gli studenti furono invitati ad auto-valutarsi utilizzando tre domande, legate alle tre lettere K-W-L:

- K: "Che cosa sai di questo argomento?", all'inizio dell'apprendimento. Questa domanda, su ciò che lo studente già conosce, fu progettata per attivare le conoscenze precedenti, consolidare ciò che è stato appreso in precedenza, e integrare il nuovo apprendimento nello schema esistente dello studente. La conoscenza precedente fu identificata in letteratura come uno degli elementi importanti per l'apprendimento successivo (Weinstein & Mayer, 1986).
- W: "Che cosa vuoi sapere di questo argomento?", all'inizio e durante l'apprendimento. Questa domanda venne progettata per motivare lo studente e fornirgli uno strumento di riflessione su ciò che deve ancora essere appreso. La letteratura sottolinea la motivazione come uno degli elementi chiave per l'apprendimento. Inoltre, uno studente motivato ha maggiori probabilità di sostenere lo sforzo nell'apprendimento rispetto a uno studente non motivato (American Psychological Association, 1997).
- L: "Che cosa hai imparato su questo argomento?", alla fine dell'apprendimento. Questa domanda impegna lo studente a riflettere sulle nuove conoscenze acquisite, aiutandolo a costruire il significato del nuovo apprendimento ancorandolo alla conoscenza precedente.

Lo schema rimase lo stesso illustrato da Ogle. Secondo gli autori, le componenti chiave del modello sono la conoscenza e la motivazione pregresse dello studente, che portano effetti sia diretti che indiretti sul risultato dell'apprendimento. Gli effetti indiretti sono mediati attraverso l'insegnamento dell'insegnante. Come mostra la figura 19 (Mok et al., 2006, p. 421), Ciò che è stato appreso (L) in un precedente episodio di apprendimento diventa la nuova conoscenza di base (K) del successivo momento di apprendimento, unendo ogni episodio all'alto in maniera ciclica, continua e collegata.

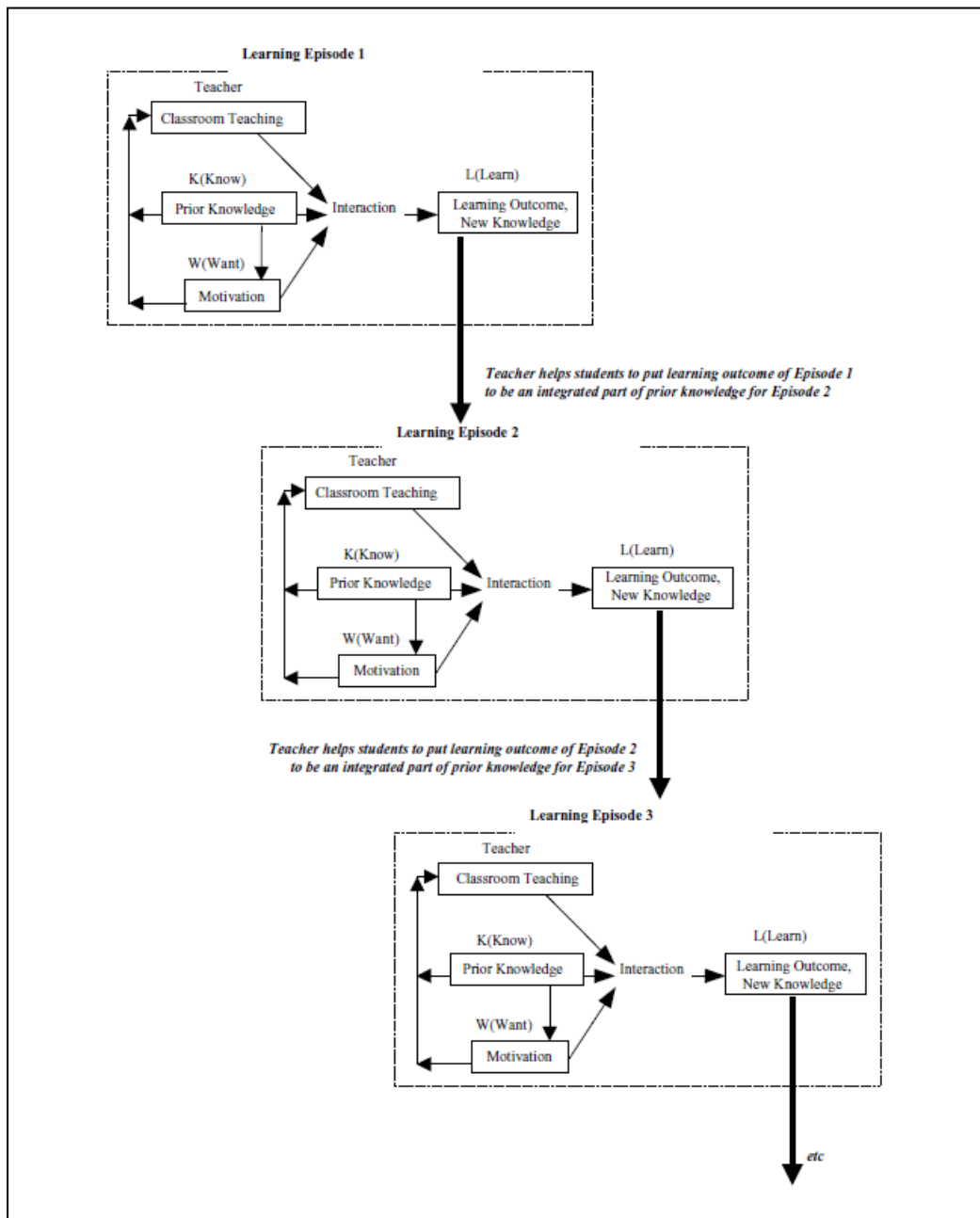


Figura 19. Ciclicità del modello KWL. Tratta da Mok et al. (2006, p. 421).

Gli autori conclusero che:

KWL method has many positive features as a tool for self-assessment and metacognition. It is simple to use and easily understood by most people. It prepares the learner cognitively and psychologically for learning and enhances the learner's motivation to learn. The questions raised by the KWL method challenge the learner to make connections between existing knowledge and new learning. They also help students make overt links among prior knowledge, motivation and outcome. [...] We found in this study that it is also a valuable self-assessment tool for teachers in higher education (p. 430).

In questo studio, il metodo KWL fu progettato per massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza. Tuttavia, lo studio soffre della “debolezza” dei casi studio trasversali senza controllo sperimentale. Gli autori raccomandarono, in futuro, degli esperimenti controllati per confermare le relazioni tra auto-valutazione e meta cognizione.

Dalla letteratura, due articoli legati all’uso del modello KWL vennero pubblicati nel 2009: quello di KeenGwe, OnChwari e OnChwari, e quello di Siribunnam e Tayraukham.

Il primo (KeenGwe, OnChwari, & OnChwari, 2009), sottolineando la necessità di riformare i programmi di formazione degli insegnanti attraverso la creazione di ambienti di apprendimento attivi che supportano e migliorare la profondità e la portata dell'apprendimento degli studenti, affermò l’importanza di creare opportunità per l’auto-riflessione degli studenti. Tra gli esempi riportati, viene menzionato il modello KWL. Nello specifico però, l’articolo si concentra sul fornire ambienti di apprendimento attivo e integrare la tecnologia nell’istruzione in classe. Non riporta un studio specifico sul contesto universitario, e non si concentra sul modello KWL.

Il secondo (Siribunnam & Tayraukham, 2009) ha avuto l’obiettivo di confrontare nel pensiero analitico, i risultati nell’apprendimento delle scienze e gli atteggiamenti verso l’apprendimento della chimica di alcuni studenti, utilizzando tra i vari strumenti anche il modello KWL. Nello specifico, gli studenti furono 362, suddivisi in 7 classi frequentanti il primo semestre dell’anno accademico 2008 del Phayakkhaphumwitthayakhan School, nella provincia di Mahasarakham. Sono stati suddivisi in due gruppi sperimentali. Il metodo KWL si concentrò sull’analisi della lettura per incoraggiare gli studenti ad avere capacità di pensiero critico. Lo studio ha visto 4 fasi di KWL: 1) “cosa sai”, in cui gli studenti registrano le loro opinioni attraverso mappe o diagrammi, 2) “cosa vuoi sapere”, per fissare gli obiettivi di lettura, 3) “cosa hai imparato”, in cui gli studenti risposero alle domande, 4) “la fase di conclusione e presentazione”, in cui gli studenti hanno regolato il loro diagramma iniziale, aggiungendo informazioni nuove o correggendo quelle errate. Gli autori conclusero che gli studenti che utilizzarono il modello KWL ebbero un livello superiore (0.05 level of significance) di abilità nel pensiero analitico rispetto agli studenti che usarono un metodo convenzionale. Il perché è stato legato al fatto che il metodo KWL si focalizzò sulla capacità di leggere degli studenti e di praticare capacità di pensiero critico, in un processo di riflessione più elevato.

La letteratura legata agli anni successivi riporta altri studi legati all’uso del modello KWL, in ambito universitario. Tra questi:

2012: “Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students” di Vaiyavutjamai e colleghi. Nove istruttori, provenienti da una serie di dipartimenti, si sono impegnati in ricerche d’azione volte a promuovere il pensiero riflessivo tra loro e i loro studenti universitari. Lo studio descrive un processo in cui sono stati sviluppati e applicati approcci di ricerca collaborativa da un team di istruttori del CMU (Chiang Mai University) che hanno partecipato, su base volontaria, a un progetto di ricerca-azione. I membri del team di ricerca d’azione (ART), di varie discipline, hanno unito i loro sforzi e le loro risorse per identificare e risolvere i problemi rilevanti attraverso lo sviluppo e la condivisione di materiali didattici sulle

strategie di insegnamento collaborativo. Lo studio mirava a: (a) sviluppare le capacità proprie degli istruttori di condurre ricerche collaborative; b) sviluppare e attuare attività per promuovere il pensiero riflessivo tra gli studenti; e, (c) studiare gli effetti delle attività del progetto sul pensiero riflessivo degli studenti. Lo studio descrive sei attività didattiche, coinvolgendo tre fasi: la pianificazione, l'insegnamento e la sintesi. Nella fase di pianificazione le attività di base furono: domande, modello KWL, e un'attività definita "active/passive activity". Gli autori crearono una rubrica a tre livelli per valutare il pensiero riflessivo degli studenti: il livello 1 indicava una riflessione tecnica al di fuori del contesto e senza pensiero critico; il livello 2 corrispondeva alla riflessione pratica senza contesto, ma qualche pensiero critico; e il livello 3 indicava il pensiero critico legato ai contesti cognitivi, sociali e morali (Van, 1977). Svilupparono nella prima fase un modello (fig. 20) per promuovere il pensiero riflessivo degli studenti, utilizzando sei attività: "creative tasks, seminar, learning resources, group processes, invited speakers, problem posing and problem solving" (p. 741).

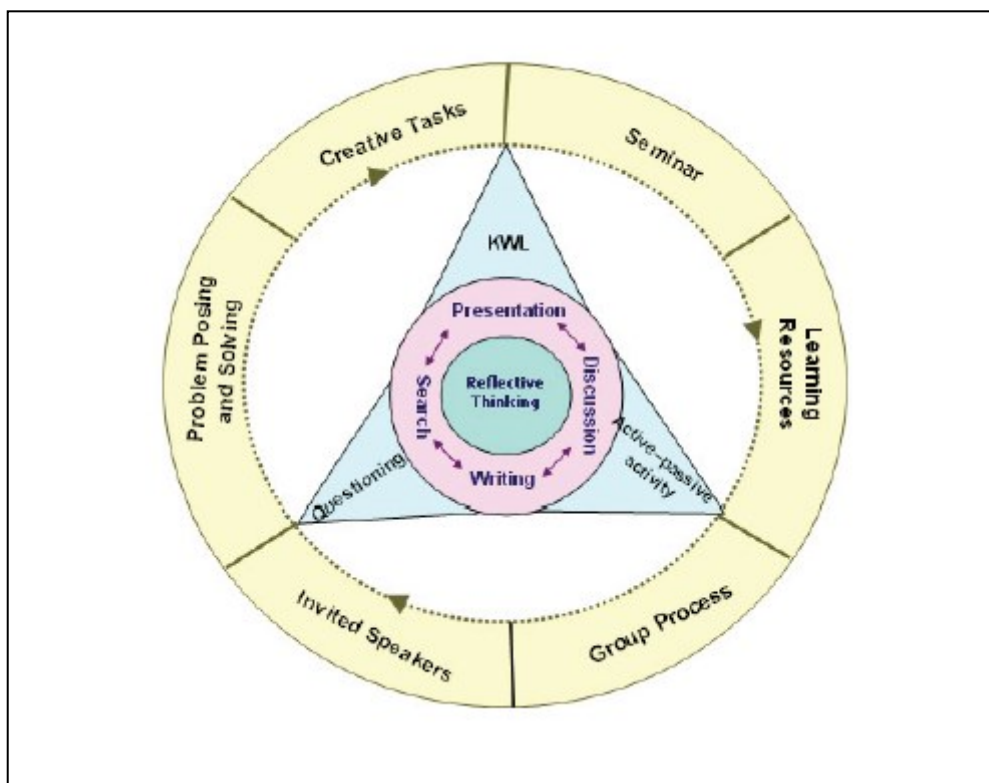


Figura 20. Il modello di istruzione sviluppato per promuovere il pensiero riflessivo degli studenti. Tratto da Vaiyavutjamai e colleghi (2012, p. 742)

Gli autori conclusero che le tre attività della fase di pianificazione furono utili a tutti i membri ART, promuovendo il pensiero degli studenti di alto livello e sviluppando le loro competenze di studio, alla ricerca, alla discussione e scrittura accademica.

2013: "The effect of project-based learning model with KWL worksheet on student creative thinking process in physics problems" di Mihardi, Harahap, e Sani. La loro ricerca ebbe lo scopo di analizzare il modello KWL sugli studenti. I soggetti della ricerca furono 126 studenti iscritti al corso di fisica dell'Università di Medan A.Y. nell'a.a. 2012/2013. Casualmente gli studenti furono divisi in due gruppi: un gruppo di esperimento e un gruppo di controllo. Gli autori combinarono il foglio di lavoro KWL con un altro modello d'apprendimento, il PjBL, che ne diventa il suo modello sviluppato. Utilizzato nella fase iniziale dell'apprendimento, l'obiettivo è stato quello di migliorare e ottimizzare il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento attraverso un processo di elaborazione da parte degli studenti. I risultati della ricerca hanno mostrato che ci sono state delle differenze nel pensiero creativo degli studenti tra l'apprendimento basato sull'uso del modello PjBL e quello cooperativo: gli studenti che hanno usato il modello PjBL hanno dato più idee per raggiungere gli obiettivi finali.

2015: "Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy" di Sinambela, Manik e Pangaribuan. Focalizzando il ruolo dello studente nel processo di insegnamento e apprendimento, in particolare nella comprensione della lettura, gli obiettivi della ricerca sono stati 2: verificare se l'uso del modello KWL migliorasse significativamente la comprensione della lettura degli studenti e identificarne il grado negli studenti del quinto semestre della Facoltà di Scienze della Formazione di HKBP Nommensen. Considerata una ricerca sperimentale, i soggetti sono stati 46 studenti iscritti al quinto semestre della Facoltà di Scienze della Formazione di HKBP Nommensen, divisi in due gruppi: 23 studenti nel gruppo A, sperimentale, 23 nel gruppo B, di controllo. Il modello KWL fu ritenuta una variabile indipendente. Il gruppo sperimentale utilizzò il modello KWL, il gruppo di controllo no. La procedura di raccolta dei dati fu suddivisa in tre fasi, vale a dire: pre-test, trattamento e post-test. Nel pre-test venne spiegata la ricerca. Ad entrambi i gruppi venne dato un pre-test formato da 25 domande a scelta multipla, da completare in 40 minuti. Dopo il pre-test, venne insegnata la strategia KWL al gruppo sperimentale. Nel post-test venne usato per scoprire le differenze delle medie tra i due gruppi. Sulla base dei dati raccolti, gli autori mostrarono che il punteggio medio degli studenti a cui era stato insegnata la strategia KWL fu di 73,36, ossia maggiore del punteggio medio degli studenti del gruppo di controllo (68,73), affermando che l'applicazione del modello KWL ha avuto un effetto significativo sulla comprensione della lettura degli studenti.

2019: il primo articolo che riporto è "Developing Self-regulated Learning skills in University students studying in the Open & Distance Learning Environment by using KWL method" di De Silva. Nell'ambito di uno studio di ricerca-azione a metodo misto lo studio ha coinvolto 24 studenti di Laurea Triennale in scienze dell'Educazione e tre educatori presso la Open University nello Sri Lanka. L'obiettivo è stato quello di aiutare a sviluppare le abilità di apprendimento auto-regolato (SRL) negli studenti universitari, utilizzando il modello KWL. Il metodo KWL è stato implementato attraverso le tre fasi (forethought, performance phase and self-reflection) del ciclo di auto-regolazione del modello di apprendimento Zimmerman & Moylan (2009) per un periodo di sei mesi.

Le conclusioni suggeriscono un impatto positivo dell'intervento in cui gli studenti, grazie alla tabella KWL, hanno definito i propri obiettivi di apprendimento, motivandoli ad impegnarsi nell'attività di apprendimento per raggiungere i propri obiettivi e monitorare meta-cognitivamente i propri progressi. Si è sottolineato anche che la tabella KWL è uno strumento metacognitivo, guidando i partecipanti ad attivare le loro conoscenze precedenti e la memoria delle strategie utilizzate in una situazione di apprendimento simile e sviluppando l'interesse e la curiosità sulla lezione da apprendere. Inoltre, ha contribuito a sviluppare le nuove conoscenze sulle conoscenze esistenti. In sintesi, gli studenti si sono dimostrati attivi e responsabili del loro processo d'apprendimento, aumentando le proprie capacità organizzative e di elaborazione e migliorando le interazioni tra i partecipanti che hanno contribuito a motivarli e ad offrire opportunità di feedback.

Il secondo articolo è "The quest of self-directed learning of adult EFL learners in Indonesian higher education context" di Dewi, Marlina, e Supriyono (2019). La ricerca ha avuto lo scopo di ricercare le prestazioni di apprendimento auto-diretto della lingua inglese degli studenti EFL in un'università indonesiana. I partecipanti sono due studenti maschi e una femmina iscritti al quarto e sesto semestre del Dipartimento di Educazione Inglese di un'Università in Indonesia. Lo studente 1 afferma di aver usato il modello KWL:

Lately, in monitoring my learning outcomes, I use the KWL method. Before I use KWL, I did not have the same idea how to monitor my learning outcomes. In the end, at that time, I found a reference on how to monitor my learning outcomes through the KWL system. So, every day, my principles are what the results and progress that I have got, what I want to achieve, and what I still need to improve in the future. (p.82).

Letteralmente tradotto, lo studente 1 afferma che nel monitorare i suoi risultati di apprendimento utilizzò il metodo KWL. Prima di usarlo, non aveva idea su come poter monitorare i miei risultati. Alla fine, ho trovato il riferimento nel modello KWL. Ogni giorno, dunque, i miei principi sono i risultati e i progressi che ha ottenuto, ciò che vuole ottenere e ciò che deve ancora migliorare in futuro. Nonostante lo studio sia avvenuto in ambito universitario e nonostante l'utilizzo del modello sia stato positivo, e nonostante lo studio abbia scoperto che gli studenti EFL hanno svolto varie attività presentando il loro apprendimento auto-diretto in termini di motivazione all'apprendimento, strategia di apprendimento, auto-monitoraggio e competenza sociale, il numero dei partecipanti alla ricerca è limitato. Soprattutto, solo lo studente 1 afferma di avere utilizzato il modello KWL.

6.3 Relazione con la ricerca

L'ultima mia pubblicazione (Pagani, 2019) è il tassello che chiude questo capitolo e si collega alla ricerca. Anzi, è parte di questa ricerca. Riporta l'utilizzo di un metodo misto per esplorare come gli studenti universitari riferiscono di avvalersi di auto-valutazione e feedback. A partire dalle loro

opinioni, la ricerca ha sperimentato poi l'uso del modello KWL per verificare se il modello migliorerebbe sia le pratiche auto-valutative degli studenti usando i feedback sia una loro partecipazione più attiva. Sebbene il campione non è stato inizialmente rappresentativo. Fu sufficiente per consentire riflessioni ragionevoli. Tra queste, quelle che poggiano questa ricerca furono due: "SA and feedback are strictly connected" e "KWL model is a valuable method that connects SA and feedback in a cyclical process" (p. 10). Nonostante le conclusioni siano state positive e perfettamente in linea con quello che è stato finora riportato, lo studio aveva sottolineato delle modifiche necessarie per poter procedere con il progetto di ricerca. Entriamo dunque nel cuore di essa.

TERZA PARTE: LA RICERCA

Il primo obiettivo della ricerca è quello di riportare le opinioni degli studenti riguardo il loro utilizzo, o no, di pratiche auto-valutative all'interno dei due contesti di riferimento (italiano e spagnolo). Infatti, partendo dal presupposto che gli studenti si auto-valutano sempre (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), ci si interroga se è effettivamente un'affermazione reale per i due contesti di riferimento. Questo primo obiettivo dunque si lega al fatto che, poiché l'auto-valutazione richiede uno sforzo da parte degli studenti, questi devono essere consapevoli della sua utilità: essere consapevoli del fatto che l'auto-valutazione è una capacità cruciale per l'apprendimento è la prima condizione, in senso stretto, descritta da Panadero e Alonso-Tapia (2013, p. 564). Questo primo obiettivo ha guidato la realizzazione del progetto di ricerca attraverso la formulazione di un'ipotesi più precisa, espressa sotto forma di ipotesi nulla (H_0) e di due ipotesi alternative (H_1 , H_2):

- H_0 = Non si rileva alcuna propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative
- H_1 = si rileva una scarsa propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative
- H_2 = Si rileva una buona propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative

Per procedere alla verifica della prima ipotesi, sono state raccolte, attraverso un metodo misto, questionario prima e intervista semi-strutturata poi, in collaborazione con alcuni insegnanti, informazioni riguardanti le opinioni degli studenti su quattro macro-aree:

- *Auto-valutazione ed esperienze*: importanza del SA, momento auto-valutativo, modalità auto-valutativa
- *Feedback*: esterno, interno, modalità di feedback
- *Criteri di valutazione*: esterni, interni, modalità dei criteri
- *Metodologie di valutazione*: voto finale, metodologie valutative, riflessione sulle metodologie valutative, auto-valutazione sulle metodologie valutative

L'analisi quantitativa e qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze dei valori, ha permesso di rispondere alla domanda relativa alla propensione degli studenti nell'utilizzo di pratiche auto-valutative

Il secondo obiettivo è quello di riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione al loro corso di studio (Corso frequentato, anno accademico, sesso) per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative. Questo secondo obiettivo ha guidato la realizzazione del progetto di ricerca attraverso la formulazione di un'ipotesi più precisa, espressa sotto forma di ipotesi nulla (H_0) e di due ipotesi alternative (H_1 , H_2):

- H_0 = Non si rileva alcuna correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)
- H_1 = Si rileva una scarsa correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)
- H_2 = Si rileva una scarsa correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)

Riguardo alla verifica della seconda ipotesi, i dati anagrafici degli studenti e le informazioni relative ai loro corsi di studi (corso frequentato, anno accademico, sesso) sono stati prima classificati secondo indici di frequenza e correlazione e successivamente sono stati confrontati mediante indici di regressione calcolati con il software SPSS. Nello specifico il confronto ha coinvolto: studenti iscritti a scienze dell'Educazione e Filosofia, studenti iscritti al 1° e 3° anno accademico, studenti di sesso maschile e sesso femminile. Le tra variabili di riferimento legate ai profili sono stati descritti, dalla letteratura, come aspetti da considerare dettagliatamente (Yorke, 2005; Nicol, 2009; Panadero et al., 2018b). Il confronto ha permesso di rilevare alcune correlazioni tra le caratteristiche degli studenti, verificare eventuali relazioni, e appurare se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative.

I primi due obiettivi vengono raggruppati e uniti nel primo studio, presentato nel settimo capitolo. Nello specifico, il capitolo riporta le tre fasi dello studio: la prima fase, iniziata nel dicembre 2015, in collaborazione con la prof.ssa Grion, di tipo esplorativo, ha avuto l'obiettivo di cogliere una panoramica sufficientemente ampia e complessa riferita all'uso del SA in ambito universitario da parte di studenti spagnoli e italiani. Questa prima parte è stata pubblicata nel 2017 (Grion & Pagani, 2017). La seconda, di tipo metodologico, in cui vi è stato un riadattamento degli strumenti metodologici. In particolare, in relazione sia al target dei partecipanti, sia alla sua struttura. La terza, di tipo sperimentale, ha terminato la somministrazione degli strumenti di ricerca e l'analisi dei dati. I campioni finali dei soggetti hanno accettato e ricoperto i seguenti prerequisiti: 1) volontarietà di partecipare alla ricerca, 2) accettazione della pubblicazione dei dati nella seguente tesi, e 3) livello di conoscenza dell'argomento > 3. Obiettivi, partecipanti, metodologia, procedure e risultati sono descritti dettagliatamente.

Il terzo obiettivo è quello di riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative. Questo metodo è stato pensato per verificare l'utilità del modello nello sviluppare la capacità degli studenti di SA e feedback, poiché è stato sviluppato per massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza (Mok et al., 2006). Quest'ultimo obiettivo ha guidato la realizzazione del progetto di ricerca attraverso la formulazione di un'ipotesi più precisa, espressa sotto forma di ipotesi nulla (H_0) e di due ipotesi alternative (H_1 - H_2):

- H_0 = Non si rileva alcun miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato
- H_1 = Si rileva uno scarso miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato
- H_2 = Si rileva un forte miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato

Il terzo obiettivo viene esplorato nello studio 2 e 3, presentati nel capitolo 8 e 9 di questo lavoro. In relazione al secondo studio, si è prima somministrato agli studenti un questionario che riprendeva alcuni item del questionario proposto nel primo studio (fig. 22). Dopo aver analizzato le risposte e averle presentate agli studenti, si è proposta un'attività con l'utilizzo del modello KWL. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale (23 studenti) e uno di controllo (25 studenti). L'attività si è focalizzata in due processi fondamentali: autonomia del soggetto e peer feedback. Parte di questo capitolo è stato pubblicato nel lavoro intitolato (Pagani, 2019). In relazione al terzo studio, svolto nel contesto italiano, si è prima somministrato il questionario agli studenti. Dopo averlo analizzato e condiviso con gli studenti, si è iniziata l'attività utilizzando il modello KWL. Inizialmente si è chiesto agli studenti di compilare le prime due colonne (parte K e W). Una volta terminata questa fase, è iniziata la discussione di gruppo attraverso l'utilizzo di uno Student Response System: GoSoapBox. L'attività era legata a due domande, connesse alle prime due colonne del modello KWL. Le risposte sono state date sia individualmente da ogni studente presente (27 studenti totali) sia in gruppo (rispondeva il capo-gruppo). Una volta terminata questa fase, si è proceduto a rispondere all'ultima colonna (L) e a compilare il questionario di valutazione. Infine, si è chiesto agli studenti di compilare la griglia valutativa, creata in relazione ai descrittori di Dublino e ai livelli presentati nella Tassonomia SOLO (figura 41). Le attività proposte nel contesto spagnolo e in quello italiano sono state differenziate. Questa differenziazione è dovuta al target diverso di soggetti e alla volontà di migliorare l'attività stessa per massimizzare sempre di più la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza.

7 Studio Uno

Questo capitolo descrive il primo studio alla base di questa ricerca. E' legato ai primi due obiettivi di ricerca: 1) riportare le opinioni degli studenti riguardo il loro utilizzo, o no, di pratiche auto-valutative all'interno dei due contesti di riferimento (italiano e spagnolo), e 2) riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione al loro corso di studio (Corso frequentato, anno accademico, sesso) per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative.

La chiave fondamentale è legata all'affermazione di Nicol e Macfarlane-Dick (2006), in cui i due autori affermano che "a key argument is that students are already assessing their own work and generating their own feedback, and that higher education should build on this ability" (p.199). Considerando le loro prime due affermazioni, la ricerca è iniziata con questi interrogativi: gli studenti si auto-valutano? Generano feedback?

7.1 Prima fase: 2015.

La ricerca è iniziata nel dicembre 2015. La ricerca, in collaborazione con la prof.ssa Grion e pubblicata successivamente nel 2017, di tipo esplorativo, ha avuto l'obiettivo di cogliere una panoramica sufficientemente ampia e complessa riferita all'uso del SA in ambito universitario da parte di studenti spagnoli e italiani. Nello specifico, vennero indagate le percezioni rispetto all'uso dell'auto-valutazione da parte degli studenti; la capacità dei docenti, percepita dagli studenti, di incentivare e/o insegnare pratiche di autovalutazione; il possibile ruolo dell'auto-valutazione come strumento valutativo. Poiché il progetto di ricerca verte sulle percezioni sull'uso dell'auto-valutazione da parte degli studenti, si è considerata solo la parte inerente a questa finalità. Le domande di ricerca in questione sono state:

- 1) Cosa pensano gli studenti italiani e spagnoli dell'auto-valutazione?
- 2) Utilizzano pratiche di auto-valutazione?
- 3) Se sì, ritengono di essere in grado di farlo in modo adeguato?

7.1.1 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. 4 e tab. 5.

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 4: Distribuzione degli studenti spagnoli divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza (Grion & Pagani, 2017).

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

Tabella 5: Distribuzione degli studenti italiani divisi per età, sesso e corso universitario in frequenza (Grion & Pagani, 2017).

Tutti i soggetti hanno partecipato volontariamente alla ricerca. Sono stati 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).

Venne creato un questionario che potesse dare risosta alle domande di ricerca. 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/chiarzza del questionario. Emerse quanto rappresentato dalla tabella 6:

ITALIANI <input type="checkbox"/> SPAGNOLI <input type="checkbox"/>	Scarsa		Sufficiente		Buona		Elevata	
	Familiarità con il tema di ricerca	X	XX	X	X	X		
Lunghezza del questionario							XXX	XXX

Chiarezza ed organizzazione delle domande			X	X	XX	XX		
Chiarezza delle possibili risposte		X	XXX	XX				
Correttezza del testo			X		XX	XX		X

Tabella 6: Feedback ottenuti dalla somministrazione della prima versione del questionario. Soggetti: 3 studenti italiani, 3 studenti spagnoli.

I feedback hanno messo in luce due punti da rivalutare: l'eccessiva lunghezza del questionario e una familiarità con l'argomento negli studenti italiani. Inerente all'eccessiva lunghezza del questionario, sono state limitate le domande, articolando la prima versione 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 questa parte, ci si riferisce è la seconda, includendo solo le prime 4 domande:

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

Inerente alla scarsa familiarità con l'argomento, si è pensato di inserire a inizio pagina la definizione di auto-valutazione in modo da orientare gli studenti al tema di riferimento.

La somministrazione è avvenuta nell'arco di due settimane del dicembre 2015. Sui dati del questionario sono state svolte analisi di statistica descrittiva, misurandone le percentuali delle risposte per ciascun item. Successivamente, si è calcolata l'Alfa di Cronbach. 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.

7.1.2 Risultati e conclusioni

Item	Italiani					Spagnoli				
	No	Poco	Abbastanza	Molto	Troppo	No	Poco	Abbastanza	Molto	Troppo
1	39%	16%	37%	6%	2%	40%	18%	32%	8%	2%
2	1%	10%	46%	41%	2%	7%	10%	53%	27%	3%
3	55%	4%	39%	1%	1%	51%	10%	34%	4%	1%
4	1%	8%	33%	54%	4%	3%	5%	51%	35%	6%

Tabella 7: Risultati dei dati quantitativi relativi alla prima fase (Grion & Pagani, 2017).

Dalla tabella emerge che la percentuale maggiore al primo item, legato all'uso di auto-valutazione, sia per gli studenti italiani che spagnoli è legata al "No". Va sottolineato però che le percentuali non sono così nette: il 16% di italiani e il 18% di spagnoli afferma di usare pratiche auto-valutative molto raramente, il 20% di italiani e il 19% di spagnoli afferma di usarle 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'auto-valutazione è un momento fondamentale nei percorsi d'apprendimento, dato rilevato in percentuali elevate. Aggiungono però, con le risposte al terzo item, che la maggior parte degli studenti non sarebbe in grado di auto-valutarsi in modo oggettivo (55% dei casi degli studenti italiani, e nel 51% degli spagnoli). Tuttavia, ritengono che sia possibile imparare ad usare pratiche di SA, nel quarto item.

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 auto-valutative 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 auto-valutiamo sempre, anche senza volerlo”*. Rispondendo alla stessa domanda, alcuni studenti mettono in luce la loro consapevolezza rispetto all’importanza dei processi auto-valutativi, 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 auto-valutativa, i dati qualitativi confermano quelli quantitativi: gli studenti ritengono generalmente di non essere in grado di auto-valutarsi 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”*.

Le conclusioni della ricerca avevano permesso di affermare che, nonostante i consapevoli limiti della ricerca dovuti sia alla scarsa affidabilità del questionario, sia al campione non probabilistico, il self-assessment è 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.

7.2 Seconda fase: riadattamento

La seconda fase, di tipo metodologico, ha cercato di “correggere” i limiti della ricerca precedente. Questa analisi e correzione è avvenuta nell’anno 2018, in occasione di una cooperazione con l’Università Autonoma di Madrid. Nello specifico, si è rivalutato e ampliato il target dei partecipanti e si è poi riformulato e adattato, nuovamente, il questionario. Vediamoli nel dettaglio.

7.2.1 Riadattamento del target dei partecipanti

Quando un ricercatore conduce una ricerca sperimentare considera, in modo più o meno esplicito, una popolazione di riferimento. Quando questo campione nasce con intenti nomotetici si utilizza un campione rappresentativo, ossia che riproduce esattamente la popolazione, per tutti i fattori coinvolti dall’indagine (Trincherò, 2004). Un elemento da valutare è la numerosità campionaria, ottimale se eterogenea. La seconda è l’obiettivo: evitare distorsioni sistematiche nel campione. Con questo secondo fine, dopo essere emerso dai soggetti partecipanti alla prima fase

del questionario la loro scarsa familiarità con l'argomento, si è deciso di inserire un quesito a riguardo, in cui si è chiesto agli studenti di indicare il loro livello di conoscenza e familiarità con l'argomento, l'autovalutazione. Si vedrà successivamente che nella riformulazione del campione, una buona percentuale di questionari compilati sono stati esclusi perché legati ad una scarsa familiarità con l'argomento.

Inoltre, 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 (Yorke, 2005; Nicol, 2009; Panadero et al., 2018b). Esplorare gli effetti sia dell'anno universitario sia dell'area di appartenenza è fondamentale perché si può presumere, per esempio, che studenti del primo anno di un dato programma non siano valutati come altri, appartenenti ad un altro corso o di un altro anno accademico. Gli studenti che sono da più tempo coinvolti in attività valutative dovrebbero avere sviluppato maggiori competenze e acquisito maggiori conoscenze e, pertanto, è possibile che siano state usate diverse pratiche di valutazione (Brown, 2011).

7.2.1.1 University year level

Gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide: devono rapidamente capire le esigenze del mondo accademico, acquisire nuove capacità disciplinari e sviluppare adeguate strategie di studio strategie per raggiungere il successo accademico (Nicol, 2009). Devono inoltre stabilire un'identità sociale all'interno di questo nuovo ambiente (Yorke, 1999). Anche il contesto sociale risulta benefico: fornire attività di gruppo nei mesi iniziali hanno dimostrato di aiutare a promuovere amicizie, alcune delle quali durano nel tempo, oltre il corso di laurea (Tinto, 2005). Per questo, la ricerca dimostra che è importante che le istituzioni universitarie aiutino gli studenti ad assimilare la cultura accademica e sociale (Yorke & Longden, 2004).

Molti dei problemi riscontrati dallo studente nel primo anno possono essere affrontati attraverso pratiche di valutazione. Secondo Nicol (2009), per arrivare al successo accademico, gli studenti del primo anno devono "comprendere in maniera chiara ciò che è richiesto" (p. 337). Tale comprensione può essere facilitata attraverso lavori di valutazione formativa che chiariscono il significato degli obiettivi e dei criteri, e forniscono loro feedback. Ad esempio, l'integrazione di opportunità di riflessione e di auto-valutazione e/o valutazione tra pari sono utili in quanto forniscono anticipatamente agli studenti esperienze di auto-monitoraggio e di giudizio autonomo (Boud 2000; Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Nicol sottolinea però che, nonostante ci sia qualche ricerca sulla valutazione e feedback in relazione all'esperienza del primo anno (svolta principalmente da Yorke e dai suoi collaboratori), "no framework exists to support the systematic design or analysis of assessment processes in relation to that experience" (p. 336). Nel suo lavoro (2009), riportò alcuni risultati di un progetto che tentò di risolvere questo problema. Nello specifico, descrisse due casi studio su come è possibile ristrutturare la valutazione formativa per migliorare

l'apprendimento degli studenti nel primo anno. Secondo l'autore, è fondamentale capire come assimilare gli studenti nella cultura accademica, incoraggiandoli nello stesso tempo ad assumere il controllo del proprio apprendimento. Entrambi i casi di studio sottolineano che compiti strutturati e organizzati aiutano a chiarire cosa è richiesto dallo studio del primo anno, garantendo così uno studio più continuo. Va sottolineato però che il suo studio si focalizzava maggiormente sulla differenza della facoltà, psicologia e francese in questo caso, ma sempre con soggetti frequentanti il primo anno universitario.

L'anno prima, Krause e Coates (2008) sottolinearono l'importanza di sviluppare una comprensione più ampia dell'impegno dello studente, usando una combinazione di misure quantitative e qualitative. Affermarono che ci dovrebbe essere anche un focus sia sulle dimensioni comportamentali e attitudinali dello studente, possibile attraverso una raccolta dati qualitativa nei primi mesi da parte delle istituzioni, "per esempio, attraverso incontri con i membri del personale del dipartimento entro le prime sei o sette settimane accademiche" (p. 504). Così facendo, aggiunsero, le informazioni potrebbero a loro volta essere restituite al personale accademico e agli stessi studenti. Il loro lavoro conferma la natura poliedrica del coinvolgimento degli studenti che comprende sia i comportamenti sia le dimensioni attitudinali. Tuttavia, è importante capire come varia l'impegno tra gli studenti durante il primo e gli altri anni.

Le differenze tra le valutazioni degli studenti del primo e altri anni sono stati invece analizzate anche più recentemente. Due studi, già descritti a pagina 73 di questa tesi, utilizzando metodologie simili di ricerca, hanno riportato delle conclusioni legate alla differenza dell'uso della valutazione (self e peer-assessment) in diversi anni scolastici. Nello specifico, nello studio di Fraile e colleghi (Fraile et al., 2018) emerge che non sono state riscontrate differenze significative sulla differenza dell'anno accademico. Una possibile ipotesi per non aver riscontrato differenze significative è che gli insegnanti hanno usato gli stessi metodi di insegnamento e di valutazione nel loro insegnamento, indipendentemente dal tipo di materia. Viene comunque riportato un uso "maggiore" dell'auto-valutazione negli ultimi corsi analizzati, legati ad una maggiore esperienza che gli studenti possono aver acquisito negli anni precedenti (Brown, 2011), unita alla loro maggiore maturità emotiva e cognitiva (Brown, Andrade, & Chen, 2015). Lo studio di Panadero e colleghi (2018b) conferma la visione di Fraile e colleghi, riscontrando che le valutazioni degli studenti del primo e del quarto anno non hanno differito di molto perché vengono utilizzati strumenti di valutazione molto simili. L'unico aspetto che varia è che c'è un numero maggiore di esami parziali per il primo anno rispetto a incarichi più individuali nel quarto anno che coinvolgerebbero lo studente in maniera più attiva, portandolo a riflettere maggiormente sul suo processo d'apprendimento. Gli autori affermano che il non cambiamento tra il modo in cui viene condotta la valutazione nel primo e nell'ultimo anno può essere spiegato dalla facoltà, che può indicare diverse tradizioni accademiche.

Si è sottolineato l'importanza dell'autonomia dello studente nel suo percorso di studio, nonostante negli studi riportati non ci siano evidenze totali di un miglioramento tra gli studenti del

primo e successivi anni. Viste però le limitazioni degli studi, ampiamente descritte dagli autori, ritengo corretto soffermarmi sul certo: gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide ed è importante il ruolo delle istituzioni universitarie. Nonostante questo, le università non stanno facilitando lo sviluppo dell'autonomia dello studente (Henri, Morrell, & Scott, 2018). Tuttavia, ci sono prove che l'autonomia degli studenti può essere sviluppata da "eventi" pertinenti. Molti studenti hanno affermato che la loro interazione con le risorse letterarie e l'indipendenza dell'apprendimento, sono aumentate grazie allo studio all'Università (Thomas et al., 2015). Gli studenti dell'ultimo anno hanno anche maggiori probabilità di interagire con il feedback, suggerendo un aumento del loro apprendimento (Brown, 2007). La capacità di uno studente di auto-valutarsi può essere sviluppata attraverso tentativi di valutazione, in cui avviene un passaggio dall'apprendimento guidato dal tutor o dall'insegnante all'apprendimento permanente indipendente (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). La letteratura sottolinea che la variazione dell'autonomia tra i singoli studenti è evidenziata dal fatto che i livelli di autonomia e l'impegno degli studenti del primo anno tendono a riflettere gli approcci di apprendimento adottati durante l'istruzione secondaria (Lowe & Cook, 2003). Gli studenti arrivano con dei preconcetti di come funziona il mondo che includono credenze, valori e conoscenze acquisite attraverso diverse esperienze, formali, non formali, informali (Pellegrino, 2012).

In sintesi, c'è la necessità di implementare nuovi approcci metodologici e nuovi strumenti valutativi, in tutti i livelli d'istruzione per migliorare la percezione degli studenti e la loro autonomia nel loro corso di studio (Henri, Morrell, & Scott, 2018).

7.2.1.2 Knowledge areas

Oltre all'anno accademico d'appartenenza, in modo simile, ci si può aspettare che anche le aree di conoscenza, derivanti da diverse discipline, come ad esempio storia e matematica, possano differire (Pellegrino 2002).

Il lavoro di Nicol (2009), sopra introdotto, riporta due casi-studio di studenti del primo anno universitario: il primo caso riguarda gli studenti del primo anno del corso base di Psicologia, il secondo caso quelli di Francese. Una parte chiave dello studio si è focalizzata sul motivo principale dei guadagni e dei tassi di fallimento, in termini d'apprendimento, mostrati nei corsi di psicologia e di francese. In termini generali, "la ricerca condotta nell'ambito del progetto REAP fornisce un valido supporto all'idea che il bilanciamento della struttura e l'autoregolazione nel primo anno siano il fattore causale". Si sottolinea però che, in entrambi gli esempi, l'insegnante è ancora in gran parte il responsabile orientatore dell'apprendimento degli studenti, impostando le attività online e determinando la natura delle interazioni dello studente con l'argomento, nonostante Nicol abbia notato molta più autonomia rispetto a quella presente negli approcci didattici tradizionali. Ad esempio, nel corso di psicologia gli studenti hanno costruito collettivamente la loro comprensione

dei criteri e le loro risposte attraverso la partecipazione di gruppo e il dialogo, senza un intervento continuo degli insegnanti. Tuttavia, rafforzare l'autonomia dello studente sarebbe utile, e possibile. Va qui detto che le conclusioni del lavoro di Nicol si concentrano su uno studio strutturato e inserito in un determinato contesto, in cui generalizzare sarebbe sia impossibile sia scorretto.

Anche lo studio di Panadero e colleghi riflette sul ruolo dell'area di conoscenza. Esso ruota su quattro domande di ricerca:

- 1) Strumenti di valutazione: che tipo, quanti sono usati e come vengono costruiti gli esami?
- 2) Quale percentuale viene dato da ciascuno strumento nel calcolo del voto finale?
- 3) Qual è il profilo di valutazione più comune?
- 4) Gli studenti sono coinvolti nella valutazione (peer e self-assessment)?

Nonostante lo studio si concentri sulle differenze tra il primo e quarto anno, dall'analisi emerge che:

- Esistono diversi tipi di strumenti di valutazione, e che la stragrande maggioranza delle variazioni si verifica a livello di facoltà e università. Per esempio, nel caso della RQ1, gli esami scritti sono più frequenti in economia, diritto e amministrazione; gli esami pratici sono più utilizzati nelle scienze mediche e sanitarie; esami parziali in ingegneria e architettura; educazione, filologia e lingue.
- Nonostante la percentuale del voto finale rispetto ad ogni strumento non abbia differito notevolmente tra il primo e il quarto anno, la maggior parte della varianza è spiegata dalle differenze tra facoltà. Per esempio, le "scienze dure" (come chimica, biologia, fisica o astronomia) riferiscono una percentuale maggiore nell'esame scritto finale, mentre scienze della comunicazione riferisce una percentuale maggiore sulle assegnazioni e pratiche. Questo risulta probabilmente in linea con l'ipotesi comune che "one is about learning the 'right' answers and the other about developing talents" (p. 394). A tal proposito, una precedente ricerca ha scoperto che gli insegnanti all'interno dello stesso dipartimento tendono a segnare allo stesso modo (Beenstock & Feldman, 2018), sostenendo che gran parte della varianza è a livello istituzionale. L'interpretazione dei risultati nella RQ2 è simile a quella precedente, ossia che ci si sta orientando verso una valutazione più continua, come previsto dal Processo di Bologna, ma c'è ancora molta strada da fare poiché la valutazione formativa, nella ricerca, non mostra una variabilità significativa tra le facoltà (p. 392).
- Frutto della combinazione dei due punti appena descritti, gli autori hanno identificato cinque divisioni accademiche, in cui scienze della salute, scienze sociali e "hard science" utilizzano modelli simili (cioè l'uso di esami e pratiche finali), mentre arte e scienze umanistiche, ingegneria e architettura hanno caratteristiche uniche. Arte e le discipline umanistiche hanno la più alta prevalenza di esami finali, incarichi e presenze, mentre ingegneria e

architettura hanno la più alta prevalenza di esami parziali, in cui gli esami e la frequenza sono i più bassi elementi considerati. Secondo gli autori, questi risultati indicano che la divisione dei docenti potrebbe essere una potente variabile modulante: provenienti da diverse tradizioni della conoscenza potrebbero aver bisogno di strategie didattiche diverse che si sviluppino in diversi strumenti di valutazione e diverse pratiche. Inoltre, c'è da considerare se le normative universitarie lasciano la valutazione a livello dipartimentale/facoltà, come avviene in Spagna, una parte significativa della variabilità è spiegata da quest'altro fattore (Quesada-Serra, Rodríguez-Gomèz, & Ibarra-Saiz, 2016).

- La presenza di valutazione auto/peer, analizzata nella RQ4, conferma le ricerche precedenti (i.e. Fraile, Pardo & Panadero, 2018; Quesada-Serra, Rodríguez-Gomèz e Ibarra-Saiz, 2016; Panadero & Brown, 2017) in cui si afferma che queste pratiche di valutazione sono estremamente scarse. Per esempio, Fraile, Pardo e Panadero hanno rilevato che solo il 7,55% dei corsi in analisi includeva l'auto-valutazione, il 9,43% di self-evaluation, e l'1,99% entrambe.

Secondo Bailey e Garner (2010) le soluzioni per il raggiungimento di livelli più elevati di competenza nella valutazione sono legate al trascendere i vincoli di facoltà e dei dipartimentali e rivalutare le modalità in cui viene fornito il feedback.

In sintesi, sono tanti i fattori da considerare. Va sottolineato che, art. 3, c.7⁷, “nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema dei descrittori adottato in sede europea”. Gli stessi Descrittori di Dublino, seguiti in base agli stessi cinque elementi, sono stati costruiti per rispecchiare conoscenze, competenze e abilità diverse, maggior con il procedere dell'anno accademico. Alla luce di quanto riportato, il target dei soggetti verrà ulteriormente modificato.

7.2.2 Riadattamento del questionario

Quali sono i canoni che contraddistinguono una ricerca scientifica? Trinchero (2013) afferma che, in relazione alle ricerche condotte, gli standard per una ricerca scientifica dovrebbero prevedere: a) l'utilizzo di metodi sistematici, b) l'adozione di tecniche di analisi dei dati adeguate, c) la scelta di metodi di rilevazione che forniscano dati affidabili, d) il giungere ad affermazioni di relazione causale tra fattori solo in piani sperimentali, e) la documentazione chiara e dettagliata delle ricerche e dei metodi utilizzati, f) l'accettazione da parte di una rivista scientifica che preveda la peer-review, g) l'adozione di disegni di ricerca e di metodi che siano appropriati alle questioni della ricerca. L'autore aggiunge: “è estremamente difficile mettere in atto ricerche che rispettino

⁷ Tratto da: <http://old.cgil.it/archivio/formazione-ricerca/IstruzioneFormazione/Universita/RiformaSistemaUniversitario/DecretoLaureeMagistrali12-03-2007.pdf>

tutti questi requisiti. Il vero pregio del documento è quello di segnalare la necessità di una maggiore attenzione metodologica” (p.78).

Soffermandomi sul punto “F” delineato da Trincherò, nonostante alcuni lavori siano stati accettati e pubblicati, mi sono focalizzata su quelli rifiutati. Inerente agli articoli legati alla ricerca iniziata nel 2015, uno mi fu rifiutato. Riportavo uno studio sull’autovalutazione in cui prendevo in considerazione gli altri item della ricerca. Dai feedback dei reviewers emerse proprio che, nonostante il tema della ricerca fosse di rilievo e interessante, la confusione riguardo l’esplicitazione delle scelte metodologiche. Il consiglio da parte della commissione di review fu di approfondire la metodologia della ricerca. Tra la scelta metodologica, il questionario che era stato utilizzato. Come evidenziato da McMillan e Schumacher (2010, p. 30), il dato quantitativo porta con sé una serie di trappole. Tra queste, errori e distorsioni dovuti alle modalità con le quali vengono poste le domande, dovuti alle modalità di somministrazione del questionario, e dovuti alle modalità di svolgimento dell’indagine. Ci sono chiaramente degli elementi da considerare e degli stratagemmi da applicare.

Il questionario era già stato analizzato e modificato dopo il feedback dei primi sei studenti campione che avevano sottolineato l’eccessiva lunghezza del questionario e una scarsa familiarità dell’argomento. Analizzando questi elementi, si era creata la prima versione definitiva del questionario ma alla luce di quanto sottolineato da grandi esperti nella letteratura in campo di strumenti valutativi (i.e. Trincherò, 2004) emergono ulteriori necessarie modifiche, evidenziate nella figura 21.

Autovalutazione

"L'autovalutazione è la valutazione qualitativa che gli studenti, attraverso l'analisi del loro processo di apprendimento, utilizzano per migliorare la loro metacognizione e conoscenza"

I dati saranno utilizzati nella tesi di dottorato di Pagani Valentina, dell'Università di Venezia, dove sarà presentato uno studio tra gli studenti universitari italiani e spagnoli. I nomi e i cognomi non verranno visualizzati in alcun documento pubblico.

Autorizzazione e consenso informato

Acconto volontariamente a partecipare al questionario Sì No

Dichiaro di: essere DISPONIBILE NON essere DISPONIBILE per un possibile colloquio in futuro.

Posso essere contattato via: E-mail _____ Telefono _____

Accetto NON accetto che i dati del questionario siano pubblicati nella tesi dottorale di Pagani Valentina

1° parte

Sesso M F

Età 18-23 24-30 31 o più

Università _____ Facoltà _____

Corso di laurea Triennale Magistrale Ciclo Unico Master Dottorato

Anno in corso 1° 2° 3° 4° 5°

IN OGNI PARTE, INDICATE IL VOSTRO GRADO DI ACCORDO O DISACCORDO: No Poco Abbastanza Molto Troppo

2° parte

- | | |
|--|---|
| 1) Usi forme di auto-valutazione?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |
| 2) Pensi che l'auto-valutazione sia un momento fondamentale nei tuoi percorsi d'apprendimento?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | 4) Credi che l'auto-valutazione abbia dei vantaggi?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |
| 3) Pensi che gli studenti siano in grado di auto-valutarsi in modo oggettivo?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | 5) Pensi che l'auto-valutazione sia una strategia che gli studenti possono imparare ad usare?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |

3° parte

- | | |
|--|--|
| 6) Pensi che le modalità di valutazione degli esami possano valutare correttamente la preparazione degli studenti?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |
| 7) Le modalità di valutazione dei docenti rispecchiano correttamente la preparazione degli studenti?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | 8) La valutazione dei docenti sull'apprendimento degli studenti è oggettiva?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |

4° parte

- | | |
|--|--|
| 9) I docenti dei tuoi corsi favoriscono/prevedono forme di autovalutazione degli studenti?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | 11) I docenti devono prevedere forme di autovalutazione degli studenti come modalità per migliorare l'apprendimento?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |
| 10) I docenti dei tuoi corsi esplicitano i loro criteri di valutazione all'inizio dei corsi in modo da favorire l'autovalutazione da parte degli studenti?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo | 12) I risultati dell'auto-valutazione degli studenti devono essere utilizzati come componenti del voto di fine corso?
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Troppo |

Figura 21. Versione 1 del questionario. In evidenza i punti da modificare.

In primis, aver fornito una definizione sull'auto-valutazione può essere stato un fattore influente, che potrebbe aver modificato il pensiero del soggetto nelle sue risposte, considerando per corretto ciò che vedeva scritto. Spesso, quando un item è disapprovato sia dai soggetti che hanno un atteggiamento positivo, sia opposto, si ha il fenomeno della curvilinearità. Per evitarlo è importante

scegliere delle affermazioni radicali da distinguere a cosa è favorevole o contrario. Nel caso della definizione data, l'errore è stato sia quello di fornire agli studenti elementi di cui loro avevano scarsa conoscenza, sia quello di unirli provocando possibile difficoltà nel capire se potevano essere favorevoli o contrari a quanto riportato.

Secondo, la scala di risposta non è risultata correttamente strutturata: come possono gli studenti, che già affermano di avere scarsa familiarità con l'argomento, capire la loro percentuale di accordo o disaccordo e scalarla su dei valori di per sé astratti? Il termine "abbastanza" è uguale per tutti? Ogni item ha lo stesso peso? Interrogativi che si sono presentati anche nell'analisi dei dati. Le scale verbali a chiusura di tipo Likert sono scale a 5 o a 7 modalità che sottendono valori numerici. In genere, tra questi valori, quello centrale corrisponde ad una risposta incerta, risposta o possibilità che non era stata inserita nel questionario.

Infine, "gli items di una scala Likert vengono presentati agli intervistati non isolatamente, [...], ma sempre sottoforma di batteria, cioè in sequenza" (Cacciola-Marradi, 1988, p.69). L'item 12, nel nostro caso, era stato inserito nella 4° sezione ma in realtà l'oggetto in questione differenziava da quello presente negli items 9-11. Va sottolineato, inoltre, che gli items in sequenza potrebbero indurre il soggetto a rispondere in modo meccanico e sempre uguale, falsando quindi le sue risposte. Una soluzione per evitarlo è quella di ridurre gli items. L'alpha di Crombach è un indicatore statistico che misura l'attendibilità del questionario. Nella prima versione del questionario veniva indicato che per il questionario italiano l'Alfa di Cronbach Test aveva dato un valore di 0,48, pertanto non accettabile, e di 0,71 per quello spagnolo, accettabile (Grion & Pagani, 2017, p. 596).

7.2.3 Relazione con la ricerca

Alla luce di quanto elaborato nella seconda fase, il target dei partecipanti è stato limitato. Nel contesto spagnolo i soggetti partecipanti alla ricerca sono stati studenti di laurea Triennale, iscritti a "Filosofia y Letras" e "Profesorado" dell'Universidad Autonoma de Madrid (UAM). La scelta è stata legata alla possibilità di contattare personalmente gli studenti, essendo stata visitor PhD student nell'anno 2016 e nell'anno 2017 presso la Facultad de Filosofia y Letra e la Facultad de Profesorado della UAM, e di poter quindi lavorare direttamente con loro. Nel contesto italiano i soggetti sono stati studenti di laurea Triennale e Magistrale, iscritti a "Filosofia" e "Scienze dell'Educazione" di tre università del Veneto: Università degli studi di Padova, IUAV di Venezia, Cà Foscari di Venezia. La scelta è stata legata al mio settore di studio, scienze dell'Educazione, e al mio dipartimento d'appartenenza, Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali. Rimane dunque un campione non probabilistico, ma ragionato. La scelta è legata all'impossibilità di contattare e lavorare con tutti gli studenti iscritti alle due facoltà di riferimento, non essendo una docente né in contesto spagnolo né italiano. I soggetti sono stati contattati sia dalla sottoscritta sia grazie all'aiuto di diversi docenti: 20 docenti spagnoli, 38 italiani. Agli stessi docenti è stato chiesto di rispondere

7. Università:					
8. Anno accademico in corso <input type="checkbox"/> 1° triennale <input type="checkbox"/> 2° triennale <input type="checkbox"/> 3° triennale <input type="checkbox"/> Magistrale					
1° parte: Auto-valutazione ed esperienze					
9. L'auto-valutazione è fondamentale nel processo d'apprendimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi auto-valuto nei miei corsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Quando mi auto-valuto, sono oggettivo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mi auto-valuto all'inizio del corso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mi auto-valuto durante il corso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mi auto-valuto alla fine del corso, prima dell'esame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2° parte: Feedback					
15. I miei professori mi danno dei feedback sul mio lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. I miei amici/compagni mi danno feedback sul mio lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo esercizi aggiuntivi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo domande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso cercando le risposte nei testi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Utilizzo schemi per auto-valutarmi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Riesco a capire se sto lavorando bene o male.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3° parte: Criteri di valutazione					
22. I professori decidono quali criteri utilizzare durante i corsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Decidono insieme, studenti e professori, i criteri da utilizzare nel corso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. I criteri sono specificati in maniera chiara all'inizio di ogni corso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mi fisso degli obiettivi da raggiungere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Analizzo i miei errori.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Rifletto sui feedback che ho ricevuto dai professori, dagli amici e dai compagni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Provo a studiare in modo diverso quello che non ho capito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Quando faccio esercizi sto attento/a a quello che è più facile o più difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Presto attenzione alla mia auto-valutazione per capire dove posso migliorare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4° parte: Metodologie di valutazione					
31. Il voto finale si basa sui voti dei lavori realizzati dallo studente durante il corso e il voto dell'esame finale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Il voto finale comprende solo il voto dell'esame finale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Gli studenti dovrebbero venire valutati sia sulle attività realizzate durante il corso, sia sull'esame finale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Gli studenti dovrebbero venire valutati solo con l'esame finale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. I lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. L'esame finale è sufficiente per valutare la preparazione degli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Il voto di auto valutazione dello studente dovrebbe far parte del voto finale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 22. Versione cartacea italiana definitiva del questionario.

7.3 Terza fase: 2017-2019

La terza fase di questo studio, di tipo sperimentale, è stata l'ultimo step che ha visto la pianificazione, la rimodulazione e la somministrazione degli strumenti di ricerca. Nello specifico, si è usato un metodo misto in cui prima è stato somministrato un questionario a 5 punti Likert, e successivamente un'intervista semi-strutturata. I campioni finali dei soggetti hanno accettato e

ricoperto i seguenti prerequisiti: 1) volontarietà di partecipare alla ricerca, 2) accettazione della pubblicazione dei dati nella seguente tesi, e 3) livello di conoscenza dell'argomento > 3.

7.3.1 Obiettivi

Alla luce di quanto presentato, questo studio è stato fondamentale per procedere con il progetto. Ha avuto l'obiettivo principale di verificare se, come e quanto, gli studenti-campione utilizzano pratiche auto-valutative nei corsi universitari. Tale fine è stato ricercato in relazione a tre scopi:

- Il primo, relativo agli obiettivi di questa ricerca, con l'intenzione di verificare se gli studenti utilizzano forme auto-valutative all'interno dei loro corsi universitari. Il primo obiettivo si è basato sulla prima domanda di ricerca: "Gli studenti-campione utilizzano forme auto-valutative nei loro corsi universitari?" (RQ1)
- Il secondo, di tipo didattico, con l'intenzione di promuovere nuove forme di valutazione, in relazione ad un maggiore coinvolgimento autonomo dello studente tramite l'uso del feedback, in un contesto che, secondo la letteratura evidenziata, è risultato non essere ancora del tutto "pronto" alla sua implementazione. La domanda di ricerca di riferimento è stata: "Che ruolo ha il feedback nel processo d'apprendimento degli studenti-campione?" (RQ2).
- Il terzo, di tipo riflessivo, con l'intenzione di riflettere sulle dinamiche legate alla possibile implementazione dell'auto-valutazione in ambito universitario, ricercando la risposta tra le metodologie valutative attualmente attuate. Questo obiettivo si è basato sulla terza domanda di ricerca: "Che metodologie valutative vengono utilizzate nei corsi universitari dichiarati dagli studenti-campione?" (RQ3)

In riferimento agli obiettivi e alle domande di ricerca, gli items considerati e analizzati sono riportati nella tabella 8:

RQ	Obiettivi	Items
1. Gli studenti-campione utilizzano forme auto-valutative nei loro corsi universitari?"	Verificare se gli studenti utilizzano forme auto-valutative all'interno dei loro corsi universitari.	9. L'auto-valutazione è fondamentale nel processo d'apprendimento. 11. Quando mi auto-valuto, sono oggettivo/a. 12. Mi auto-valuto all'inizio del corso. 13. Mi auto-valuto durante il corso. 14. Mi auto-valuto alla fine, prima dell'esame. 25. Mi fisso degli obiettivi da raggiungere. 26. Analizzo i miei errori. 27. Rifletto sui feedback che ho ricevuto dai professori, dagli amici e dai compagni. 28. Provo a studiare in modo diverso quello

		<p>che non ho capito.</p> <p>29. Quando faccio esercizi sto attento/a a quello che è più facile o più difficile.</p> <p>30. Presto attenzione alla mia auto-valutazione per capire dove posso migliorare.</p>
2. Che ruolo ha il feedback nel processo d'apprendimento degli studenti-campione?	Promuovere nuove forme di valutazione, in relazione ad un maggiore coinvolgimento autonomo dello studente tramite l'uso del feedback.	<p>15. I miei professori mi danno dei feedback sul mio lavoro.</p> <p>16. I miei amici/compagni mi danno feedback sul mio lavoro.</p> <p>17. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo esercizi addizionali.</p> <p>18. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo domande.</p> <p>19. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso cercando le risposte nei testi.</p> <p>20. Utilizzo schemi per auto-valutarmi.</p> <p>21. Riesco a capire se sto lavorando bene o male.</p>
3. Che metodologie valutative vengono utilizzate nei corsi universitari dichiarati dagli studenti-campione?	Riflettere sulle dinamiche legate alla possibile implementazione dell'auto-valutazione in ambito universitario, ricercando la risposta tra le metodologie valutative attualmente attuate.	<p>31. Il voto finale si basa sui voti dei lavori realizzati dallo studente durante il corso e il voto dell'esame finale.</p> <p>32. Il voto finale comprende solo il voto dell'esame finale.</p> <p>33. Gli studenti dovrebbero venire valutati sia sulle attività realizzate durante il corso, sia sull'esame finale.</p> <p>34. Gli studenti dovrebbero venire valutati solo con l'esame finale.</p> <p>35. I lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente.</p> <p>36. L'esame finale è sufficiente per valutare la preparazione degli studenti.</p> <p>37. Il voto di auto valutazione dello studente dovrebbe far parte del voto finale.</p>

Tabella 8: Schema riassuntivo dei punti principali dello studio 1.

7.3.2 Soggetti, strumenti e procedure

7.3.2.1 Contesto spagnolo

Per raggiungere gli obiettivi si è utilizzato un metodo misto. In primis è stato utilizzato il questionario, riportato in figura 22, con scala Likert di 5 punti, nella sua versione spagnola⁸. La fase pilota del questionario, prima della sua somministrazione totale, è stata svolta da 10 studenti, casuali, contattati dalla sottoscritta, i quali hanno confermato una maggior chiarezza del

⁸ Disponibile qui: https://drive.google.com/open?id=1zB25M4cOjwcoJaVSFE7fPizO8WrlvlnHG953st_B3c4

questionario e una strutturazione comprensibile. Grazie all'aiuto del Dipartimento di Filosofia y Letras e della segreteria didattica della facoltà di Profesorado, ho avuto la possibilità di contattare i docenti di tutti i corsi accademici del *Departamento de Filosofia y Letras e de Profesorado*, pari a 611 docenti (Appendice A). Tra questi, hanno accettato l'invito a partecipare, liberamente, al progetto 20 docenti (Appendice B). La somministrazione del questionario è avvenuta sia in modalità cartacea, in classe, sia in modalità online con la diffusione, da parte del docente, del link al questionario via mail agli studenti. Secondo i dati indicati dai professori partecipanti, gli studenti totali avrebbero potuto essere 1059. Secondo il Sample Size Calculator per ottenere risultati che riflettano la popolazione target necessaria, il sample size è 282. Inoltre, con questi numeri, il confidence interval è di 4,7 (Appendice C). La somministrazione è avvenuta tra febbraio e marzo 2018. Le risposte totali ricevute sono state 309. Il campione spagnolo del primo studio è stato formato quindi da 309 studenti spagnoli, iscritti ai corsi di laurea triennale nel Departamento de Filosofia y Letras e de Profesorado dell'Universidad Autonoma de Madrid (UAM). Nello specifico, come riporta la tabella 9, i soggetti sono stati 212 di sesso femminile e 97 di sesso maschile. Il 55% dei partecipanti è iscritto al primo anno accademico, il 16% al secondo anno, il 28% al terzo anno. Il 35,5%, pari a 110 risposte, sono studentesse iscritte a corsi della facoltà di Profesorado, 33% alla facoltà di Filosofia, 14% sono gli studenti iscritti a Profesorado, il 17,5% a Filosofia.

Studenti spagnoli					
(n= 309)					
	Maschi (n= 97)		Femmine (n= 212)		Tot.
	Filosofia	Profesorado	Filosofia	Profesorado	
1°	n 25	n 29	n 52	n 64	n 170
2°	n 6	n 5	n 12	n 27	n 50
3°	n 23	n 9	n 40	n 17	n 89
Tot.	n 54	n 43	n 104	n 110	n 309

Tabella 9: Soggetti spagnoli partecipanti al questionario, studio 1, terza fase.

I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. Sui dati sono state svolte analisi di statistica descrittiva con focus sulla media, moda e mediana, l'errore standard e la deviazione standard di ogni item. Considerando le risposte al questionario 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 (George & Mallery, 2003) (Appendice D). Per poter azzardare qualche riflessione in più, l'analisi si è dettagliata sui due corsi di studio in analisi: Filosofia e Profesorado. L'ipotesi che si cerca di confermare è: "le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli

studenti di Filosofia e di profesorado?” Per provare a dare risposta a questa ipotesi, l’analisi si è concentrata su 6 item principali, quelli che la sottoscritta ha ritenuto alla base di questo primo studio:

1. *i9*: L’auto-valutazione è fondamentale nel processo d’apprendimento.
2. *i13*: Mi auto-valuto durante il corso.
3. *i14*: Mi auto-valuto alla fine del corso.
4. *i16*: I miei compagni mi danno feedback.
5. *i31*: Nei miei corsi il voto finale si basa sulle attività svolte durante il corso e l’esito dell’esame finale.
6. *i33*: Credo che la valutazione degli studenti dovrebbe valutare le attività svolte durante il corso e con l’esito dell’esame finale.

Tra i soggetti che hanno preso parte al questionario, 70 studenti hanno dato la loro disponibilità per un’intervista. In collaborazione con il Dipartimento di Letras y Filosofia e la segreteria della facoltà di Profesorado, si è creato lo spazio, fisico e temporale, per intervistare i soggetti disponibili. Le interviste hanno avuto luogo nei mesi di marzo e aprile 2018. La sottoscritta ha contattato i soggetti, nella modalità da loro indicata, fissando l’ora e il giorno per ogni intervista. Dovuto a cause personali degli studenti e l’incompatibilità degli orari disponibili delle aule le interviste analizzate sono state 27. I dati dei soggetti sono riportati nella tabella 10.

Studenti spagnoli (n= 27)						
	Sesso	Età	Corso	A.A.	Facoltà	Min. di intervista
Soggetto 1	<i>M</i>	22	<i>Triennale</i>	2°	<i>Filosofia</i>	31’
Soggetto 2	<i>F</i>	23	<i>Triennale</i>	3°	<i>Filosofia</i>	35’
Soggetto 3	<i>F</i>	23	<i>Triennale</i>	2°	<i>Educazione</i>	21’
Soggetto 4	<i>F</i>	22	<i>Triennale</i>	2°	<i>Educazione</i>	25’
Soggetto 5	<i>F</i>	20	<i>Triennale</i>	3°	<i>Educazione</i>	32’
Soggetto 6	<i>F</i>	23	<i>Triennale</i>	3°	<i>Educazione</i>	35’
Soggetto 7	<i>F</i>	22	<i>Triennale</i>	3°	<i>Educazione</i>	32’
Soggetto 8	<i>F</i>	20	<i>Triennale</i>	2°	<i>Educazione</i>	41’
Soggetto 9	<i>F</i>	20	<i>Triennale</i>	3°	<i>Educazione</i>	27’
Soggetto 10	<i>F</i>	18	<i>Triennale</i>	1°	<i>Educazione</i>	18’
Soggetto 11	<i>F</i>	18	<i>Triennale</i>	1°	<i>Educazione</i>	28’
Soggetto 12	<i>F</i>	19	<i>Triennale</i>	1°	<i>Filosofia</i>	32’
Soggetto 13	<i>M</i>	25	<i>Triennale</i>	3°	<i>Filosofia</i>	36’
Soggetto 14	<i>F</i>	32	<i>Triennale</i>	1°	<i>Educazione</i>	41’
Soggetto 15	<i>F</i>	22	<i>Triennale</i>	1°	<i>Educazione</i>	40’

Soggetto 16	F	28	Triennale	1°	Educazione	38'
Soggetto 17	F	19	Triennale	1°	Filosofia	28'
Soggetto 18	F	23	Triennale	3°	Filosofia	32'
Soggetto 19	F	19	Triennale	1°	Filosofia	35'
Soggetto 20	F	34	Triennale	1°	Educazione	41'
Soggetto 21	F	20	Triennale	1°	Educazione	40'
Soggetto 22	F	25	Triennale	1°	Educazione	53'
Soggetto 23	M	23	Triennale	2°	Educazione	45'
Soggetto 24	M	18	Triennale	1°	Educazione	51'
Soggetto 25	F	23	Triennale	2°	Educazione	37'
Soggetto 26	F	21	Triennale	2°	Filosofia	34'
Soggetto 27	F	21	Triennale	1°	Educazione	38'

Tabella 10: Caratteristiche dei soggetti spagnoli partecipanti all'intervista, studio 1, terza fase.

L'intervista, semi-strutturata, si è focalizzata su sei domande:

- 1) Cos'è l'autovalutazione?
- 2) Quando ti auto-valuti? All'inizio, durante, alla fine?
- 3) Come ti valuti?
- 4) Qualcuno ti dà feedback?
- 5) Gli insegnanti stabiliscono i criteri del corso?
- 6) Come ti valutano gli insegnanti?

Ogni intervista è stata registrata, e successivamente trascritta. I testi ottenuti sono stati organizzati in un'unità ermeneutica all'interno del software Atlas.ti, in lingua spagnola. I codici creati con approccio grounded sono elencati in tabella 11, in lingua italiana.

ITEMS		
	1	Processo
		Esame
		Capacità
		Metodo
		Riflessione
		Valore
	2	Al principio
		Principio e durante e
		Durante
		Alla fine
		Principio e fine
		Durante
		Fine
	3	Esercizi
		Riflessioni
		Lettura

	Domande
	Mappatura
	Ricerca
	Discussione
	Paragone
4	Professori
	Peers
	Genitori
	Io
5	Sì
	No
	Più sì che no
6	Esame finale
	% attività del corso
	Esame finale + % attività

Tabella 11. Codici utilizzati nell'analisi qualitativa, studio 1, terza fase.

7.3.2.2 Contesto italiano

Per raggiungere gli obiettivi si è utilizzato un metodo misto. In primis è stato utilizzato il questionario, riportato in figura 22, con scala Likert di 5 punti, nella sua versione italiana⁹. La fase pilota del questionario, prima della sua somministrazione totale, è stata svolta da 10 studenti, casuali, contattati dalla sottoscritta, i quali hanno confermato una maggior chiarezza del questionario e una strutturazione comprensibile. Ho contattato personalmente 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, sia di laurea triennale che magistrale. Sono stati contattati in tutto 450 professori (Appendice E). Tra loro, 38 professori hanno accettato l'invito e hanno partecipato al progetto (Appendice F). La somministrazione è avvenuta tra dicembre 2018 e marzo 2019. Secondo quanto da loro dichiarato, tra tutti i professori si sarebbero potuti contattare 4611 studenti. Sono state invece ottenute 307 risposte, sommate tra la versione online e quella cartacea. Per avere un campione più simile a quello spagnolo, si sono considerate solo le risposte di studenti frequentanti corsi della laurea triennale. Il campione italiano del primo studio è stato formato quindi da 180 studenti italiani, iscritti ai corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e Filosofia e Beni Culturali delle Università di Padova e Verona e corsi di laurea triennale in Filosofia e Beni Culturali dell'Università Cà Foscari di Venezia. Escludendo dunque i numeri in relazione agli studenti delle lauree Magistrali e le voci "Entrambi", si sarebbero potuti contattare 1850 studenti. Il sample size necessario corrisponderebbe a 318 studenti, che non si sono raggiunti. Con i questionari ricevuti, il confidence interval sale a 6,93 (Appendice G).

Come riporta la tabella 12, gli studenti che hanno partecipato al questionario italiano frequentano l'Università Cà Foscari, Università di Verona, e l'Università degli studi di Padova. I

⁹ Disponibile qui: <https://drive.google.com/open?id=1SUXSmY7b8P99HLbc6Tm8q8iPJxDQT5WLoJmICdar9eo>

soggetti partecipanti sono stati sia di sesso maschile (27.2%) sia di sesso femminile (72,8%). La maggior parte delle risposte è pervenute da studenti frequentanti l'Università di Padova (45,6%), seguiti da quelli di Verona e di Venezia (stessa percentuale: 27,2%). Tra le risposte, i soggetti frequentanti il 2° anno accademico hanno presentato la percentuale maggiore (62,3%). Secondo un'analisi incrociata, la percentuale maggiore degli studenti che hanno preso parte al questionario era del 2° anno di laurea triennale in Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova (57 risposte).

Studenti italiani (n= 180)							
	Maschi (n= 77) 27,2%			Femmine (n=103) 72,8%			
	Cà Foscari (n= 49)		Unipd (n= 82)		Univr (n= 49)		Tot
	Filosofia	Sc. Ed.	Filosofia	Sc. Ed.	Filosofia	Sc. Ed.	
1°	n 4	n 11	n 18	n 0	n 0	n 6	39
2°	n 8	n 26	n 0	n 57	n 6	n 15	112
3°	n 0	n 0	n 0	n 7	n 8	n 14	29
Tot.	n 12	n 37	n 18	n 64	n 14	n 35	180

Tabella 12: Soggetti italiani partecipanti al questionario, studio 1, terza fase.

Le modalità di analisi corrispondono a quelle utilizzate per la versione spagnola. L'Alfa di Cronbach ha riportato un valore di di 0.76, quindi accettabile (George & Mallery, 2003) (Appendice H). in egual modo, l'analisi si è dettagliata sui due corsi di studio in analisi: Filosofia e Scienze dell'Educazione per verificare se vi è correlazione tra i due target dei soggetti sulle loro opinioni sull'auto-valutazione.

Tra i soggetti che hanno preso parte al questionario, 20 studenti hanno dato la loro disponibilità per un'intervista. Le interviste hanno avuto luogo nei mesi di gennaio 2019. La sottoscritta ha contattato i soggetti, nella modalità da loro indicata, fissando l'ora e il giorno per ogni intervista. Dovuto a cause personali degli studenti e l'incompatibilità degli orari disponibili, le interviste riuscite sono state 9. I dati dei soggetti sono riportati nella tabella 13.

Studenti italiani						
(n=9)						
	Sesso	Età	Corso	A.A.	Facoltà	Min. di intervista
Soggetto 1	F	24	Triennale	1°	Filosofia	32'
Soggetto 2	F	23	Triennale	3°	Filosofia	25'
Soggetto 3	M	22	Triennale	1°	Educazione	23'
Soggetto 4	M	22	Triennale	2°	Educazione	23'
Soggetto 5	F	21	Triennale	2°	Filosofia	30'
Soggetto 6	F	20	Triennale	2°	Filosofia	25'
Soggetto 7	F	22	Triennale	3°	Educazione	22'
Soggetto 8	M	20	Triennale	2°	Educazione	31'
Soggetto 9	F	20	Triennale	3°	Educazione	17'

Tabella 13: Caratteristiche dei soggetti italiani partecipanti all'intervista, studio 1, terza fase.

L'intervista ha mantenuto la stessa struttura della versione spagnola. Ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta. I testi ottenuti sono stati organizzati in un'unità ermeneutica all'interno del software Atlas.ti, in lingua italiana. I codici di analisi sono gli stessi presentati nella tabella 11. La scelta di mantenere invariata la struttura, la metodologia, e la scelta dei codici, è stata fatta con lo scopo di influenzare il meno possibile la raccolta dati.

7.3.3 Trattamento dei dati

Tutti i dati, sia anagrafici che in riferimento alle prove somministrate, relativi a studenti e docenti, sono stati raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto dei principi della correttezza, liceità e trasparenza della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici. Il trattamento è stato effettuato mediante modalità manuale ed informatizzata. Il conferimento dei dati è stato facoltativo, sia da parte delle insegnanti, che da parte degli alunni. I diritti dei partecipanti, in relazione al trattamento, sono quelli previsti dell'art. 7 del D.lgs 196/2003.

7.3.4 Restituzione

Tutti i soggetti che hanno partecipato al primo studio e che hanno indicato una modalità di contatto (mail e/o telefono) sono stati inseriti in un dataset a cui verrà inviato il link di questa ricerca.

7.3.5 Risultati

Questa sezione riporta i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa in riferimento ai dati spagnoli e italiani.

7.3.5.1 Contesto spagnolo

DATI QUANTITATIVI

I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item, come riporta la tabella 14.

	1= per nulla d'accordo	2= poco d'accordo	3= né d'accordo né in disaccordo	4= abbastanza d'accordo	5= completamente d'accordo	
Item 9	2	6	55	127	119	309
Item 11	9	32	84	126	58	309
Item 12	95	113	53	39	9	309
Item 13	21	44	112	109	23	309
Item 14	13	23	55	126	92	309
Item 25	13	43	73	131	49	309
Item 26	1	6	54	135	113	309
Item 27	1	13	54	152	89	309
Item 28	13	33	60	113	90	309
Item 29	7	7	57	140	98	309
Item 30	1	6	46	135	121	309
Item 15	24	67	103	80	35	309
Item 16	46	51	92	91	29	309
Item 17	67	92	71	63	16	309
Item 18	28	50	81	105	45	309
Item 19	22	52	62	112	61	309
Item 20	61	62	51	81	54	309
Item 21	2	10	43	137	117	309
Item 31	2	7	26	88	186	309
Item 32	120	78	57	41	13	309
Item 33	9	9	48	104	139	309
Item 34	226	51	13	14	5	309
Item 35	11	28	89	123	58	309
Item 36	219	53	26	8	3	309
Item 37	32	47	92	79	59	309

Tabella 14: Risultati dei dati quantitativi del questionario, studio 1, terza fase, contesto spagnolo.

La prima domanda di ricerca (RQ1) ha voluto verificare se gli studenti utilizzano forme auto-valutative all'interno dei loro corsi universitari. Per fare ciò gli items legati alla prima domanda di ricerca hanno cercato di esplorare le opinioni e le esperienze degli studenti nel campo dell'auto-valutazione. Nello specifico, il blocco di items 9-14 si è focalizzato sull'importanza dell'auto-valutazione e sul momento in cui gli studenti ne fanno utilizzo. È emerso, con l'item 1, che gli studenti-campione sono d'accordo, quasi completamente, nel considerare l'auto-valutazione fondamentale nel processo d'apprendimento, come riporta la figura 23.

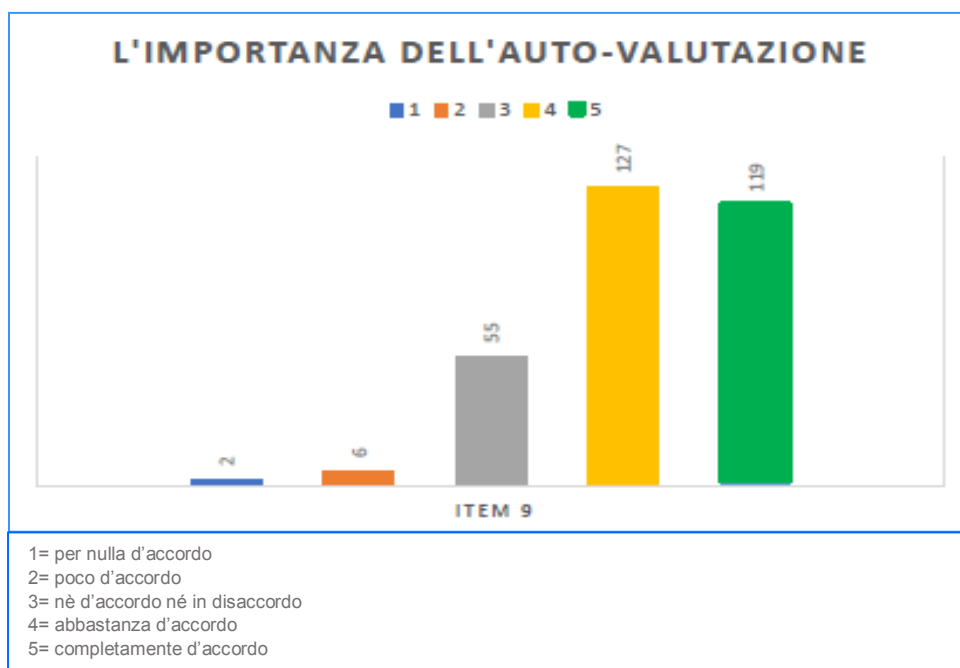


Figura 23: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Il secondo item si è focalizzato sull'oggettività della loro auto-valutazione. La maggior parte di loro quando si auto-valuta è oggettivo. Non avendo però indicato il significato del termine "oggettivo" queste risposte rimangono, per ora, ancora astratte.

I tre item seguenti, 12-13-14, hanno esplorato l'atto auto-valutativo in riferimento a tre momenti: all'inizio del corso, durante il corso, alla fine del corso. Calcolando le medie dei valori con più risposte, si può riportare che il 36,8% (95 rispondenti) dei rispondenti non si auto-valuta al principio del corso: solo il 3% (9 rispondenti) dichiara il completo contrario. Nel chiedere se l'auto-valutazione avviene durante il corso, il 36,4% (112 risposte) dei rispondenti dà una risposta neutrale, mentre un 35,5% (109 risposte) e un 7,5% (23 risposte) danno risposta affermativa (valore 4 e 5). Tra i tre items, il momento auto-valutativo più frequente sembra avvenire alla fine del corso, prima dell'esame con 126 risposte quasi totali e 92 risposte in pieno accordo (13

totalmente in disaccordo, 23 poco d'accordo, 55 risposte neutrali). Il grafico riportato nella figura 24 riesce a dare una visione più globale e più diretta delle risposte emerse.

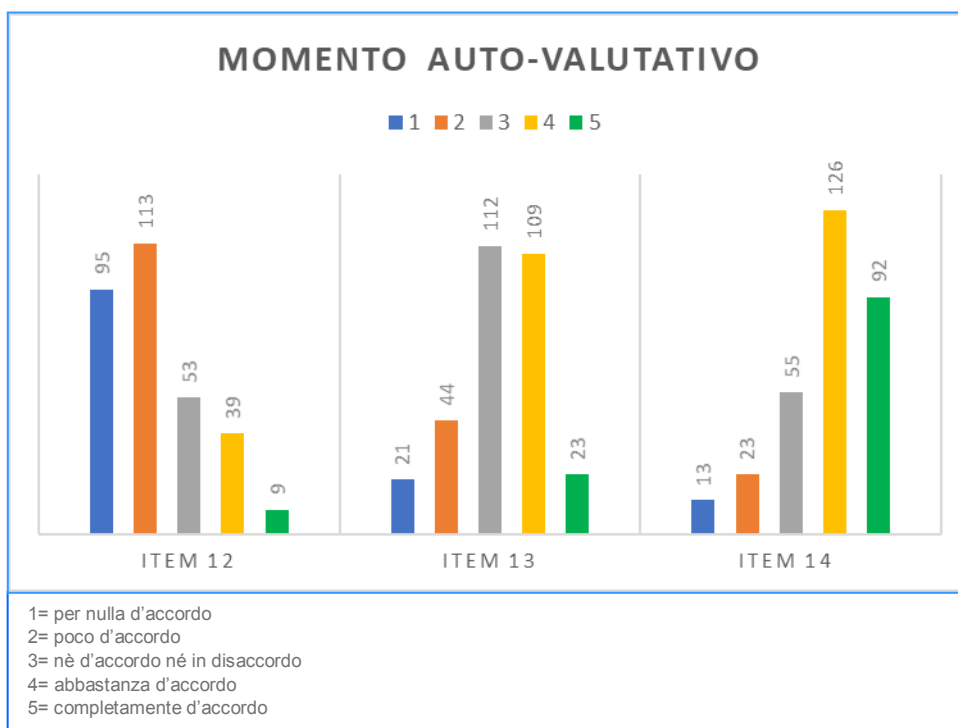


Figura 24: Grafico corrispondente agli item 12-13-14 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Gli ultimi items della sequenza hanno voluto entrare più nel dettaglio per capire le modalità usate nei momenti auto-valutativi degli studenti. Negli items 25-30 si sono indicate delle modalità auto-valutative emerse dalla letteratura evidenziata nella parte teorica della ricerca. Nello specifico:

i25. Mi fisso degli obiettivi da raggiungere: 58% (131+49 risposte) è in accordo con questa modalità, il 24 % neutrale, il 18% (13+43 risposte) in disaccordo.

i26. Analizzo i miei errori: 81% (135+89 risposte) è in accordo con questa modalità, il 17% neutrale, il 2% (1+6 risposte) in disaccordo.

i27. Rifletto sui feedback che ho ricevuto dai professori, dagli amici e dai compagni: 78,5% (152+89 risposte) è in accordo con questa modalità, il 17% neutrale, il 4,5% (1+13 risposte) in disaccordo.

i28. Provo a studiare in modo diverso quello che non ho capito: 66% (113+90 risposte) è in accordo con questa modalità, il 20% neutrale, il 14% (13+33 risposte) in disaccordo.

i29. Quando faccio esercizi sto attento/a a quello che è più facile o più difficile: 77,4% (140+98 risposte) è in accordo con questa modalità, il 18,3% neutrale, il 4,3% (7+7 risposte) in disaccordo.

i30. Presto attenzione alla mia auto-valutazione per capire dove posso migliorare: 83% (135+121 risposte) è in accordo con questa modalità, il 15% neutrale, il 2% (1+6 risposte) in disaccordo.

Il grafico in figura 25 riassume quanto appena riportato sulle modalità auto-valutative indicate dagli studenti.

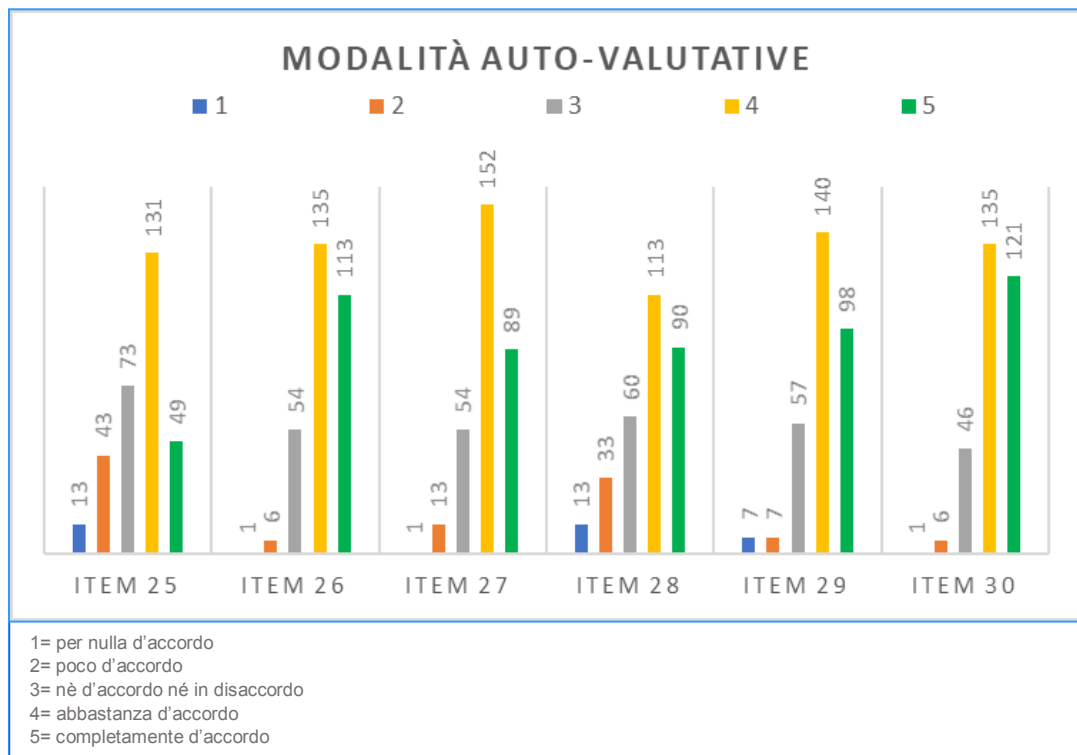


Figura 25: Grafico corrispondente agli item 25-30 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

La seconda domanda di ricerca (RQ2) ha voluto promuovere nuove forme di valutazione, in relazione ad un maggiore coinvolgimento autonomo dello studente tramite l'uso del feedback. Per fare ciò gli items legati alla seconda domanda di ricerca hanno cercato di capire che ruolo ha il feedback, sia interno che esterno, nel processo d'apprendimento degli studenti-campione. Nell'item 15 si chiedeva se i professori danno feedback durante i corsi, l'item 16 chiedeva se i loro compagni e amici, ossia i Peer, davano loro feedback. È emerso che, in riferimento all'item 15, 103 studenti hanno dato una risposta neutrale, 80 studenti hanno affermato il loro parziale accordo con la domanda, e 35 studenti il totale accordo. Il restante (24+67) sono stati per nulla o poco d'accordo. In riferimento all'item 16: 46 risposte completamente in disaccordo, 51 domande in parziale disaccordo, 92 risposte neutre, 91 in parziale accordo, 29 in totale accordo. Il grafico corrispondente in figura 26.

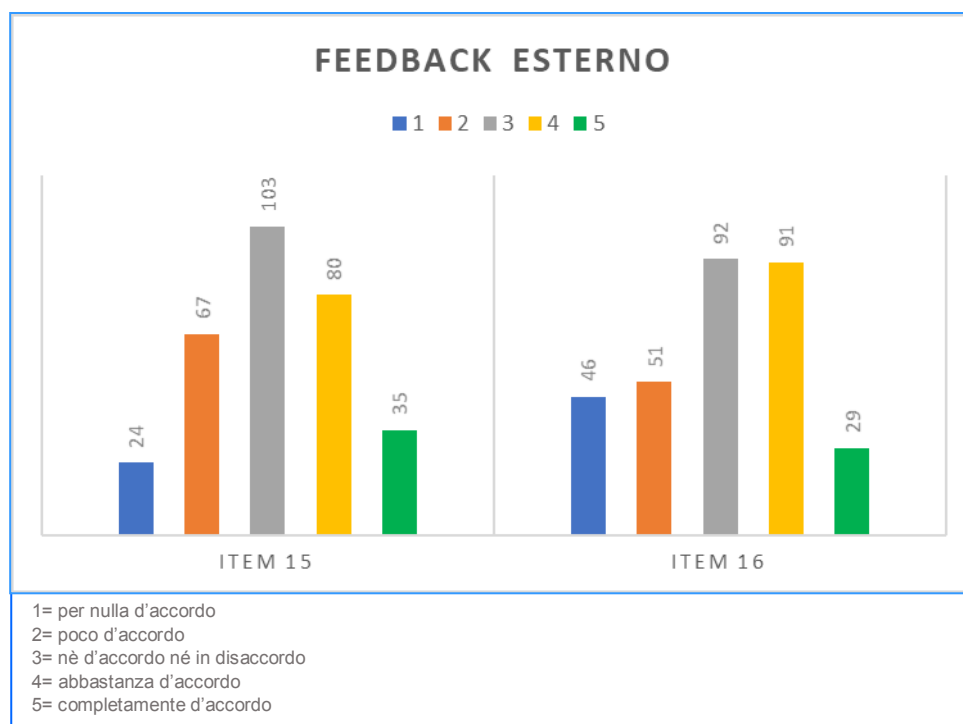


Figura 26: Grafico corrispondente agli item 15-16 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Gli items 17-21 hanno voluto esplorare più in profondità le modalità di feedback interno che gli studenti utilizzano. Nello specifico:

i17. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo esercizi addizionali: 25,5% (63+16 risposte) è in accordo con questa modalità, il 23% neutrale, il 51,5% (67+92 risposte) in disaccordo.

i18. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo domande: 48,6% (105+45 risposte) è in accordo con questa modalità, il 26,2% neutrale, il 44,2% (28+50 risposte) in disaccordo.

i19. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso cercando le risposte nei testi: 56% (112+61 risposte) è in accordo con questa modalità, il 20% neutrale, il 24% (22+52 risposte) in disaccordo.

i20. Utilizzo schemi per auto-valutarmi: 43,7% (81+54 risposte) è in accordo con questa modalità, il 16,5% neutrale, il 39,8% (61+62 risposte) in disaccordo.

i21. Riesco a capire se sto lavorando bene o male: 82% (137+117 risposte) è in accordo con questa modalità, il 14% neutrale, il 4% (2+10 risposte) in disaccordo.

Il grafico in figura 27 riassume quanto appena riportato sulle modalità auto-valutative indicate dagli studenti.

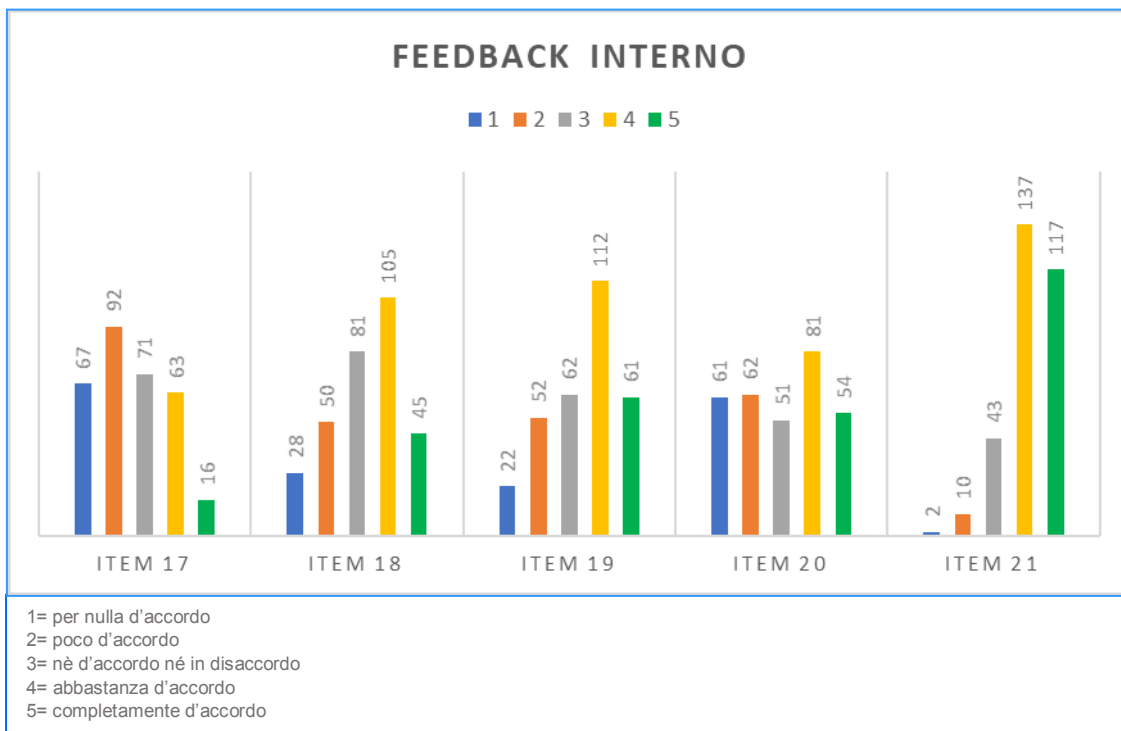


Figura 27: Grafico corrispondente agli item 17-21 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

La terza domanda di ricerca (RQ3) ha voluto riflettere sulle dinamiche legate alla possibile implementazione dell'auto-valutazione in ambito universitario, ricercando la risposta tra le metodologie valutative attualmente attuate. Per fare ciò gli item di riferimento hanno cercato di capire quali sono le metodologie valutative che gli studenti "vivono" e le loro opinioni a riguardo. Nello specifico, gli item 31 e 32 hanno chiesto se il voto finale del corso si basa sui voti dei lavori realizzati dallo studente durante il corso e il voto dell'esame finale, o se comprende solo il voto dell'esame finale. È emerso che il voto finale si basa sui voti dei lavori realizzati durante il corso più l'esito dell'esame finale (186+88 risposte, pari ad un 88,7%). La figura 28 ne riporta i grafici.

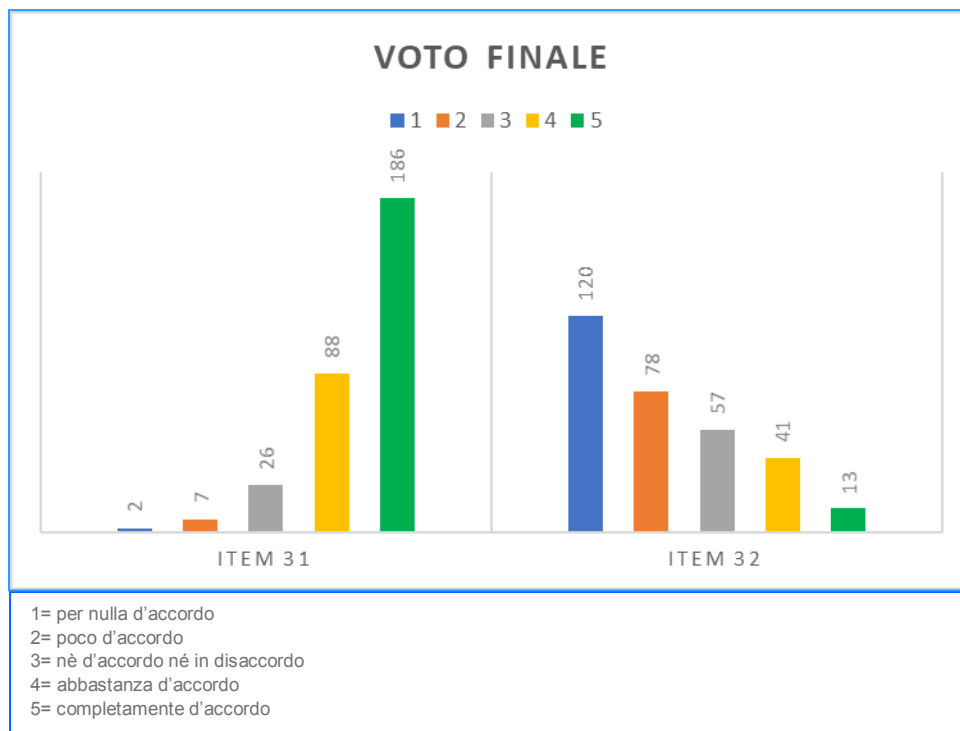


Figura 28: Grafico corrispondente agli item 31-32 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Gli item 33 e 34 hanno approfondito le opinioni degli studenti sulla valutazione che dovrebbero ricevere alla fine sul corso: dovrebbe essere basato sulle attività realizzate durante il corso e sul voto dell'esame finale o solo dall'esito dell'esame finale? La figura 29 mostra che non sono d'accordo nel basare il voto del corso solo sull'esito dell'esame finale: 226 risposte completamente in disaccordo e 51 in parziale disaccordo, pari all' 89,6% delle risposte, emergono dall'item 34. A conferma di questa percentuale, l'item 33 riporta che 104 studenti accordano parzialmente e 139 accordano completamente (pari dunque ad 78,6%, che la valutazione del corso dovrebbe basarsi sulle attività realizzate durante il corso e l'esito dell'esame finale.

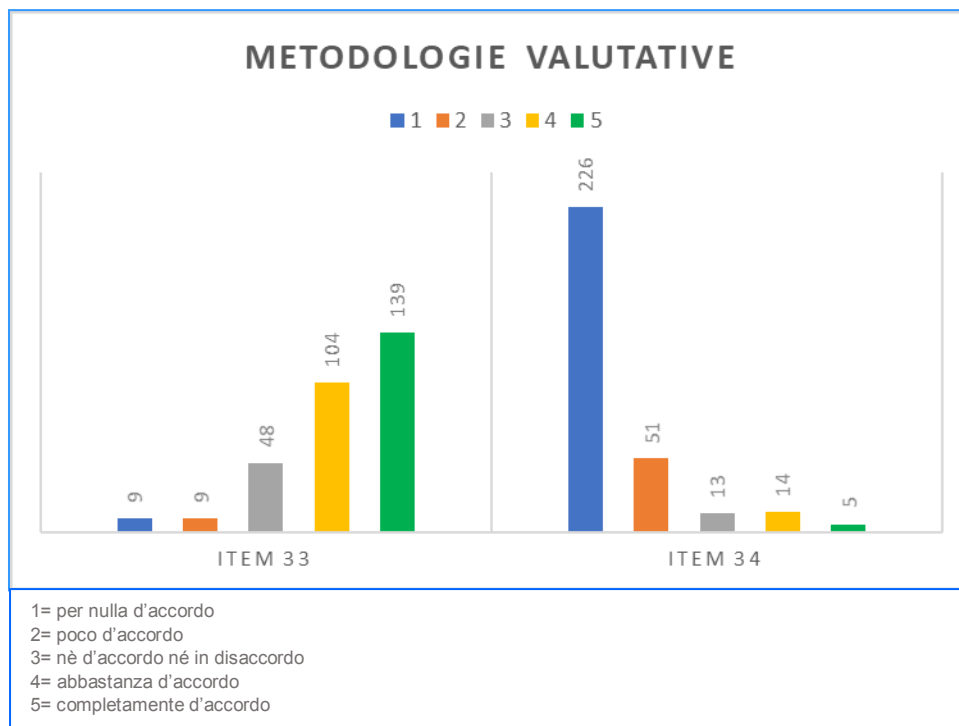


Figura 29: Grafico corrispondente agli item 33-34 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Inoltre, perché gli studenti affermano questo? Pensano che i lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente? O pensano che l'esame finale sia sufficiente per valutare la preparazione degli studenti? La figura 30 riporta le opinioni a questi interrogativi. L'item 35 mostra che 58 studenti accordano nell'affermare che i lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente, 123 studenti accordano parzialmente, 89 studenti non accordano ma non disaccordano nemmeno, il 28 sono in leggero disaccordo, 11 studenti sono in pieno disaccordo. Dall'altra parte, l'item 36 mostra che 219 studenti non ritengono che l'esame finale sia sufficiente a valutare la preparazione degli studenti, appoggiati da altri 53 studenti che in parte la vedono uguale. 26 studenti non si sbilanciano, 8 studenti affermano che in parte sia uno strumento sufficiente per valutare la preparazione dello studente, appoggiati da 3 studenti che lo ritengono completamente idoneo e sufficiente.

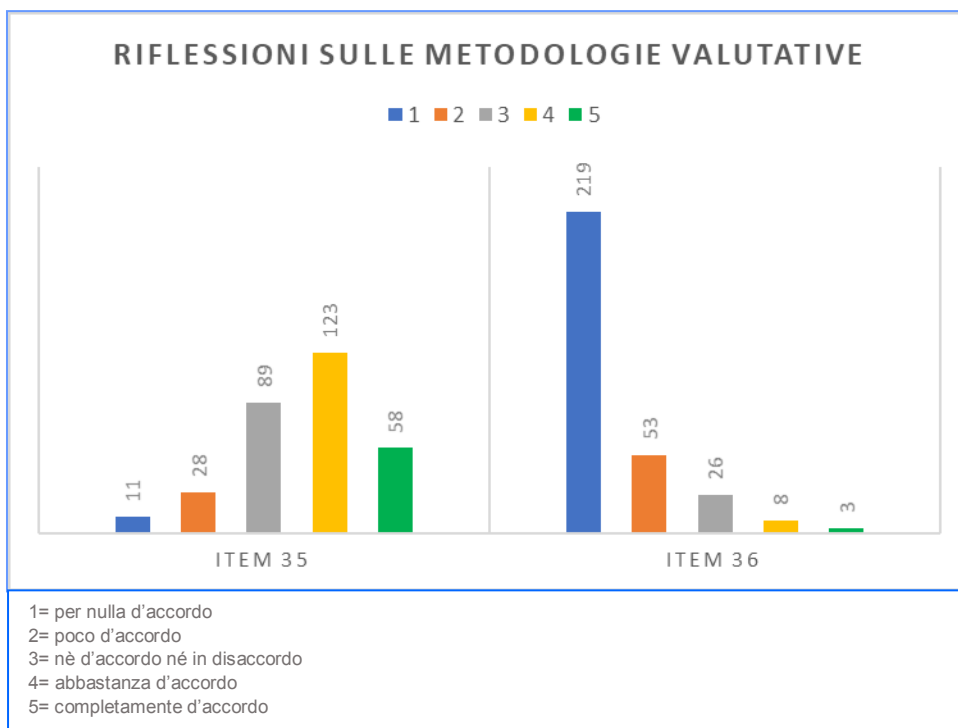


Figura 30: Grafico corrispondente agli item 35-36 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

L'ultimo item ha chiesto agli studenti di indicare il loro grado di accordo o disaccordo con l'affermazione "Il voto di auto-valutazione dello studente dovrebbe far parte del voto finale". Dal grafico riportato in fig. 31, emerge che 32 studenti non accordano con l'affermazione, 47 accordano parzialmente, 92 studenti non si sbilanciano, 79 studenti accordano parzialmente, 59 accordano totalmente.

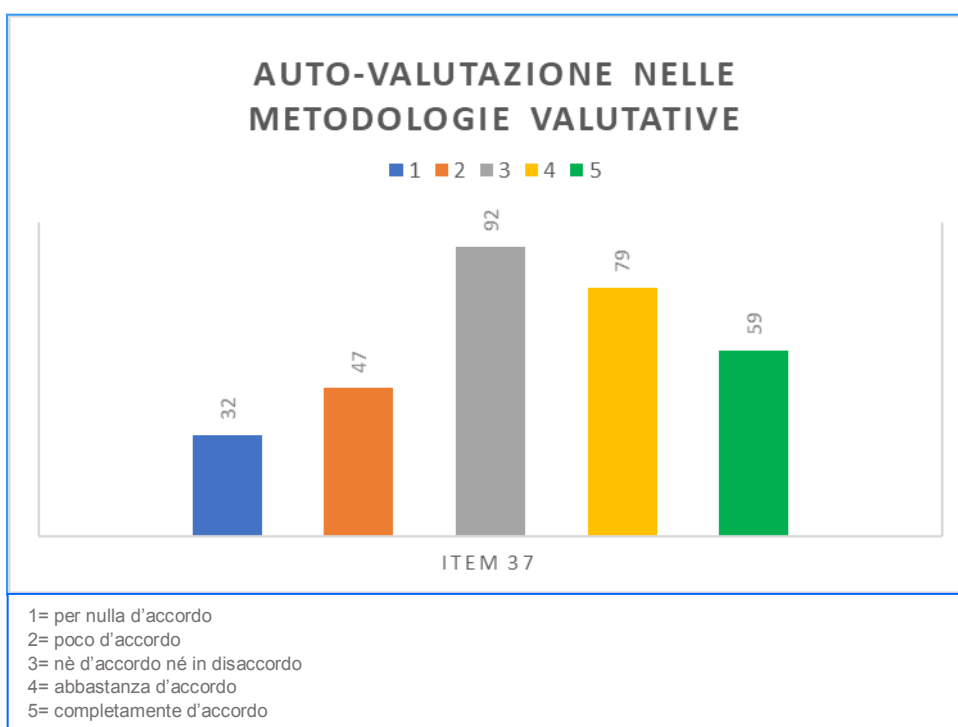


Figura 31: Grafico corrispondente all'item 37 del questionario, studio 1, terza fase, versione spagnola.

Dai grafici presentati finora si può captare una panoramica generale delle opinioni degli studenti sulle tre domande di ricerca. Per poter azzardare qualche riflessione in più, l'analisi si è dettagliata sui due corsi di studio in analisi: Filosofia e Profesorado. Le ipotesi che si cerca di confermare sono legate a tre variabili:

1. *Materia (knowledge area)* "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti di Filosofia e di profesorado?"
2. *Anno accademico (year level)* "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti del primo e del terzo anno?"
3. *Sesso (Sex)*: "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti di sesso maschile e femminile?"

L'analisi si è concentrata su 6 item principali, quelli che la sottoscritta ha ritenuto alla base di questo primo studio:

i9: L'auto-valutazione è fondamentale nel processo d'apprendimento.

i13: Mi auto-valuto durante il corso.

i14: Mi auto-valuto alla fine del corso.

i16: I miei compagni mi danno feedback.

i31: Nei miei corsi il voto finale si basa sulle attività svolte durante il corso e l'esito dell'esame finale.

i33: Credo che la valutazione degli studenti dovrebbe valutare le attività svolte durante il corso e con l'esito dell'esame finale.

Si sono prima calcolate le medie relative ai 6 item e poi si è calcolato il livello di correlazione per ogni variabile, come riporta la tabella 15.

Item	Area di Conoscenza		Anno accademico		Sesso	
	Filosofia	Profesorado	1°	3°	M	F
i9	4,3	4	4,1	4	4	4,2
i13	3,18	3,29	3,1	3,4	3,4	3,1
i14	3,84	3,83	3,7	3,9	3,8	3,8
i16	3,12	2,92	3,3	2,5	3,1	3
i31	4,44	4,47	4,4	4,6	4,5	4,4
i33	4,15	4,18	4,1	2,2	4,1	4,2
Tot. Studenti	154	155	170	89	99	210
r	0,96		0,85		0,97	

Tabella 15: Correlazione tra le medie degli studenti spagnoli, secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione spagnola.

La differenza maggiore tra le medie riportate nella tabella 15 riguarda l'item 16 rispetto sia all'area di conoscenza sia all'anno accademico in cui Filosofia risulta avere una media maggiore in entrambi i casi, e nell'item 33 rispetto all'anno accademico in cui il 1° riporta una media maggiore. Non si riportano evidenti differenze negli altri item. Si è poi calcolata la regressione per ogni variabile, come riporta la tabella 16.

Statistica della regressione								
Area di Conoscenza								
R multiplo	0,96							
R al quadrato	0,93							
R al quadrato corretto	0,91							
Errore standard	0,17							
Osservazioni	6							
ANALISI VARIANZA								
	<i>gdl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Significatività F</i>			
Regressione	1	1,50	1,50	49,87	0,002			
Residuo	4	0,12	0,03					
Totale	5	1,62						
	<i>Coefficienti</i>	<i>Errore standard</i>	<i>Stat t</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>Inferiore 95%</i>	<i>Superiore 95%</i>	<i>Inferiore 95,0%</i>	<i>Superiore 95,0%</i>
Intercetta	0,25	0,51	0,49	0,65	-1,18	1,67	-1,18	1,67
Profesorado	0,95	0,13	7,06	0,00	0,58	1,32	0,58	1,32
Anno Accademico								

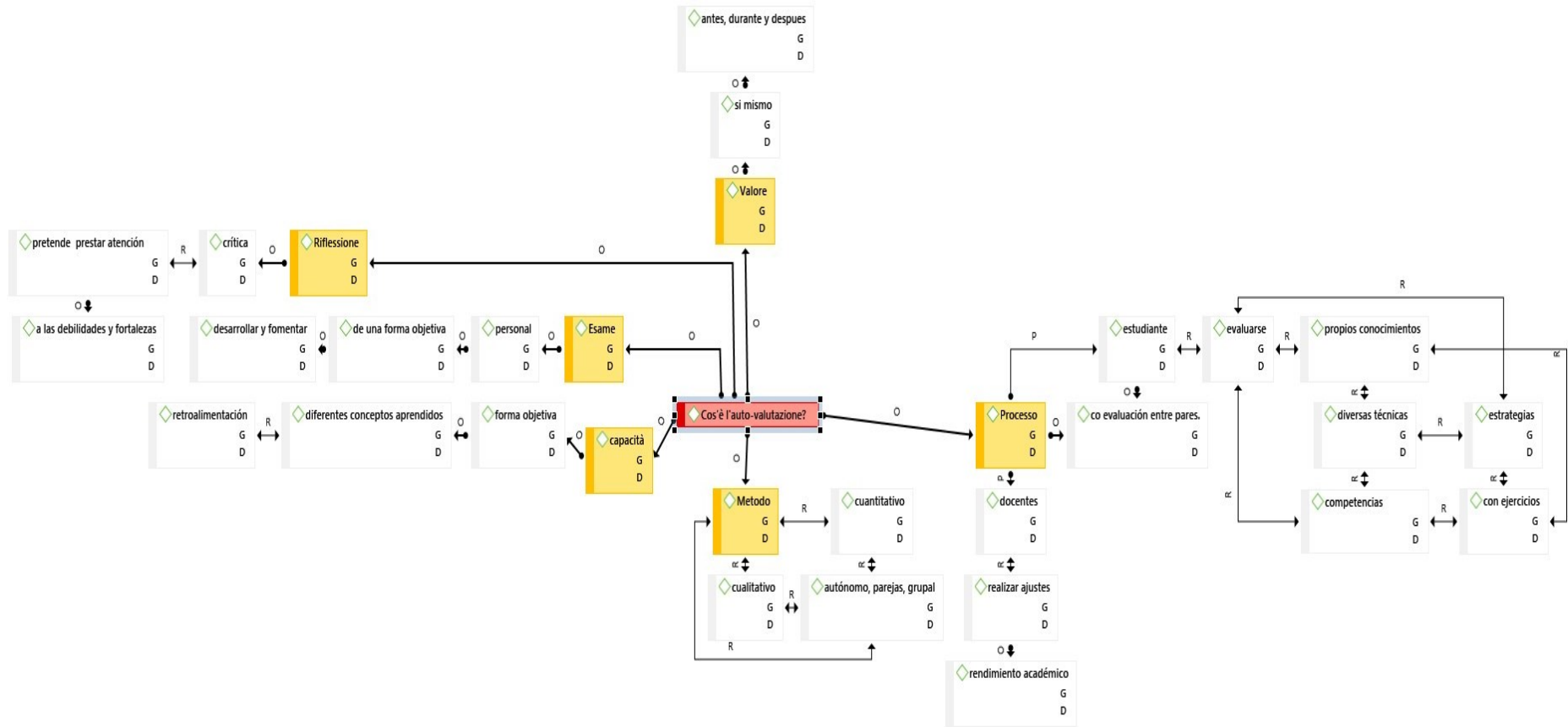
R multiplo	0,97							
R al quadrato	0,93							
R al quadrato corretto	0,91							
Errore standard	0,15							
Osservazioni	6							
ANALISI VARIANZA								
	<i>gdl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Significatività F</i>			
Regressione	1	1,18	1,18	54,40	0,00			
Residuo	4	0,09	0,02					
Totale	5	1,27						
	<i>Coefficienti</i>	<i>Errore standard</i>	<i>Stat t</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>Inferiore 95%</i>	<i>Superiore 95%</i>	<i>Inferiore 95,0%</i>	<i>Superiore 95,0%</i>
Intercetta	0,76	0,42	1,81	0,14	-0,40	1,92	-0,40	1,92
F	0,81	0,11	7,38	0,00	0,50	1,11	0,50	1,11
Sesso								
R multiplo	0,85							
R al quadrato	0,72							
R al quadrato corretto	0,65							
Errore standard	0,30							
Osservazioni	6							
ANALISI VARIANZA								
	<i>gdl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Significatività F</i>			
Regressione	1	0,92	0,92	10,10	0,034			
Residuo	4	0,37	0,09					
Totale	5	1,29						
	<i>Coefficienti</i>	<i>Errore standard</i>	<i>Stat t</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>Inferiore 95%</i>	<i>Superiore 95%</i>	<i>Inferiore 95,0%</i>	<i>Superiore 95,0%</i>
Intercetta	1,58	0,70	2,24	0,09	-0,38	3,53	-0,38	3,53
3°	0,59	0,18	3,18	0,03	0,07	1,10	0,07	1,10

Tabella 16: Regressione tra le medie degli studenti spagnoli, secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione spagnola.

DATI QUALITATIVI

I dati qualitativi si riferiscono alle interviste realizzate su 27 soggetti spagnoli. In riferimento alle 6 domande poste agli studenti, si sono creati dei documenti differenti su Atlas.ti. Attraverso i codici usati sono emerse le seguenti mappature:

1) Cos'è l'autovalutazione?



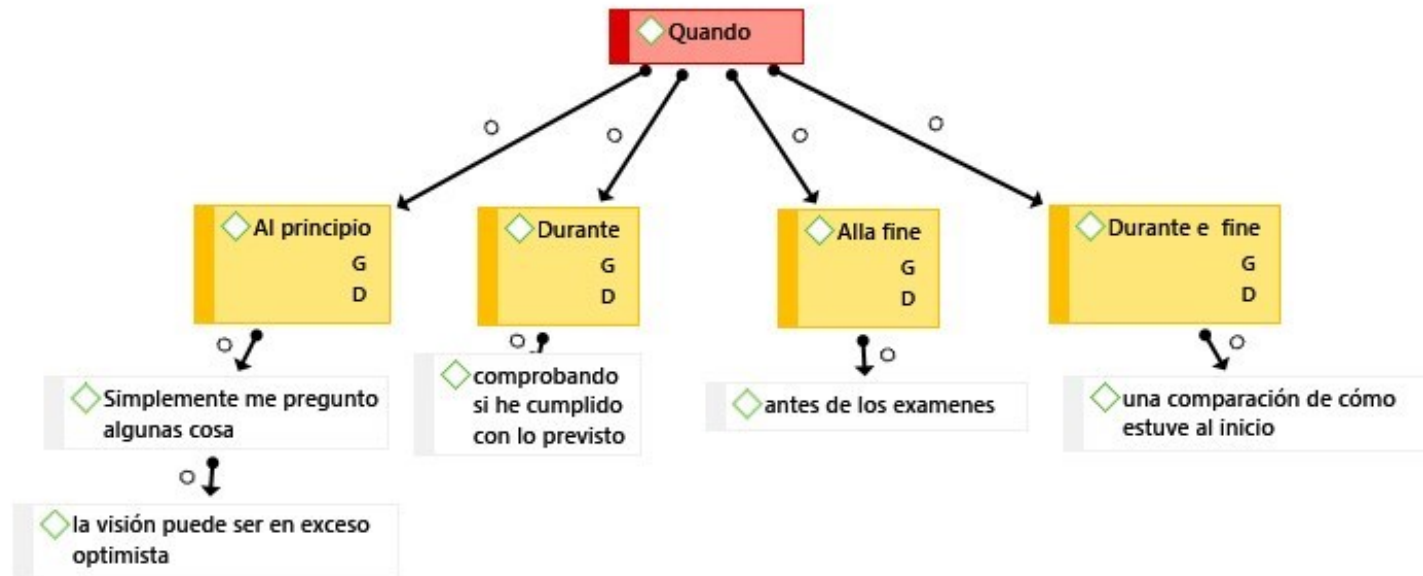
2) Quando ti auto-valuti? All'inizio, durante, alla fine?

◆ El ideal sería hacerlo siempre

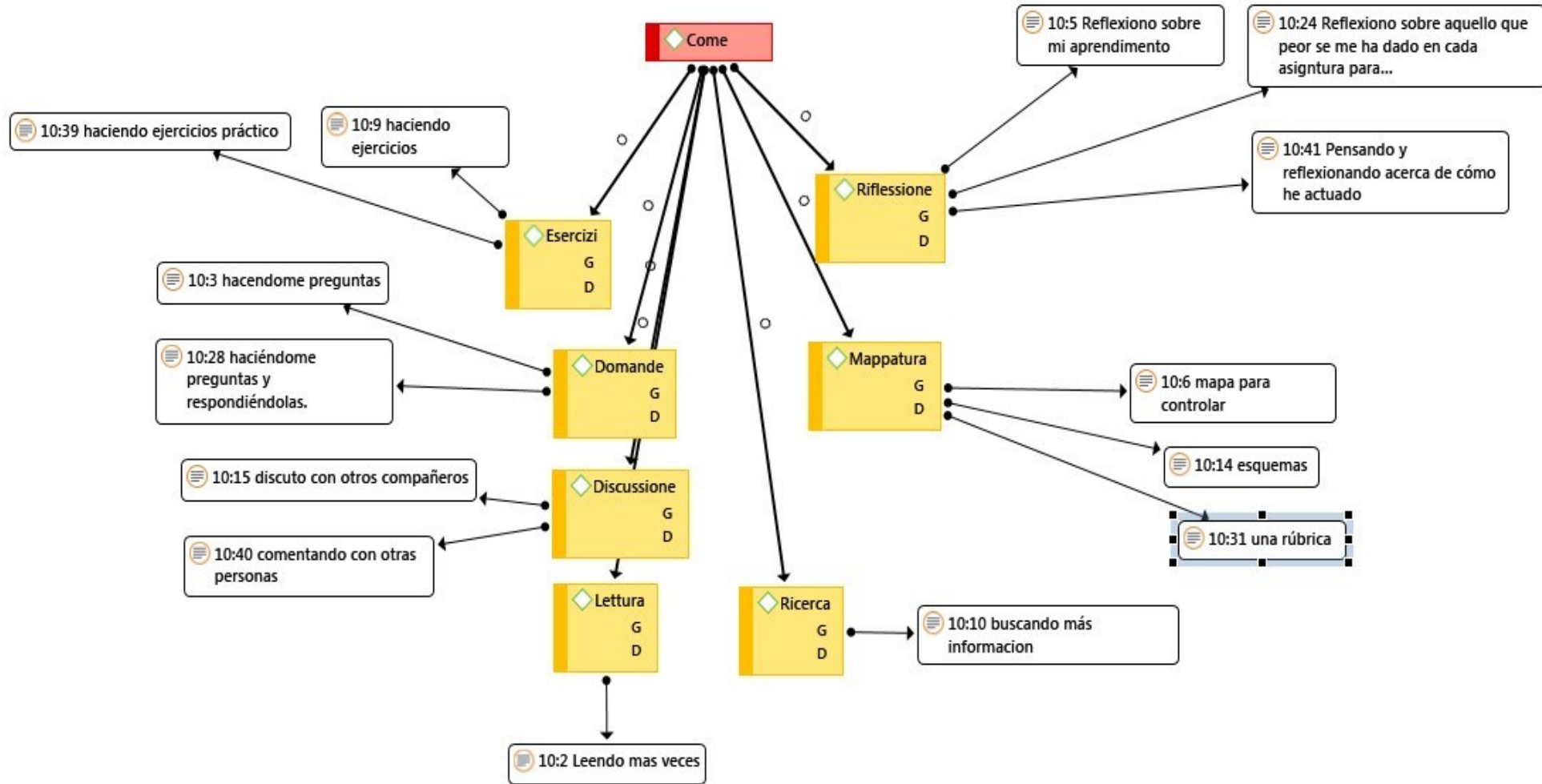
◆ No creo que es una acción muy habituales

◆ Siempre → a lo largo de todo el curso

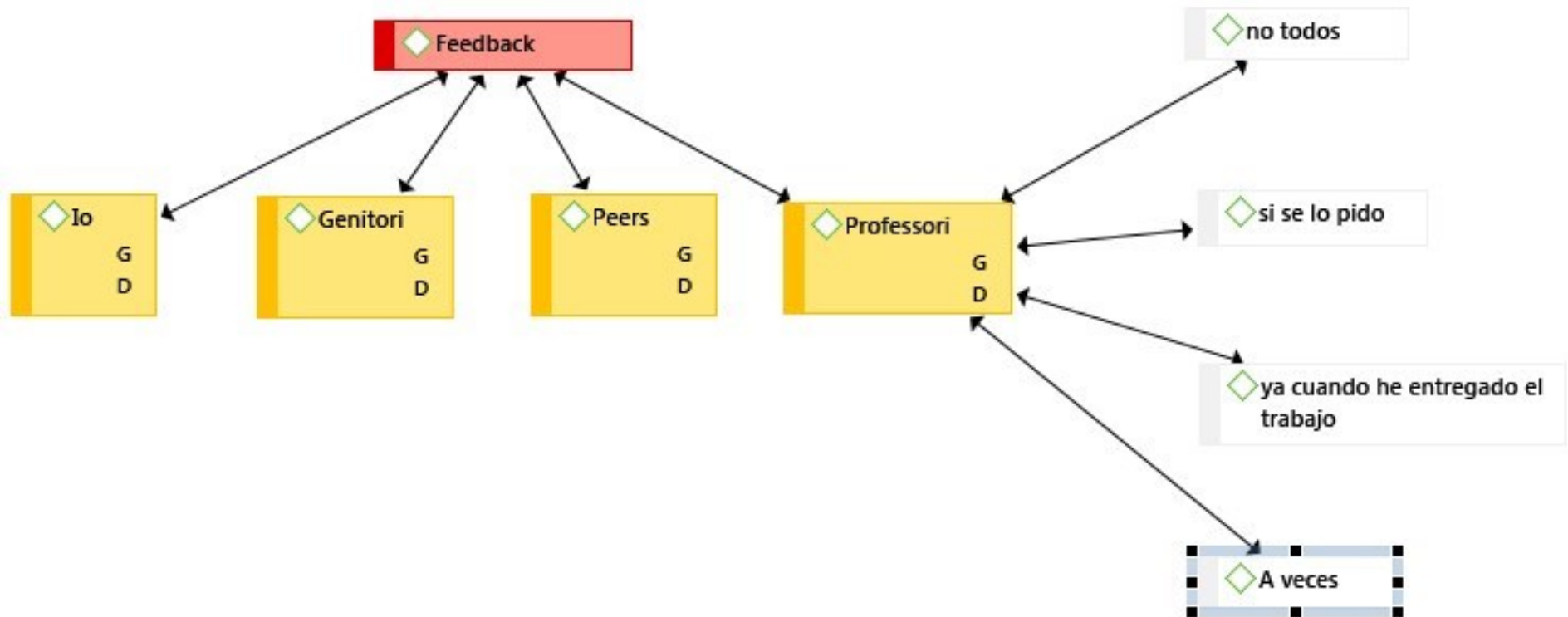
◆ No me evaluo → Antes solía hacerlo



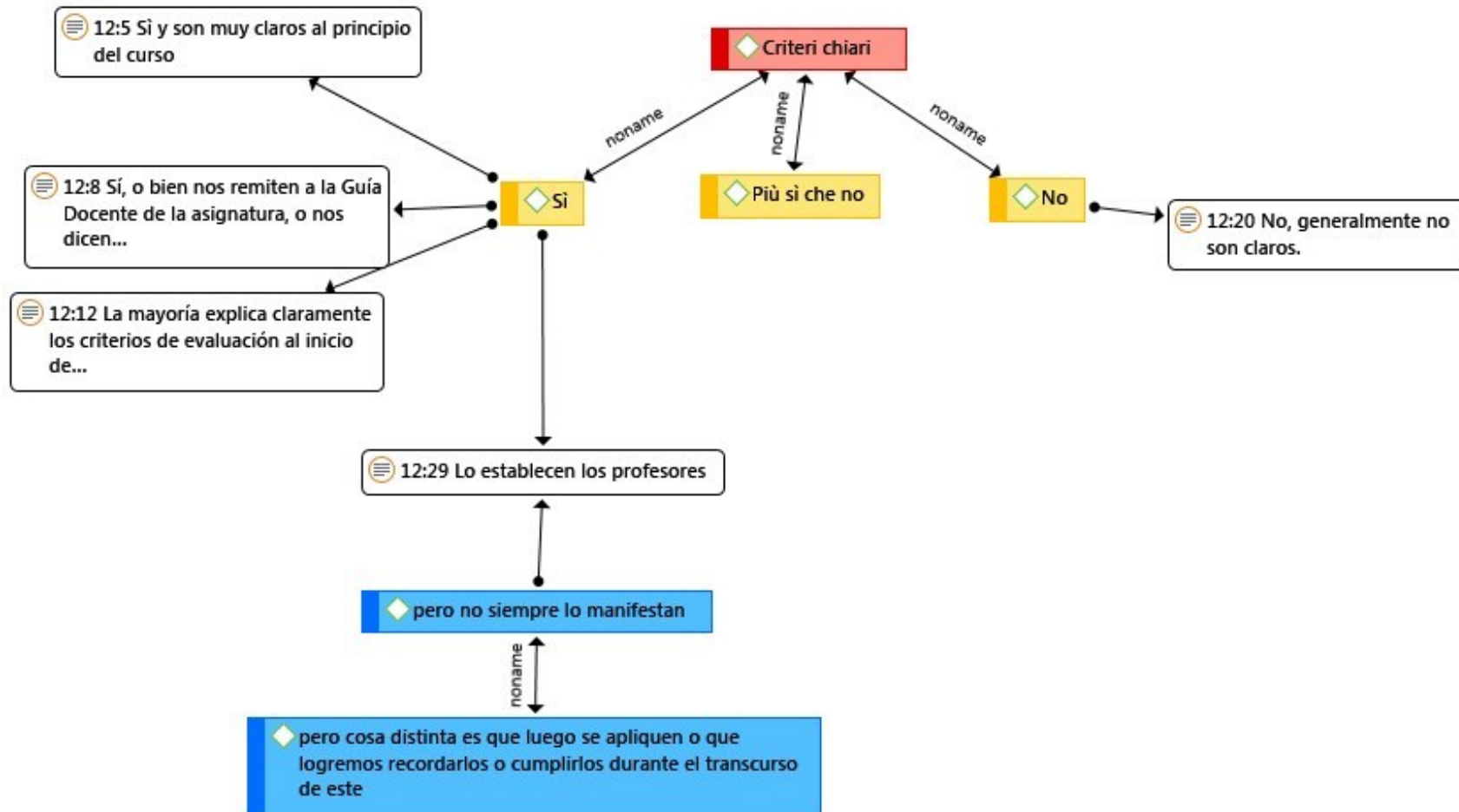
3) Come ti valuti?



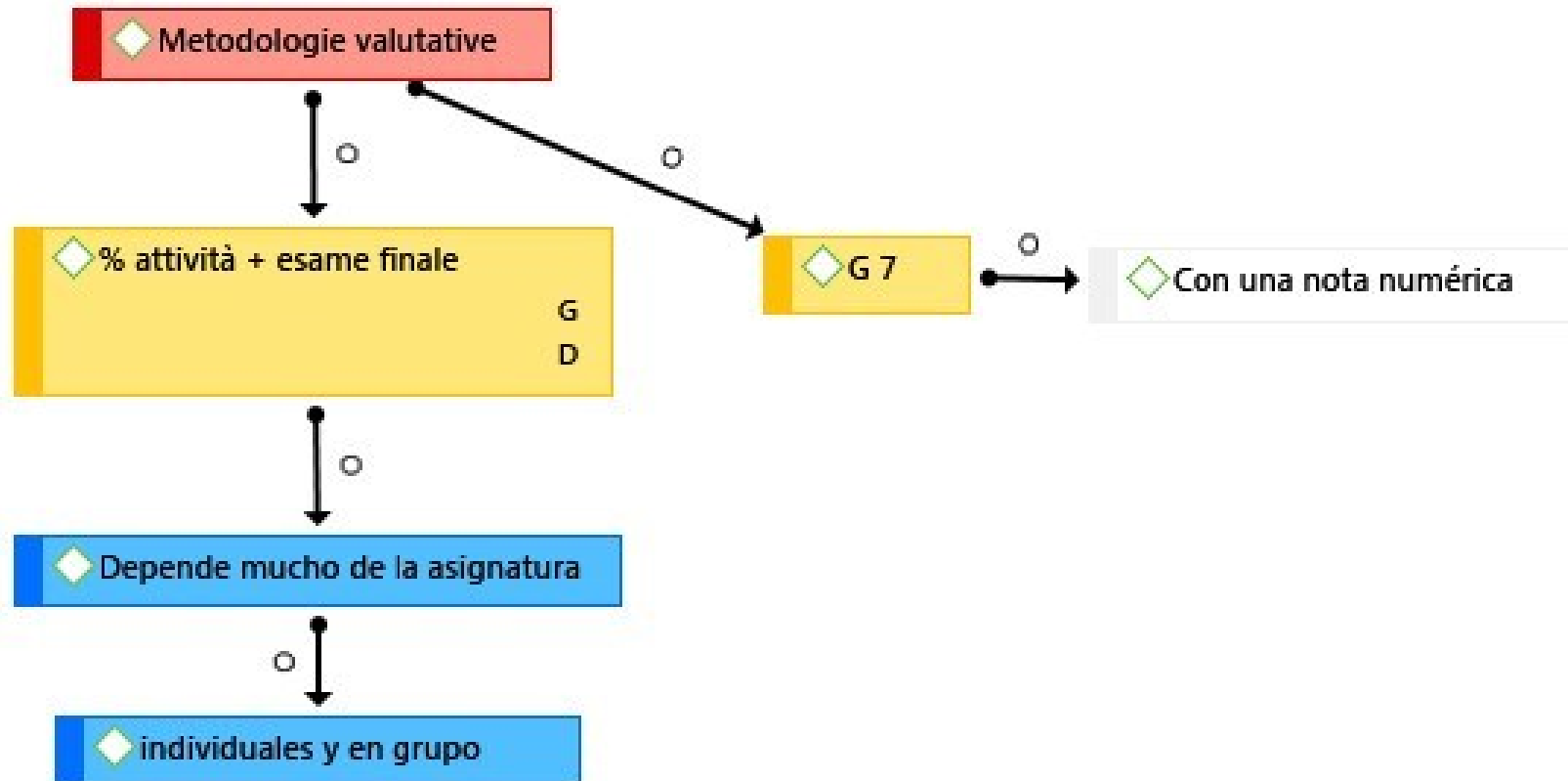
4) Qualcuno ti dà feedback?



5) Gli insegnanti stabiliscono i criteri del corso?



6) Come ti valutano gli insegnanti?



7.3.5.2 Contesto italiano

DATI QUANTITATIVI

I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item, come riporta a tabella 17.

	1= per nulla d'accordo	2= poco d'accordo	3= né d'accordo né in disaccordo	4= abbastanza d'accordo	5= completamente d'accordo	
Item 9	0	0	15	75	90	180
Item 11	5	20	55	86	14	180
Item 12	64	59	28	24	5	180
Item 13	20	11	67	66	16	180
Item 14	13	2	20	67	78	180
Item 25	7	10	48	61	54	180
Item 26	0	13	34	73	60	180
Item 27	5	5	15	89	66	180
Item 28	6	20	25	57	72	180
Item 29	3	7	27	87	56	180
Item 30	1	11	33	68	67	180
Item 15	24	51	48	46	11	180
Item 16	30	36	54	45	15	180
Item 17	30	50	47	41	12	180
Item 18	12	18	40	68	42	180
Item 19	0	10	44	84	42	180
Item 20	27	24	19	64	46	180
Item 21	2	9	28	79	62	180
Item 31	16	9	39	46	70	180
Item 32	41	39	36	36	28	180
Item 33	4	10	23	65	78	180
Item 34	109	42	17	7	5	180
Item 35	8	12	41	92	27	180
Item 36	98	41	22	13	6	180
Item 37	47	29	35	35	34	180

Tabella 17: Risultati dei dati quantitativi dello studio 1, terza fase, contesto italiano.

La prima domanda di ricerca (RQ1) ha voluto verificare se gli studenti utilizzano forme auto-valutative all'interno dei loro corsi universitari. Per fare ciò gli items legati alla prima domanda di ricerca hanno cercato di esplorare le opinioni e le esperienze degli studenti nel campo dell'auto-

valutazione. Nello specifico, il blocco di items 9-14 si è focalizzato sull'importanza dell'auto-valutazione e sul momento in cui gli studenti ne fanno utilizzo. È emerso, con l'item 1, che gli studenti-campione sono d'accordo (75 risposte quasi completamente d'accordo, 90 completamente d'accordo) nel considerare l'auto-valutazione fondamentale nel processo d'apprendimento, come riporta la figura 32.

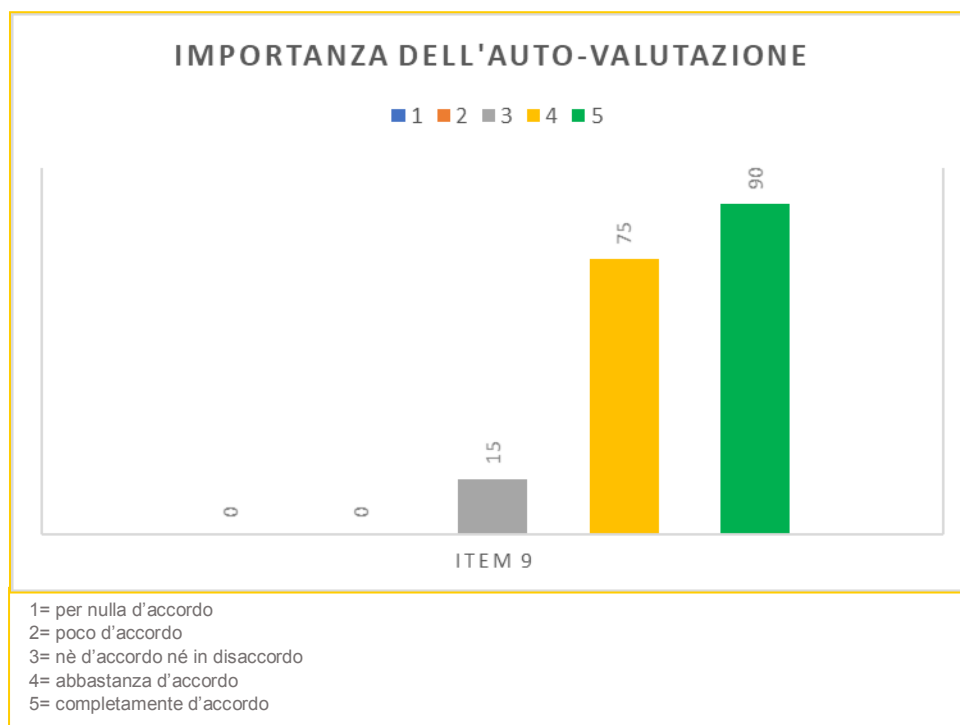


Figura 32: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Il secondo item si è focalizzato sull'oggettività della loro auto-valutazione. La maggior parte di loro quando si auto-valuta è oggettivo. Non avendo però indicato il significato del termine "oggettivo" queste risposte rimangono, per ora, ancora astratte.

I tre item seguenti, 12-13-14, hanno esplorato l'atto auto-valutativo in riferimento a tre momenti: all'inizio del corso, durante il corso, alla fine del corso. Riportando i dati presenti in figura 33, emerge che il 68,3% (64+59 risposte) dei rispondenti non si auto-valuta al principio del corso: solo il 2,7% (5 rispondenti) dichiara il completo contrario. Nel chiedere se l'auto-valutazione avviene durante il corso, il 37,2% (67 risposte) dei rispondenti dà una risposta neutrale, mentre un 36,6% (66 risposte) e un 8,8% (16 risposte) danno risposta affermativa (valore 4 e 5). Tra i tre items, il momento auto-valutativo più frequente sembra avvenire alla fine del corso, prima dell'esame con 67 risposte quasi totali e 78 risposte in pieno accordo (13 totalmente in disaccordo, 2 poco d'accordo, 20 risposte neutrali).

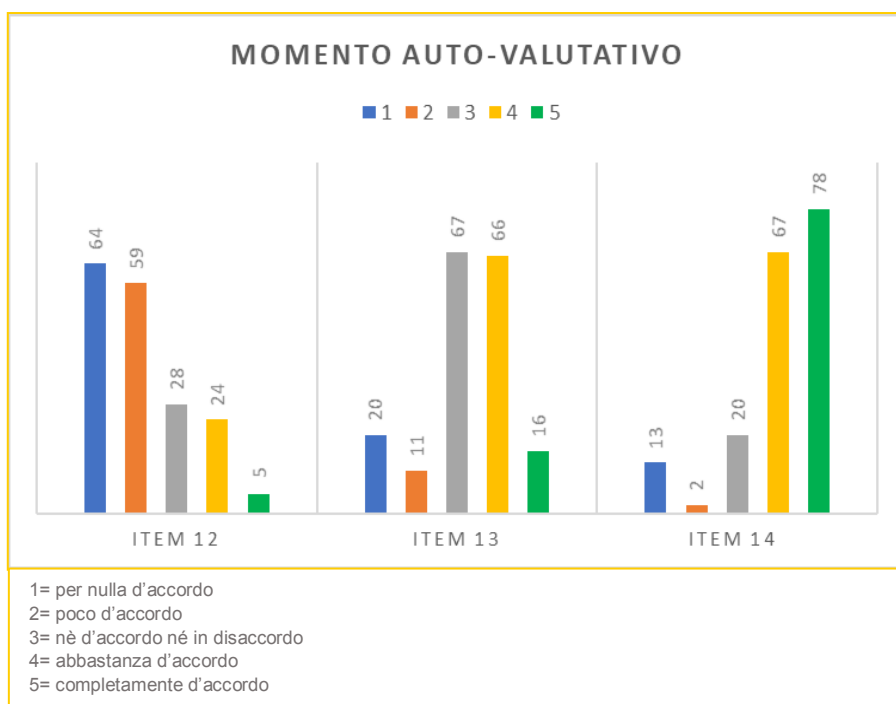


Figura 32: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Gli ultimi items della sequenza hanno voluto entrare più nel dettaglio per capire le modalità usate nei momenti auto-valutativi degli studenti. Negli items 25-30 si sono indicate delle modalità auto-valutative emerse dalla letteratura evidenziata nella parte teorica della ricerca. Nello specifico:

i25. Mi fisso degli obiettivi da raggiungere: 64% (61+54 risposte) è in accordo con questa modalità, il 26,6% neutrale, il 9,4% (7+10 risposte) in disaccordo.

i26. Analizzo i miei errori: 74% (73+60 risposte) è in accordo con questa modalità, il 19% neutrale, il 7% (0+13 risposte) in disaccordo.

i27. Rifletto sui feedback che ho ricevuto dai professori, dagli amici e dai compagni: 86% (89+66 risposte) è in accordo con questa modalità, l'8% neutrale, il 6% (5+5 risposte) in disaccordo.

i28. Provo a studiare in modo diverso quello che non ho capito: 72% (57+72 risposte) è in accordo con questa modalità, il 14% neutrale, il 14% (6+20 risposte) in disaccordo.

i29. Quando faccio esercizi sto attento/a a quello che è più facile o più difficile: 79,5% (87+56 risposte) è in accordo con questa modalità, il 15% neutrale, il 5,5% (3+7 risposte) in disaccordo.

i30. Presto attenzione alla mia auto-valutazione per capire dove posso migliorare: 75% (68+67 risposte) è in accordo con questa modalità, il 18% neutrale, il 7% (1+11 risposte) in disaccordo.

Il grafico in figura 33 riassume quanto appena riportato sulle modalità auto-valutative indicate dagli studenti.

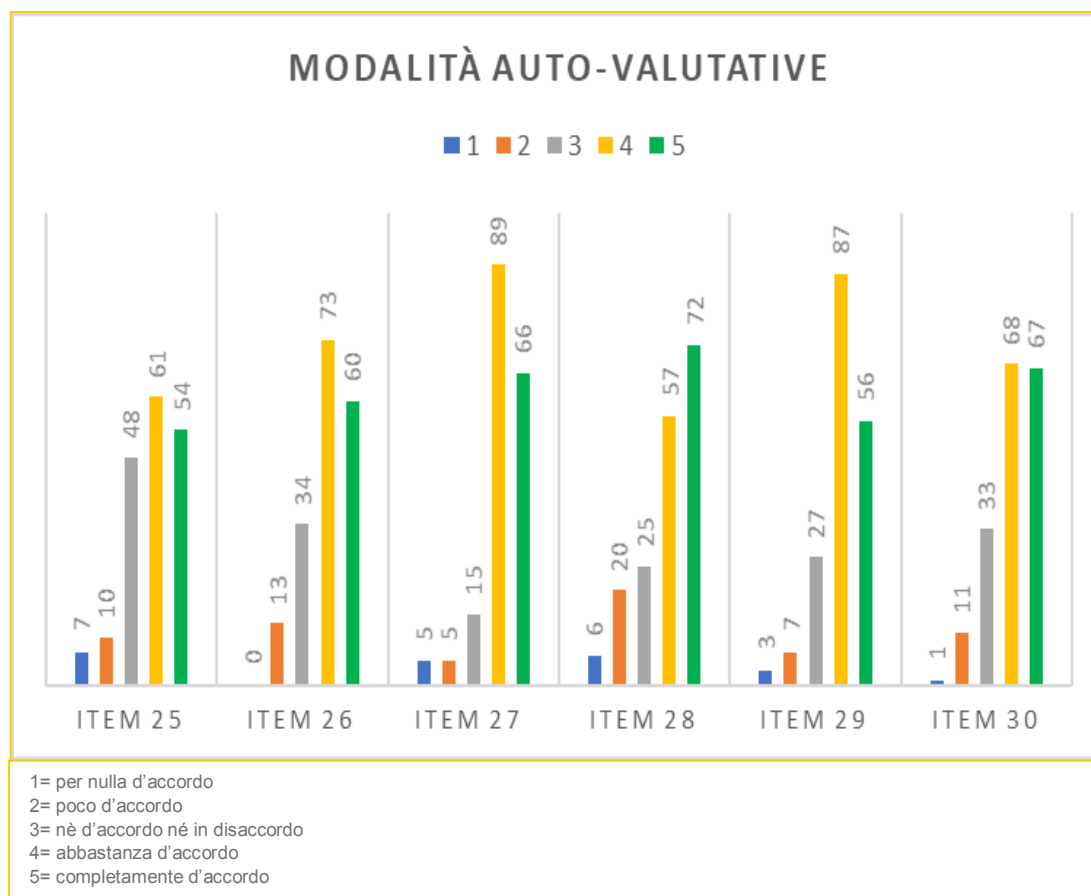


Figura 33: Grafico corrispondente agli item 25-30 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

La seconda domanda di ricerca (RQ2) ha voluto promuovere nuove forme di valutazione, in relazione ad un maggiore coinvolgimento autonomo dello studente tramite l'uso del feedback. Per fare ciò gli items legati alla seconda domanda di ricerca hanno cercato di capire che ruolo ha il feedback, sia interno che esterno, nel processo d'apprendimento degli studenti-campione. Nell'item 15 si chiedeva se i professori danno feedback durante i corsi, l'item 16 chiedeva se i loro compagni e amici, ossia i Peer, davano loro feedback. È emerso che, in riferimento all'item 15, 48 studenti hanno dato una risposta neutrale, 46 studenti hanno affermato il loro parziale accordo con la domanda, e 11 studenti il totale accordo. Il restante (24+51) sono stati per nulla o poco d'accordo. In riferimento all'item 16: 30 risposte completamente in disaccordo, 36 domande in parziale disaccordo, 54 risposte neutre, 45 in parziale accordo, 15 in totale accordo. Il grafico corrispondente in figura 34.

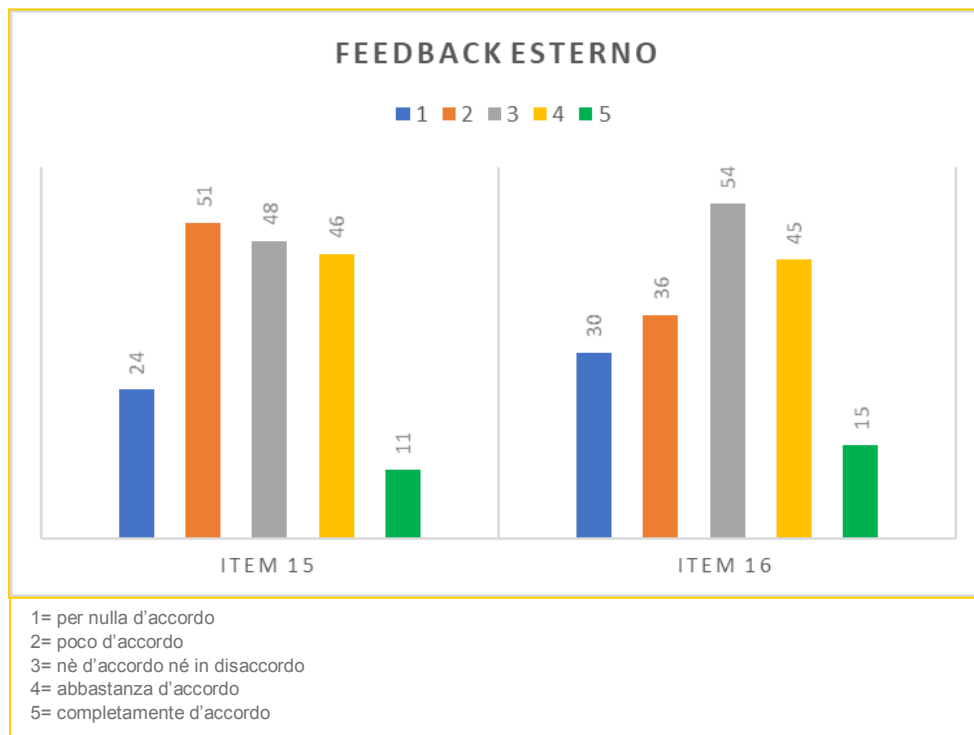


Figura 34: Grafico corrispondente agli item 15-16 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Gli items 17-21 hanno voluto esplorare più in profondità le modalità di feedback interno che gli studenti utilizzano. Nello specifico:

i17. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo esercizi addizionali: 29,5% (41+12 risposte) è in accordo con questa modalità, il 26% neutrale, il 44,5% (30+50 risposte) in disaccordo.

i18. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso facendo domande: 61% (68+42 risposte) è in accordo con questa modalità, il 22% neutrale, il 17% (12+18 risposte) in disaccordo.

i19. Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso cercando le risposte nei testi: 70% (84+42 risposte) è in accordo con questa modalità, il 24,5% neutrale, il 5,5% (0+10 risposte) in disaccordo.

i20. Utilizzo schemi per auto-valutarmi: 61% (64+46 risposte) è in accordo con questa modalità, il 10,5% neutrale, il 28,5% (27+24 risposte) in disaccordo.

i21. Riesco a capire se sto lavorando bene o male: 78% (79+62 risposte) è in accordo con questa modalità, il 18% neutrale, il 4% (2+9 risposte) in disaccordo.

Il grafico in figura 35 riassume quanto appena riportato sulle modalità auto-valutative indicate dagli studenti.

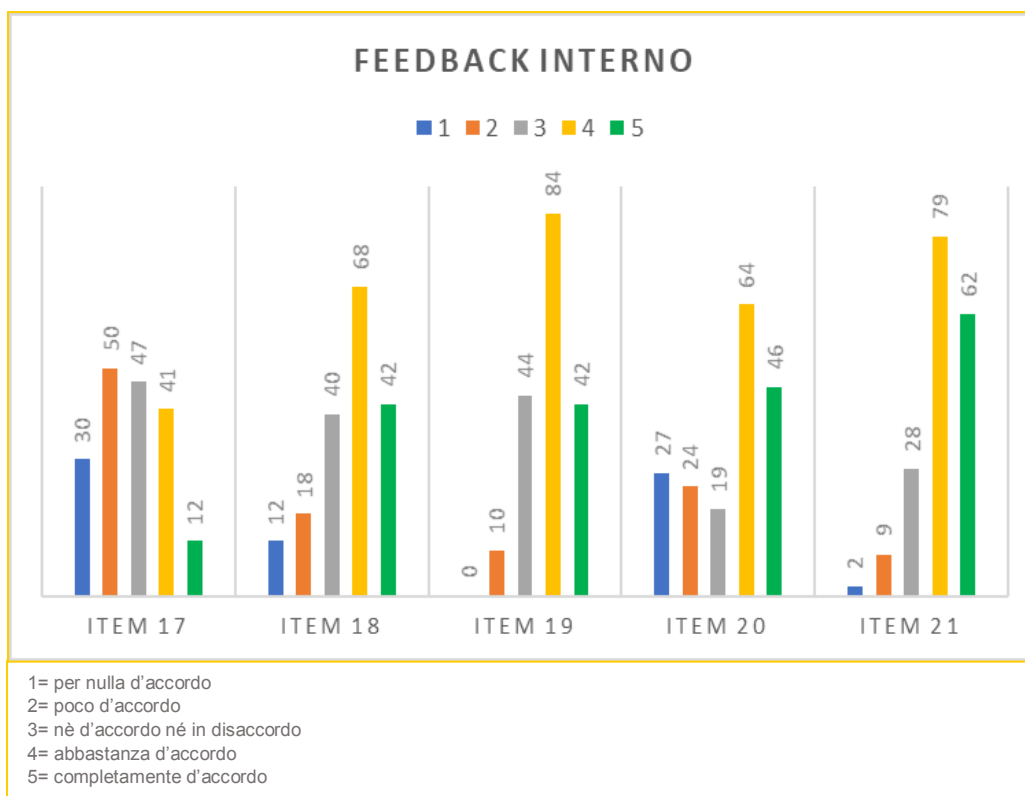


Figura 35: Grafico corrispondente agli item 17-21 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

La terza domanda di ricerca (RQ3) ha voluto riflettere sulle dinamiche legate alla possibile implementazione dell'auto-valutazione in ambito universitario, ricercando la risposta tra le metodologie valutative attualmente attuate. Per fare ciò gli item di riferimento hanno cercato di capire quali sono le metodologie valutative che gli studenti "vivono" e le loro opinioni a riguardo. Nello specifico, gli item 31 e 32 hanno chiesto se il voto finale del corso si basa sui voti dei lavori realizzati dallo studente durante il corso e il voto dell'esame finale, o se comprende solo il voto dell'esame finale. È emerso che il voto finale si basa sui voti dei lavori realizzati durante il corso più l'esito dell'esame finale (46+70 risposte, pari ad un 64,5%, 39 risposte neutre). La figura 36 ne riporta i grafici.

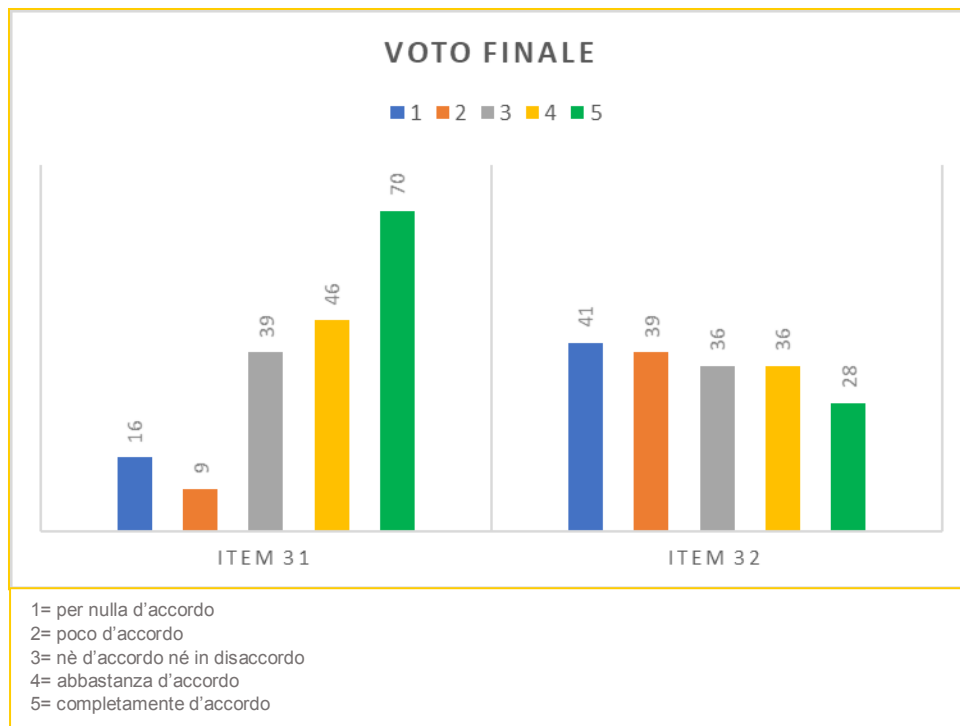


Figura 36: Grafico corrispondente agli item 31-32 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Gli item 33 e 34 hanno approfondito le opinioni degli studenti sulla valutazione che dovrebbero ricevere alla fine sul corso: dovrebbe essere basato sulle attività realizzate durante il corso e sul voto dell'esame finale o solo dall'esito dell'esame finale? La figura 37 mostra che non sono d'accordo nel basare il voto del corso solo sull'esito dell'esame finale: 109 risposte completamente in disaccordo e 42 in parziale disaccordo, pari all' 83,8% delle risposte, emergono dall'item 34. A conferma di questa percentuale, l'item 33 riporta che 65 studenti accordano parzialmente e 78 accordano completamente (pari dunque ad 79,5%) che la valutazione del corso dovrebbe basarsi sulle attività realizzate durante il corso e l'esito dell'esame finale.

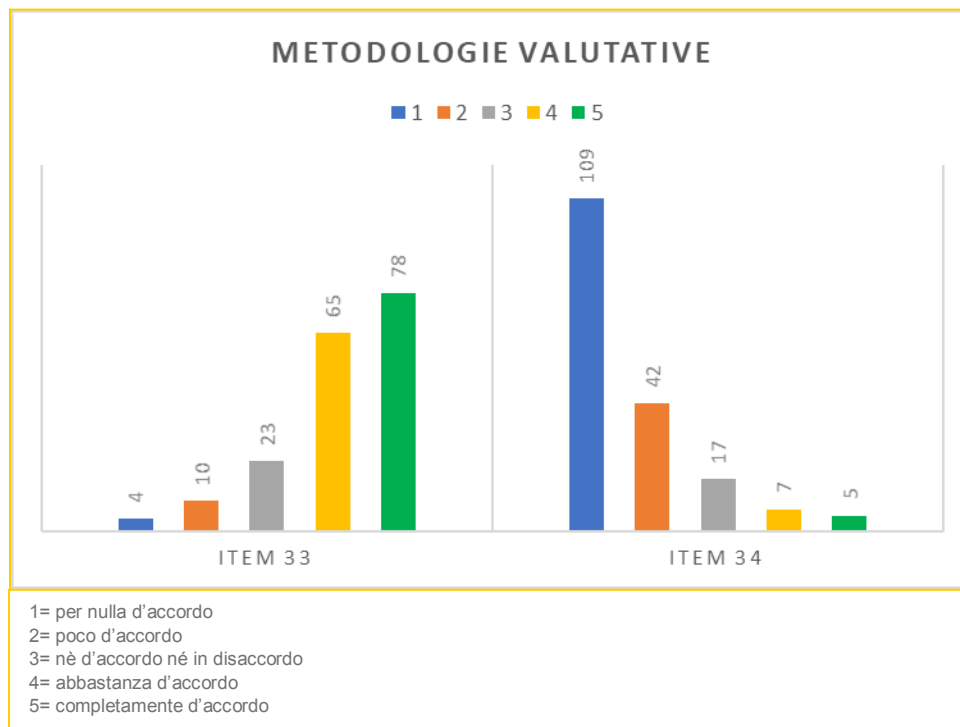


Figura 37: Grafico corrispondente agli item 33-34 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Inoltre, perché gli studenti affermano questo? Pensano che i lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente? O pensano che l'esame finale sia sufficiente per valutare la preparazione degli studenti? La figura 38 riporta le opinioni a questi interrogativi. L'item 35 mostra che 27 studenti accordano nell'affermare che i lavori realizzati durante il corso valutano diverse capacità dello studente, 92 studenti accordano parzialmente, 41 studenti non accordano ma non disaccordano nemmeno, il 12 sono in leggero disaccordo, 8 studenti sono in pieno disaccordo. Dall'altra parte, l'item 36 mostra che 98 studenti non ritengono che l'esame finale sia sufficiente a valutare la preparazione degli studenti, appoggiati da altri 41 studenti che in parte la vedono uguale. 22 studenti non si sbilanciano, 138 studenti affermano che in parte sia uno strumento sufficiente per valutare la preparazione dello studente, appoggiati da 6 studenti che lo ritengono completamente idoneo e sufficiente.

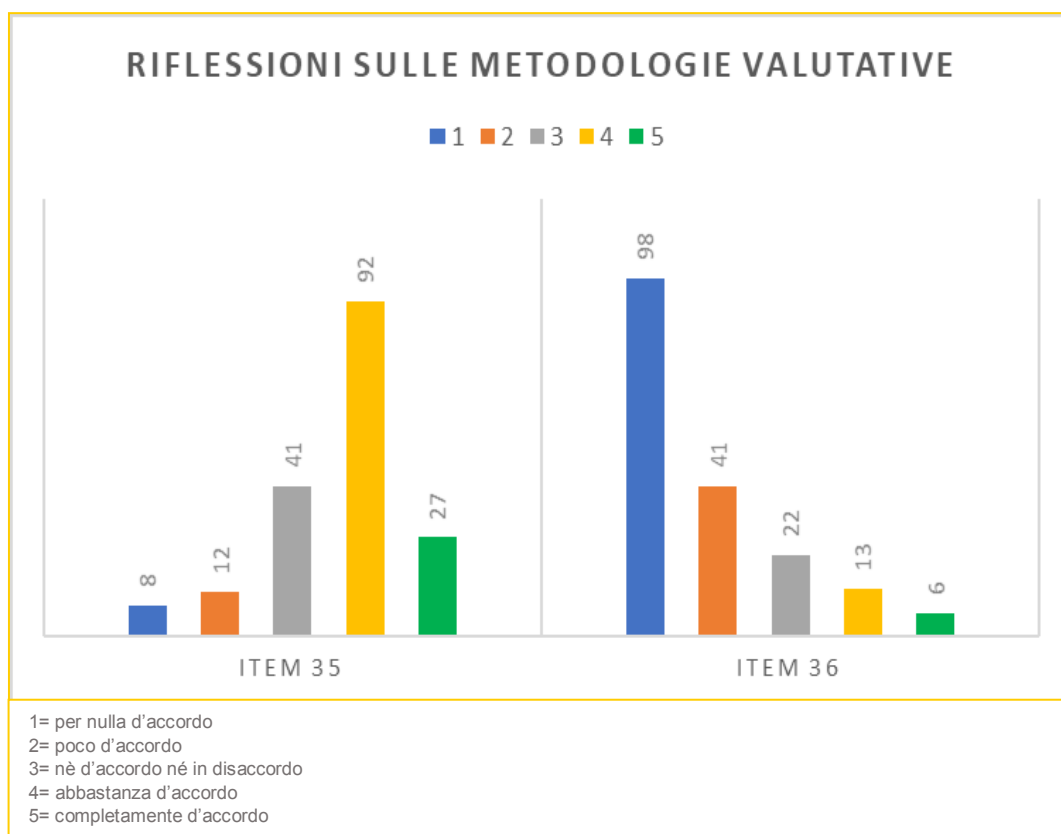


Figura 38: Grafico corrispondente agli item 35-36 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

L'ultimo item ha chiesto agli studenti di indicare il loro grado di accordo o disaccordo con l'affermazione "Il voto di auto-valutazione dello studente dovrebbe far parte del voto finale". Dal grafico riportato in fig. 39, emerge che 47 studenti non accordano con l'affermazione, 29 accordano parzialmente, 35 studenti non si sbilanciano, 35 studenti accordano parzialmente, 34 accordano totalmente.

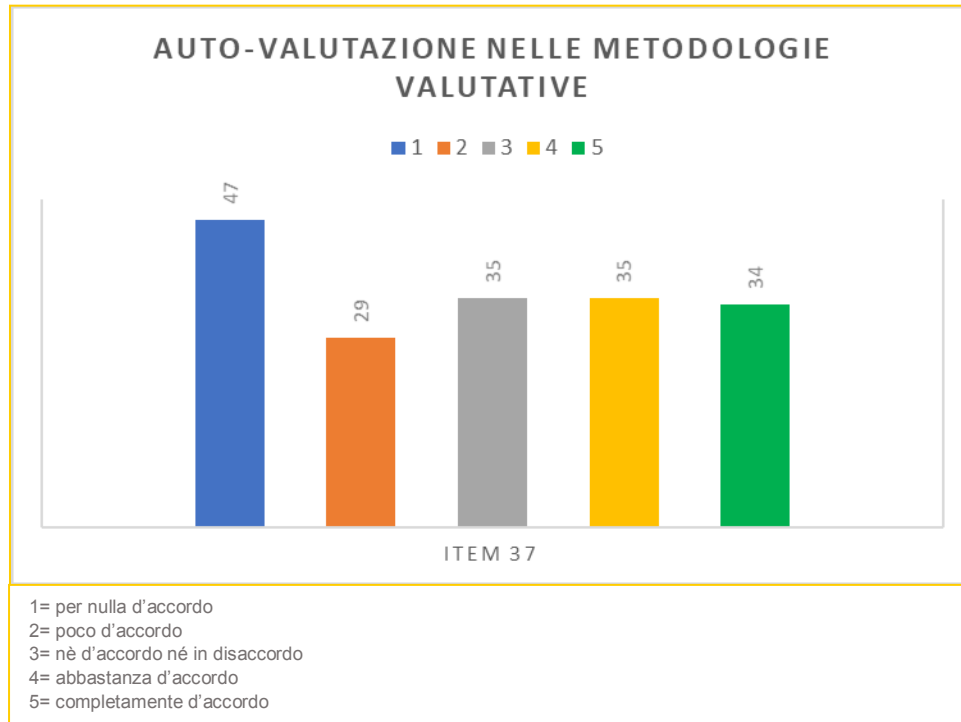


Figura 39: Grafico corrispondente all'item 37 del questionario, studio 1, terza fase, contesto italiano.

Dai grafici presentati finora si può captare una panoramica generale delle opinioni degli studenti sulle tre domande di ricerca. Per poter azzardare qualche riflessione in più, l'analisi si è dettagliata sui due corsi di studio in analisi: Filosofia e Scienze dell'Educazione. Le ipotesi che si cerca di confermare sono legate a tre variabili:

1. *Materia (knowledge area)* "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti di Filosofia e di Scienze dell'Educazione?"
2. *Anno accademico (year level)* "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti del primo e del terzo anno?"
3. *Sesso (Sex)*: "Le opinioni sull'auto-valutazione sono differenti tra gli studenti di sesso maschile e femminile?"

Per provare a dare risposta a questa ipotesi, l'analisi si è concentrata su 6 item principali, quelli che la sottoscritta ha ritenuto alla base di questo primo studio:

- i9*: L'auto-valutazione è fondamentale nel processo d'apprendimento.
- i13*: Mi auto-valuto durante il corso.
- i14*: Mi auto-valuto alla fine del corso.
- i16*: I miei compagni mi danno feedback.

i31: Nei miei corsi il voto finale si basa sulle attività svolte durante il corso e l'esito dell'esame finale.

i33: Credo che la valutazione degli studenti dovrebbe valutare le attività svolte durante il corso e con l'esito dell'esame finale.

Si sono prima calcolate le medie relative ai 6 item e poi si è calcolato il livello di correlazione per ogni variabile, come riporta la tabella 18.

Item	Materia		Anno accademico		Sesso	
	Filosofia	Sc. Ed.	1°	3°	F	M
i9	4,5	4,4	4,3	4,3	4,3	4,4
i13	3,4	3,2	3,3	3	3,3	3,2
i14	4,4	4	4,2	3,7	4,0	3,9
i16	2,9	2,9	3	2,8	2,8	3,1
i31	3,9	3,8	4,6	2,6	4	3,4
i33	3,9	4,2	4,4	4,2	4,1	4,2
Tot. Studenti	44	136	21	28	131	49
r	0,92		0,44		0,84	

Tabella 18: Correlazione tra le medie degli studenti italiani secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione italiana.

La differenza maggiore tra le medie riportate nella tabella 18 riguarda l'item 14 rispetto alle tre variabili in cui Filosofia risulta avere una media maggiore in tutti i casi, nell'item 31 e 33 rispetto all'anno accademico in cui il 1° riporta una media maggiore. L'item 31 in riferimento al sesso riporta una media maggiore per il sesso femminile. Non si riportano evidenti differenze negli altri item. Si è poi calcolata la regressione per ogni variabile, come riporta la tabella 19.

Statistica della regressione					
Materia					
R multiplo	0,92				
R al quadrato	0,86				
R al quadrato corretto	0,82				
Errore standard	0,26				
Osservazioni	6				
ANALISI VARIANZA					
	gdl	SQ	MQ	F	Significatività F
Regressione	1	1,57	1,57	23,67	0,01
Residuo	4	0,27	0,07		
Totale	5	1,83			

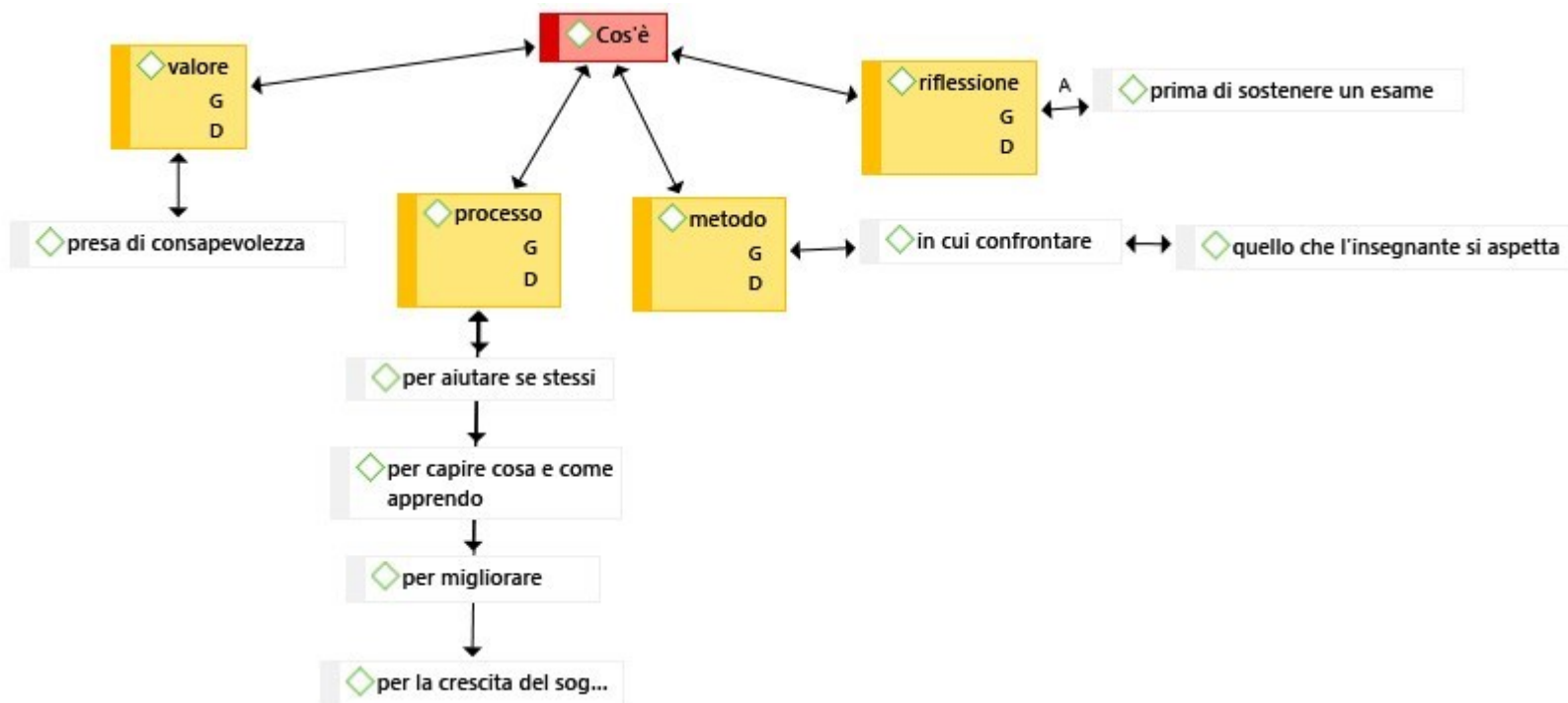
	Coefficiente	Errore standard	Stat t	Valore di significatività	Inferiore 95%	Superiore 95%	Inferiore 95,0%	Superiore 95,0%
Intercetta	0,25	0,74	0,33	0,76	-1,82	2,31	-1,82	2,31
Sc. Ed.	0,96	0,20	4,86	0,01	0,41	1,50	0,41	1,50
Anno Accademico								
R multiplo	0,44							
R al quadrato	0,19							
R al quadrato corretto	-0,01							
Errore standard	0,66							
Osservazioni	6							
ANALISI VARIANZA								
	gdl	SQ	MQ	F	Significatività a F			
Regressione	1	0,41	0,41	0,96	0,38			
Residuo	4	1,72	0,43					
Totale	5	2,13						
	Coefficienti	Errore standard	Stat t	Valore di significatività	Inferiore 95%	Superiore 95%	Inferiore 95,0%	Superiore 95,0%
Intercetta	2,62	1,40	1,87	0,13	-1,26	6,50	-1,26	6,50
3°	0,39	0,40	0,98	0,38	0,72	1,50	0,72	1,50
Sesso								
R multiplo	0,84							
R al quadrato	0,71							
R al quadrato corretto	0,64							
Errore standard	0,36							
Osservazioni	6							
ANALISI VARIANZA								
	gdl	SQ	MQ	F	Significatività F			
Regressione	1	1,27	1,27	9,75	0,04			
Residuo	4	0,52	0,13					
Totale	5	1,79						
	Coefficienti	Errore standard	Stat t	Valore di significatività	Inferiore 95%	Superiore 95%	Inferiore 95,0%	Superiore 95,0%
Intercetta	0,36	1,11	0,32	0,76	-2,71	3,43	-2,71	3,43
F	0,93	0,30	3,12	0,04	0,10	1,75	0,10	1,75

Tabella 19: Regressione tra le medie degli studenti italiani secondo le tre variabili. Studio 1, terza fase, versione italiana.

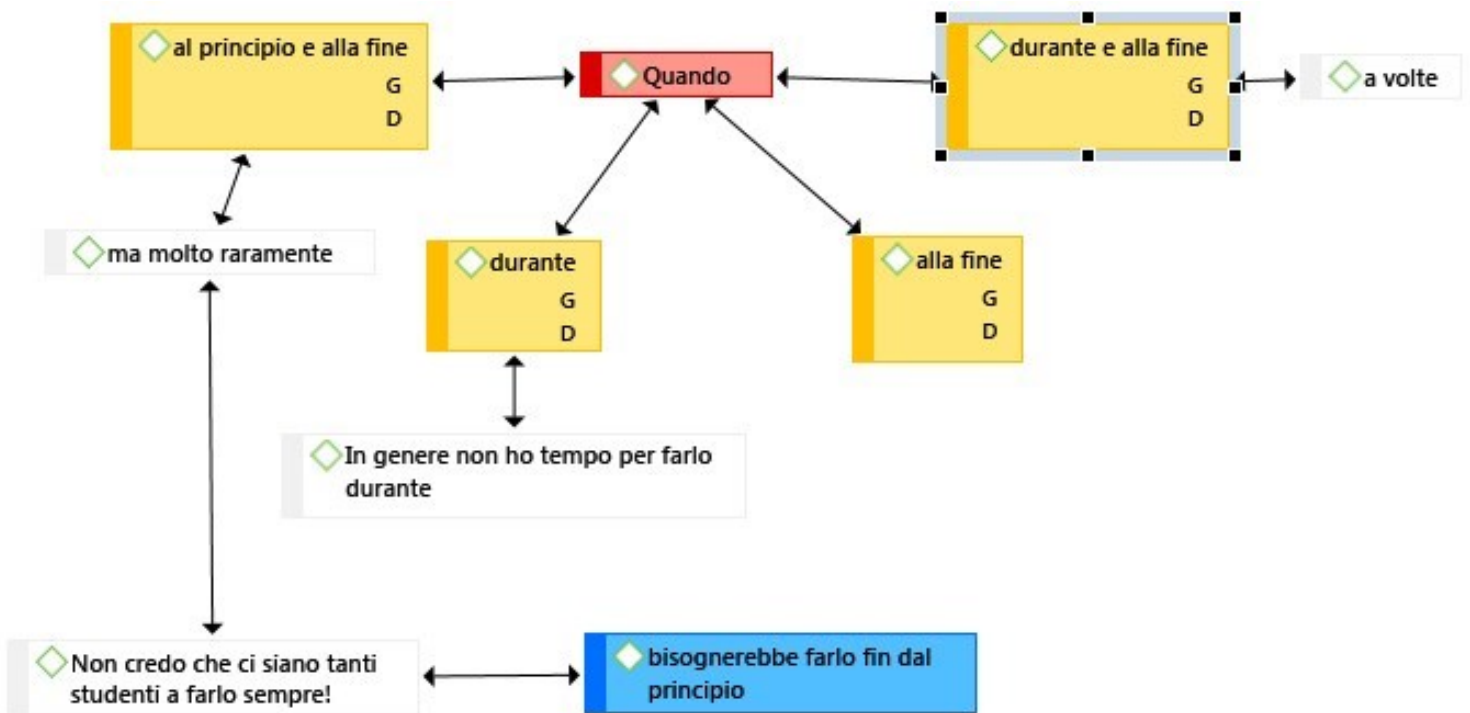
DATI QUALITATIVI

I dati qualitativi si riferiscono alle interviste realizzate su 9 soggetti spagnoli. In riferimento alle 6 domande poste agli studenti, si sono creati dei documenti differenti su Atlas.ti. Attraverso i codici usati sono emerse le seguenti mappature:

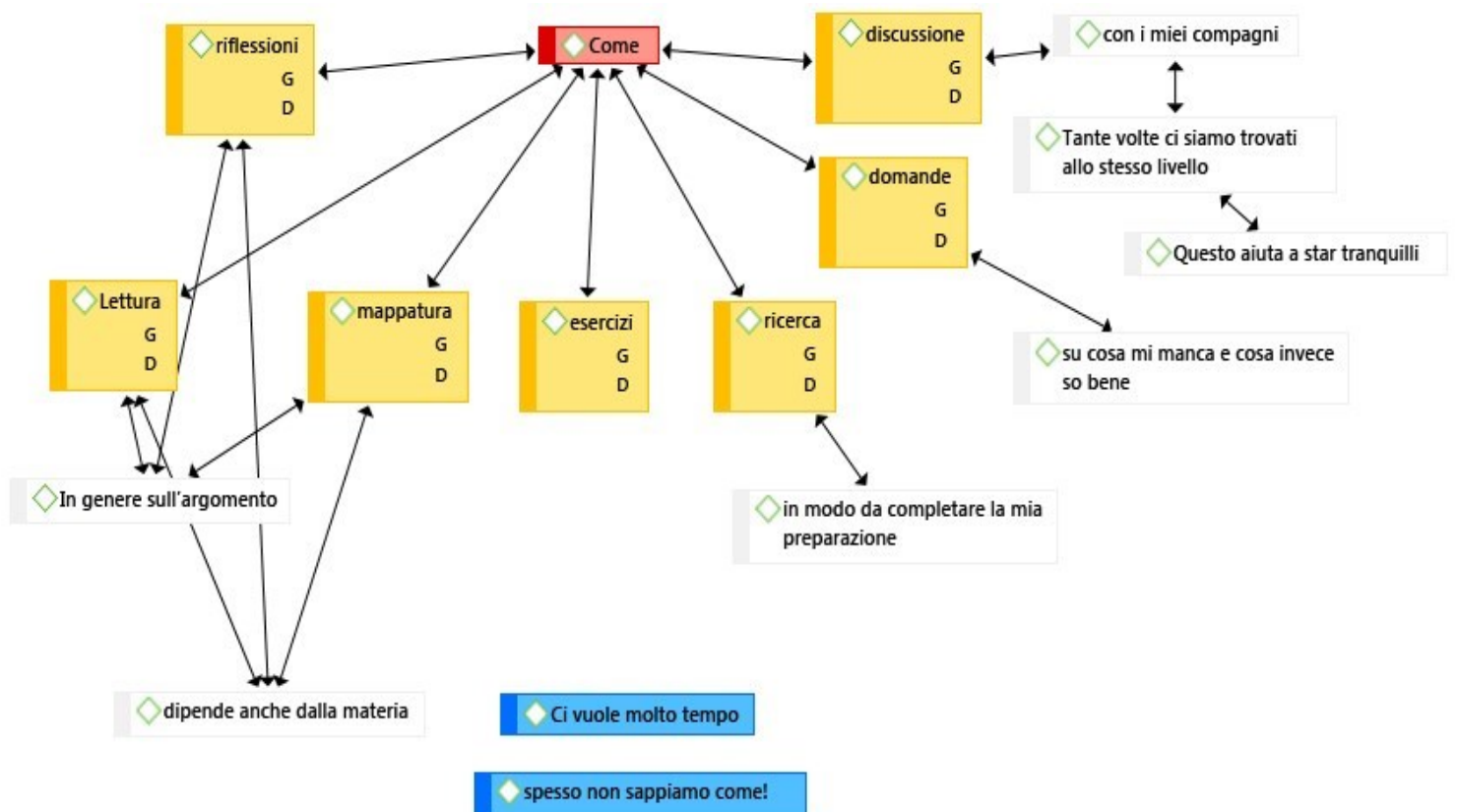
1) Cos'è l'auto-valutazione?



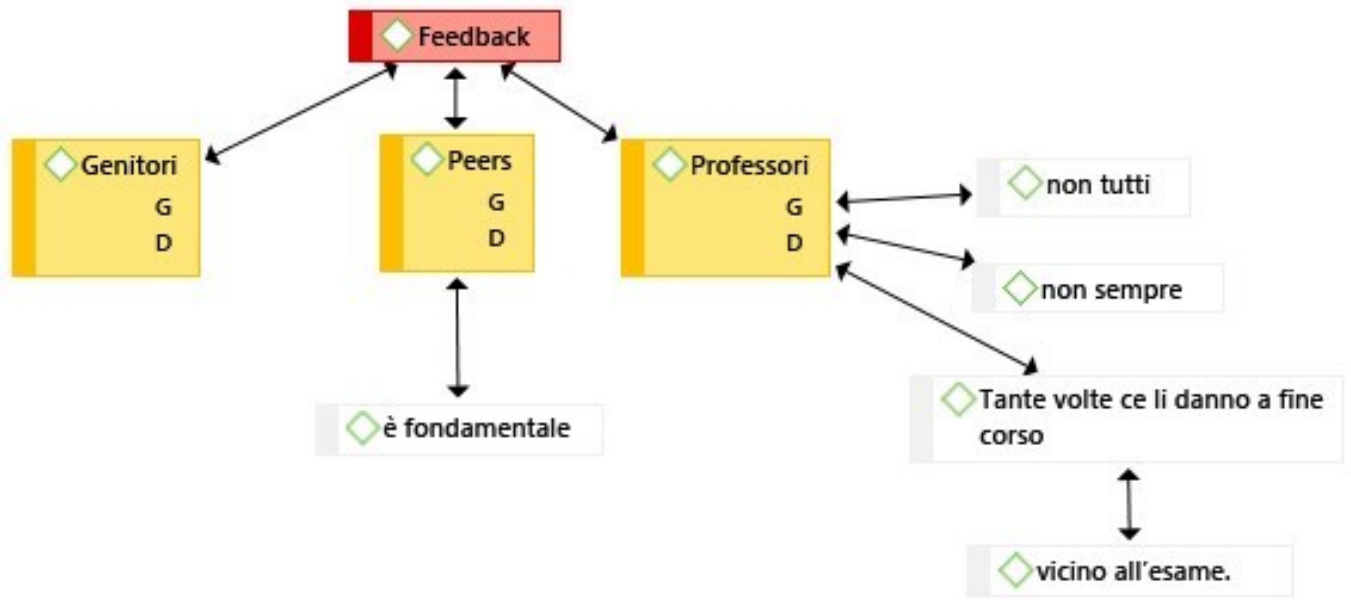
2) Quando ti auto-valuti? All'inizio, durante, alla fine?



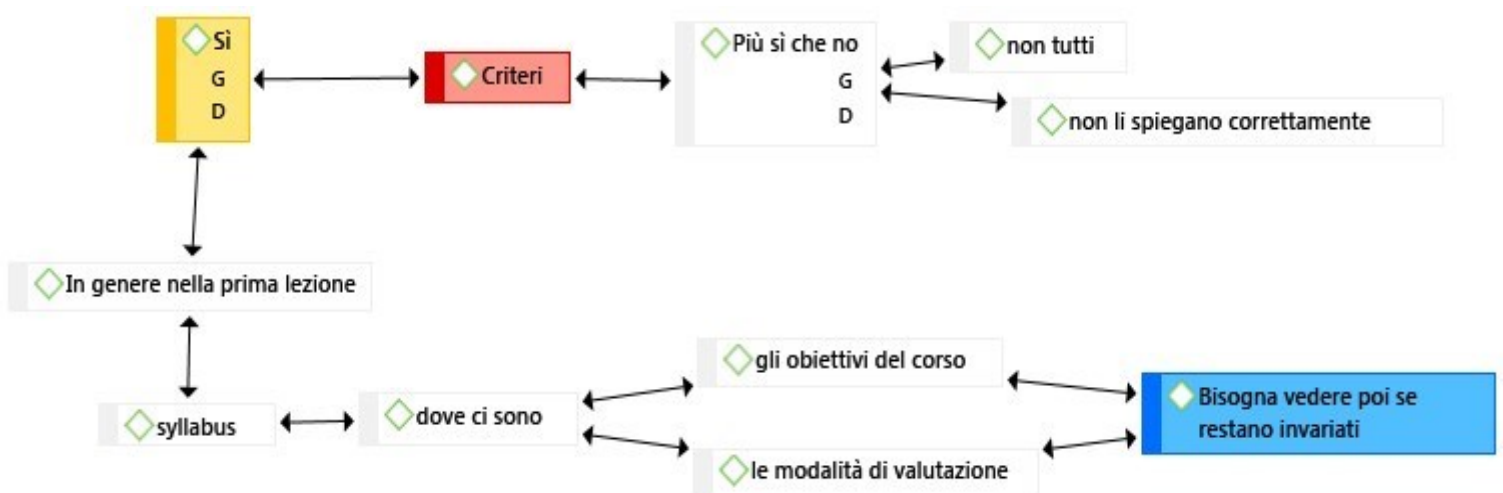
3) Come ti auto-valuti?



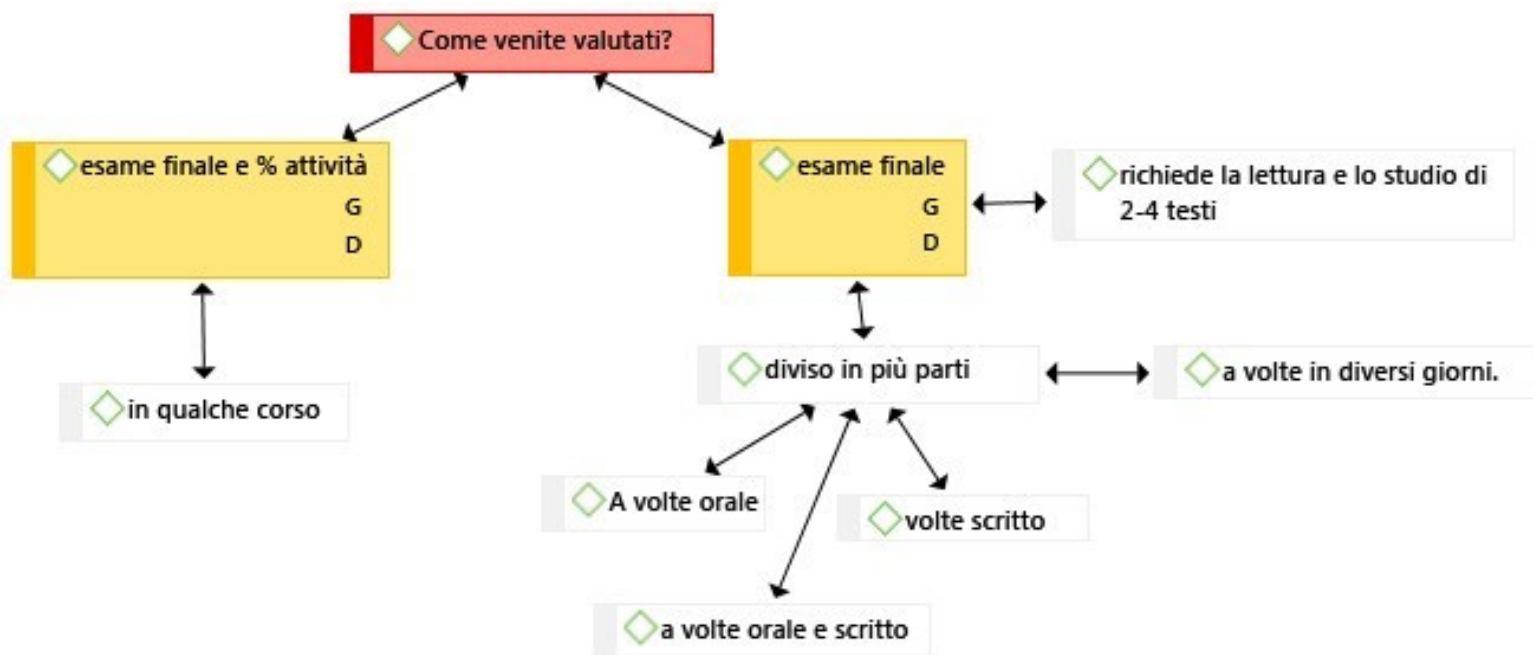
4) Qualcuno ti dà feedback?



5) Gli insegnanti stabiliscono i criteri del corso?



6) Come ti valutano gli insegnanti?



8 Studio due

Questo capitolo descrive il secondo studio, sviluppato nel contesto spagnolo. È legato al terzo obiettivo di ricerca: riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative. Poiché il modello KWL è stato sviluppato per massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza (Mok et al., 2006) si vuole verificarne l'utilità nello sviluppare la capacità degli studenti di SA e feedback. Attraverso i tre processi insiti alle lettere del nome del modello (KWL), il modello è stato progettato con l'intento di coinvolgere attivamente gli studenti, rendendo reale la connessione tra le loro conoscenze precedenti e le informazioni successive. Dunque, il processo di creazione di significato inizia con quello che gli studenti conoscono (know), si sposta su ciò che vogliono sapere (want) e continua mentre gli studenti registrano ciò che imparano (learn).

8.1 **Strutturazione attività**

Con il fine di perseguire il terzo obiettivo della ricerca, la tabella 20 riporta la strutturazione del secondo studio, svolto nel contesto spagnolo.

	Attività	Finalità	Tempistica
1° fase	Somministrazione del questionario agli studenti (1-2)	Riportare le opinioni degli studenti riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative nel suo corso, con focus sul feedback e sui criteri.	1° lezione
	Somministrazione del questionario al docente	Riportare le opinioni del professore riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative nel suo corso, con focus sul feedback e sui criteri.	
	Analisi del questionario	Analizzare i questionari e vedere se vi è correlazione tra le risposte.	3 h
	Condivisione dei risultati del primo questionario	Condividere con gli studenti e con il docente i dati ricavati dall'analisi del questionario.	2° lezione
2° fase	Tabla K e W (3)	Massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza partendo da quello che conoscono (know) e vogliono sapere (want).	3° lezione
3° fase	Discussione	Attivare momenti di peer feedback.	4° lezione
4° fase	Tabla L (4)	Massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza verificando ciò che imparano (learn).	5° lezione

5° fase	Questionario di valutazione (5)	Avere un feedback dagli studenti sull'attività	5° lezione
----------------	---------------------------------	--	------------

Tabella 20: *Strutturazione attività studio 2, contesto spagnolo.*

8.2 Soggetti, strumenti e procedure

I soggetti del contesto spagnolo, per questo studio, sono gli studenti iscritti al corso di Italiano A1-A2 e Italiano B1 del Curso Idioma al Servicio de Idiomas all'UAM. Il campione è stato raggiunto grazie alla volontaria partecipazione al progetto del docente di riferimento, il professor Kabir Messineo. Come riporta la tabella 21, i soggetti sono stati 23 studenti iscritti al corso di Italiano A1-A2 e 25 studenti iscritti al corso di Italiano B1. Il numero dei soggetti di sesso femminile è stato maggiore in entrambi i gruppi. Età media: 22 anni. Tutti gli studenti hanno accettato e ricoperto i seguenti prerequisiti: 1) volontarietà di partecipare alla ricerca, 2) accettazione della pubblicazione dei dati nella seguente tesi, e 3) livello di conoscenza dell'argomento > 3.

Studenti spagnoli (n= 48)			
A1-A2 (n= 23)		B1 (n= 25)	
M	F	M	F
<i>n</i> 4	<i>n</i> 19	<i>n</i> 12	<i>n</i> 13
Tot.	<i>n</i> 23	<i>n</i> 25	

Tabella 21: *Soggetti spagnoli partecipanti al questionario, studio 2, contesto spagnolo.*

Lo strumento utilizzato per questo secondo studio è stato la “tabla de Evaluación”, così formata (fig. 40):

Tabla sobre Autoevaluación

Los datos que se obtendrán se utilizarán en la tesis doctoral de Pagani Valentina, de la Universidad Cà Foscari de Venecia, donde se presentará un estudio entre los estudiantes universitarios italianos, españoles y finlandeses. Los nombres y apellidos no aparecerán en ningún documento público.

Permiso y Consentimiento Informado

- Acepto voluntariamente a participar en el cuestionario sí no
- Acepto que los datos sean publicados en la tesis doctoral de Pagani Valentina. sí no

1. Completa tus datos personales.

Sexo	
Edad	
Facultad	
Año académico en curso	

2. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1, completamente en desacuerdo, ; completamente de acuerdo)

- 1) La autoevaluación es un momento fundamental. 1 2 3 4 5
- 2) Me auto-evaluo en mis cursos. 1 2 3 4 5
- 3) El profesor de este curso me da feedback. 1 2 3 4 5
- 4) El profesor decide los criterios de evaluación. 1 2 3 4 5
- 5) El profesor explicita los criterios de evaluación. 1 2 3 4 5
- 6) La nota final incluye trabajos del curso y examen final. 1 2 3 4 5

3. Completa esta tabla. Parte KW del model KWL.

Se ha utilizado como ejemplo demostrativo "smartphone", ya que es un elemento que se utiliza diariamente en la actualidad.

K: Lo que sé sobre el "smartphone".	W: Lo que me gustaría saber sobre el "smartphone".

Informaciones --> Discussión

1° fase

2° fase

3° fase

4. Completa la ultima parte de la tabla. Parta L del modelo KWL.

Lo que he aprendido sobre el "smartphone". ¿Hay algo nuevo que conoces ahora?

5. Comentarios finales. Responda a las siguientes preguntas marcando "sí" o "no".

- 7) ¿Crees que sería útil definir lo que el estudiante sabe sobre un tema? sí no
- 8) ¿Crees que sería útil definir lo que al estudiante le gustaría saber sobre un tema? sí no
- 9) ¿Crees que sería útil ver lo que el estudiante ha aprendido? sí no
- 10) ¿Crees que las informaciones (parte 4) han sido fundamentales para aprender más cosas? sí no
- 11) ¿Crees que las tablas pueden ser útiles para autoevaluarse? sí no
- 12) Si el tema propuesto hubiera sido sobre tus estudios, y no sobre la autoevaluación, ¿hubiera sido igual de útil? Explica tu respuesta.

Gracias por tu tiempo y ayuda!

Será de mi interés contactarte para mostrarte el trabajo final. Para cualquier pregunta, curiosidad o comentario, puedes contactarme: valentina.pgn@gmail.com

Cordialmente,
Valentina

4° fase

5° fase

Figura 40: Tabla de Evaluacion. Strumento dello studio 2, contesto spagnolo

Nella prima lezione è avvenuta la somministrazione del questionario agli studenti. La somministrazione del questionario è avvenuta in modalità cartacea, in classe, a febbraio 2018. Anche al docente è stato chiesto di prendere parte al questionario, con le stesse domande. Nello specifico:

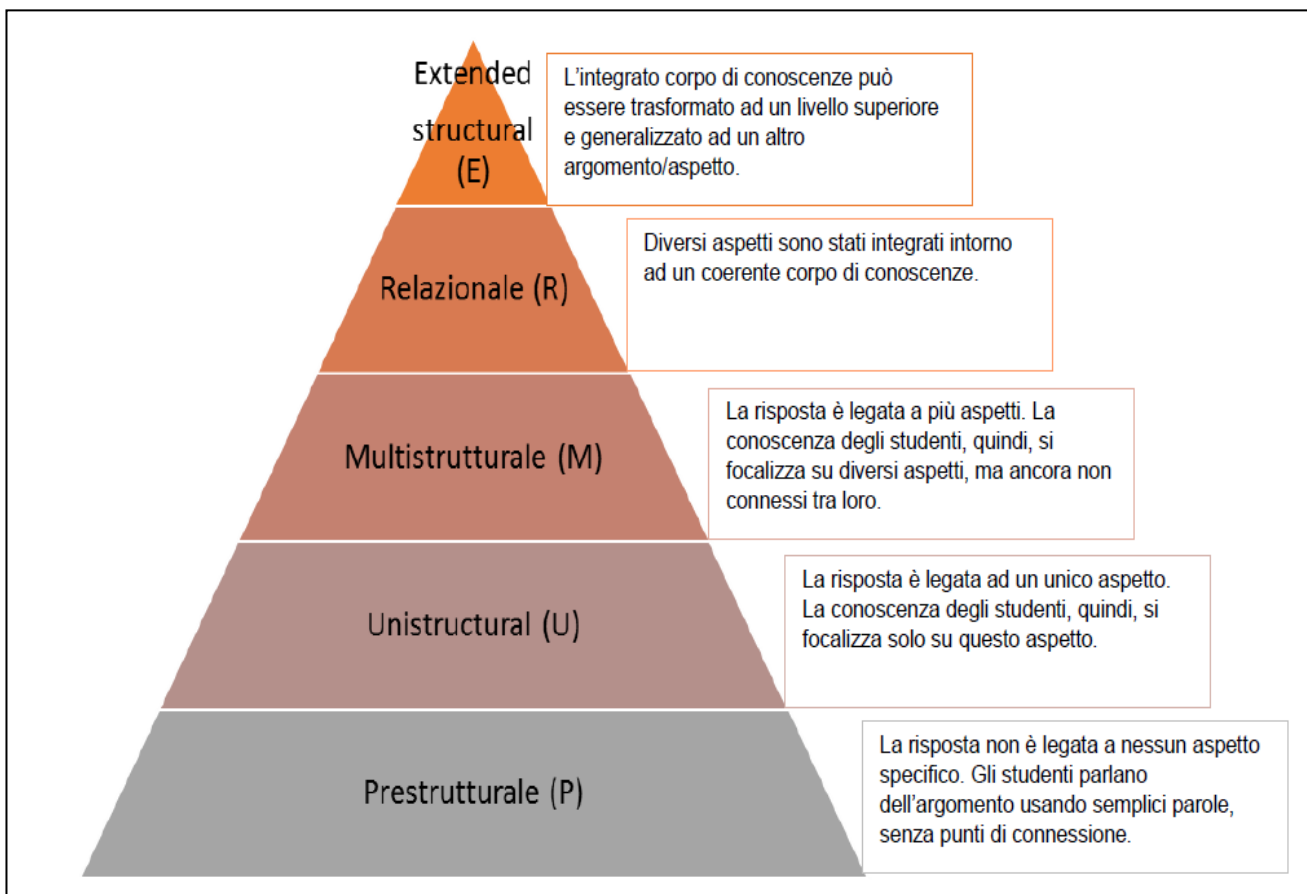
- 1) Penso che l'auto-valutazione sia fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti
- 2) Penso che gli studenti si auto-valutino
- 3) Do feedback agli studenti sul loro lavoro
- 4) Decido i criteri da utilizzare in ciascun corso
- 5) I criteri sono chiari e vengono spiegati e all'inizio del corso
- 6) Il voto finale comprende il lavoro svolto durante il corso e l'esame finale.

La finalità del questionario è stata quella di riportare le opinioni sia degli studenti sia del professore riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative con focus sul feedback e sui criteri. I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. Sui dati sono state svolte analisi di statistica descrittiva con focus sulla media, moda e mediana, l'errore standard e la deviazione standard di ogni item. I dati ricavati dall'analisi del questionario sono stati condivisi con tutti gli studenti partecipanti durante la seconda lezione. Questo è servito sia per confrontare questi dati con quelli raccolti nel primo studio, sia per riflettere sulle possibili differenze tra cosa osservano e pensano gli studenti e cosa invece il docente, in relazione ad un determinato corso. Nella terza lezione, è stato chiesto agli studenti di compilare le prime due tabelle del foglio di lavoro KWL. L'intento, in linea con le finalità del modello, è stato quello di coinvolgere attivamente gli studenti, sia sulle loro conoscenze iniziali, sia sulle loro motivazioni. Poiché gli studenti partecipanti a questa parte della ricerca appartenevano a diversi corsi di studio, è stato proposto un argomento-esempio collegato a un oggetto di uso comune e conosciuto da tutti: "lo smartphone". Gli studenti sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale e uno di controllo. Tra i soggetti, in maniera casuale, gli studenti del corso A1-A2 sono diventati il gruppo sperimentale (Gs), mentre gli studenti del corso B1 quello di controllo (Gc). I lavori sono stati dunque portati avanti secondo gli orari delle lezioni, in riferimento ad ogni gruppo. Entrambi i gruppi hanno inizialmente riempito le due parti del foglio di lavoro, in cui è stato chiesto di definire ciò che sapevano sullo smartphone e cosa avrebbero voluto sapere a riguardo. Dopo la compilazione, il lavoro si è concentrato sul feedback e sulle nuove informazioni. Il momento della discussione è avvenuto nella 5° lezione, corrispondente alla terza fase dello studio. Entrambi i gruppi hanno partecipato alla discussione, insieme alla sottoscritta, in cui si sono date alcune informazioni¹⁰:

¹⁰ Tratte da <https://it.wikipedia.org/wiki/Smartphone>

- Lo smartphone è un tipo di telefono mobile.
- È chiamato anche "telefono intelligente"
- Ha capacità calcolo, di memoria e di connessione dati molto più avanzate rispetto ai normali telefoni cellulari, basato su un sistema operativo per dispositivi mobili.
- I sistemi mobili operativi più frequenti sono gli Android e iOS.
- Steve Jobs annunciò pubblicamente l'iPhone nella Conferenza Macworld & Expo il 9 gennaio 2007.
- Secondo i dati di Kantar di agosto 2017, in Spagna il sistema operativo mobile Android aveva il 91,8% di utenti.

Gli studenti del GS hanno, inoltre, avuto la possibilità di lavorare a piccoli gruppi tra di loro, attivando così il peer feedback. La discussione è durata circa 20 minuti. Nella sesta lezione, gli studenti hanno riempito l'ultima colonna del foglio di lavoro in cui è stato chiesto loro di definire cosa avevano imparato di nuovo sullo smartphone. Alla fine della lezione, entrambi i gruppi hanno risposto a 5 domande chiuse, relative all'utilità o meno del foglio di lavoro utilizzato con l'obiettivo di ricevere un feedback dagli studenti sull'attività. I fogli di lavoro KWL sono stati prima analizzati attraverso una lettura analitica, utilizzando una versione adattata della tassonomia SOLO di Biggs e Collis (1982, APPENDICE I) con i seguenti livelli di apprendimento (figura 41):



L'analisi dei dati qualitativi è stata strutturata in base a dei codici, in relazione alle informazioni aggiuntive, riferendoli poi ad ogni livello. I codici sono stati:

- Definizione (d)
- Funzionalità (f)
- Composizione (c)
- Autore (a)
- Statistica (s)

Il questionario finale di valutazione è stato formato da 5 domande a risposta chiusa in cui gli studenti dovevano indicare il loro livello di accordo o disaccordo dando una risposta affermativa (sì) o negativa (no). Una sesta domanda, aperta, si è focalizzata sull'argomentazione del tema-esempio utilizzato (smatphone). Nello specifico:

- 7) Pensi che sia utile definire ciò che lo studente sa di un argomento?
- 8) Pensi che sia utile definire ciò che lo studente vorrebbe sapere di un argomento?
- 9) Pensi che sia utile vedere ciò che lo studente ha imparato?
- 10) Pensi che le informazioni (parte 3) siano state essenziali per saperne di più?
- 11) Pensi che il modello KWL possa essere utile per l'auto-valutazione?
- 12) Se l'argomento proposto fosse stato incentrato sui tuoi studi, sarebbe stato altrettanto utile? Spiega la tua risposta.

La finalità del questionario è stata quella di verificare se il modello KWL è stato uno strumento utile a implementare l'auto-valutazione. I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. Sui dati sono state svolte analisi di statistica descrittiva con focus sulla media, moda e mediana, l'errore standard e la deviazione standard di ogni item.

8.2.1 Trattamento dei dati

Tutti i dati, sia anagrafici che in riferimento alle prove somministrate, relativi a studenti e docenti, sono stati raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto dei principi della correttezza, liceità e trasparenza della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici. Il trattamento è stato effettuato mediante modalità manuale ed informatizzata. Il conferimento dei dati è stato facoltativo,

sia da parte delle insegnanti, che da parte degli alunni. I diritti dei partecipanti, in relazione al trattamento, sono quelli previsti dell'art. 7 del D.lgs 196/2003.

8.2.2 Restituzione

È stato proposto agli studenti di questo secondo studio una lezione in cui sono state condivise le analisi dei risultati, sia quantitativi che qualitativi. In questo modo, gli studenti hanno potuto prendere visione dei risultati della ricerca e sperimentare, nella pratica, le riflessioni che emergono. Allo stesso tempo, i docenti hanno la possibilità di riflettere sulle loro pratiche d'insegnamento e valutare se l'auto-valutazione potrebbe favorire sia l'apprendimento dei loro studenti sia il carico di lavoro del docente stesso.

8.3 Risultati

8.3.1 Questionario studenti

I dati del questionario degli studenti sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. La tabella 22 riporta i dati del gruppo sperimentale, la tabella 23 quelli del gruppo di controllo.

Gs	1	2	3	4	5	Tot.
Item 1	0	1	5	12	5	23
Item 2	1	4	10	8	0	23
Item 3	0	1	4	8	10	23
Item 4	1	1	1	2	18	23
Item 5	2	0	0	12	9	23
Item 6	0	0	3	0	20	23

Tabella 22: Risultati dei dati quantitativi della prima fase, studio 2, contesto spagnolo, gruppo sperimentale.

Gc	1	2	3	4	5	Tot.
Item 1	0	0	8	9	8	25
Item 2	1	0	3	8	13	25
Item 3	0	1	0	9	15	25
Item 4	0	2	1	5	17	25
Item 5	1	1	2	6	15	25
Item 6	1	0	3	6	15	25

Tabella 23: Risultati dei dati quantitativi della prima fase, studio 2, contesto spagnolo, gruppo di controllo.

I dati del questionario sono stati riportati come grafico, nella figura 42.

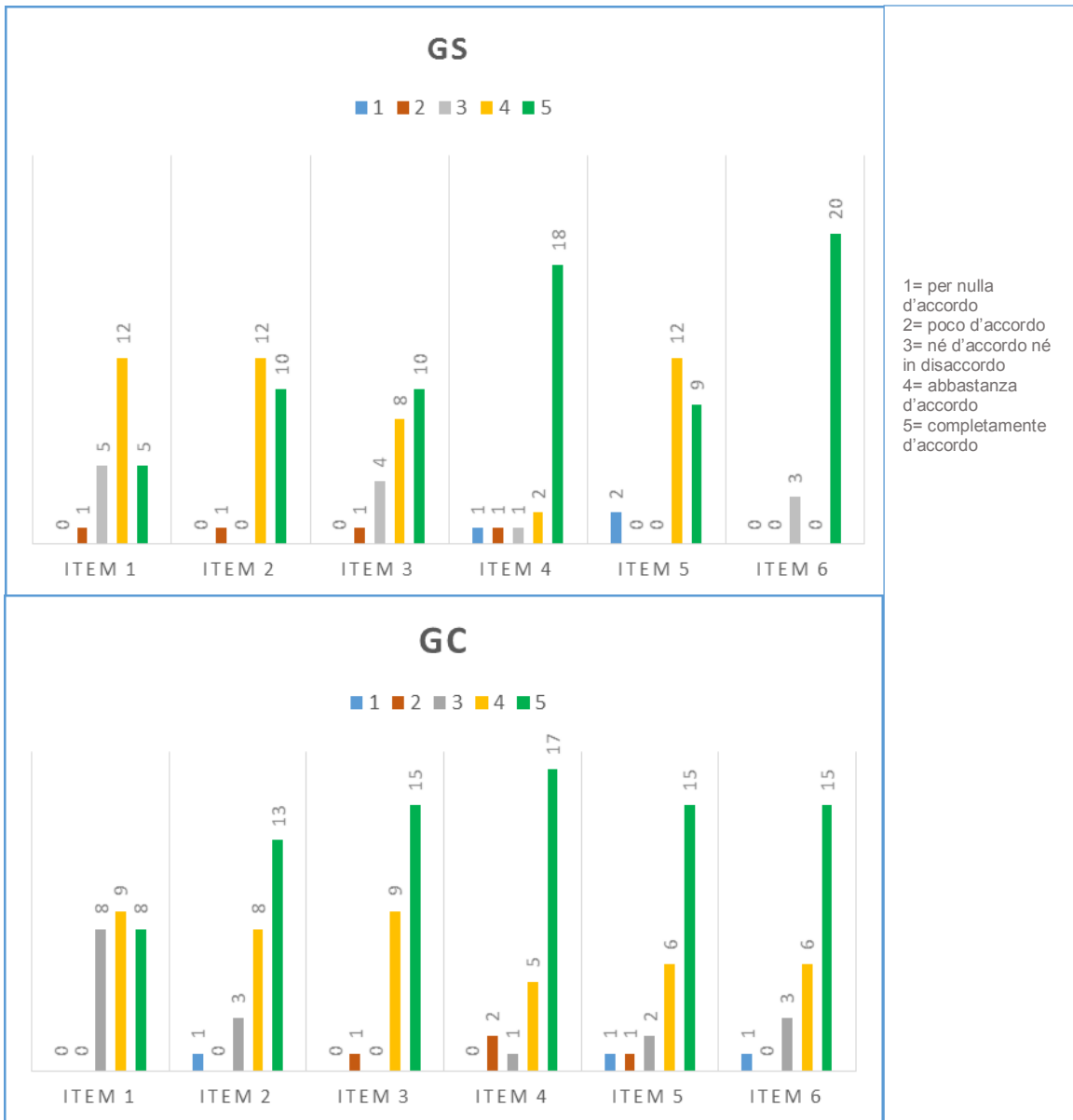


Figura 42: Grafico corrispondente agli item 1-6 del questionario, studio 2, versione spagnola, dei gruppi Gs e Gc.

Il primo item voleva capire se gli studenti ritenevano l'auto-valutazione fondamentale nel processo d'apprendimento. Come riporta la figura 42, 12 studenti del Gs hanno affermato di essere abbastanza in accordo e 5 in totale accordo, contro uno studente in disaccordo e 5 studenti neutrali. 9 studenti del Gc hanno affermato di essere abbastanza in accordo e 9 in totale accordo, contro 8 studenti neutrali.

Il secondo item chiedeva se utilizzano pratiche auto-valutative. Per il gruppo sperimentale: 22 studenti danno affermazione positiva, uno parzialmente negativa. Per il gruppo di controllo: 21 studenti danno affermazione positiva (13+8), 3 neutrale, 1 negativa.

Il terzo item chiedeva se il professore del corso da feedback. La maggioranza di entrambi i gruppi ha confermato che il professore del corso da loro feedback.

“Il professore decide i criteri valutativi del corso”. Dal grafico del quarto item, di entrambi i gruppi, i criteri vengono decisi dal professore.

Il quinto item, sempre collegato ai criteri valutativi, chiedeva agli studenti di indicare di indicare il loro livello d'accordo o disaccordo su questa affermazione “il professore esplicita i criteri di valutazione”. Dal grafico emerge la maggioranza di entrambi i gruppi da risposta affermativa.

Il sesto item si è focalizzato sulla metodologia valutativa del corso. Come si vede dalla figura, il voto del corso si basa sui lavori svolti e valutati durante il corso e l'esito dell'esame finale.

Si sono poi calcolate le medie relative ai 6 item e poi si è calcolato il livello di correlazione per ogni variabile, come riporta la tabella 24:

	Gs	Gc
i1	4	4
i2	4,2	4,2
i3	4,2	4,5
i4	4,5	4,5
i5	4,1	4,3
i6	4,8	4,4
r		0,6

Tabella 24: Correlazione tra le medie degli studenti spagnoli, divise in Gs e Gc.

Non si riportano evidenti differenze negli item. Si è poi calcolata la regressione per ogni gruppo, come riporta la tabella 25:

Statistica della regressione							
R multiplo	0,59						
R al quadrato	0,35						
R al quadrato corretto	0,19						
Errore standard	0,27						
Osservazioni	6						

ANALISI VARIANZA								
	<i>gdl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Significatività F</i>			
Regressione	1	0,15	0,15	2,14	0,22			
Residuo	4	0,29	0,07					
Totale	5	0,44						
	<i>Coefficienti</i>	<i>Errore standard</i>	<i>Stat t</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>Inferiore 95%</i>	<i>Superiore 95%</i>	<i>Inferiore 95,0%</i>	<i>Superiore 95,0%</i>
Intercetta	0,40	2,66	0,15	0,89	-6,99	7,80	-6,99	7,80
Variabile X 1	0,90	0,62	1,46	0,22	-0,81	2,62	-0,81	2,62

Tabella 25: Regressione tra le medie degli studenti spagnoli, divisi in gruppi Gs e Gc.

8.3.2 Questionario docente

I dati ricavati dal questionario somministrato dal docente sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. Come si può vedere dalla figura 43, il docente ha ritenuto l'auto-valutazione fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti. Secondo lui gli studenti non si auto-valutano totalmente. In riferimento al suo corso, dichiara di: dare feedback agli studenti, decidere i criteri di valutazione, esplicitarli in maniera chiara all'inizio del corso. Infine, la valutazione finale del corso si basa sia sulle votazioni delle attività svolte durante il corso sia sulla votazione dell'esame finale.

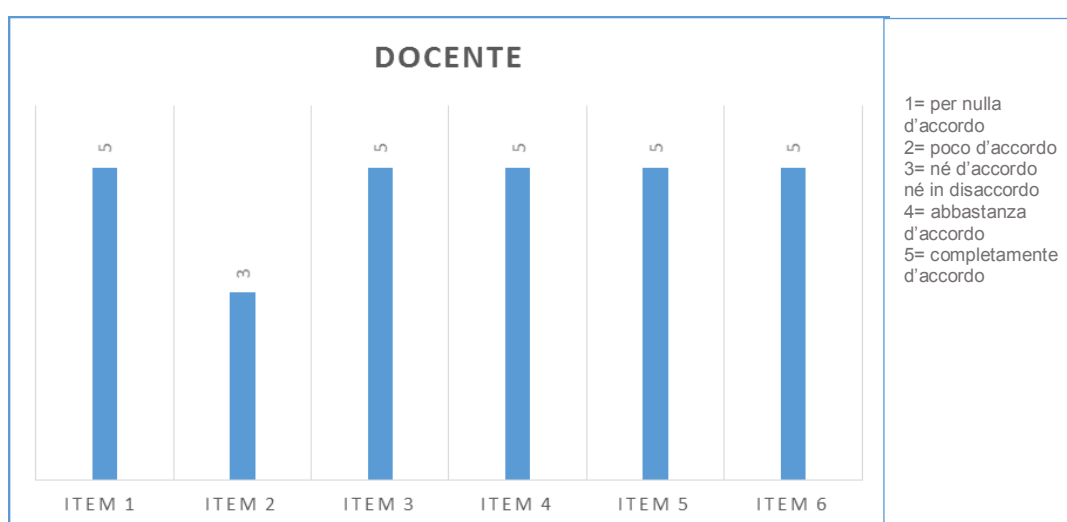


Figura 43: Grafico corrispondente agli item 1-6 del questionario, versione spagnola, del docente

8.3.3 Foglio di lavoro KWL

I dati ricavati dall'analisi della prima colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 26, mostra che nessuno studente, di nessun gruppo, ha una conoscenza dell'argomento che si estende al livello relazionale o strutturalmente esteso. Tra i soggetti del Gs, il codice con una frequenza maggiore di soggetti è riferito alla funzionalità dello smartphone a livello multi-strutturale, ossia a più aspetti ma non legati tra loro (5 soggetti). Il livello uni-strutturale risulta essere quello con più soggetti (12 soggetti). Tra i soggetti del Gc, il codice con una frequenza maggiore di soggetti è riferito alla definizione dello smartphone a livello uni-strutturale, ossia legato ad un unico aspetto. Questo livello risulta essere quello con più soggetti (15 soggetti).

LIVELLO	CODICE	K	
		SOGGETTI	
		Gs	Gc
P	Definizione		18
	Funzionalità	2	
	Composizione	5	25
	Autore	10	
	Statistica		
U	Definizione	6,11,12	1,2,5,6,9,13,17
	Funzionalità	1,4,7,8,9	3,12
	Composizione	21,22	16, 22, 23,
	Autore	3,16	7,21,14
	Statistica		
M	Definizione	13,15,17	4,7,10,15, 24
	Funzionalità	14,18,19,20,23	8,11,19,20
	Composizione		
	Autore		
	Statistica		
R	Definizione		
	Funzionalità		
	Composizione		
	Autore		
	Statistica		
E	Definizione		
	Funzionalità		
	Composizione		
	Autore		
	Statistica		

Tabella 26: Dati riferiti alla parte K del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.

I dati ricavati dall'analisi della seconda colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 27, mostra che gli studenti del Gs vorrebbero acquisire conoscenze soprattutto nei codici legati a:

funzionalità (12 studenti) e composizione (9 studenti). Anche gli studenti del Gc vorrebbero acquisire conoscenze legati soprattutto a funzionalità (10 studenti) e composizione (11 studenti).

	% Gs	% Gc
Definizione	8,7	/
Funzionalità	52,2	40
Composizione	39,1	44
Autore	/	8
Statistica	/	8

Tabella 27: Dati riferiti alla parte W del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.

I dati ricavati dall'analisi della terza colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 28, mostra che gli studenti del Gs hanno acquisito conoscenze legate ai 5 codici di riferimento, spostandosi da un livello maggiormente unilaterale ad un livello maggiormente relazionale ed esteso. Anche gli studenti del Gc hanno mostrato un cambio livello, dirigendosi maggiormente verso quello esteso. Due soggetti mostrano di non aver acquisito nuove conoscenze (soggetto 7 e soggetto 15).

LIVELLO	CODICE	SOGGETTI			
		K		L	
		Gs	Gc	Gs	Gc
P	Definizione		7,21		
	Funzionalità	1,4,7,8,9	14		7
	Composizione	2,3,5,16	18, 23, 25		
	Autore	10,21,22	16, 22		
	Statistica				
U	Definizione	6,11,12	1,2,5,6,9,13,17		
	Funzionalità		3,12		
	Composizione				
	Autore				
	Statistica				
M	Definizione	13,15,17	4,7,10,15, 24	1, 10	9,15
	Funzionalità	14,18,19,20,23	8,11,19,20	4, 6	21,14
	Composizione				18
	Autore				
	Statistica				1,5
R	Definizione				16
	Funzionalità			14, 18	23, 24
	Composizione			19, 20	12, 19
	Autore				
	Statistica			23	2,7
E	Definizione			7, 9, 11, 13, 17,	3, 10, 22
	Funzionalità			2, 5, 8, 12, 16, 21	4, 13, 17, 25
	Composizione			3, 15, 22	6, 8, 11,
	Autore				
	Statistica				8,20

Tabella 28: Dati riferiti alle parti K e L del foglio di lavoro KWL, studio 2, versione spagnola, studenti Gs e Gc.

Se analizziamo più attentamente l'acquisizione delle conoscenze si può vedere che la maggioranza di studenti che hanno aumentato le loro conoscenze apparteneva al gruppo sperimentale. Nello specifico, la figura 44 mostra che tra gli studenti del Gs il livello iniziale era maggiormente legato al livello pre-strutturale e multi-strutturale. Il livello finale ha raggiunto la maggior frequenza nel livello esteso. La figura 45, relativa ai dati del Gc, mostra un aumento delle conoscenze sia a livello relazionale che esteso: si può vedere però che il livello iniziale era a livelli più elevati rispetto al gruppo sperimentale.

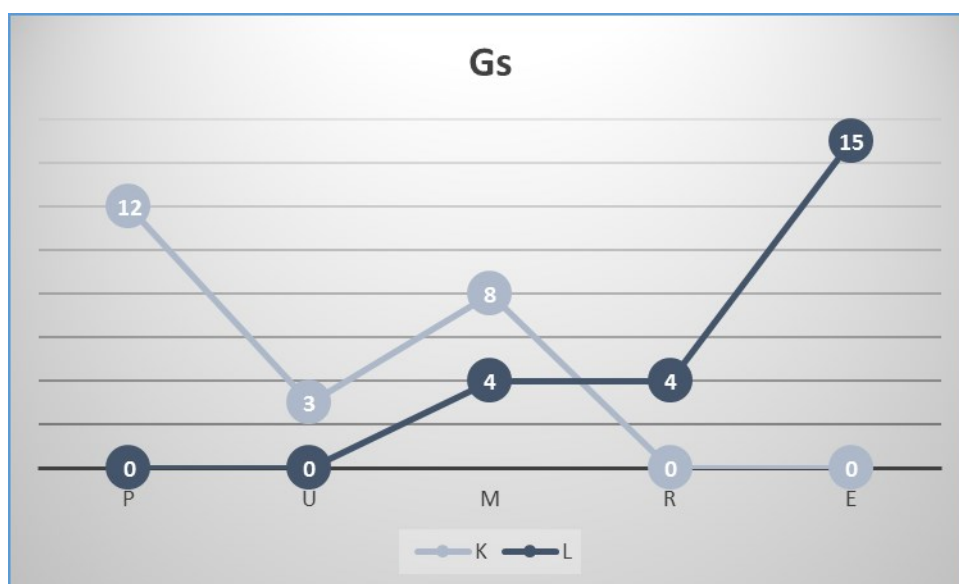


Figura 44: Livelli di miglioramento, studio 2, Gs.

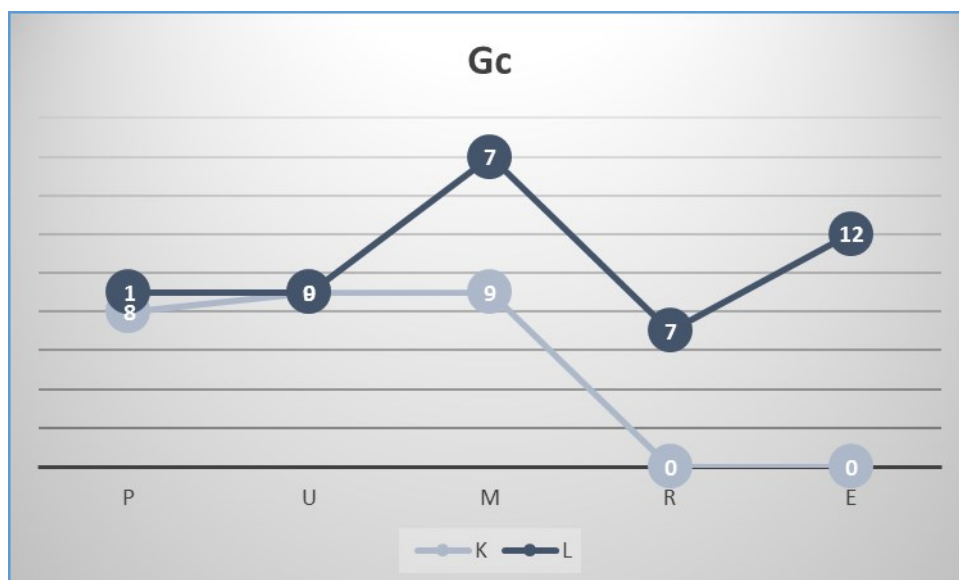


Figura 45: Livelli di miglioramento, studio 2, Gc.

8.3.4 Questionario di valutazione

I dati del questionario degli studenti sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. La tabella 29 riporta i dati sia del gruppo sperimentale che di controllo.

Gs	Sì	No	Gc	Sì	No
<i>item 7</i>	19	4	<i>item 7</i>	20	5
<i>item 8</i>	21	2	<i>item 8</i>	22	3
<i>item 9</i>	21	2	<i>item 9</i>	22	3
<i>item 10</i>	22	1	<i>item 10</i>	22	3
<i>item 11</i>	22	1	<i>item 11</i>	21	4

Tabella 29: Risultati dei dati quantitativi del questionario valutativo, ultima fase, studio 2, contesto spagnolo, Gs e Gc.

I dati del questionario sono stati riportati come grafico, nella figura 46. Emerge che tutti i soggetti, di entrambi i gruppi hanno confermato che:

- È utile definire ciò che lo studente sa di un argomento,
- È utile definire ciò che lo studente vorrebbe sapere di un argomento,
- È utile vedere ciò che lo studente ha imparato,
- Le informazioni (feedback) sono state essenziali per conoscere di più,
- Il modello KWL può essere utile per l'auto-valutazione

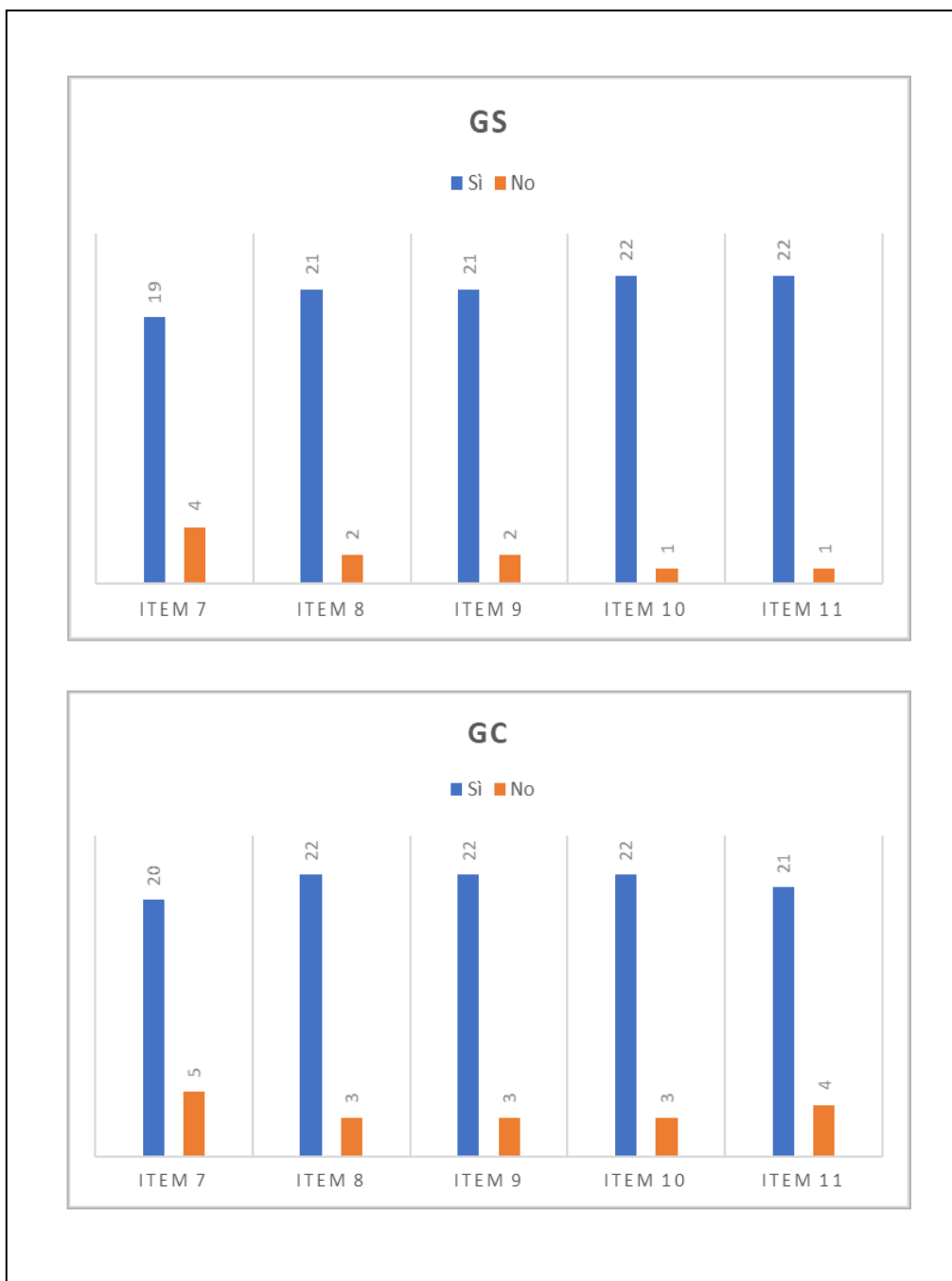


Figura 46: Grafico dei dati quantitativi del questionario valutativo, ultima fase, studio 2, contesto spagnolo, Gs e Gc.

Dalle risposte ottenute alla domanda aperta (item 12) dal gruppo Sperimentale è emerso che:
 “Se si fosse proposto un tema inerente ai tuoi studi...

... sarebbe stato molto utile per confrontarsi, per specificare maggiormente i passaggi”

...sarebbe stato più utile per riflettere su cosa si sa, per rimanere nella propria area”

... probabilmente sarebbe stato utile per chiarire gli obiettivi e i contenuti”

... non sarebbe stato così divertente”

Dalle risposte ottenute alla domanda aperta (item 12) dal gruppo di Controllo è emerso che:

“Se si fosse proposto un tema inerente ai tuoi studi...

... sarebbe stato molto utile per attivare confronti con i compagni, per aumentare la nostra conoscenza, specificare maggiormente i passaggi”

...sarebbe stato più utile per diventare soggetto attivamente coinvolto, riflettere su cosa si sa, per rimanere nella propria area”

... probabilmente sarebbe stato utile per chiarire gli obiettivi e i contenuti”

... non sarebbe stato così utile perché conosco meglio il tema, essendo dei miei studi”

9 Studio 3

Questo capitolo descrive il terzo studio, legato al terzo obiettivo di ricerca: riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative. Risulta essere diverso dallo studio due, ma la sua finalità rimane quella di massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza (Mok et al., 2006). Di nuovo c'è un elemento collegato all'active learning, sostenuto nell'attuale dibattito pedagogico come uno dei percorsi più potenti per il coinvolgimento degli studenti (Aricò, 2016): lo Student Response Systems (SRS). Visto come un catalizzatore per la promozione dell'apprendimento attivo in classe, SRS è riferito all'uso di tecnologie di apprendimento che permette agli studenti sia di rispondere nell'immediato, sia di vedere le risposte, loro e degli altri, sullo schermo fungendo da ulteriore incentivo a impegnarsi nel compito, fornendo nello stesso tempo informazioni utili all'insegnante su dove concentrare l'attenzione massimizzare l'apprendimento. In questo studio è stato usato GoSoapBox, uno strumento di clicker online. È gratuito, è facile da utilizzare, ed è accessibile a tutti tramite cellulare e/o computer.

9.1 **Strutturazione attività**

Con il fine di perseguire il terzo obiettivo della ricerca, la tabella 30 riporta la strutturazione del secondo studio, svolto nel contesto italiano.

	Attività	Finalità	Tempistica
1° fase	Somministrazione del primo questionario agli studenti (1-2)	Riportare le opinioni degli studenti riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative nel suo corso, con focus sul feedback e sui criteri.	1° lezione
	Analisi del questionario	Analizzare i questionari e vedere se vi è correlazione tra le risposte.	3 h
	Condivisione dei risultati del questionario	Condividere con gli studenti e con il docente i dati ricavati dall'analisi del questionario.	2° lezione
2° fase	Tabla K e W (3)	Massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza partendo da quello che conoscono (know) e vogliono sapere (want).	3° lezione
3° fase	Discussione con GoSoapBox	Attivare momenti di peer feedback.	4° lezione

4° fase	Tabla L (4)	Massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza verificando ciò che imparano (learn).	Ultima lezione
5° fase	Questionario di valutazione (5)	Avere un feedback dagli studenti sull'attività	Ultima lezione

Tabella 30: Strutturazione attività studio 3, contesto italiano.


9.2 Soggetti, strumenti e procedure

I soggetti del contesto italiano, per questo studio, sono gli studenti frequentanti, iscritti al corso di Valutazione e Ricerca Qualitativa del corso di laurea Magistrale dell'Università Cà Foscari di Venezia, una delle attività formative associate al corso di laurea magistrale in Scienze Filosofiche - Scienze Umane e Della Formazione [Fm61] e Lavoro, Cittadinanza Sociale, Interculturalità [Fm8]. Il campione è stato raggiunto per contatto diretto con gli studenti, grazie alle ore di assistenza alla didattica con il prof. Tessaro. Come riporta la tabella 31, i soggetti sono stati 27 studenti: 9 iscritti alla Laurea di Filosofia, 16 a Servizio Sociale, 2 a Lingue. Il numero dei soggetti di sesso femminile è stato maggiore. Età media: 31 anni. Tutti gli studenti hanno accettato e ricoperto i seguenti prerequisiti: 1) volontarietà di partecipare alla ricerca, 2) accettazione della pubblicazione dei dati nella seguente tesi, e 3) livello di conoscenza dell'argomento > 3.

Studenti italiani (n= 27)			
Filosofia (n= 9)		Servizio Sociale (n= 16)	Lingue (n= 2)
M	F	F	F
n 8	n 1	n 16	n 2

Tabella 31: Soggetti italiani partecipanti al questionario, studio 3, contesto italiano.

Lo strumento utilizzato per questo studio è stato la "tavola di Valutazione", così formata (fig. 47-48):

	RESEARCH: "AUTOVALUTAZIONE COME MEZZO UTILE AGLI STUDENTI UNIVERSITARI"	
Istruzioni:		
<ul style="list-style-type: none"> · Leggere attentamente le domande: quando richiesto, indica il tuo livello di accordo o di disaccordo: <ul style="list-style-type: none"> 1: completamente in disaccordo, 2: abbastanza in disaccordo, 3: neutrale, 4: abbastanza d'accordo, 5: pienamente d'accordo · Non lasciare alcuna domanda senza risposta, comunicare con il ricercatore per chiarimenti. 		
Autorizzazione e consenso informato		
<ol style="list-style-type: none"> 1. <input type="checkbox"/> accetto volontariamente di partecipare all'attività. 2. <input type="checkbox"/> accetto che i dati vengano pubblicati nella tesi di riferimento. Nomi e cognomi non appariranno in nessuna parte della ricerca. 3. Conoscenza dell'argomento (1= per niente, 5= molto): <input type="checkbox"/>1 <input type="checkbox"/>2 <input type="checkbox"/>3 <input type="checkbox"/>4 <input type="checkbox"/>5 		
Dati personali		
4. Sesso: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	5. Et� <input type="checkbox"/> 18-23 anni <input type="checkbox"/> 24-30 anni <input type="checkbox"/> 31 o pi� anni di et�,	
6. Facolt�:		
7. Universit�:		
8. Anno accademico in corso <input type="checkbox"/> 1° triennale <input type="checkbox"/> 2° triennale <input type="checkbox"/> 3° triennale <input type="checkbox"/> 1° Magistrale <input type="checkbox"/> 2° Magistrale		
1° parte: Auto valutazione ed esperienze		
9. L'autovalutazione � fondamentale nel processo d'apprendimento.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10. Mi auto-valuto all'inizio del corso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11. Mi auto-valuto durante il corso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12. Mi auto-valuto alla fine del corso, prima dell'esame.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
2° parte: Feedback		
13. I miei professori mi danno dei feedback sul mio lavoro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14. I miei amici/compagni mi danno feedback sul mio lavoro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
4° parte: Metodologie di valutazione		
15. Il voto finale si basa sui voti dei lavori realizzati dallo studente durante il corso e il voto dell'esame finale.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16. Il voto finale comprende solo il voto dell'esame finale.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17. Gli studenti dovrebbero venire valutati sia sulle attivit� realizzate durante il corso, sia sull'esame finale.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18. Gli studenti dovrebbero venire valutati solo con l'esame finale.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19. L'esame finale � sufficiente per valutare la preparazione degli studenti.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
5° parte: modello KWL		
20. Secondo te, cos'� l'auto-valutazione? (K)		
21. Cosa vorresti sapere sull'auto-valutazione? (W)		
Utilizzo di GoSoapBox --> Discussione		

1° fase

2° fase

3° fase

Figura 47: Tavola di Valutazione. Strumento dello studio 3, contesto italiano, pag. 1.

4° fase

22. Indica cosa hai imparato sull'auto-valutazione. (L)

7° parte: Scheda di auto-valutazione

Riflettendo sul tuo processo d'apprendimento, inerente a questo corso, prova valutare il tuo punto attuale. Indicalo nella colonna ultima a destra, SSA, secondo i punti orizzontali 1-4 legati ai 5 criteri verticali.

Punti → Criteri ↓	4	3	2	1	SSA ↓
Conoscenze e capacità di comprensione	Conoscere e padroneggiare modelli, metodi, tecniche e strumenti della valutazione in ambito scolastico e/o sociale.	Dimostrare sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati, con elaborazioni di idee originali in un contesto di ricerca.	Arrivare alla conoscenza di molti temi del proprio campo di studio, dimostrando capacità di comprensione estese.	Arrivare alla conoscenza di alcuni temi del proprio campo di studio, con il supporto di libri di testo avanzati.	
Conoscenze e capacità di comprensione applicate	Utilizzare le conoscenze teoriche e metodologiche per progettare, realizzare e validare percorsi di valutazione degli apprendimenti, delle competenze, di progetti e di sistemi.	Risolvere problemi in ambiti multidisciplinari, con la capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca.	Risolvere problemi in ambiti nuovi, argomentando le proprie idee.	Ideare e sostenere argomentazioni, risolvendo problemi nei settori di studio.	
Autonomia di giudizio	Sviluppare l'auto-analisi meta-valutativa e capacità critica delle procedure e dei processi valutativi vissuti, in ottica di ricerca continua.	Ampliamento della conoscenza, che fornisca un contributo a livello nazionale o internazionale, attraverso analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;	Integrare le conoscenze e gestire la complessità, formulando giudizi anche con dati incompleti e/o nuovi.	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti.	
Abilità comunicative	Comunicazione chiara e articolata dei risultati della valutazione, a seconda dei diversi interlocutori.	Comunicazione chiara con i loro propri pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;	Comunicazione chiara di informazioni, idee, problemi e soluzioni, a interlocutori specialisti e non specialisti	Comunicazione chiara di informazioni, idee, problemi e soluzioni.	
Capacità di apprendere	Saper valorizzare talenti e criticità, propri e altrui, al fine di promuovere sviluppo e innovazione.	Essere in grado di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.	Studiare in un modo ampiamente auto-gestito o autonomo.	Aver sviluppato le competenze necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.	

5° fase

Per ricevere aggiornamenti e avanzamenti di questo progetto, inserisci il tuo indirizzo e-mail:

_____ (in maiuscolo)

Per ulteriori informazioni o commenti: valentina.pagani@unive.itGrazie della disponibilità!
Valentina

Nella prima lezione è avvenuta la somministrazione del questionario agli studenti, nella versione online, a febbraio 2019. La finalità del questionario è stata quella di riportare le opinioni degli studenti riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative con focus sul feedback e sui criteri. I dati del questionario sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item.

Sui dati sono state svolte analisi di statistica descrittiva con focus sulla media, moda e mediana, l'errore standard e la deviazione standard di ogni item. I dati ricavati dall'analisi del questionario sono stati condivisi con tutti gli studenti partecipanti durante la seconda lezione. Questo è servito sia per confrontare questi dati con quelli raccolti nel primo studio, sia per condividere con loro i loro pensieri riguardo l'auto-valutazione.

Nella terza lezione, è stato chiesto agli studenti di compilare le prime due tabelle del foglio di lavoro KWL, indicando le loro conoscenze dell'argomento (K) e cosa volevano conoscere dell'argomento (W). Poiché gli studenti partecipanti a questa parte della ricerca erano iscritti al corso di Valutazione e Ricerca Qualitativa, in cui lo studente punta ad acquisire la conoscenza e la comprensione degli elementi di base della Valutazione e della Ricerca qualitativa in ambito scolastico/formativo e in ambito sociale, è stata proposta un'attività legata all'auto-valutazione, uno degli argomenti contenuti nel syllabus del corso. I fogli di lavoro KWL sono stati prima analizzati attraverso una lettura analitica, utilizzando la versione adattata della tassonomia SOLO (Appendice I) con i livelli di apprendimento già riportati nel secondo studio (figura 41). L'analisi dei dati qualitativi è stata strutturata in base a dei codici, in relazione alle informazioni aggiuntive, riferendoli poi ad ogni livello. I codici sono stati:

- Definizione (d)
- Funzionalità (f)
- Composizione (c)
- Autore (a)
- Statistica (s)

Nella quarta lezione, si è utilizzato GoSoapBox, procedendo secondo un algoritmo ben preciso:

- a) La prima parte dell'attività chiedeva a tutti gli studenti di collegarsi al link: <https://app.gosoapbox.com/>, inserire il codice dell'attività. Rispettando il tempo di ogni studente nel rispondere, si sono raccolte le risposte alla prima domanda. La distribuzione delle risposte non è stata loro rivelata.

b) Gli studenti sono stati invitati a valutare la loro fiducia nel padroneggiare correttamente le competenze necessarie per rispondere alla domanda, attraverso una discussione di gruppo. Alla fine, è stata rivelata la distribuzione delle risposte, in modo che gli studenti possano vedere.

c) Gli studenti sono stati invitati a discutere le loro opinioni sulle opzioni disponibili, confrontandosi con i compagni, attivando così processi di Peer Instruction e Peer feedback.

d) Entro la fine della discussione, tutti gli studenti sono stati invitati a fornire una seconda risposta di gruppo alla domanda. I gruppi erano formati da 3-4 studenti ognuno.

e) E' stata rivelata la distribuzione delle risposte, discussa ed evidenziata la risposta corretta mostrando anche la distribuzione delle risposte che confrontano il primo e il secondo turno di risposta. Così facendo gli studenti hanno potuto vedere il cambiamento nella distribuzione delle risposte, che generalmente si polarizza sulla risposta giusta.

L'algoritmo è stato ripetuto per tutte le domande che compongono il problema impostato, che in questo caso sono state 2:

1) Cos'è l'auto-valutazione?

Le opzioni disponibili di scelta sono state:

- Processo
- Pratica
- Obiettivo
- Strumento

2) Quali elementi si devono considerare?

Le opzioni disponibili di scelta sono state:

- Conoscenze
- Obiettivi
- Motivazioni
- Criteri
- Feedback

Le lezioni successive hanno seguito il loro corso naturale, come programmate dal docente. Nell'ultima lezione si è chiesto agli studenti di completare l'ultima colonna della tabella, relativa a cosa avevano appreso sull'auto-valutazione. Si è chiesto inoltre di riflettere sul proprio processo d'apprendimento e indicare il livello attuale di conoscenza all'interno della griglia di valutazione (tabella 32). Questa griglia di valutazione ha avuto l'obiettivo di fornire un ulteriore supporto riflessivo, in cui in modalità autonoma potevano indicare un valore compreso tra 1 e 4. Nello specifico, i criteri proposti hanno riflettuto i Descrittori di Dublino, focalizzandosi dunque su:

Conoscenze e capacità di comprensione, Conoscenze e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, Abilità comunicative, e capacità d'apprendere. I 4 livelli corrispondevano ai livelli proposti nell'adattamento della tassonomia SOLO, proposti nel secondo studio, ad esclusione del livello pre-strutturale poiché veniva da subito indicato un livello di conoscenza dell'argomento >3. Nello specifico:

livello 1 --> livello uni-strutturale

livello 2 --> livello multi-strutturale

livello 3 --> livello relazionale

livello 4 --> livello extended structural

Criteri ↓ / Livelli →	4	3	2	1
Conoscenze e capacità di comprensione	Conoscenza e comprensione della totalità degli argomenti, con estese capacità di elaborazione.	Conoscenza e comprensione di molti argomenti, dimostrando buona capacità di elaborazione.	Conoscenza degli argomenti essenziali, dimostrando estese capacità di comprensione.	Conoscenza di un aspetto del proprio campo di studio, comprendendo solo i concetti principali.
Conoscenze e capacità di comprensione applicate	Capacità di utilizzare le conoscenze e di progettare un processo di ricerca in contesti di studio e professionali nuovi e complessi.	Capacità di utilizzare le conoscenze e di progettare una nuova attività-valutativa o di ricerca.	Capacità di applicare le conoscenze adattando schemi e procedure appresi nella progettazione.	Capacità di applicare le conoscenze riproducendo procedure strutturate e codificate.
Autonomia di giudizio	Capacità di interpretare i dati raccolti e di formulare giudizi in ambiti nuovi e complessi.	Capacità di interpretare i dati raccolti e di formulare giudizi in ambiti personali e professionali usuali.	Capacità di raccogliere i dati e interpretarli.	Capacità di raccogliere almeno un dato essenziale.
Abilità Comunicative	Comunicazione chiara di molte informazioni e idee, sapendo riportare problemi e possibili soluzioni, in situazioni nuove e complesse.	Comunicazione chiara di informazioni e di idee, sapendo riportare anche i problemi, in situazioni personali e professionali usuali.	Comunicazione chiara di molte informazioni, in situazioni nuove.	Comunicazione chiara di alcune informazioni in situazioni personali e professionali usuali.
Capacità di apprendere	Capacità di valorizzare talenti e criticità, propri e altrui, al fine di promuovere sviluppo e innovazione.	Capacità di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale.	Capacità di studiare in un modo ampiamente auto-gestito o autonomo.	Capacità di sviluppare le competenze necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.
	Extended structural	Relazionale	Multi-strutturale	Uni-strutturale

Tabella 32: Griglia di valutazione. Strumento usato nello studio 3, contesto italiano.

Per valutare l'efficacia della peer-instruction e del peer feedback, si è calcolata la differenza tra la porzione di risposte corrette ottenute tra la prima e la seconda volta che ogni domanda di valutazione è stata posta. Aricò chiamò questa differenza "Class Learning-Gain": maggiore è la percentuale di studenti che hanno imparato a raggiungere la risposta giusta discutendo con i loro coetanei, maggiore è il guadagno di apprendimento.

9.2.1 Trattamento dei dati

Tutti i dati, sia anagrafici che in riferimento alle prove somministrate, relativi a studenti e docenti, sono stati raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto dei principi della correttezza, liceità e trasparenza della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici. Il trattamento è stato effettuato mediante modalità manuale ed informatizzata. Il conferimento dei dati è stato facoltativo, sia da parte delle insegnanti, che da parte degli alunni. I diritti dei partecipanti, in relazione al trattamento, sono quelli previsti dell'art. 7 del D.lgs 196/2003.

9.2.2 Restituzione

È stato proposto agli studenti di questo terzo studio una lezione in cui sono state condivise le analisi dei risultati, sia quantitativi che qualitativi. In questo modo, gli studenti hanno potuto prendere visione dei risultati della ricerca e sperimentare, nella pratica, le riflessioni che emergono. Inoltre, la seconda fase dell'attività ha utilizzato uno student response system che ha permesso agli studenti di verificare il procedere dei risultati. Si è, infine, chiesto un indirizzo e-mail di contatto per inviare il lavoro, una volta terminato.

9.3 Risultati

9.3.1 Questionario studenti

I dati del questionario degli studenti sono stati analizzati con Excel, strutturati riportando la somma delle risposte ricevute per ogni valore e per ogni item. La tabella 33 riporta i dati del questionario.

Item	1	2	3	4	5	Tot.
item 9	0	0	0	4	23	27
item 10	10	7	3	5	2	27
item 11	4	5	8	10	0	27

item 12	0	2	3	5	17	27
item 13	2	3	4	10	8	27
item 14	1	4	4	8	10	27
item 15	1	1	3	12	10	27
item 16	11	6	3	4	3	27
item 17	0	1	4	8	14	27
item 18	15	6	5	1	0	27
item 19	11	6	9	1	0	27

Tabella 33: Dati riferiti agli items del questionario, studio 3, contesto italiano.

Il primo item si è focalizzato sull'importanza dell'auto-valutazione. Il grafico in figura 49 ne riporta i risultati. Si può vedere che tutti gli studenti concordano nel dare importanza all'auto-valutazione. Nello specifico, 23 studenti sono totalmente d'accordo, 4 abbastanza d'accordo. Nessun soggetto neutrale o in disaccordo.

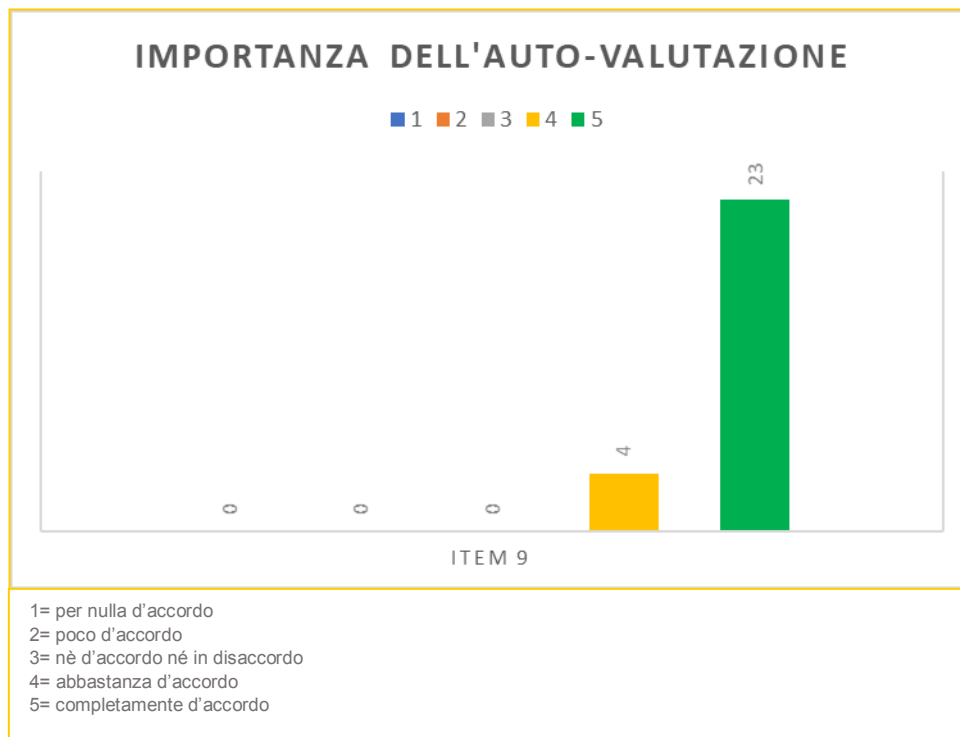


Figura 49: Grafico corrispondente all'item 9 del questionario, studio 3, versione italiana.

Gli item 10-12 si focalizzavano sul momento in cui gli studenti si auto-valutano. È emerso, visibile nella figura 50, che la maggioranza degli studenti si auto-valuta alla fine del corso, prima dell'esame (17 studenti totalmente, 5 studenti abbastanza).

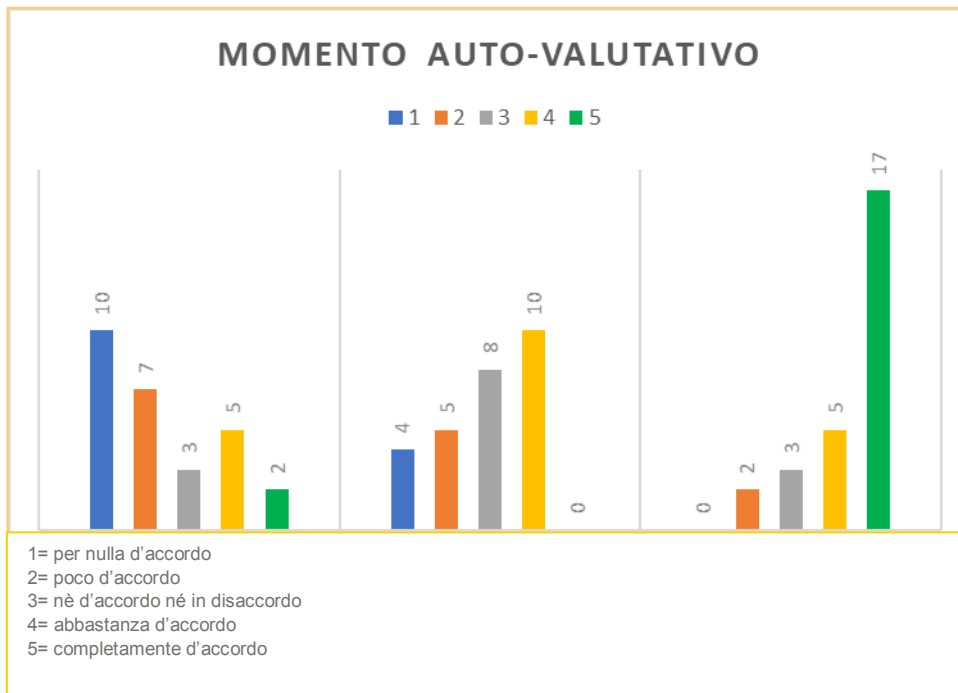


Figura 50: Grafico corrispondente agli item 10-12 del questionario, studio 3, versione italiana.

Gli item 13 e 14 si focalizzavano nel capire che ruolo ha il feedback, sia interno che esterno, nel processo d'apprendimento degli studenti-campione. Nell'item 13 si chiedeva se i professori danno feedback durante i corsi, l'item 14 chiedeva se i loro compagni e amici, ossia i Peers, davano loro feedback. È emerso che, nella maggioranza delle risposte, sia i professori sia i compagni danno feedback. Il numero delle risposte per ciascun valore è risultato molto simile (figura 51).

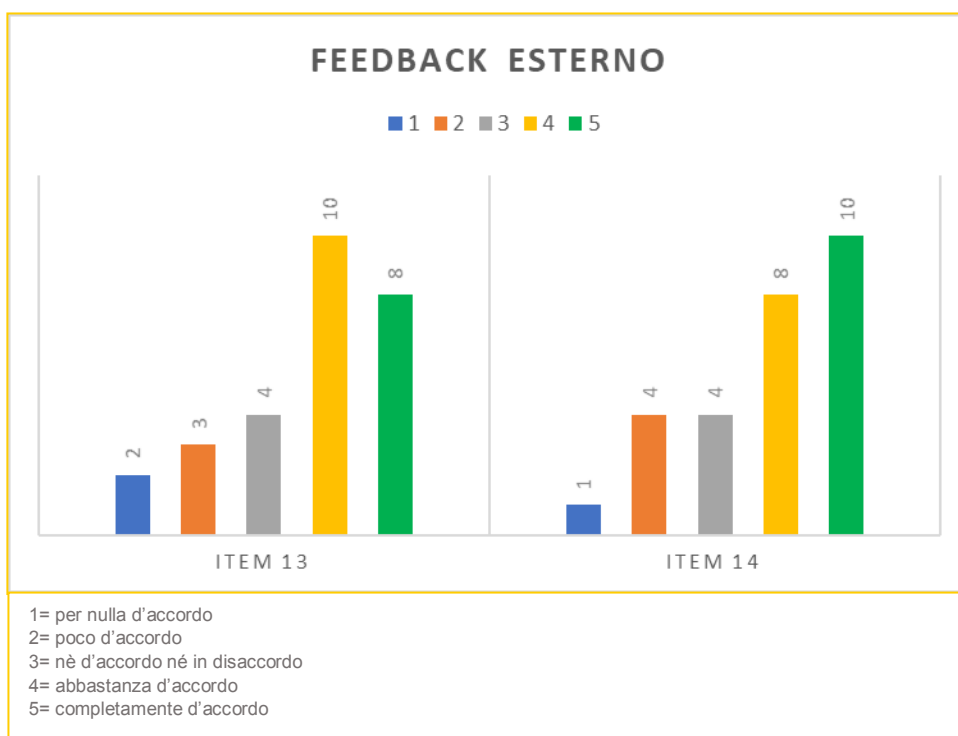


Figura 51: Grafico corrispondente agli item 13-14 del questionario, studio 3, versione italiana.

Gli item 15-19 hanno approfondito le opinioni degli studenti sulla valutazione che dovrebbero ricevere alla fine sul corso: dovrebbe essere basato sulle attività realizzate durante il corso e sul voto dell'esame finale o solo dall'esito dell'esame finale? La figura 52 mostra che:

- Il voto finale è basato sui lavori realizzati dallo studente durante il corso e sul voto dell'esame finale (item 15)
- Il voto finale non comprende solo il voto dell'esame finale. (item 16)
- Secondo le loro opinioni, gli studenti dovrebbero venire valutati sia sulle attività realizzate durante il corso, sia sull'esame finale (item 17)
- Secondo le loro opinioni, gli studenti non dovrebbero venire valutati solo con l'esame finale (item 18)
- L'esame finale non è sufficiente per valutare la preparazione degli studenti (item 19)

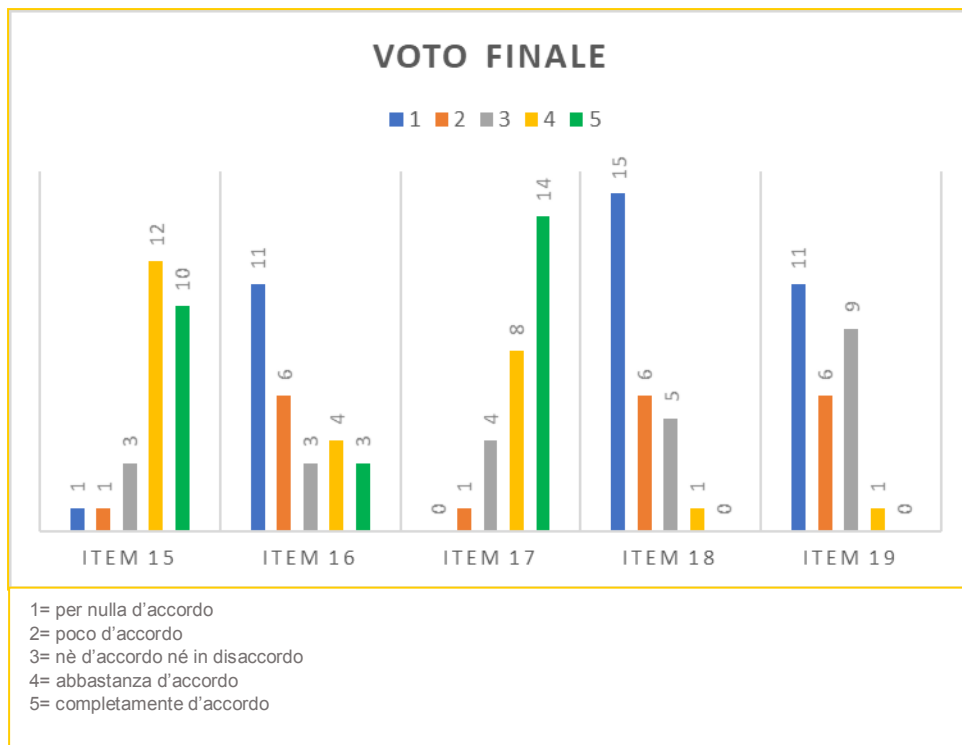


Figura 52: Grafico corrispondente agli item 15-19 del questionario, studio 3, versione italiana.

9.3.2 Foglio di lavoro KWL

I dati ricavati dall'analisi della prima colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 34, mostra che nessuno studente ha conoscenze pre-strutturali. Gli studenti si spargono, in maniera molto uniforme e simile, nel livello uni-strutturale e multi-strutturale.

LIVELLO	CODICE	SOGGETTI
P	Definizione	
	Funzionalità	
	Composizione	
	Autore	
	Statistica	
U	Definizione	1
	Funzionalità	3,4,7,9,11,13,15, 25
	Composizione	2,5, 20
	Autore	24,19, 26
	Statistica	
M	Definizione	6, 10
	Funzionalità	12, 16, 17, 21, 27
	Composizione	8, 12,14, 18,22, 23,24
	Autore	
	Statistica	
R	Definizione	
	Funzionalità	
	Composizione	
	Autore	
	Statistica	
E	Definizione	
	Funzionalità	
	Composizione	
	Autore	
	Statistica	

Tabella 34: Tabella della parte K del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.

I dati ricavati dall'analisi della seconda colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 35, mostra che gli studenti vorrebbero acquisire conoscenze soprattutto nei codici legati a: funzionalità (9 studenti) e composizione (11 studenti).

	% studenti
Definizione	11, 2
Funzionalità	64,4
Composizione	23,4
Autore	/
Statistica	/

Tabella 35: Tabella della parte W del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.

I dati ricavati dall'analisi della terza colonna del foglio KWL, come riporta la tabella 36, mostra che gli studenti hanno acquisito conoscenze legate ai 5 codici di riferimento, spostandosi da un

livello maggiormente unilaterale ad un livello maggiormente relazionale ed esteso. Solo un soggetto mostra di non aver acquisito nuove conoscenze (soggetto 27).

LIVELLO	CODICE	SOGGETTI	
		K	W
P	Definizione		
	Funzionalità		
	Composizione		
	Autore		
	Statistica		
U	Definizione	1	
	Funzionalità	3,4,7,9,11,13,15, 25	
	Composizione	2,5, 20	
	Autore	24,19, 26	
	Statistica		
M	Definizione	6, 10	
	Funzionalità	16, 17, 21, 27	27
	Composizione	8, 12,14, 18,22, 23	
	Autore		
	Statistica		
R	Definizione		22
	Funzionalità		9,12,20,26
	Composizione		7,13,18,24
	Autore		
	Statistica		
E	Definizione		1,3, 6, 8
	Funzionalità		2, 11, 14, 15, 17, 21, 25
	Composizione		4, 5, 10,16,19,23
	Autore		
	Statistica		

Tabella 36: Tabella delle parti K e L del foglio di lavoro KWL, versione italiana, studio 3.

Se analizziamo più attentamente l'acquisizione delle conoscenze si può vedere che il livello iniziale era maggiormente legato al livello uni-strutturale (15 soggetti), mentre il livello finale ha raggiunto la maggior frequenza nel livello esteso con 17 soggetti, e 9 in quello relazionale (figura 53).

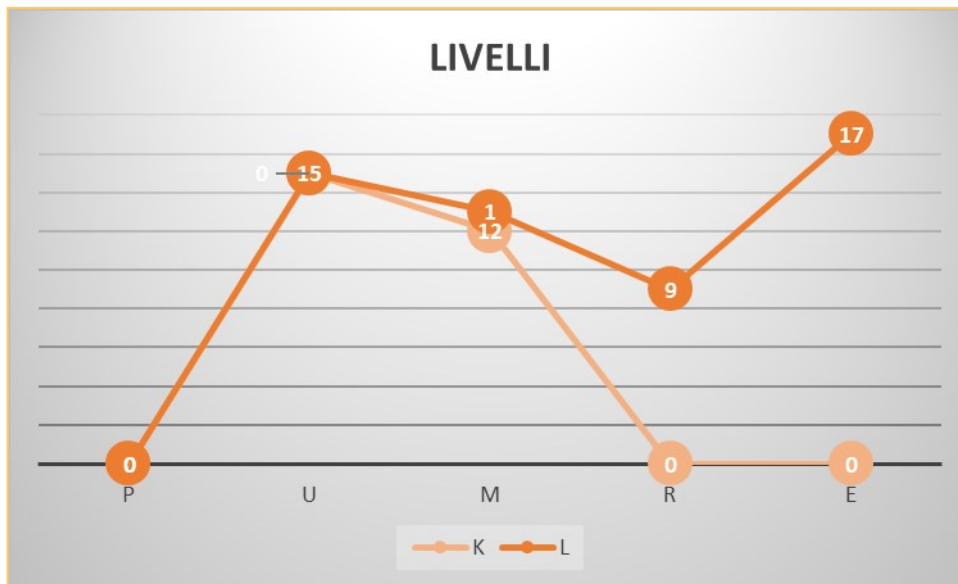


Figura 53: Figura Livelli di miglioramento, studio 3.

9.3.3 Student response system

La prima parte dell'attività ha chiesto a tutti gli studenti di collegarsi, tramite smartphone o pc, al seguente link: <https://app.gosoapbox.com/>. Inserendo il codice dell'attività. Nello schermo tutti potevano vedere la prima domanda e le cinque possibili scelte di risposta. Dalle prime risposte è emerso che la maggioranza degli studenti aveva affermato la risposta "processo" (59%), seguita da "Strumento" con il 30%. La figura 54 mostra le risposte ottenute.

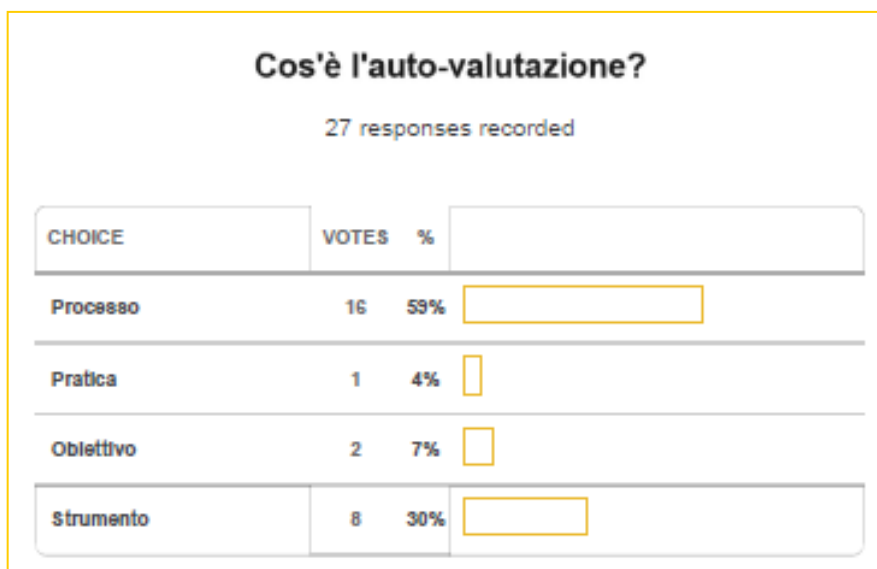


Figura 54: Risultati delle risposte individuali date alla prima domanda, studio 3, Student response system

Dopo aver mostrato loro la risposta, è iniziata la discussione tra tutti i partecipanti. La discussione è durata circa 10 minuti. Al finale, è stato chiesto loro di rispondere alla stessa domanda, ma dando la risposta scelta insieme al gruppo. I gruppi si sono formati, casualmente, durante la discussione. Ogni gruppo era composto da 2-3 persone e ha eletto, autonomamente, un capo-gruppo come unico studente a poter rispondere nuovamente nell'applicazione. Totale gruppi: 8. Dalle seconde risposte gli studenti confermano la risposta "Processo", selezionata e scelta con una percentuale maggiore. La figura 55 riporta le risposte ottenute.

Cos'è l'auto-valutazione? PEER ANSWERS			
8 responses recorded			
CHOICE	VOTES	%	
PROCESSO	5	63%	<input type="text"/>
PRATICA	1	13%	<input type="text"/>
OBIETTIVO	0	0%	<input type="text"/>
STRUMENTO	2	25%	<input type="text"/>

Figura 55: Risultati delle risposte di gruppo date alla prima domanda, studio 3, Student response system.

Lo stesso procedimento si è rispettato per la seconda domanda. La 56 figura riporta i risultati delle risposte individuali date alla seconda domanda. Si può vedere che gli elementi da considerare nel processo auto-valutativo, secondo le affermazioni degli studenti, sono criteri (45% delle risposte), conoscenze (29%) e obiettivi (17%).

Quali elementi si devono considerare?			
27 responses recorded			
CHOICE	VOTES	%	
conoscenze	8	28%	<input type="text"/>
obiettivi	5	17%	<input type="text"/>
motivazioni	2	7%	<input type="text"/>
Criteri	13	45%	<input type="text"/>
Feedback	1	3%	<input type="text"/>

Figura 56: Risultati delle risposte individuale date alla seconda domanda, studio 3, Student response system.

La figura 57 riporta le risposte di gruppo date alla seconda domanda. La risposta “criteri” rimane l’elemento più importante da considerare, ne cresce la percentuale di risposta degli studenti. A seguire gli obiettivi che arrivano al 25%.

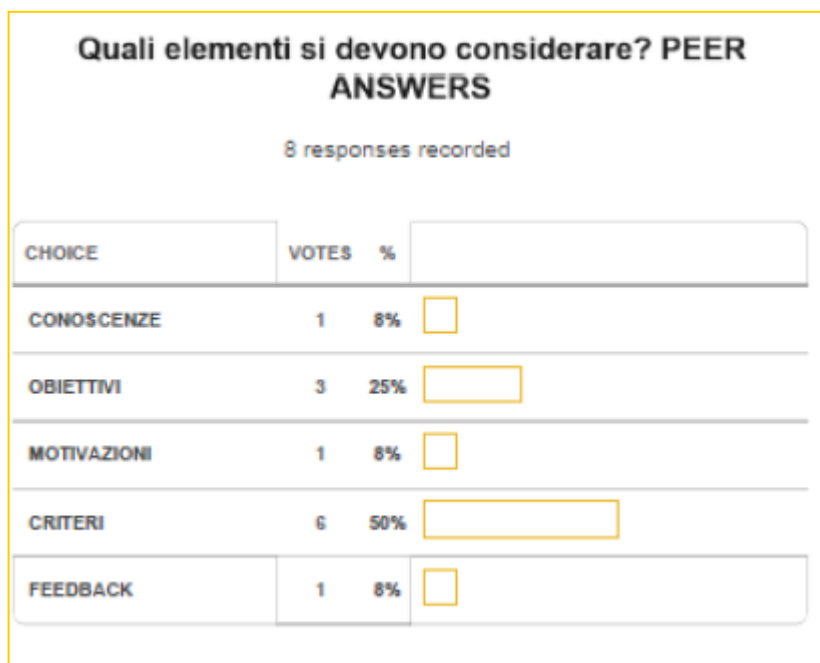


Figura 57: Risultati delle risposte di gruppo date alla seconda domanda, studio 3, Student response system.

Dopo la visione dei grafici, si è discusso e ho personalmente evidenziato la risposta corretta presentando un power point¹¹ specificamente preparato per tutta l’attività proposta.

Le lezioni successive hanno seguito il loro corso naturale, come programmate dal docente. Nell’ultima lezione si è chiesto agli studenti di completare l’ultima colonna della tabella, relativa a cosa avevano appreso sull’auto-valutazione. Si è chiesto inoltre di riflettere sul proprio processo d’apprendimento e indicare il livello attuale di conoscenza. Questa griglia di valutazione ha avuto l’obiettivo di fornire un ulteriore supporto riflessivo, in cui in modalità autonoma potevano indicare un valore compreso tra 1 e 4. Nello specifico, i criteri proposti hanno riflettuto i Descrittori di Dublino, focalizzandosi dunque su: Conoscenze e capacità di comprensione, Conoscenze e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, Abilità comunicative, e capacità d’apprendere. I 4 livelli corrispondevano ai livelli proposti nell’adattamento della tassonomia SOLO, proposti nel secondo studio, ad esclusione del livello pre-strutturale poiché veniva da subito indicato un livello di conoscenza dell’argomento >3. Nello specifico:

livello 1 --> livello uni-strutturale

¹¹ Disponibile al link: https://drive.google.com/open?id=1Q_t38bxl8-u8bRkxBYfM4LGeGxrZskZ7

livello 2 --> livello multi-strutturale

livello 3 --> livello relazionale

livello 4 --> livello extended structural

9.3.4 Griglia di auto-valutazione

La griglia di auto-valutazione era formata dai 5 Descrittori di Dublino: 1) Conoscenze e capacità di comprensione, 2) Conoscenze e capacità di comprensione applicate, 3) Autonomia di giudizio, 4) Abilità comunicative, e 5) Capacità di apprendere. Ogni studente è stato invitato ad auto-valutarsi, indicando il proprio livello corrispondente. I livelli proposti sono stati presi dai livello descritti nell'adattamento della tassonomia SOLO, proposti nel secondo studio, ad esclusione del livello pre-strutturale poiché veniva da subito indicato un livello di conoscenza dell'argomento >3. La tabella 37 ne riporta i risultati: la maggioranza di soggetti si sono auto-valutati a livello 3 e 4.

Livelli → Descrittori ↓	4	3	2	1
1	1	23	3	0
2	6	14	5	2
3	7	17	2	1
4	8	16	3	0
5	5	21	1	0

Tabella 37: Risultati della griglia di auto-valutazione, studio 3, contesto italiano.

QUARTA PARTE: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Questa quarta, ed ultima, parte vuole sottolineare l'importanza di questa ricerca, sintetizzandone i punti principali come conclusione globale. Gli obiettivi della ricerca erano tre:

- 1) Riportare le opinioni degli studenti riguardo il loro utilizzo, o no, di pratiche auto-valutative all'interno dei due contesti di riferimento (italiano e spagnolo).
- 2) Riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione al loro corso di studio (Corso frequentato, anno accademico, sesso) per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative.
- 3) Riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative.

Ognuno di questi tre obiettivi è stato collegato ad un'ipotesi ben precisa.

1:

- H_0 = Non si rileva alcuna propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative
- H_1 = si rileva una scarsa propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative
- H_2 = Si rileva una buona propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative

2:

- H_0 = Non si rileva alcuna correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)
- H_1 = Si rileva una scarsa correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)
- H_2 = Si rileva una scarsa correlazione tra le caratteristiche degli studenti (Area di Conoscenza, Anno Accademico, Sesso)

3:

- H_0 = Non si rileva alcun miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato
- H_1 = Si rileva uno scarso miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato
- H_2 = Si rileva un forte miglioramento tra le conoscenze di partenze e quelle finali, in correlazione al modello didattico utilizzato

Alla luce di ciò, la quarta parte si divide in due capitoli. Il capitolo 10 discute i risultati emersi dagli studi della terza parte, in relazione sia agli obiettivi di ricerca sia alle ipotesi delineate. Il capitolo 11 vuole essere la parte finale della ricerca in cui si riporta una riflessione conclusiva.

10 Discussione

10.1 Si rileva una certa propensione degli studenti verso l'uso di pratiche auto-valutative?

La chiave di partenza del primo obiettivo della ricerca era legata all'affermazione di Nicol e Macfarlane-Dick (2006), in cui i due autori hanno affermato che “a key argument is that students are already assessing their own work and generating their own feedback, and that higher education should build on this ability” (p.199). Prendendo in considerazione la prima fase del primo studio, avvenuta nel 2015, già si considerava l'importanza che gli studenti davano all'auto-valutazione, vista come elemento fondamentale nei loro processi d'apprendimento in quanto capace di portare dei vantaggi. Ad esempio, “*Riesco a vedere le cose in modo più chiaro. Questo mi aiuta a conoscermi di più e a capire come e dove posso migliorare*”. Nonostante gli studenti avessero messo in luce la loro consapevolezza rispetto all'importanza dei processi auto-valutativi, avevano sottolineato come le modalità dell'esame sommativo influenzavano (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?*”. Poiché lo scopo dell'autovalutazione è migliorare l'apprendimento degli studenti e generare feedback che promuovano l'apprendimento e miglioramenti nelle prestazioni (Andrade, 2019), questa ricerca si conferma di tipo formativo. “Se non c'è possibilità di aggiustamento e correzione, l'auto-valutazione è quasi inutile” (Andrade, 2019, p. 88).

Il riadattamento del questionario e la somministrazione ad un target più omogeneo e più accurato ha fatto procedere questa analisi formativa, dando la possibilità di portare alcune riflessioni sull'uso di pratiche auto-valutative nel contesto universitario italiano e spagnolo.

10.1.1 Contesto spagnolo

Nell'analisi dei dati quantitativi e qualitativi del contesto spagnolo, il primo punto da considerare è l'importanza che gli studenti hanno dato all'auto-valutazione. Secondo quanto è emerso, non solo la considerano fondamentale nei loro processi d'apprendimento, ma la identificano come un processo che crea un prodotto, il quale ha come protagonista lo studente che valuta le proprie conoscenze e competenze, attraverso differenti tecniche. Questo va a confermare le parole di Heidi Andrade, nota autrice di fama internazionale nel campo dell'auto-valutazione, la quale recentemente afferma:

“Taken together, these definitions include self-assessment of one's abilities, processes, and products ,..., . This very broad conception might seem unwieldy, but it works because each object of assessment -competence, process, and product- is subject to the influence of feedback from oneself” (2019, p. 88).

Tutti i dati analizzati sono partiti da un prerequisito che ammetteva l'accettazione della risposta: i soggetti dovevano avere un livello di conoscenza dell'argomento maggiore a 3, ossia né minimo né massimo. Tutti i soggetti hanno affermato di auto-valutarsi. Questo confermerebbe le parole di Nicol e Macfarlane-Dick (2006) nel dire che gli studenti si auto-valutano e generano feedback. È opportuno investigare maggiormente: quando si auto-valutano? Come?

Come si è visto precedentemente, molti modelli presenti in letteratura affermano che il processo auto-valutativo accade solamente dopo un'attività, nel momento in cui lo studente termina il compito e valuta il suo prodotto finale. È stato invece confermato che processi di SA accadono anche durante il processo d'apprendimento in cui lo studente monitora il suo lavoro e lo compara con i criteri procedurali che erano stati stabiliti (Greene & Azevedo, 2007). Inoltre, è stata sottolineata la necessità di inserire appropriate forme auto-valutative sia nelle fasi iniziali del processo sia nella fase esecutiva (Boud, 1995). Questo perché, se gli studenti imparano ad auto-valutarsi fin dalle fasi iniziali, impareranno a farlo in ogni loro fase successiva: possono capire se la loro performance è adeguata o no, se la loro strategia educativa risultati in linea con l'obiettivo finale, se l'interesse per il compito sta aumentando o diminuendo, etc. Il fatto che il SA possa influenzare tutte le fasi del processo d'apprendimento di uno studente, ha implicazioni pedagogiche molto importanti poiché se non accadesse lo sforzo dello studente potrebbe non essere effettivo e quindi lo studente si troverebbe a dover ripetere il proprio lavoro, una conseguenza che influenzerebbe negativamente anche la motivazione (Alonso-Tapia, 2009). In accordo con questo, la ricerca ha indagato sul momento auto-valutativo degli studenti. È emerso che gli studenti affermano di non auto-valutarsi all'inizio del corso. Al contrario, le percentuali dimostrano che gli studenti si auto-valutano durante e alla fine del corso. In particolare, il momento auto-valutativo più frequente sembra avvenire alla fine del corso, prima dell'esame: *"Riesco a capire se ho raggiunto gli obiettivi del corso, ma riesco a farlo solo alla fine"*, afferma una studentessa spagnola. L'ideale, secondo alcune affermazioni registrate, sarebbe farlo sempre, ma *"non credo sia un'azione abituale"*, prosegue uno studente. I motivi principali di queste loro affermazioni sembrano riflettersi sul fatto che non sempre sanno come farlo, e non sempre ne vedono la piena necessità visto che i professori non la promuovono. Questo è un punto sicuramente da ampliare e che in parte si è cercato di analizzare più nel dettaglio, ma sarebbe opportuno che ricerche future si soffermassero maggiormente su questo punto. Essere consapevoli dell'importanza del self-assessment è una condizione necessaria per migliorare l'apprendimento che, se non è presente ostruisce l'auto-valutazione stessa.

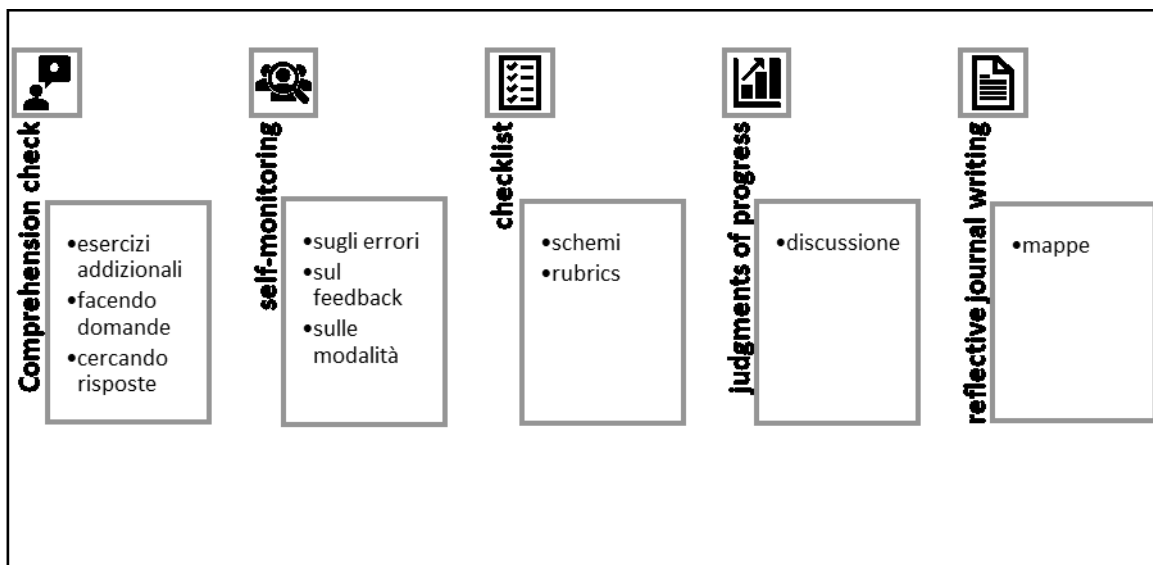
Analizzando invece le modalità auto-valutative descritte dagli studenti, è emerso che gli studenti analizzano i loro errori, riflettono sul feedback ricevuto, provano a studiare in maniera differente, discutono con i peer, utilizzano schemi, e fanno delle mappe. *"Di solito parlo con il mio compagno di classe: mi aiuta molto perché riesco a vedere le cose da prospettive diverse"*, afferma il soggetto

3. “In genere mi faccio uno schema con i libri e i miei appunti: poi vedo cosa ci richiede il professore e lo confronto”, afferma il soggetto 23. Confrontando le loro risposte con i metodi proposti nella tassonomia descritta da Andrade (2019), riportata nella tabella 36, si può vedere che alcuni tratti combaciano.

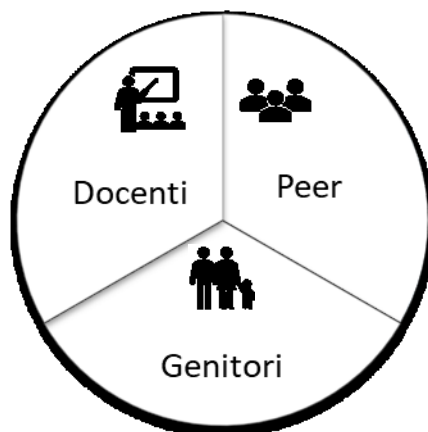
Competence		Processes		Products	
		Standards		Standards	
		Yes	No	Yes	No
Formative	Task-specific self-efficacy ratings	Judgments of progress toward specific targets	<ul style="list-style-type: none"> • Traffic lights • Comprehension checks • Self-monitoring; metacognition • Reflective journal writing 	<ul style="list-style-type: none"> • Rubric- or checklist-referenced self-assessment • Self-testing 	Open-ended critique of one's own work or understanding
Summative	Post-task judgments of ability based on performance		Post-task judgments of effectiveness of procedures	<ul style="list-style-type: none"> • Self-grading 	<ul style="list-style-type: none"> • Self-grading

Tabella 38: Tassonomia del self-assessment (Andrade, 2019, p. 89)

Nello specifico:



Una parola che si è spesso sentita è “feedback”. Il questionario chiedeva di indicare le tipologie di feedback che ricevevano: esterno, interno, entrambi. Nello specifico, dai dati sia quantitativi che qualitativi, è emerso che gli studenti ricevono feedback esterni e creano feedback interni. In riferimento a quelli esterni:



Docenti, peer e genitori sono le persone che forniscono feedback agli studenti. Tuttavia, in riferimento ai docenti, emergono delle affermazioni molto importanti: “non sempre”, “non tutti”, “se li chiedo”, “quando ormai ho già consegnato il lavoro”. Nonostante già da tempo la letteratura internazionale ha rilevato l’importante ruolo del feedback dei docenti nei processi di valutazione a supporto dell’apprendimento, si è anche osservato che non sempre questo risulta così efficace. Questo perché: contrasta lo sviluppo delle competenze di auto-regolazione necessarie per prepararle all'apprendimento al di fuori università e per tutta la vita (Boud, 2000), sono difficilmente decodificati e tradotti in azione, si trascurava il ruolo della motivazione nell’intero percorso. Eppure, il feedback esterno ha dimostrato, nella letteratura, di influenzare il modo in cui gli studenti si valutano (positivamente o negativamente) e cosa e come imparano (Dweck, 1999). La ricerca ha dettagliatamente argomentato che un feedback efficace è quello dei peer, considerato uno degli elementi centrali per supportare la valutazione orientata all’apprendimento. Gli studenti hanno ampiamente riportato dei benefici nell’utilizzare il peer feedback. Tra questi: confronto, sincerità, correttezza, parità.

In riferimento al feedback interno, è emerso che:



“Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso”:

- facendo esercizi addizionali,
- facendo domande,
- cercando le risposte nei testi,
- utilizzando schemi di auto-valutazione
- riflettendo se sto lavorando bene o male

“Dirigere sé stessi nel proprio processo di apprendimento rappresenta una delle sfide che i soggetti, secondo una prospettiva di *lifelong learning*, assumono nell’ambito del proprio sviluppo di autonomia” (Silva, 2019, p. 221). Il ruolo attivo del soggetto rappresenta il punto di partenza di tale percorso attraverso una dimensione costruttiva che lo rendono responsabile delle sue conoscenze concettuali e procedurali. Il feedback è un elemento che diventa personale. Ognuno ha una sua modalità e non c’è studio alcuno che ne attesta la non accuratezza. Se invece ci soffermiamo sull’efficienza, riprendendo il paragrafo dell’efficacia e della finalità del feedback, lo studente deve:

1. Possedere un concetto di obiettivo / standard o livello di riferimento a cui mirare,
2. Confrontare il livello effettivo (o attuale) di prestazione con quell’obiettivo o standard
3. Intraprendere azioni appropriate che portano a colmare il divario

L’obiettivo a cui mirare è ciò che mi serve per dirigere il mio percorso. Per arrivare a questo c’è la necessità che i criteri valutativi vengano esplicitati in maniera chiara all’inizio del processo. Gli studenti affermano che i professori dei loro corsi rispettano questa condizione. Qualcuno aggiunge: “bisogna vedere se poi rimangono uguali, o se li cambia”. L’accessibilità ai criteri, chiaramente espressi, è un’altra condizione necessaria nelle pratiche auto-valutative. Nel contesto formativo, come fino a qui affermato, si è detto che l’obiettivo è migliorare l’apprendimento dello studente. Questo ben si allontana dal terminare un corso e ricevere il voto più alto. Per personale esperienza, spesse sono le volte che uno studente collega la fine del corso ad un voto desiderato. Che è chiaramente corretto e naturale, non però se si perde la finalità dell’istruzione: il processo d’apprendimento.

La ricerca ha voluto investigare sulle modalità valutative utilizzate nei corsi. È emerso che la maggioranza dei corsi si basa sui voti dei lavori realizzati durante il corso più l’esito dell’esame finale. Gli studenti concordano con questa modalità, affermando che il voto finale non dovrebbe infatti basarsi solo sull’esito dell’esame finale ma dovrebbe essere la somma di più lavori, capaci di valutare competenze, abilità e conoscenze diverse dello studente.

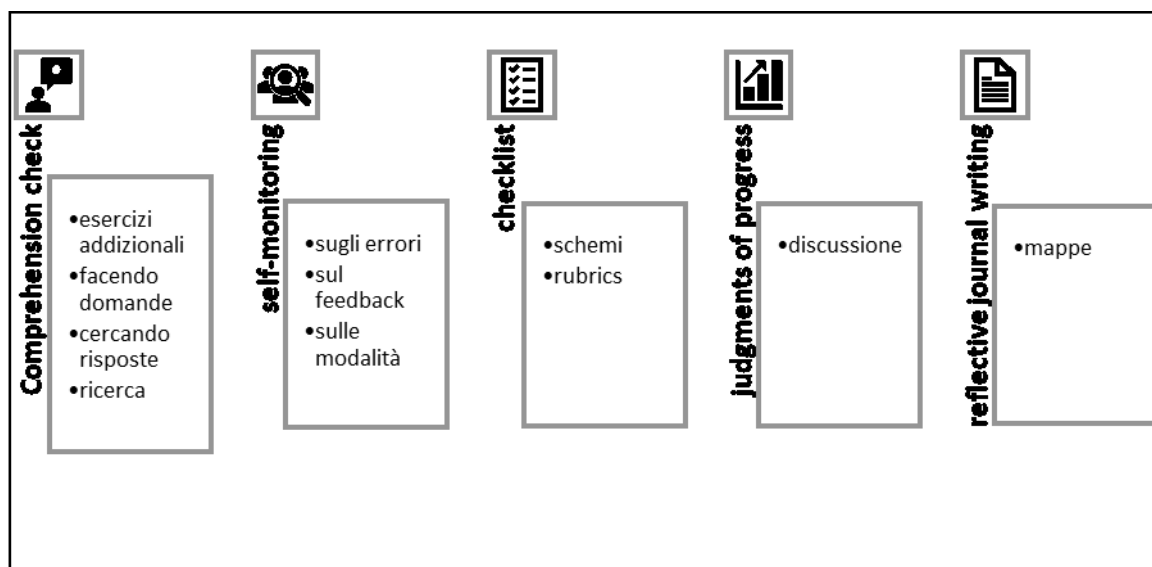
10.1.2 Contesto italiano

I dati quantitativi e qualitativi del contesto italiano risultano essere, nella loro totalità, simili a quelli spagnoli, soprattutto in tre, su quattro, macro-aree:

- 1) Auto-valutazione ed esperienza.
- 2) Momento auto-valutativo
- 3) Ruolo del feedback

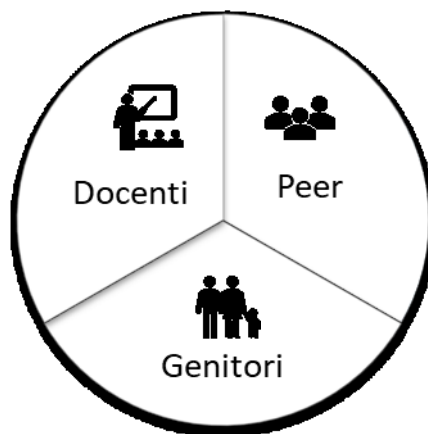
Nello specifico, in riferimento alle esperienze auto-valutative, gli studenti affermano sia di auto-valutarsi sia di considerarlo un momento importante nei loro processi d'apprendimento. L'auto-valutazione viene da loro vista come un processo e un metodo: il processo li coinvolge per migliorarsi, per aiutarsi, e per capire cosa apprendono, e per una crescita personale, il metodo permette loro un confronto in cui danno dei valori. Queste affermazioni rientrano in quella che è la definizione di auto-valutazione alla base di questa ricerca: un insieme di diversi meccanismi e tecniche attraverso i quali gli studenti descrivono (cioè, valutano) ed eventualmente assegnano merito o valore (cioè valutare) alle qualità dei processi e dei prodotti del proprio apprendimento.

In riferimento al momento valutativo, gli studenti hanno affermato di un auto-valutarsi al principio del corso, nonostante emerga "bisognerebbe farlo fin dal principio". Hanno affermato di farlo poco durante il corso, per mancanza di tempo, e di farlo, a volte, alla fine del corso. Nello specifico, riprendendo la tassonomia descritta da Andrade (2019), emerge che:



Gli studenti sottolineano che la materia di riferimento modica o altera le loro modalità. Per esempio: *“se il corso è di statistica, fatico a fare schemi. Se è di filosofia invece sono necessari”*. Oppure: *“dipende cosa il professore richiede. Ci sono delle materie in cui faccio delle ricerche approfondite, in altre materie invece no”*.

In riferimento al ruolo del feedback, anche per gli studenti italiani è importante. Ne emergono delle riflessioni in riferimento all'importanza del feedback in quanto mezzo di confronto, che aiuta a tranquillizzarsi. Affermano di ricevere sia feedback esterni, sia di creare feedback loro. In riferimento a quelli esterni:



Docenti, peer e genitori sono le persone che forniscono feedback agli studenti. Tuttavia, in riferimento ai docenti, emergono delle affermazioni molto importanti: “non sempre”, “non tutti”, “se li chiedo”, “prima dell’esame”. In riferimento al feedback interno, è emerso che:



“Controllo se ho capito il contenuto della lezione o del corso”:

- facendo esercizi addizionali,
- facendo domande,
- cercando le risposte nei testi,
- riflettendo se sto lavorando bene o male

L’accessibilità ai criteri viene confermata dagli studenti. In genere i criteri valutativi vengono esplicitati nella prima lezione, nella presentazione del programma del corso o nel syllabus che si trova online. Tuttavia, ne emerge che non tutti i professori li esplicitano in maniera corretta e non sempre questi criteri rimangono invariati.

La quarta macro-area che ha ricevuto delle risposte diverse rispetto a quelle ottenute dagli studenti spagnoli è quella relativa alla modalità valutativa. Nonostante affermino che il voto finale dovrebbe basarsi sulla somma dei voti delle attività svolte durante il corso e l’esito dell’esame finale, le modalità valutative risultano in contrasto. In casi eccezionali avviene così. Nella maggioranza il voto del corso si basa sull’esame finale: scritto, orale, o entrambi.

10.1.3 I due contesti a confronto

Come si è anticipato precedentemente, l'analisi dei dati ha portato dei risultati simili nelle tre macro-aree:

- 1) Auto-valutazione ed esperienza.
- 2) Momento auto-valutativo
- 3) Ruolo del feedback

La macro-area legata alle metodologie valutative invece risulta contrastante. Nelle università spagnole, la valutazione finale tiene conto del lavoro dello studente relativo a: revisione di lavori, presenza in aula, partecipazione in aula ed esame finale. Nelle università italiane, contrariamente, rari sono i casi in cui il voto si basa su lavori svolti durante l'anno. Non si dice qui che non vengono svolti lavori pratici o attività, si sta affermando che questi lavori non vengono considerati nella valutazione finale. Nemmeno la partecipazione in classe, nemmeno la presenza. Semplicemente: se il corso ha obbligatorietà di frequenza, lo studente deve presenziare per la percentuale minima indicata. Se supera le ore disponibili di assenza, non viene ammesso all'esame finale o viene ammesso come studente non frequentante. "Nel nostro Paese le pratiche accademiche continuano a basarsi su metodi valutativi ispirati a un approccio tradizionale" (Grion et al., 2017), permanendo "in generale, una pratica legata unicamente all'esame di fine corso" (Grion, 2016, p. 289). Collegato a questo, un altro aspetto si collega: la metodologia delle lezioni. Viene affermato dagli studenti italiani che la maggior parte dei corsi che frequentano vengono impartiti attraverso lezioni frontali. Questo aspetto è discusso anche nella letteratura. Viene riportato, a riguardo, che gli insegnamenti universitari sono spesso caratterizzati da lezioni teoriche frontali dense che sommergono gli studenti di nozioni percepite come complesse. "I docenti, da parte loro, non hanno la possibilità di adattare i contenuti ai differenti livelli di preparazione dal momento che non sono in grado di avere, in tempo reale, informazioni attendibili sulla comprensione di quanto viene spiegato" (Bonaiutia & Ricciu, 2017, p. 191). Questo si riflette anche sulla difficoltà, in aula, di gestire il feedback: in aule frequentate affollate di studenti è impensabile possa avvenire uno scambio di informazioni efficace, dagli studenti al docente e viceversa. Gli interventi degli studenti sono limitati.

10.1.4 "Buona propensione verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative"

Il primo obiettivo della ricerca era quello di riportare le opinioni degli studenti riguardo il loro utilizzo, o no, di pratiche auto-valutative all'interno dei due contesti di riferimento (italiano e spagnolo). Attraverso gli strumenti utilizzati che hanno permesso la raccolta dati, l'analisi dei dati

permette di rilevare una buona propensione degli studenti verso l'utilizzo di pratiche auto-valutative.

Conoscere l'importanza dell'auto-valutazione nei processi d'apprendimento risulta essere la condizione necessaria per implementare questa pratica all'interno del contesto universitario. Essere coscienti della sua importanza aumenta il processo di costruzione di conoscenza. Se correttamente eseguito, fintanto il soggetto diventa esperto nella sua esecuzione. I possibili errori di percorso risultano visibili al soggetto, che sarà in grado di svolgere processi correttivi.

Alla luce di ciò, il contesto universitario spagnolo risulta essere idoneo per lo sviluppo di pratiche auto-valutative, capace di fornire allo studente situazioni diverse di crescita. Il contesto italiano risulta occupato da studenti che vedono nell'auto-valutazione un potente metodo processuale, capace di fornire loro autonomia e crescita. Vi è la necessità di rinnovare le pratiche sia metodologiche che valutative, passando da un approccio tradizionale ad uno più trasmissivo.

10.2 Si rileva una certa correlazione tra le caratteristiche degli studenti?

Il secondo obiettivo della ricerca era relazionato alle affermazioni di alcuni noti ricercatori nell'ambito auto-valutativo (i.e. Nicol, Panadero, Yorke, Pellegrino) i quali hanno affermato che l'area di studio e l'anno accademico sono delle variabili da considerare perché potrebbero influenzare le metodologie e le competenze valutative. O ancora, in modo simile, ci si può aspettare che le diverse discipline possano differire notevolmente, come, ad esempio, discipline storiche differiscono dalle discipline matematiche. Gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide che quelli degli anni successivi hanno già incontrato, analizzato, e, forse, superato. Ad esempio, devono capire le esigenze che ci sono, acquisire nuove capacità, sviluppare strategie differenziate, e promuovere efficaci attività sociali. Tuttavia, negli studi riportati non ci sono state evidenze totali di un miglioramento tra gli studenti del primo e successivi anni, o tra gli studenti appartenenti ad aree disciplinari diverse. Va sottolineato che gli stessi autori (i.e. Nicol, Panadero), avevano espresso le limitazioni dei loro studi, tra cui il fatto che le università stesse non stanno facilitando lo sviluppo dell'autonomia dello studente (Henri, Morrell, & Scott, 2018). In questo studio si è aggiunta un'altra variabile: il sesso dello studente. Secondo alcuni studi in Psicologia, il rendimento scolastico dei soggetti femminili risulterebbe essere associato alla loro tendenza a mostrarsi più sensibili alle modalità relazionali proposte. Inoltre, secondo alcuni studi sociologici, le caratteristiche stesse dei soggetti di sesso femminile favorirebbero i loro risultati scolastici: ad esempio la motivazione e l'atteggiamento verso lo studio. Le femmine studiano per ragioni di tipo espressivo e per autorealizzarsi, si appoggiano ad una gamma più vasta di motivazione ed aspettative, e sono più sensibili ad apprezzamenti qualitativi sulle loro abilità. Un'altra capacità evidenziata in letteratura è la capacità femminile di

organizzare opportunamente i ritmi e i tempi di studio per ottenere le performance richieste (Besozzi, 2003).

In questa ricerca nel contesto spagnolo, la variabile Area di Conoscenza si è focalizzata negli studenti iscritti al corso di Filosofia e quelli iscritti a Profesorado, la variabile Anno Accademico ha riguardato gli studenti iscritti al 1° anno accademico e quelli iscritti al 3° anno, la variabile Sesso sugli studenti di sesso maschile e quelli di sesso femminile. Nel contesto italiano, la variabile Area di Conoscenza si è focalizzata negli studenti iscritti al corso di Filosofia e quelli iscritti a Scienze dell'Educazione. Le altre due variabili sono rimaste invariate rispetto al contesto spagnolo.

10.2.1 Contesto spagnolo

Prendendo dal questionario gli item con maggiore risposta positiva (valore 4 e 5), l'analisi si è concentrata su sei item principali:

i9: L'auto-valutazione è fondamentale nel processo d'apprendimento.

i13: Mi auto-valuto durante il corso.

i14: Mi auto-valuto alla fine del corso.

i16: I miei compagni mi danno feedback.

i31: Nei miei corsi il voto finale si basa sulle attività svolte durante il corso e l'esito dell'esame finale.

i33: La valutazione degli studenti dovrebbe valutare le attività svolte durante il corso e con l'esito dell'esame finale.

Analizzando i dati di statistica descrittiva si nota che:

- Vi è forte correlazione nella variabile dell'area di conoscenza ($r= 0.96$), quindi tra gli studenti iscritti al corso di Filosofia e quelli iscritti a Profesorado. L'item con maggiore scarto è *i16* (0.20).
- Vi è buona correlazione nella variabile dell'anno accademico ($r= 0.85$), quindi tra gli studenti iscritti al 1° anno e quelli al 3°. Gli item con maggiore scarto sono *i16* (0.8) e *i33* (1.9).
- Vi è forte correlazione nella variabile sesso ($r= 0.97$), quindi tra studenti di sesso femminile e quelli di sesso maschile.
- L'errore standard delle 3 variabili è compreso tra il 15% e 30%.

10.2.2 Contesto italiano

Gli item di riferimento sono stati gli stessi riportati nel paragrafo inerente al contesto spagnolo. Analizzando i dati di statistica descrittiva si nota che:

- Vi è forte correlazione nella variabile dell'area di conoscenza ($r= 0.92$).
- Vi è scarsa correlazione nella variabile dell'anno accademico ($r= 0.44$). Gli item con maggiore scarto sono i14 (0.5) e i31 (2).
- Vi è buona correlazione nella variabile sesso ($r= 0.84$). L' item con maggiore scarto è i31 (0.6).
- L'errore standard delle 3 variabili è compreso tra il 26% e 66%

10.2.3 I due contesti a confronto

Le analisi a confronto dei due contesti portano a risultati molto simili. Nello specifico: i dati ricavati nel contesto spagnolo, nella loro globalità, hanno dato una correlazione più forte e maggiore (0.96, 0.85, 0.97). Nel contesto italiano invece forte correlazione ha investito solo la variabile *Area di conoscenza* (0.92). La variabile *Anno Accademico* ha portato una scarsa correlazione tra gli studenti del 1° anno accademico in confronto a quelli frequentanti il 3°, la variabile *Sesso* ha dato buona correlazione con un valore di 0.84.

L'item 9 non ha riportato notevoli differenze in nessuna delle tre variabili, in nessuno dei due contesti. Maggior parte degli studenti ha infatti affermato di ritenere fondamentale l'auto-valutazione nel loro processo d'apprendimento. L'item 13 nemmeno: la maggior parte degli studenti ha dichiarato di auto-valutarsi soprattutto durante il corso. L'item 14 ha riportato una leggera differenza (0.5) nella variabile dell'Anno Accademico nel contesto italiano. Gli studenti italiani iscritti al 1° anno hanno affermato, con una percentuale maggiore rispetto a quelli del 3°, di auto-valutarsi alla fine del corso. L'item 16, il quale si focalizzava sul feedback esterno da parte dei peer ha riportato qualche differenza nella variabile dell'Area di Conoscenza (0.2) e dell'Anno Accademico (0.8), nel contesto spagnolo. Nello specifico, l'analisi dei dati relativa agli studenti iscritti al corso di Filosofia e quella relativa agli studenti iscritti al 1° anno hanno riportato una percentuale maggiore rispetto a quelli iscritti a Profesorado e a quelli iscritti al 3°. Nel contesto italiano, l'item 31 ha riportato una differenza di 2.0 legato alla variabile dell'Anno Accademico in cui gli studenti iscritti al 1° anno hanno affermato, con percentuale maggiore, che il voto finale si basa sulle attività svolte durante il corso e l'esito dell'esame finale, e di 0.6 nella variabile Sesso, in cui gli studenti di sesso femminile hanno ottenuto percentuali superiori. L'item 33 riporta una differenza di 1.9 nel contesto spagnolo, legato alla variabile dell'Anno Accademico: gli studenti iscritti al 1° anno hanno dichiarato, con percentuale maggiore, che la valutazione degli studenti dovrebbe valutare le attività svolte durante il corso e con l'esito dell'esame finale.

10.2.4 Riflessioni sulle tre variabili di riferimento

Il secondo obiettivo della ricerca era quello di riflettere sui tratti personali degli studenti in relazione a tre variabili: 1) Area di conoscenza, 2) Anno Accademico, 3) Sesso.

Come riportato nel settimo capitolo, queste tre variabili sono state identificate nella letteratura come elementi da considerare dettagliatamente (Yorke, 2005; Nicol, 2009; Panadero et al., 2018b). Questo perché, per esempio, gli studenti di due aree differenti di conoscenza differiscono nelle due discipline e si trovano ad affrontare percorsi totalmente diversi, sia in termini di processi che di metodologie. O ancora, per esempio, gli studenti che entrano per la prima volta all'università si trovano ad affrontare una serie di sfide che gli studenti del 3° anno hanno già conosciuto e, presumibilmente superato.

Lo scopo è stato quello di verificare eventuali relazioni e appurare, o meno, se determinate caratteristiche potrebbero influenzare lo studente nelle sue opinioni riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative. Attraverso gli strumenti utilizzati che hanno permesso la raccolta dati, l'analisi dei dati permette alcune riflessioni.

10.2.4.1 Area di Conoscenza

La variabile Area di Conoscenza ha riportato una forte correlazione nel contesto spagnolo, nonostante gli studenti di Filosofia abbiano sottolineato in percentuale maggiore rispetto a quelli di Profesorado che ricevono feedback dai loro peer. Anche nel contesto italiano si può affermare che la correlazione tra i due ambiti disciplinari è stata buona. Questo potrebbe essere legato all'affermazione di Beenstock e Feldman (2018) sostenendo che la varianza, o non, è controllata a livello istituzionale. Si può quindi concludere che in questa ricerca l'area di conoscenza ha portato buona correlazione e non si è dimostrata una variabile che ha influenzato i risultati della ricerca.

10.2.4.2 Anno accademico

La variabile Anno Accademico ha ottenuto risultati diversi tra i due contesti. In quello spagnolo vi è stata una forte correlazione tra gli studenti frequentanti il 1° anno e quelli del 3° anno. La differenza maggiore tra le medie ottenute ha riguardato sia la ricezione del feedback dai peer in cui gli studenti del 1° anno hanno dichiarato di ottenere un maggior feedback, sia la modalità valutativa in cui gli studenti del 1° anno hanno dichiarato che la valutazione dovrebbe basarsi sia sulle attività svolte durante il corso che sull'esito dell'esame finale, dichiarazione con valore superiore a quella fornita dagli studenti del 3° anno. Una possibile ipotesi potrebbe legarsi alle metodologie d'insegnamento, simili nei corsi in analisi (Fraile et al., 2018). Nel contesto italiano la

scarsa correlazione potrebbe portare a delle riflessioni diverse. Primo, l'item con maggiore differenza è stato quello riferito all'auto-valutazione alla fine del corso: gli studenti del 1° anno sembrerebbero auto-valutarsi maggiormente in questo momento finale rispetto a quelli del 3° anno. Questo avrebbe una risposta statistica e logica, se avessero dichiarato di auto-valutarsi al principio o durante il corso, risposta non ottenuta. Secondo, gli studenti del primo anno affermano che il voto finale si basa sia sulle attività svolte durante il corso e sull'esito dell'esame finale. Questo si collega a decisioni istituzionali e alle modalità di valutazione del docente. A riguardo, si era già ampiamente sottolineata la necessità di rinnovare queste metodologie didattiche e valutative.

10.2.4.3 Sesso

La variabile Sesso ha ottenuto una forte correlazione nel contesto spagnolo, indicando una uguaglianza tra le risposte pervenute dai soggetti di sesso maschile e femminile. Nel contesto italiano ha ottenuto una buona correlazione, indicando solamente una leggera differenza nelle opinioni degli studenti riguardo il voto finale. Nello specifico, le femmine hanno maggiormente affermato che la valutazione degli studenti si basa sia sulle attività svolte durante il corso che sull'esito dell'esame finale. Poiché nei dati globali non è emerso nessun elemento riguardante la disparità di genere, è logico pensare che le metodologie di valutazione del voto finale non possono essere cambiate tra i soggetti di sesso maschile e femminile. A sostegno, il syllabus presenta in maniera chiara questa metodologia, senza differenza alcuna. Si può quindi dedurre che questa differenza sia probabilmente legata alla diversità nell'anno accademico o nell'area di conoscenza. Questo, a sua volta, riconduce alla necessità di rinnovare a livello istituzionale, dipartimentale e di docenza, le metodologie d'insegnamento e valutative.

10.3 Vi è un certo miglioramento delle conoscenze, in correlazione al modello usato?

Il terzo obiettivo della ricerca è stato quello di riportare i risultati di un'attività proposta in classe in cui gli studenti hanno applicato il modello KWL alle pratiche auto-valutative. Come si è visto dettagliatamente nei capitoli specifici, nel contesto spagnolo si è proposta un'attività diversa rispetto a quella proposta nel contesto italiano. La scelta metodologica è dovuta al target diverso di soggetti e alla volontà di migliorare l'attività stessa per massimizzare sempre di più la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza.

10.3.1 Contesto spagnolo

Il primo questionario ha avuto l'obiettivo di verificare le opinioni sia degli studenti, sia del docente, riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative per capire se gli studenti erano effettivamente consapevoli del potere dell'auto-valutazione. I due gruppi (Gs e Gc) hanno mostrato una buona propensione all'uso di pratiche auto-valutative, in maggioranza quello di controllo. In particolare, nell'affermare che si auto-valutano, che il professore del corso da loro feedback, che il professore decide i criteri valutativi esplicitandoli all'inizio del corso, e che il voto finale si basa sulle attività assegnate e valutate durante il corso e con l'esito dell'esame finale. A riguardo, il docente del corso ha concordato gli stessi punti, aggiungendo di ritenere l'auto-valutazione importante per il processo d'apprendimento ma sottolineando che gli studenti non si auto-valutano sempre. Da questo si ricava il primo punto positivo: sia studenti che docente considerano l'auto-valutazione un qualcosa di fondamentale nei processi d'apprendimento. Potrebbe essere "poco", invece no: va ricordato che una delle condizioni necessarie per implementare l'uso di pratiche auto-valutative è riconoscerne la sua importanza (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). La condivisione dei risultati ha portato curiosità nell'attività.

La terza lezione ha dato il via all'attività legata all'utilizzo del modello KWL. Nello specifico, si è chiesto di compilare le prime due tabelle del foglio di lavoro, spiegando loro che la finalità dell'attività era quella di coinvolgerli attivamente facendoli riflettere sia sulle loro conoscenze iniziali che sulle loro motivazioni. L'attività li ha visti riflettere su un oggetto di uso comune che tutti conoscevano. Questo perché i due gruppi raggruppavano studenti iscritti a diverse facoltà e a diversi anni accademici. Sarebbe stato pressoché improbabile trovare un elemento comune. Gli studenti si sono dimostrati, da subito, collaborativi. Nella quarta lezione si sono attivati processi di confronto tramite una discussione collettiva. Nella discussione gli studenti del Gc hanno ricevuto delle informazioni sullo smartphone, dalla sottoscritta, poiché il ricevere nuove informazioni dovrebbe accadere normalmente nel procedere delle lezioni nei corsi. Gli studenti del Gs hanno inoltre attivati processi di peer feedback, discutendo a piccoli gruppi, casualmente creati da loro. La lezione successiva si è chiesto loro di compilare l'ultima colonna del foglio di lavoro. Se in entrambi i gruppi il livello di partenza inerente alle loro conoscenze è risultato essere pre-strutturale, ossia non legato ad un aspetto specifico inerente al contesto e unilaterale, ossia legato ad un unico aspetto, dopo i feedback esterni hanno raggiunto livelli maggiori. Nello specifico, il 55,5% degli studenti del Gs ha raggiunto conoscenze estese, cioè integrate e generalizzabili ad altri argomenti. 4 studenti hanno aumentato il loro livello raggiungendo quello relazionale, ossia sono stati integrati maggiori aspetti intorno al loro corpo di conoscenze che avevano. Il Gc, pur portandosi a livelli superiori rispetto a quelli di partenza, ha mostrato una percentuale minore nel raggiungimento del massimo livello, quello esteso, pari al 44%. La loro conoscenza iniziale partiva comunque da dei livelli leggermente maggiori rispetto alle conoscenze iniziali del Gs. In tutto ciò, si può ipotizzare che i processi di feedback esterni siano stati un elemento di crescita. Non solo, il

ruolo del peer feedback ha permesso di raggiungere livelli maggiori. Tante sarebbero le condizioni e le variabili che potrebbero aver influenzato il risultato: livelli intellettivi diversi, capacità multi-tasking, maggiore memoria. O chissà, probabilmente anche elementi legati al clima della classe e ai rapporti tra gli studenti. Quello che sicuramente ha influenzato è stata la loro motivazione di conoscere qualcosa di nuovo. Dalla compilazione della colonna W, legata appunto a ciò che loro avrebbero voluto conoscere, era risultato maggiormente indicato ciò che riguardava la funzionalità e la composizione. Funzionalità e composizione sono state le aree con maggior acquisizione di conoscenze. Il questionario finale di valutazione ha confermato alcuni punti importanti alla base dell'attività proposta.

In conclusione, si può affermare che l'attività proposta ha portato un forte miglioramento nelle conoscenze degli studenti.

10.3.2 Contesto italiano

Il primo questionario ha avuto l'obiettivo di verificare le opinioni degli studenti riguardo l'utilizzo di pratiche auto-valutative per capire se gli studenti erano effettivamente consapevoli del potere dell'auto-valutazione. Quasi la totalità degli studenti ha mostrato una buona propensione all'uso di pratiche auto-valutative, considerandola fondamentale nel processo d'apprendimento. Il loro affermare di farne uso quasi esclusivamente, e non sempre, alla fine del corso, prima dell'esame, rimanda alle considerazioni fatte precedentemente legate alla necessità di far capire loro che la finalità dell'auto-valutazione non è, e non deve, essere correlata al mero voto finale. Al contrario, dovrebbe riguardare l'intero processo d'apprendimento. Tuttavia, hanno sottolineata la presenza di un elemento base quale il feedback: sia dei docenti, sia dei peer. Inoltre, il fatto che la valutazione finale del docente di questo corso sembra essere basata su più lavori, e non solo sull'esito dell'esame finale. Avendo assistito all'intero corso, esami compresi, posso confermare la veridicità della loro affermazione a riguardo. Dalle loro riflessione emerge la necessità che il voto finale inglobi una quantità di competenze, capacità e abilità che vanno ben oltre quelle che il solo esame può riuscire a inglobare.

La condivisione di questi risultati è stata di utile beneficio sia agli studenti che al docente poiché ha dato la possibilità di confronto e discussione.

La terza lezione ha dato il via all'attività legata all'utilizzo del modello KWL. Nello specifico, si è chiesto ad entrambi in gruppi di compilare le prime due tabelle del foglio di lavoro, spiegando loro che la finalità dell'attività era quella di coinvolgerli attivamente facendoli riflettere sia sulle loro conoscenze iniziali che sulle loro motivazioni. Poiché gli studenti partecipanti a questa parte della ricerca erano iscritti al corso di Valutazione e Ricerca Qualitativa, in cui lo studente punta ad acquisire la conoscenza e la comprensione degli elementi di base della Valutazione e della Ricerca qualitativa in ambito scolastico/formativo e in ambito sociale, è stata proposta un'attività

legata all'auto-valutazione, uno degli argomenti contenuti nel syllabus del corso. Dall'analisi è emerso che le loro conoscenze iniziali dell'argomento rientravano nei livelli uni-strutturali e multi-strutturali. La loro motivazione, mista a curiosità, si è legata all'acquisizione di conoscenze legate alla funzionalità e alla composizione.

L'attività si è soffermata dunque su questi punti, utilizzando GoSoapBox come software. Fin dall'inizio gli studenti sono sembrati interessati, dimostrando la rarità di lavorare con questi mezzi, nuovi per loro, nei corsi universitari. Eppure, in un contesto internazionale non è una novità. Per esempio, il professor Fabio Aricò ha sviluppato una modalità d'apprendimento inserendo i componenti auto-valutativi. Nel suo caso, il vero cambiamento è stato quello di promuovere l'active learning nelle sue lezioni, con l'aggiunta del peer feedback e il supporto delle tecnologie. Prendendo spunto da questa sua modalità che ho potuto conoscere e "testare", è nata l'idea di utilizzarlo per innovare il modello KWL. Nei suoi corsi utilizzava un altro programma poiché l'Università stesso lo procurava: ad ogni studente viene assegnato un clicker che tiene fino al 3° anno. Grazie ad un ID associato, il professore automaticamente riesce a vedere e scaricare i progressi di ogni lezione. Certamente, è una grande fortuna che non tutti hanno. Ad ogni modo, aver usato GoSoapBox ha avuto gli stessi requisiti: mi è stato possibile vedere, e successivamente scaricare, ogni loro "movimento" nel momento in cui erano connessi all'attività. Reso possibile dalla condivisione dell'attività tramite un codice comune, anche loro vedevano, in tempo reale, cosa stava succedendo. In entrambe le domande le risposte corrette erano già state evidenziate dagli studenti, ma il non averne la conferma ha stimolato in loro curiosità di sapere. Curiosità aumentata nel vedere che altri loro compagni avevano espresso risposte differenti. L'elemento importante in questa parte della ricerca, oltre alla novità dello strumento, è stato il peer feedback. Nelle discussioni di gruppo pianificate tra i due momenti di risposta (quella individuale e quella poi di gruppo) ha permesso di attivare dei processi di riflessione e di confronto che li hanno attivamente coinvolti nel delineare la risposta corretta. Non vi è stato un 100% di correttezza nelle risposte, ma i loro ragionamenti nel provare a capire perché era giusta la prima risposta, e non per esempio la seconda, porta alla conclusione che il peer feedback ha valorizzato la centralità dello studente, stimolando la sua capacità di elaborazione di giudizio critico autonomo (Grion et al., 2017). Non solo, le prospettive multiple non sempre accordanti hanno permesso un processo riflessivo più profondo, rinforzando le proprie conoscenze, apprendendo metodologie e strategie diverse, e maturando capacità auto-valutative (Nicol, 2010). Questo è stato confermato nell'ultima lezione in cui gli studenti hanno indicato le loro nuove conoscenze acquisite, attraverso la compilazione sia dell'ultima colonna del questionario, sia della griglia auto-valutativa. I risultati ottenuti dalla compilazione dell'ultima colonna (L) ha riportato un miglioramento nelle conoscenze, raggiungendo, ad eccezione di un soggetto (soggetto 27), livelli relazionali e livelli estesi. La griglia auto-valutativa ha confermato questi risultati. Le valutazioni dei progetti svolti durante il corso hanno ricevuto, tutti, valutazione positive. L'esame finale del corso, suddiviso in 3 moduli (due scritti a domande chiuse e uno a domande aperte) ha ottenuto una media di 27/30. Vista

l'anonimato dell'attività, in ogni sua parte, non è possibile confermare quale soggetto abbia ottenuto il risultato relazionato alla sua auto-valutazione indicata nella griglia, ma rimanendo in termini di medie, si può confermare che i voti auto-valutativi degli studenti hanno rispecchiato i buoni voti ricevuti dal docente.

10.3.3 I due contesti a confronto

Le attività proposte nei due contesti, per quanto diverse nella struttura, hanno avuto la stessa finalità: massimizzare la consapevolezza degli studenti sul loro processo di costruzione di conoscenza attraverso un'attività didattica che cercava la loro attiva partecipazione e riflessione. Dai dati emersi, le attività hanno compiuto le finalità. Nello specifico, entrambi i gruppi hanno raggiunto livelli estesi nella costruzione di conoscenza dell'argomento.

10.3.4 Forte miglioramento delle conoscenze in correlazione al modello usato

Le attività proposte, in entrambi i contesti, sono risultate positive in tre aspetti: 1) nel coinvolgimento attivo degli studenti, 2) nell'attivare momenti di peer feedback, 3) nel migliorare le conoscenze degli studenti. Questi tre aspetti sono stati definiti, dalla letteratura, necessarie condizioni per i processi di apprendimento (Nicol, 2010; Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Si può quindi concludere che vi è stato un forte miglioramento tra le conoscenze di partenza e quelle finali, con l'utilizzo del modello KWL utilizzato.

11 Conclusion e prospettive future

La valutazione nel sistema universitario ha assunto in questi ultimi anni, importanza fondamentale per le sue vaste implicazioni nei diversi contesti: politico, economico e sociale, sia a livello nazionale che internazionale. L'università spagnola e italiana, ugualmente ad altri paesi, allineandosi allo Spazio Europeo dell'Educazione Superiore, hanno vissuto un cambio di paradigma molto forte che ha portato non solo trasformazioni strutturali del sistema universitario ma anche nella dinamica organizzativa. Senza dubbio l'elemento più rilevante è stata la centralità del soggetto in apprendimento, con focus sulle sue competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi, permettendo di non sacrificare le diversità dei percorsi formativi offerti nei vari Paesi, ma rendendoli comparabili grazie al sistema europeo di crediti formativi.

Si è cercato di illustrare, in questo lavoro, sia i cambiamenti necessari sia le difficoltà nell'attuarli. Ad esempio, in Spagna, nonostante le modifiche introdotte dal Decreto 1393/2007 aveva richiesto che le università cambiassero i loro regolamenti relative alla valutazione degli studenti, non tutte le università hanno stabilito un regolamento specifico per regolare i processi di valutazione accademici (Gómez et al., 2013). Oppure, in Italia, la consuetudine a siglare con numeri le prestazioni degli studenti rimane ancora un elemento di criticità strutturali al sistema scolastico italiano (Meloni, 2018). In entrambi i contesti, secondo la letteratura, si percepisce una criticità nei confronti dell'utilizzo dell'auto-valutazione. Eppure, dai risultati ricavati dalle opinioni degli studenti, si evince che l'auto-valutazione viene vista come un elemento fondamentale per il loro processo d'apprendimento. Non solo, la ricerca conclude che gli studenti partecipanti hanno mostrato una buona propensione all'utilizzo di pratiche auto-valutative. Un dato importante che va oltre al percorso di studio, all'anno accademico, o al sesso dello studente. Sembra infatti che queste tre variabili non influiscano in maniera decisionale l'utilizzo di pratiche auto-valutative. Al contrario, sembrerebbe che, ad influenzarne l'uso, siano più le decisioni istituzionali e quelle personali del docente. Questo riconduce ancora alla necessità di rinnovare a livello istituzionale, dipartimentale e di docenza, le metodologie d'insegnamento e valutative. Nonostante la fermezza nella necessità di un rinnovamento, la ricerca ha trovato un terreno favorevole nel testare nuove metodologie. Gli studenti hanno svolto ogni attività proposta con pieno entusiasmo, interesse, e serietà. La curiosità ha riflesso in loro la motivazione a provare e praticare, portando, nel finale, degli esiti positivi nel loro processo d'apprendimento. Il feedback si è dimostrato essere elemento collante di tutte le attività: gli studenti si sono mostrati sempre più favorevoli alla riflessione e più capaci di confronto. Questo ha dato loro la possibilità in primis di mettersi alla prova, poi di verificarsi, e infine di valutarsi. Gli strumenti forniti sia dal modello KWL sia dalla sua connessione con la tecnologia sono stati utili a questi fini. A conferma, sia il forte miglioramento tra le conoscenze di partenza e quelle finali, sia un ambiente favorevoli a nuovi strumenti metodologici e valutativi.

I dati raccolti attraverso questa ricerca indicano con relativa chiarezza la visione positiva, negli studenti, dell'auto-valutazione. Indicano inoltre la presenza di processi di feedback nei loro corsi, sia dai professori che dai peer. Con focus su quest'ultimo, la ricerca ha mostrato che il peer feedback, inserito in attività che mirano al suo sviluppo e potenziamento, conferiscono ad ogni studente coinvolto nel processo un ruolo totalmente attivo. Tuttavia, va ricordato che nell'applicazione della ricerca sono stati riscontrati dei limiti da non sottovalutare. A riguardo dei partecipanti: l'adesione alla ricerca è stata completamente volontaria, di conseguenza il campione non può ritenersi rappresentativo della popolazione; in particolar modo, si sono considerati solo i questionari compilati da studenti che indicavano un livello sufficiente di conoscenza dell'argomento. La contenuta ampiezza del campione ha inoltre comportato delle problematiche di natura statistica: una volta suddivisi a seconda delle diverse variabili da comparare, la disomogeneità dei gruppi ottenuti andava ad inficiare la significatività del confronto statistico. A riguardo degli strumenti utilizzati: le fasi delle attività proposte sono state ideate appositamente per questa ricerca e non possiedono ad ora una standardizzazione vera e propria. Inoltre, la differenza dell'attività proposta e attuata nello studio due nel contesto spagnolo e in quello italiano rende il risultato finale non completamente equilibrato. La modalità di self-report impostato negli strumenti utilizzati ha richiesto un'opinione personale agli studenti, ma non si ha la certezza che tali affermazioni corrispondano alla totale realtà.

Sebbene con le dovute limitazioni, ci si augura che ricerche future permettano di approfondire ulteriormente il fenomeno in questione, anche alla luce dei suggerimenti qui riportati. Sarebbe, ad esempio, interessante poter allargare il campione partecipante per studiare il fenomeno sotto uno spettro di ampiezza maggiore. Non solo sotto la percezione degli studenti, ma anche dei docenti. A riguardo, in lavori futuri, verranno considerati i questionari somministrati ad ogni professore partecipante a questa ricerca. Future ricerche potrebbero fornire approfondimenti riguardanti l'utilizzo del modello KWI e la sua evoluzione con la tecnologia: aumenterà il numero di docenti che sceglieranno di sperimentarlo? Nell'utilizzare un altro software come student response system, si otterranno gli stessi risultati? Quali altri processi mettono in atto? Quanto influenza la motivazione? E i criteri? Moltissime sono le domande che restano ancora aperte e sarebbe interessante poter procedere per poter trovare ulteriori risposte.

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 permetteranno di rispondere alle nuove esigenze che emergeranno. I grandi passi fino a qui avanzati hanno varcato 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 alla fine il potrà essere convincente e condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Alonso-Tapia, J. (2009). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Altbach, P. G. (2014). Studies in Higher Education, The State of the Art. *Research and Training in Higher Education*, 1-23.
- Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- American Psychological Association (1997) Learner-centered psychological principles. Tratto da: <http://www.apa.org/ed/lcp.html> (15 Luglio 2019).
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Andrade H. I. (2010). *Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning*. NERA Conference Proceedings 2010. Tratto da: https://opencommons.uconn.edu/nera_2010/25
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 87). Frontiers.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in higher education*, 32(2), 159-181.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19.
- ANECA, (2013). Guía de apoyo Para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Madrid: ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - National Agency for Quality Assessment and Accreditation].
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44, 101–108.
- Arico, F. (2016). Promoting active learning through peer-instruction and self-assessment: A toolkit to design, support and evaluate teaching. *Educational Developments*, 17(1), 15-18.
- Baehr, M. (2005). Distinctions between assessment and evaluation. *Program Assessment Handbook*, 7(1), 231-234.
- Bailey, R., & Garner, M., (2010). Is the Feedback in Higher Education Assessment Worth the Paper It is Written on? Teachers' Reflections on Their Practices. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 187–198.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213–237.

- Beenstock, M., & Feldman, D. (2018). Decomposing University Grades: A Longitudinal Study of Students and Their Instructors. *Studies in Higher Education*, 43(1),114–133. doi:10.1080/03075079.2016.1157858
- Bellanca, J. (1992) *The cooperative think tank II: graphic organizers to teach thinking in the cooperative classroom. K-Adult* (Guides, US, Illinois) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 828).
- Bers, T. H., Davis, B. D., & Taylor, B. (2000). The Use of Syllabi in Assessments: Unobtrusive Indicators and Tools for Faculty Development. *Assessment Update* 12 (3): 4–7.
- Bertaccini, B., Giusti, A., & Petrucci, A. (2017). *Opinioni degli studenti universitari sulla didattica ed i servizi erogati dagli Atenei italiani: un nuovo modello di valutazione* (06). Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Statistica, Informatica, Applicazioni, G. Parenti. Tratto da: http://local.disia.unifi.it/wp_disia/2017/wp_disia_2017_06.pdf
- Besozzi, E. (Ed.). (2003). *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita* (Vol. 21). Milano: FrancoAngeli.
- BFUG, Bologna Process stocktaking report 2007 (2007), London. Tratto da: http://www.processodibologna.it/documenti/Stocktaking%20Londra%202007_04.06.07.pdf
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (2014). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
- Bini, M., & Chiandotto, B. (2003). La valutazione del sistema universitario italiano alla luce della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici. *Studi e note di economia*, (2), 29-61.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (Eds.) (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Harrison, C. (2001). Feedback in questioning and marking: The science teacher's role in formative assessment. *School science review*, 82(301), 55-61.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Boekaerts, M. (1988). Motivated learning: bias in appraisals. *Int. J. Educ. Res.* 12, 267–280. doi: 10.1016/0883-0355(88)90005-5
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *Eur. Psychol.* 2, 100–112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-451). San Diego, CA: Academic Press.

- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. (2011). "Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning,". In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (p. 408-425). New York, NY: Routledge.
- Bologna Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: The European Higher Education Area. Tratto da:
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Bonaiutia, G., & Ricciu, R. (2017). Dispositivi mobili per aumentare l'attenzione e migliorare l'apprendimento. *Form@ re*, 17(1), 190-203.
- Borello, C. (1996). Didattica e valutazione, in GENNARI M., *Didattica generale*, Bompiani, Milano p. 129.
- Boud, D. (1986). *Implementing student self-assessment: HERDSA green guide no. 5*. Kensington, N.S.W.: Higher Education Research & Development Society of Australia.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (2nd ed). London: Kogan Page.
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30.
- Boud, D. (1990). Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15(1), 101-111.
- Boud, D. (1992). The use of self-assessment schedules in negotiated learning. *Studies in higher education*, 17(2), 185-200.
- Boud, D. (1994). *The move to self-assessment: Liberation or a new mechanism for oppression?* Paper presented at the Reflecting on Changing Practices, Contexts and Identities Conference, University of Hull, Leeds, 12 - 14 July 1994.
- Boud, D. (1995a). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995b). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page Limited.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher education*, 18(5), 529-549.
- Boud, D., & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Research and Development in Higher Education*, 18, 130-135.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J., (1999) Peer learning and assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426.

- 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*. Alexandria: ASCD.
- Bronzetti, G., Mazzotta, R., & Nardo, M. T. (2011). Le dimensioni della pianificazione strategica nelle università. *Economia Aziendale Online*, 2(2), 141-155.
- Brown, G. T. (2011). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: a review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748.
- Brown, G.T.L., & Harris, L.R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.) *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (p. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Brown, G. T. L., Andrade, H., y Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457. doi:10.1080/0969594X.2014.996523
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33–51.
- Brown, S. (2010). Afterword. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 347–349. doi:10.1080/02602931003690835
- Brown, S. (2015). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. Londo: Palgrave Macmillan.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*, London: Kogan Page.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Butler, M. (2019). Preparing Our Students to Read and Understand Mathematics. *Journal of Humanistic Mathematics*, 9(1), 158-177.
- Cacciola, S., & Marradi, A. (1988). Contributo al dibattito sulle scale Likert basato sull'analisi di interviste registrate. *Costruire il dato*, 63-105.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carpita, M. (2007). Presente e Futuro dei Sistemi di Valutazione dell'Università. *Statistica & Società*, 6(1), 2-18.
- Carr, E., & Ogle, D. (1987). KWL Plus: A strategy comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, 626-631.
- Cheng, W., & Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- Cho, K., & MacArthur, C., (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by Reviewing, *Journal of Educational Psychology* 103 (1), 73–84.

- Cho, Y. H., & Cho, K. (2011). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science* 39 (5), 629–643.
- 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.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives, and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4, 158–180.
- Coggi, C., (2005). Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nelle facoltà. In C. Coggi, (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, (p. 205-238). Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C., (2017). LA VALUTAZIONE FORMATIVA IN UNIVERSITÀ: TRASPARENTE, CONDIVISA, REGOLATIVA, SOSTENIBILE. In *AM Notti (a cura di). La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, (p. 37-58). Lecce: PensaMultimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Commissione Europea (2010). Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. *COM (2010), 2020*. Tratto da:
<https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European University Association.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- De Silva, V. (2019). Developing Self-regulated Learning skills in University students studying in the Open & Distance Learning Environment by using KWL method. Tratto da:
http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3261/PCF9_Papers_paper_148.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dewi, N. S. N., Marlina, N., & Supriyono, Y. (2019). The quest of self-directed learning of adult EFL learners in Indonesian higher education context. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 6(1), 73-90.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.

- Dochy, F. J. R. C., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F., & Segers, M. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331 - 350.
- Duncan, T. G., and McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educ. Psychol.* 40, 117–128. doi: 10.1207/ s15326985ep4002_6
- Dweck, C. (1999) *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Edwards, M.; Donderis, V. & Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. Ponencia presentada en: *XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas*. 21, 22 y 23 de septiembre, Maspalomas (Gran Canaria).
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educ. Psychol.* 46, 6–25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645
- Ekhaml, L. (1998). Graphic organizers: outlets for your thoughts, *School Library Media Activities Monthly*, 14(5), 29–33.
- ENQA, (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area, Helsinki. Tratto da:
<https://www.unibo.it/qualityassuranceen/AttachmentHP/Standards%20and%20Guidelines%20for%20QA%20in%20the%20European%20Higher%20Education%20Area.pdf>
- ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd ed. Helsinki: ENQA. Tratto da:
http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.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.
- European Union. (2013). *Supporting growth and jobs an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, 137-143.

- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 15-28.
- Felisatti, E., Serbati, A., Tonegato, P., Calogero, M., Ferraro, G., Focchiatti, R., ... & Polato, E. (2019). Peer-review per il tirocinio: un'esperienza con studenti di scienze della formazione primaria verso un modello integrato. *EXCELLENCE AND INNOVATION IN LEARNING AND TEACHING*, 92-102.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 51–62. doi:10.1080/02602930903197883
- Flores, M. A., & Veiga Simão A. M., (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*, edited by M. Iglesias and C. Lapeña y F. Pastor. Alicante – Espanha: Universidade de Alicante, 4–5 Junho. <http://hdl.handle.net/10045/19963>.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.
- Fraile Ruiz, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: estudio censal de las guías docentes. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 22 (3).
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (p. 511-522). Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, «Bolonia» y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5, 4-9.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Ghislandi, P., Margiotta, U., & Raffaghelli J. (2014), Prefazione. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 9-18.
- Gibbs, G., (1999) Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds) *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning? *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Gijbels, D., Van den Bossche, P., & Loyens, S. M. M. (2013). Student achievement in problem-based learning. In J. A. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (p. 282–284). New York: Routledge.

- Glasner, A., & Brown, S. (Eds.), (1999). *Assessment Matters in Higher Education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Gola, M., & Chiandotto, B. (2002). Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti frequentanti. *Rapporto di Ricerca RdR*, 9-02.
- Gómez, G. R., Sáiz, M. S. I., & Jiménez, E. G. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 198-210.
- Goodrich, H. W. (1996). Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment. (57), *ProQuest Information y Learning*, US.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of educational research*, 77(3), 334-372.
- 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* (p. 289-318). Lecce: PensaMultimedia.
- Grion V., & Cook-Sather A. (Eds.). (2013). Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy. Milano: Guerini.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226.
- Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. *AM Notti (a cura di). La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, (p. 585-598). Lecce: PensaMultimedia.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., and Miller, M. (2011). "Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning," in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (p. 65–84). New York, NY: Routledge.
- Hanrahan, S., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Hattie, J. A. (1999). Influences on student learning (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand). Tratto da: <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

- Henri, D. C., Morrell, L. J., & Scott, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75(3), 507-516.
- Heron, J. (1981). Self and peer assessment. In T. Boydell & M. Pedler (Eds.), *Management Self-development: Concepts and Practices* (pp. 111 - 128). Aldershot: Gower.
- Heron, J. (1988). Assessment revisited. In D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001) Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback, *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. Belgium: European Union.
- Higher Education Academy (2015). *Student engagement through partnership*. Tratto da: <https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/frameworks/framework-student-engagement-through-partnership>
- Hinett, K., & Weeden, P. (2000). How am I doing?: Developing critical self-evaluation in trainee teachers. *Quality in Higher Education*, 6(3), 245 - 257.
- Honicke, T., and Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educ. Res. Rev.* 17, 63–84.
- Hounsell, D. (1997) Contrasting conceptions of essay-writing. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds) *The experience of learning* (2nd edn). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Hounsell, D. (2004) Reinventing feedback for the contemporary Scottish university, paper presented at *Quality Enhancement Conference on Assessment*, University of Glasgow, 4 June.
- Hounsell, D. & McCune, V. (2003) Students' experiences of learning to present, in: C. Rust (Ed.) *Improving student learning theory and practice- ten years on* (108–119). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Ibarra-Sàiz, M. S., and Rodríguez-Gómez, G. (2010). An Approach to the Dominant Discourse of Learning Assessment in Higher Education, *Revista De Educaciòn*, 351, 385–407.
- Ibarra-Sàiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010b). Aproximación al discurso dominante en la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación* (351), 385-407.
- Ibarra-Saiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios.
- Ion, G., & Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.

- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación, XX1, 15*(2).
- Järvelä, S., Kirschner, P., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., et al. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Educ. Technol. Res. Dev.* 63, 125–142. doi: 10.1007/s11423-014-9358-1
- Jackson, M., & Marks, L. (2016). Improving the effectiveness of feedback by use of assessed reflections and withholding of grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(4), 532-547.
- 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.
- KeenGwe, J., OnChwari, G., & OnChwari, J. (2009). Technology and student learning: Towards a learner-centered teaching model. *AACE Journal, 17*(1), 11-22.
- Khan, S., Davies, D.A., & Gupta, K. (2001). Formative self-assessment using multiple true-false questions on the Internet: feedback according to confidence about correct knowledge. *Medical Teacher, 23*(2), 158-163.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin, 119*(2), 254.
- Kostons, D., van Gog, T., & Paas, F. (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. *Applied Cognitive Psychology, 23*(9), 1256-1265. doi: 10.1002/acp.1528
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(5), 493-505.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation, in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation, eds*, (p. 111–169). San Diego, CA: Academic Press.
- Kulhavy, R. W., Stock, W. A., Hancock, T. E., Swindell, L. K., & Hammrich, P. L. (1990). Written feedback: Response certitude and durability. *Contemporary Educational Psychology, 15*(4), 319-332.
- Lan, W. Y. (1998). Teaching self-monitoring skills in statistics. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p. 86-105). New York: Guilford Press.
- Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' selfassessment and their beliefs about utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*, 135–156. doi:10.1080/02602930802687737

- Li, L., Steckelberg, A., & Srinivasan, S. (2008). Utilizing peer interactions to promote learning through a web-based peer assessment system. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2).
- Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British journal of educational technology*, 41(3), 525-536.
- Li, L., & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2).
- Liu, N. e Carless, D., (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11:3, 279-290, DOI: 10.1080/13562510600680582
- Lima, L.C. 2006. Bolonha à Portuguesa. A Página da Educação 160: 9.
- Lipnevich A. A., Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319-333.
- Llamas, J. L. G. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XX1*, 1(1).
- Long, H. B. (1989) Self-directed learning: emerging theory and practice, in: H. B. Long & Associates (Eds) *Self-directed learning: emerging theory and practice*. Norman, OK: University of Oklahoma.
- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Malmberg, J., Järvenoja, H., and Järvelä, S. (2013). Patterns in elementary school students' strategic actions in varying learning situations. *Instr. Sci.* 41, 933–954. doi: 10.1007/s11251-012-9262-1
- Marienau, C. (1999). Self-assessment at work: Outcomes of adult learners' reflections on practice. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 135-146.
- Mason, B. J., & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. *Center for Instructional Innovation, University of Nebraska–Lincoln*: 14. Tratto da: <http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>
- McAllister, P. J. (1994) Using K-W-L for informal assessment, *Reading Teacher*, 47(6), 510–511.
- McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 127-141.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003) The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations, *Assessment in Education*, 10(2), 209–220.

- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, (7th ed., p.234). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Meloni, S. (2018). Valutazione di sistema in Italia: a che punto siamo? *Idee in form@zione*, 6, 79-95.
- Mihardi, S., Harahap, M. B., & Sani, R. A. (2013). The effect of project based learning model with kwl worksheet on student creative thinking process in physics problems. *Journal of Education and Practice*, 4(25), 188-200.
- Miller, J., Wroblewski, M., & Villafuerte, J. (2013). *Creating a Kaizen Culture: Align the Organization, Achieve Breakthrough Results, and Sustain the Gains*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Miller, M., Järvelä, S., & Hadwin, A. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 99-122). Routledge.
- Ministerio de ciencia y instruction (2019, Giugno 20). Datos y Cifras del Sistema universitario Español.
- Tratto da: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/datos-cifras.html>
- 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(4), 415-433.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, no. 3: 335-352.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Nicol, D. (2011). Developing the Students' Ability to Construct Feedback. Gloucester: *Quality Assurance Agency for Higher Education*. <http://tinyurl.com/avp527r>.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (p. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing", in Grion V., Serbati A. (Eds.), (2018). *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education*. Lecce: PensaMultimedia.

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. & Smith, B. (2004) *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York, The Higher Education Academy.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C., (2014) Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102–22.
- Ogle, D. (1986) K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- Ogle, D. (1992). KWL in action: Secondary teachers find applications that work. *Reading in the content areas: Improving classroom instruction*, 3, 270-281.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11, 441–456. doi: 10.1080/13562510600874235
- Pagani, V. (2017). Spunto di riflessione sulla figura dell'insegnante all'interno di pratiche di self-assessment. *Formazione & Insegnamento XV – 3*, 409-413.
- Pagani, V. (2018). Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 127-134.
- Pagani, V. (2019). KWL, a possible model to connect selfassessment and feedback: the students' view. Paper presentato alla conferenza "Teaching, Learning & Education" (Berlin, 15-17 Maggio 2019). Tratto da: <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2019/05/ictle-52-162.pdf>
- Panadero, E. (2011). *Instructional Help for Self-assessment and Self-regulation: Evaluation of the Efficacy of Self-assessment Scripts vs. Rubrics*. 10.13140/RG.2.1.2547.9208.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- 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. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Courtney, M. G. R., (2014). Teachers' Reasons for Using Self-Assessment: A Survey Self-Report of Spanish Teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(4), 365-383.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 803-830.

- Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2017). Teachers' Reasons for Using Peer Assessment: Positive Experience Predicts Use. *European Journal of Psychology of Education* 32 (1), 133–156. doi:10.1007/s10212-015-0282-5
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2018b). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pastore, S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, 2.
- 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.
- Perera, J., Lee, N., Win, K., Perera, J., & Wijesuriya, L. (2008). Formative feedback to students: The mismatch between faculty perceptions and student expectations. *Medical Teacher*, 30, 395–399. doi:10.1080/01421590801949966
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 452-502). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Rev. Educ. Res.* 63, 167–199. doi: 10.3102/00346543063002167
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J. Educ. Psychol.* 82, 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 143–154.
- Puustinen, M., and Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scand. J. Educ. Res.* 45, 269–286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Quality Assurance Agency (2011). Understanding assessment: Its role in safeguarding academic standards and quality in higher education. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sàiz, M.S., (2016). What Are We Missing? Spanish Lecturers' Perceptions of Their Assessment Practices. *Innovations in Education and Teaching International* 53 (1), 48–59.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of advanced academics*, 20(1), 18-41.
- Rebora, G. (2012). Venti anni dopo: il percorso della valutazione dell'università in Italia e alcune proposte per il futuro. *Liuc Papers n. 257, Serie Economia aziendale* 38, 1-17.
- Rebora, G., & Turri, M. (2008). La governance del sistema universitario in Italia: 1989-2008. *Liuc Papers n. 221, Serie Economia aziendale* 32, 1-26.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482.
- Resnick, L., & Resnick, D. (1990). Tests as standards of achievement in schools. In J. Pfliegerer (Ed.), *The uses of standardized tests in American education: Proceedings of the 1989 ETS Invitational Conference* (pp. 63-80). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ricchiardi P. (2005). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In C. Coggi (Ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (p. 305-356). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Robinson, J. (1996) *Picture what women do: an inquiry learning example* (Reports. Institution Media Action Council of Indiana, Indianapolis) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 403 612).
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sàiz, M., & García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 198-210.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sàiz, M. S., & Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educacion XX1*, 21(1).
- Roscoe, R., & M. Chi. 2008. Tutor Learning: The Role of Explaining and Responding to Questions, *Instructional Science*, 36: 321–350.
- Ross, J. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10). Tratto da <http://pareonline.net/getvn.asp?vD11&nD10>
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments. *Educ. Assess. Eval. Account.* 28, 225–250. doi: 10.1007/s11092-015-9229-2
- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 145–165.

- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- San Segundo, M.J. (1997), Educación e Ingresos en el Mercado de Trabajo Español. *Cuadernos Económicos de Información Comercial Española*, 63, 105.123.
- Sargeant, J., Armson, H., Chesluk, B., Dornan, T., Eva, K., Holmboe, E., ... & van der Vleuten, C. (2010). The processes and dimensions of informed self-assessment: a conceptual model. *Academic Medicine*, 85(7), 1212-1220.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design in teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne And M. Scriven (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation). Chicago: Rand McNally and Co.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari Alignment of teaching, learning and assessment activities to learning outcomes: a proposal for higher education courses. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Silva, L. (2019). L'autovalutazione delle competenze scientifiche per favorire l'orientamento degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (22), 221-242.
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.
- Siribunnam, R., & Tayraukham, S. (2009). Effects of 7-E, KWL and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. *Journal of social sciences*, 5(4), 279-282.
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G., & Bauer, K. N. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169-191.

- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442. doi: 10.1037/a0022777
- Skinner, B.F. (1968). The technology of teaching. New York: Appleton-Century-Crofts. In Torrance, H. (1993), *Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions*. Cambridge Journal of Education 23, no. 3: 333–43.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer-and co-assessment. *Learning environments research*, 1(3), 293-319.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(3), 221 - 233.
- Stanny, C., Gonzalez, M., & McGowan, B. (2015). Assessing the Culture of Teaching and Learning through a Syllabus Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (7), 898–913.
- Stefani, L. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339 - 350.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. New York: Prentice Hall.
- Stiggins, R., & Popham, W. J. (2007). *Assessing students' affect related to assessment for learning*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.
- Strijbos J. W., & Sluijsmans D. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- Sutherland, L. (1998). Developing students' meta-cognitive awareness through self-evaluation: A South African perspective. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners*. Oxford, UK.: The Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E., (2018). "Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work." *Higher Education* 76(3): 467-481.
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: Towards transparency for students and for tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.
- Taras, M. (2003) To feedback or not to feedback in student self-assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(5), 549–565.
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.

- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027
- Tarquin, P. & Walker, S. (1997) *Creating success in the classroom! Visual organizers and how to use them* (Englewood, CO, Teacher Ideas Press).
- Tessaro, F. (2017). Valutazione e ricerca qualitativa. Tratto da: <http://www.itisrossi.gov.it/wp-content/uploads/2017/03/2017-VRqI-Tessaro-Dispensa-Valutazione-2-11.pdf>
- Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., & Jones, R. (2015). Independent learning: students' perspectives and experiences. Higher Education Academy. Tratto da: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledgehub/independentlearning-student-perspectives-and-experiences>.
- Thorndike, E. L. (1913). *The psychology of learning* (Vol. 2). Teachers College, Columbia University.
- To, J., & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first – year undergraduates, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920-932. doi: 10.1080/02602938.2018.1548559
- Tinto, V. (2005). Epilogue: Moving from theory to action. In *College retention: Formula for student success*, ed. A. Seidman, 317–33. Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Topping, K. (1998). "Peer assessment between students in colleges and universities." *Review of Educational Research*, 68(3): 249-276.
- Topping, K. (2010). "Peers as a source of formative assessment." In H. Andrade and G. Cizek, *Handbook of Formative Assessment* (61-74). New York: Routledge.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(2), 149-169.
- Trincherò, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 75-96.
- Vaiyavutjamai, P., Charoenchaia, S., Ponmanee, S., Danpakdee, A., Chotivachira, B., Warotamawit, V., ... & Sitthiwong, W. (2012). Collaborative action research to promote reflective thinking among higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 739-744.
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.
- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European journal of education*, 39(3), 265-273.

- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986) The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd edn) (New York, Macmillan), 315–327.
- Wilson, E. K. (1997) A trip to historic Philadelphia on the web, *Social Education*, 61(3), 170–175.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educ. Psychol.* 30, 173–187. doi: 10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Individ. Differ.* 8, 327–353. doi: 10.1016/S1041-080(96)90022-9
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *J. Educ. Psychol.* 89, 397–410. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.397.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, *Metacognition in Educational Theory and Practice*, (p. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Woods, D., Marshall, R., & Hrymark, A. N. (1988). Self-Assessment in the Context of the McMaster Problem Solving Programme. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 13, 107-127.
- Wride, M. (2016). Academic practice and e-learning (CAPSL) resources. Tratto da: https://www.academia.edu/32066647/Guide_to_Peer-Assessment
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.
- Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45, no. 4: 477–501.
- Yorke, M. (2005). Increasing the chances of student success. In C. Rust, *Improving student learning 12: Diversity and inclusivity*, (35–52). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. London: SRHE and Open University Press.
- Zabalza, M. A., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemp. Educ. Psychol.* 11, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-41). New York: Academic.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education*, (p. 299–315). New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY: Routledge.

Appendice

- A. Professori spagnoli contattati
- B. Professori spagnoli partecipanti al progetto
- C. Sample size calculator, dati spagnoli
- D. Analisi del questionario spagnolo con EXCEL.
- E. Professori italiani contattati
- F. Professori italiani partecipanti al progetto
- G. Sample size calculator, dati italiani
- H. Analisi del questionario italiani con EXCEL
- I. Tassonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982).

APPENDICE A

jose Luis.almarza@uam.es
g.alvarez@uam.es
carmen.andres@uam.es
pilar.aramburuzabala@uam.es
mercedes.blanchard@uam.es
moussa.boumadan@uam.es
jessica.cabrera@uam.es
charo.cerrillo@uam.es
gumersindo.diaz@uam.es
santiago.elvias@uam.es
rosamaria.esteban@uam.es
toni.fernandez@uam.es
manuel.fernandez@uam.es
maria.flores@uam.es
marialourdes.garcia@uam.es
melchor.gomez@uam.es
nines.gutierrez@uam.es
agustin.delaherran@uam.es
maria.aguado@uam.es
engracia.alda@uam.es
natxo.alonso@uam.es
manuel.alvaro@uam.es
josem.arias@uam.es
santiago.atrio@uam.es
alberto.barcia@uam.es
angelica.benito@uam.es
isabel.bergantin@uam.es
carmen.bianco@uam.es
rocio.garrido@uam.es
julian.mangas@uam.es
fernando.fernandez.sanchez@uam.es
clemente.herrero@uam.es
guillermo.jimenez-ridruejo@uam.es
pilar.lacasta@uam.es
florencio.silanes@uam.es
gloria.luna@uam.es
carlo.madonna@uam.es
raul.martin@uam.es
josemanuel.perez@uam.es
jose Luis.delosreyes@uam.es
tomasm.rodriguez@uam.es
nicorayo@hotmail.com
natalia.ruiz@uam.es
alicia.ruiz@uam.es
cesar.saenz@uam.es
lucas.sanchez@uam.es
jose Luis.sanchezp@uam.es
noelia.sanchezs@uam.es
fernando.santacecilia@uam.es
aurelio.santisteban@uam.es
teresa.sanz@uam.es
maria.villalba@uam.es
anamaria.mampaso@uam.es
ana.mazoy@uam.es
amador.mendez@uam.es
cristina.moreno@uam.es
pilar.munnoz@uam.es
rosario.naranjo@uam.es
p.perez@uam.es
maria.delrio@uam.es
pablo.romero@uam.es
estefania.sanz@uam.es
angeles.saura@uam.es
aitor.acha@uam.es

raquel.aguado@uam.es
dionisio.alonso@uam.es
mjose.alvarez@uam.es
pablo.anglada@uam.es
quico.argudo@uam.es
carlos.balsalobre@uam.es
gerardo.bielons@uam.es
maria.calle@uam.es
miguel.camara@uam.es
javier.castejon@uam.es
lourdes.cid@uam.es
victor.cuadrado@uam.es
juan.delcampo@uam.es
jose.delgado@uam.es
mario.diaz@uam.es
juanmiguel.fernandezbalboa@uam.es
javier.fraile@uam.es
nacho.garoz@uam.es
pablo.gasque@uam.es
isabel.granada@uam.es
juanluis.hernandez@uam.es
victor.hernando@uam.es
sara.higuera@uam.es
angel.ibaibariaga@uam.es
rafael.jodar@uam.es
mangeles.lopez@uam.es
miguel.lorenzo@uam.es
mercedes.araque@uam.es
marisa.santos@uam.es
ismael.sanz@uam.es
alberto.sanz.serrano@uam.es
javier.soto@uam.es
javier.torresano@uam.es
ricardo.delavega@uam.es
oscar.veiga@uam.es
roberto.velazquez@uam.es
ariel.villagra@uam.es
susana.agustin@uam.es
isabel.alonso@uam.es
maria.augusto@uam.es
concepcion.bados@uam.es
antonio.duran@uam.es
m.fernandez@uam.es
patricia.fernandez01@uam.es
juanantonio.nunnez@uam.es
javier.perez-castilla@uam.es
charo.piqueras@uam.es
dolores.ramirez@uam.es
gustavo.sanchez@uam.es
patricia.santos@uam.es
angeles.sevilla@uam.es
mvictoria.sotomayor@uam.es
laura.torres@uam.es
edgardo.galetti@uam.es
paulino.garcia@uam.es
maria.garrrote@uam.es
beatriz.mangada@uam.es
elisa.martin@uam.es
marianieves.martin@uam.es
asuncion.martinez@uam.es
rafael.morales@uam.es

diego.munnoz@uam.es
anam.navarrete@uam.es
amalia.casas@uam.es
maria.coralan@uam.es
alfonso.elorriaga@uam.es
carlosj.fernandez@uam.es
eva.fernandezgancedo@uam.es
tomas.hernandez@uam.es
cruz.lopezderogo@uam.es
ya2@telefonica.net
angela.morales@uam.es
a.moreno@uam.es
mjesus.delolmo@uam.es
raquel.pastor@uam.es
miren.perez@uam.es
miguel.roman@uam.es
carlos.rubior@uam.es
f.ruiz@uam.es
susana.toboso@uam.es
alba.vila@uam.es
tamara.ambrona@uam.es
raquel.caja@uam.es
maria.calatayud@uam.es
carolina.callejas@uam.es
marialuisa.castro@uam.es
rocio.garcia@uam.es
taliana.garcia@uam.es
asuncion.gonzalezdelyerro@uam.es
pablo.herranz@uam.es
liliana.jacott@uam.es
jose Luis.linaza@uam.es
antonio.maldonado@uam.es
jesus.miguel@uam.es
eva.munnoz@uam.es
alejandra.navarro@uam.es
gema.depablo@uam.es
mariaj.penna@uam.es
dolores.perez@uam.es
sara.rodriguezcuadrado@uam.es
roberto.ruiz@uam.es
sergio.sanchezfuentes@uam.es
maria.sandoval@uam.es
eugenia.sebastian@uam.es
vanesa.seguro@uam.es
inmaculada.tello@uam.es
ivan.alvarado@uam.es
alicia.campos@uam.es
angel.casado@uam.es
carlos.gimenez@uam.es
juan.gimeno@uam.es
mariaapaloma.gomez@uam.es
gemma.gordo@uam.es
hector.grad@uam.es
fernando.hermida@uam.es
enrique.luque@uam.es
virginia.maquieira@uam.es
jose.mora@uam.es
maria.nogueroles@uam.es
alvaro.pazos@uam.es
angeles.ramirez@uam.es
juan.robles@uam.es
javier.rodriguez@uam.es
juana.sanchez-gey@uam.es
liliana.suarez@uam.es

francisco.borrego@uam.es
mluisa.bueno@uam.es
julian.canorea@uam.es
mariateresa.carrasco@uam.es
betsabe.caunedo@uam.es
joaquin.cordoba@uam.es
enrique.daza@uam.es
carlos.ayala@uam.es
carmen.delcerro@uam.es
adolfo.dominguez@uam.es
jorge.garcia@uam.es
jose.pascual@uam.es
yolanda.guerrero@uam.es
erika.lopez@uam.es
soledad.milan@uam.es
fermin.miranda@uam.es
alicia.montero@uam.es
gloria.mora@uam.es
david.nogales@uam.es
santiago.palacios@uam.es
josemaria.sanchez@uam.es
esther.sanchezm@uam.es
josemaria.sanchez@uam.es
esther.sanchezm@uam.es
eduardo.sanchez@uam.es
franciscojavier.villalba@uam.es
eduardo.sanchez@uam.es
franciscojavier.villalba@uam.es
ricardo.albert@uam.es
carmen.rodriguez.lopez@uam.es
naderh.farzamnia@uam.es
gonzalo.fernandez@uam.es
luz.gomez@uam.es
ignaciog.deteran@uam.es
maria.garcian@uam.es
gema.martin@uam.es
elena.demiguel@uam.es
francisco.moscoso@uam.es
pablo.garcias@uam.es
nieves.paradela@uam.es
ana.planet@uam.es
sabah.sadiq@uam.es
sabihsadiq@yahoo.com
waleed.saleh@uam.es
zoa.alonso@uam.es
antonio.cascon@uam.es
luz.conti@uam.es
emilio.crespo@uam.es
jesus.delavilla@uam.es
javier.delhoyo@uam.es
raquel.fornieles@uam.es
carmen.gallardo@uam.es
benjamin.garciahernandez@uam.es
berta.gonzalez@uam.es
helena.gonzalez@uam.es
carmen.gonzalez@uam.es
paloma.guijarro@uam.es
pilar.hualde@uam.es
rosario.lopez@uam.es
luism.macia@uam.es
helena.maquieira@uam.es
emilio.nieto@uam.es

jesus.polo@uam.es
antonio.revuelta@uam.es
daniel.rianno@uam.es
sandra.romano@uam.es
angel.sierra@uam.es
araceli.striano@uam.es
msuch.gutierrez@uam.es
esperanza.torrego@uam.es
luis.unceta@uam.es
rodrigo.verano@uam.es
alicia.villar@uam.es
pedro.amiranda@uam.es
alberto.anula@uam.es
raquel.arias@uam.es
oscar.barrero@uam.es
rocio.bartolome@uam.es
volha.batsiukova@uam.es
eduardo.becerra@uam.es
mariano.campa@uam.es
maria.castro@uam.es
luis.eguren@uam.es
javier.elvira@uam.es
marina.lagunilla@uam.es
teodosio.fernandez@uam.es
olga.fernandez@uam.es
ines.fernandezordonez@uam.es
javier.garcia@uam.es
jesus.gomez@uam.es
rosario.gonzalez@uam.es
gerardo.gonzalo@uam.es
jose.llera@uam.es
josefa.martin@uam.es
beatriz.mendez@uam.es
elena.demiguel@uam.es
selenamillares@uam.es
dolores.noguera@uam.es
jose.ocasar@uam.es
azucena.palacios@uam.es
jose.pazo@uam.es
azucena.penas@uam.es
jose.portoles@uam.es
antonio.rey@uam.es
irene.salvo@uam.es
santiagou.sanchez@uam.es
ana.serradilla@uam.es
florencio.sevilla@uam.es
jose.teruel@uam.es
joseramon.trujillo@uam.es
carmen.valcarcel@uam.es
luismiguel.vicente@uam.es
mariajesus.zamora@uam.es
margarita.alfaro@uam.es
andre.benit@uam.es
loren.berlanga@uam.es
jesus.bretos@uam.es
alain.brout@uam.es
fernando.contreras@uam.es
aranzazu.gil@uam.es

salah.khan@uam.es
patricia.martinez@uam.es
beatrice.marnet@uam.es
carmen.mata@uam.es
sergiom.rodriguez@uam.es
gema.sanz@uam.es
dsoliverdi@gmail.com
anabelen.soto@uam.es
pilar.suarez@uam.es
didier.tejedor@uam.es
marta.tordesillas@uam.es
arlette.veglia@uam.es
isabel.veloso@uam.es
m.aguirre@uam.es
carmen.alonso@uam.es
luisa.antonpacheco@uam.es
laura.arce@uam.es
ana.ardid@uam.es
matthew.boyson@uam.es
gema.chocano@uam.es
avelino.corral@uam.es
f.godoy@uam.es
patricia.gonzalezd@uam.es
ana.gonzalez-rivas@uam.es
luisdaniel.guerrero@uam.es
noelia.hernando@uam.es
leticia.herrero@uam.es
laura.hidalgo@uam.es
alexander.hope@uam.es
victor.huertasm@uam.es
rocio.jimenez@uam.es
raul.jimenez@uam.es
ana.liinares@uam.es
isabel.lopez@uam.es
concepcion.manella@uam.es
amaya.mendikoetxea@uam.es
clara.molina@uam.es
susana.murcia@uam.es
beatriz.narbona@uam.es
michael.odonnell@uam.es
javier.ortiz@uam.es
purificación.perez@uam.es
eulalia.pinero@uam.es
belen.piqueras@uam.es
gema.pizarro@uam.es
maria.rodriguez.rodriguez@uam.es
antonia.rodriguez @uam.es
paul.rollinson@uam.es
veronica.roman@uam.es
manuela.romano@uam.es
jesus.romero@uam.es
julia.salmeron@uam.es
robert.shepherd@uam.es
pilar.somacarrera@uam.es
juan.torres@uam.es

esther.vazquez@uam.es
karina.vidal@uam.es
margarita.vinagre@uam.es
rachel@uam.es
eduardo.alvarez@uam.es
gabriel.aranzueque@uam.es
josegaspar.birlanga@uam.es
fernando.castro@uam.es
miguel.cereceda@uam.es
rocio.delavilla@uam.es
felix.duque@uam.es
j.emilio.esteban@uam.es
diego.garrocho@uam.es
jose.jimenez@uam.es
alba.jimenez@uam.es
elopezcastellon@gmail.com
carlos.megino@uam.es
jorge.perezdetudela@uam.es
jorge.riechmann@uam.es
valerio.rocco@uam.es
enrique.romerales@uam.es
j.sadaba@uam.es
miguel.salmeron@uam.es
david.sanchez@uam.es
pura.sanchez@uam.es
j.l.velazquez@uam.es
ignacio.vento@uam.es
jm.zamora@uam.es
fernando.allende@uam.es
fernando.arroyo@uam.es
carlos.arteaga@uam.es
diego.barrado@uam.es
teresa.bullon@uam.es
concepcion.camarero@uam.es
rosa.canada@uam.es
elia.canosa@uam.es
javier.espiago@uam.es
francisco.feo@uam.es
felipe.fernandez@uam.es
daniel.ferrer@uam.es
concepcion.fidalgo@uam.es
encarna.galan@uam.es
luis.galiana@uam.es
angela.garcia@uam.es
gillian.gomez@uam.es
josefina.gomez@uam.es
juanantonio.gonzalez@uam.es
carmen.hidalgog@uam.es
nieves.lopez@uam.es
f.martin@uam.es
eduardo.martinez@uam.es
emilia.garrido@uam.es
rafael.mata@uam.es
pedro.molina@uam.es
fernando.molini@uam.es

manuel.molla@uam.es
antonio.moreno@uam.es
nicolas.ortega@uam.es
antonio.palacios@uam.es
isabel.rodriguez@uam.es
josea.rodriguez@uam.es
virginia.rubio@uam.es
ester.saez@uam.es
diego.sanchezg@uam.es
concepcion.sanz@uam.es
blanca.tello@uam.es
manuel.valenzuela@uam.es
ivan.velasco@uam.es
mariajesus.vidal@uam.es
julio.vinuesa@uam.es
nere.basabe@uam.es
fernando.camacho@uam.es
p.diaz@uam.es
jesus.defelipe@uam.es
josecarlos.ferrera@uam.es
pilar.folguera@uam.es
hugo.garcia@uam.es
carmen.garcia.garcia@uam.es
carmen.guardia@uam.es
juanmanuel.guillem@uam.es
angeles.hijano@uam.es
jesus.izquierdo@uam.es
gabriela.lima@uam.es
misael.lopez@uam.es
juanignacio.marcuello@uam.es
pedro.martinez@uam.es
darina.martykanova@uam.es
mjesus.matilla@uam.es
joseluis.neila@uam.es
juanluis.pan@uam.es
javier.perez@uam.es
florencia.peyrou@uam.es
juan.pro@uam.es
jose.labandeira@uam.es
juan.simal@uam.es
alvaro.soto@uam.es
pilar.toboso@uam.es
concepcion.abad@uam.es
juan.albarran@uam.es
elena.alcala@uam.es
ana.avila@uam.es
manuel.alcantara@uam.es
valeria.camporesi@uam.es
jesus.carrillo@uam.es
isabel.cervera@uam.es
marta.cuadrado@uam.es
mcruz.decarlos@uam.es
noemi.deharo@uam.es
luis.colorado@uam.es
olga.fernandez.lopez@uam.es

franciscoa.garcia@uam.es
ignacio.gonzalez@uam.es
juanl.gonzalez@uam.es
ismael.gutierrez@uam.es
angel.castan@uam.es
maite.lopezdeguerenno@uam.es
fernando.marias@uam.es
patricia.mayayo@uam.es
david.moriente@uam.es
raquel.novero@uam.es
aurora.rabanal@uam.es
carlos.reyero@uam.es
jose.riello@uam.es
lourdes.roldan@uam.es
sandra.saenzlopez@uam.es
carmen.sanchez.fernandez@uam.es
jorge.tomas@uam.es
jesusa.vega@uam.es
antonio.alvarezossorio@uam.es
fernando.andres@uam.es
ignacio.atienza@uam.es
eva.botella@uam.es
marta.casaus@uam.es
carlos.carlos@uam.es
pablo.albala@uam.es
pablo.albala@uam.es
mirian.galante@uam.es
pedro.garcia@uam.es
natalia.gonzalez@uam.es
patricio.hidalgo@uam.es
josemiguel.lopez@uam.es
santos.madrado@uam.es
saul.martinez@uam.es
jose.millan@uam.es
esperanza.mo@uam.es
jose.nieto@uam.es
julio.pardos@uam.es
pilar.canto@uam.es
virgilio.pinto@uam.es
elena.postigo@uam.es
roberto.quiros@uam.es
mjose.delrio@uam.es
manuel.rivero@uam.es
amparo.sanchez@uam.es
julian.viejo@uam.es
tomas.albaladejo@uam.es
manuel.alcantara@uam.es
enrique.alonso@uam.es
theophile.ambadiang@uam.es
lorenzo.bartoli@uam.es
marisol.benito@uam.es
roberto.bravo@uam.es
jm.cuesta@uam.es
el-madkouri@uam.es
mario.esteban@uam.es

amelia.fernandez@uam.es
taciona.fisac@uam.es
elena.garayzabal@uam.es
yolanda.garcia@uam.es
juanc.gomezalonsos@uam.es
p.gonzalez@uam.es
ana.goy@uam.es
andreas.janousch@uam.es
mauro.jimenez@uam.es
yue.lin@uam.es
julia.llopart@gmail.com
hubert.marraud@uam.es
ivan.martin@uam.es
luisa.rojo@uam.es
juancarlos.moreno@uam.es
antonio.msandoval@uam.es
gladys.nieto@uam.es
paula.olmos@uam.es
javier.ordonez@uam.es
luisa.ortega@uam.es
peiwen.yu@uam.es
pirjo.raiskila@uam.es
francisco.rodriguez@uam.es
a.ruiz@uam.es
antonio.sanchez@uam.es
daniel.sastre@uam.es
isabel.serra@uam.es
kayoko.takagi@uam.es
emi.takamori@uam.es
rumi.tani@uam.es
filipa.validoviegas@uam.es
jesus.vega@uam.es
ignacio.vicario@uam.es
antonio.alvarez@uam.es
isabela.aranzadi@uam.es
joseluis.carles@uam.es
juan.dedios@uam.es
joaquina.labajo@uam.es
german.labrador@uam.es
bego.lolo@uam.es
marisa.luce@uam.es
annamargules@gmail.com
adolfo.nunez@uam.es
patrizia.prati@uam.es
adela.presas@uam.es
g.sanchez@uam.es
ana.vega@uam.es
alfredo.vicent@uam.es
Javier.Baena@uam.es
joaquin.bartoli@uam.es
luis.benitezdelugo@uam.es
luis.berrocal@uam.es
paco.blanco@uam.es

APPENDICE B

n. Prof.	Timestamp	Acepto voluntariamente	Acepto la publicacion	a.a. Estudiantes	Facultad	Departamento	Universidad	N. tot. estudiantes
1	23/02/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Otro	UAM	50
2	24/02/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Otro	UAM	87
3	24/02/2018	si	si	1° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	36
4	24/02/2018	si	si	2° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	69
5	25/02/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Educacion	UAM	50
6	25/02/2018	si	si	3° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	28
7	26/02/2018	si	si	3° Grado	Profesorado	Otro	UAM	80
8	26/02/2018	si	si	2° Grado	Profesorado	Otro	UAM	35
9	27/02/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Educacion	UAM	60
10	27/02/2018	si	si	1° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	15
11	27/02/2018	si	si	2° Grado	Profesorado	Otro	UAM	30
12	27/02/2018	si	si	3° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	88
13	27/02/2018	si	si	2° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	35
14	28/02/2018	si	si	1° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	80
15	1/03/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Educacion	UAM	80
16	02/03/2018	si	si	2° Grado	Profesorado	Otro	UAM	17
17	05/03/2018	si	si	2° Grado	Filosofía y Letras	Educacion	UAM	50
18	07/03/2018	si	si	1° Grado	Profesorado	Otro	UAM	70
19	15/03/2018	si	si	2° Grado	Profesorado	Educacion	UAM	62
20	19/03/2018	si	si	3° Grado	Filosofía y Letras	Otro	UAM	37
								1059

APPENDICE C

Determine Sample Size

Confidence Level: 95% 99%

Confidence Interval:

Population:

Sample size needed:

Find Confidence Interval

Confidence Level: 95% 99%

Sample Size:

Population:

Percentage:

Confidence Interval:

APPENDICE D

ANALISI VARIANZA	SQ	gdl	MQ	F	Valore di significatività	F crit
Righe	1245,23	309	4,04	4,24	1,0813E-111	1,14
Colonne	5930,11	28	211,79	222,35	0	1,48
Errore	8214,23	8624	0,95			
Totale	15389,58	8960				
Alpha di Crombach		0,76				

APPENDICE E

beatrice.bertelli@univr.it
silvia.blezzapicherle@univr.it
roberto.burro@univr.it
claudio.capiluppi@univr.it
sergio.cecchi@univr.it
rosanna.cima@univr.it
paola.daltono@univr.it
federica.decordova@univr.it
donato.desilvestri@univr.it
paola.dursi@univr.it
emanuela.gamberoni@univr.it
lucagiovanni.ganzerla@univr.it
marina.garbellotti@univr.it
mariagabriella.landuzzi@univr.it
angelo.lascioli@univr.it
manuela.lavelli@univr.it
cristina.lonardi@univr.it
daniele.loro@univr.it
lauraanna.macor@univr.it
lorenzo.migliorati@univr.it
andrea.nicolini@univr.it
igot.pelgreffi@univr.it
stefania.pontrandolfo@univr.it
pierre.pordd@yahoo.it
agostino.portera@univr.it
gaetanobruno.ronsivalle@univr.it
chiara.sita@univr.it
marco.stoffella@univr.it
luigi.tronca@univr.it
alex.arcozzi@univr.it
massimiliano.badino@univr.it
augusto.barbi@univr.it
lorenzo.bernini@univr.it
matteo.bonazzi@univr.it
evita.calabrese@univr.it
renato.camurri@univr.it
roberto.carnero@univr.it
carlo.chiurco@univr.it
luca.ciancio@univr.it
guido.cusinato@univr.it
paolo.depaolis@univr.it
giorgio.erle@univr.it
barbara.giacomelli@univr.it
federico.leoni@univr.it
ferdinando.marcolungo@univr.it
attilio.mastrocinque@univr.it
stefano.minozzi@univr.it
luca.mori@univr.it
linda.napolitano@univr.it
massimo.natale@univr.it
markus.ophalders@univr.it
riccardo.panattoni@univr.it
leonardo.piasere@univr.it
davide.poggi@univr.it
ilaria.possenti@univr.it
luisa.prandi@univr.it
lucia.procuranti@univr.it
gianpaolo.romagnani@univr.it

mariaclara.rossi@univr.it
giuseppe.sandrini@univr.it
gianluca.solla@univr.it
wanda.tommassi@univr.it
tonnamaria.tuppini@univr.it
gianmaria.varanini@univr.it
chiara.zamboni@univr.it
claudia.annechini@univr.it
alfredo.buonopane@univr.it
luca.ciancio@univr.it
guido.cusinato@univr.it
olivia.guaraldo@univr.it
ferdinando.marcolungo@univr.it
valentina.moro@univr.it
linda.napolitano@univr.it
riccardo.pozzo@univr.it
nicola.righetti_01@univr.it
chiara.zamboni@univr.it
cristina.bertazzoni@univr.it
guido.cusinato@univr.it
antonia.devita@univr.it
paola.dinicola@univr.it
mario.gecchele@univr.it
claudio.girelli@univr.it
angelo.lascioli@univr.it
manuela.lavelli@univr.it
daniele.loro@univr.it
giuseppina.messetti@univr.it
luigina.mortari@univr.it
luca.odini@univr.it
monica.pedrazza@univr.it
stefania.pontrandolfo@univr.it
agostino.portera@univr.it
michele.scandola@univr.it
marco.ubbiali@univr.it
monica.antonillo@univr.it
edoardo.bianchi@univr.it
valentina.biino@univr.it
paolamaria.caleffi@univr.it
claudia.daffara@univr.it
paola.dusi@univr.it
mario.gecchele@univr.it
enrico.gregori@univr.it
licia.landi@univr.it
giuseppe.longo@univr.it
marinella.majorano@univr.it
anja.meyer@univr.it
lorenzo.migliorati@univr.it
francesca.monti@univr.it
paolo.nitti@univr.it
michele.picotti@univr.it
dora.renna@univr.it
roberta.silva@univr.it
giuseppe.tacconi@univr.it
andrea.camperio@univr.it
sandro.chignola@univr.it
alberta.contarello@univr.it
antonio.dare@univr.it

ettore.felisatti@univr.it
renzo.guolo@univr.it
livia.holden@univr.it
luca.illetterati@univr.it
tonnamaria.manganelli@univr.it
francesca.menegoni@univr.it
giuseppe.milan@univr.it
vincenzo.milanesi@univr.it
federico.neresini@univr.it
annalisa.pavan@univr.it
gaetano.rametta@univr.it
egidio.robusto@univr.it
cristina.rossitto@univr.it
marina.santi@univr.it
renato.stellato@univr.it
alberto.voci@univr.it
carla.xodo@univr.it
giuseppe.zago@univr.it
paola.milani@univr.it
stefano.alliev@univr.it
antonia.armezzani@univr.it
romana.bassi@univr.it
mirca.benetton@univr.it
chiara.biasin@univr.it
michele.biasutti@univr.it
andrea.bobbio@univr.it
matteo.bortolini@univr.it
carla.callegari@univr.it
massimiliano.carrara@univr.it
giovanni.catapano@univr.it
adelino.cattani@univr.it
mino.conte@univr.it
dalcorso@univr.it
marina.derossi@univr.it
elena.faccio@univr.it
alessandra.falco@univr.it
rossella.falvo@univr.it
monica.fedeli@univr.it
lea.ferrari@univr.it
annalisa.frisina@univr.it
marcello.ghilardi@univr.it
bruna.giacomini@univr.it
roberto.gilardi@univr.it
giuseppe.giordani@univr.it
giovanni.grandi@univr.it
valentina.grion@univr.it
salvatore.lamendola@univr.it
roberta.maeran@univr.it
ilaria.malaguti@univr.it
stefania.mannarini@univr.it
cristina.marogna@univr.it
maurizio.merlo@univr.it
silvia.mocellin@univr.it
laura.nota@univr.it
antonio.nunziante@univr.it
corrado.petrucco@univr.it
andrea.porcarelli@univr.it
emilia.restiglian@univr.it

claudio.riva@univr.it
vincenzo.romania@univr.it
devi.sacchetto@univr.it
rita.salis@univr.it
carlo.scilirioni@univr.it
luca.stefanutti@univr.it
alessio.surian@univr.it
ines.testoni@univr.it
gabriele.tomasi@univr.it
gianpiero.turchi@univr.it
arjuna.tuzzi@univr.it
michelangelo.vianello@univr.it
cristina.zaggia@univr.it
adriano.zamperini@univr.it
orietta.zanato@univr.it
luca.agostinetti@univr.it
debora.aquario@univr.it
valerio.belotti@univr.it
carla.bertolo@univr.it
nataschia.bobbo@univr.it
emiliana.bonanno@univr.it
amedeo.boros@univr.it
vincenzo.calvo@univr.it
luigina.canova@univr.it
graziano.cecchinato@univr.it
ale.cesaro@univr.it
pierpaolo.cesaroni@univr.it
paolo.cottone@univr.it
mariagrazia.crepaldi@univr.it
emma.gasperini@univr.it
elisabetta.ghedin@univr.it
fabio.grigenti@univr.it
enrico.mangini@univr.it
giordana.merlo@univr.it
alessandro.mongili@univr.it
arianna.palmieri@univr.it
manlio.piva@univr.it
marco.rangone@univr.it
laura.sano@univr.it
teresamaria.sgarabella@univr.it
marzia.soavi@univr.it
luca.trappolin@univr.it
francesca.vianello@univr.it
simone.visentin@univr.it
valter.zanin@univr.it
pasquale.anselmi@univr.it
melania.bortolotto@univr.it
diego.dimasi@univr.it
marco.ius@univr.it
anna.serbati@univr.it
fabio.targhetta@univr.it
francescaalice.vianello@univr.it
giovanni.gurisatti@univr.it
paolo.magaudda@univr.it
giuseppe.spoladore@univr.it
alberto.agosti@univr.it
andrea.albiero@univr.it
stefano.annibaletto@univr.it

daniela.antonello@unipd.it
massimiliano.badino@unipd.it
chiara.barachetti@unipd.it
luca.barbieri@unipd.it
gabriella.bellorio@unipd.it
enrico.benelli@unipd.it
beatrice.bertelli@unipd.it
mariarita.bertoldi@unipd.it
edoardo.bianchi@unipd.it
franco.biasutti@unipd.it
valentina.biino@unipd.it
franco.bolondi@unipd.it
marisa.bonafini@unipd.it
giacomo.bozzo@unipd.it
luca.bragaja@unipd.it
massimo.bruscaglioni@unipd.it
alfredo.buonopane@unipd.it
marnie.campagnaro@unipd.it
andrea.candelori@unipd.it
silvia.carbone@unipd.it
francesco.cerchiaro@unipd.it
paola.cortiana@unipd.it
sofia.cramerotti@unipd.it
hilaryanne.creek@unipd.it
guido.cusinato@unipd.it
mariapina.donofrio@unipd.it
maria.dalmartello@unipd.it
deborra.dechiusole@unipd.it
massimo.demari@unipd.it
francesca.depalo@unipd.it
michele.dibari@unipd.it
chiara.dibenedetto@unipd.it
andrea.dilenna@unipd.it
annamaria.disipio@unipd.it
ermanno.doninotti@unipd.it
michela.drusian@unipd.it
paola.dusi@unipd.it
lenamagdalen.edward@unipd.it
gilberto.ferraro@unipd.it
ludovico.ferro@unipd.it
laura.fontecedro@unipd.it
daniela.frison@unipd.it
daria.gabusi@unipd.it
emanuela.gamberoni@unipd.it
liviana.gazzetta@unipd.it
eleonora.gentilucci@unipd.it
alessia.gervasi@unipd.it
pierdaniele.giaretta@unipd.it
mariacristina.ginevra@unipd.it
claudio.girelli@unipd.it
erica.gobbi@unipd.it
enrico.gregorio@unipd.it
selena.grimaldi@unipd.it
roberto.gris@unipd.it
marco.gubernale@unipd.it
flavia.guzzo@unipd.it
niccolo.iandelli@unipd.it
antonio.iudici@unipd.it

stefano.karadjov@unipd.it
stefania.lamberti@unipd.it
mariagabriella.landuzzi@unipd.it
elisabetta.lanzone@unipd.it
angelo.lascioli@unipd.it
antonio.leo@unipd.it
daniele.loro@unipd.it
marinella.majorano@unipd.it
claudia.mantovan@unipd.it
francesca.marin@unipd.it
michela.maschietto@unipd.it
l.silvia.mei@unipd.it
luca.menini@unipd.it
irene.messina@unipd.it
giuseppe.micheli@unipd.it
lorenzo.migliorati@unipd.it
elisabetta.miotti@unipd.it
francesca.monti.1@unipd.it
vittorio.montieri@unipd.it
vittorio.morato@unipd.it
luigina.mortari@unipd.it
giuseppe.mosconi@unipd.it
giammaria.muratori@unipd.it
marco.nicolussi@unipd.it
paolo.nitti@unipd.it
stefania.onesti@unipd.it
elisabetta.pavan.1@unipd.it
alessio.petriuzzo@unipd.it
germano.pettarin@unipd.it
michele.picotti@unipd.it
mirella.pirritano@unipd.it
matteo.plebani@unipd.it
stefania.pontrandolfo@unipd.it
luisa.prandi@unipd.it
paola.premoli@unipd.it
daniela.raccanello@unipd.it
lucasimone.rizzo@unipd.it
marco.rocco@unipd.it
eleonora.sale@unipd.it
marco.sambin@unipd.it
angeloluigi.sangalli@unipd.it
stefano.sbalchiero@unipd.it
stefano.scarpa@unipd.it
valentina.schiavinato@unipd.it
cristina.scuderi@unipd.it
roberta.silva@unipd.it
alessandro.simonati@unipd.it
francesco.spagna@unipd.it
ivano.spano@unipd.it
giancarlo.tassinari@unipd.it
angelamaria.toffanin@unipd.it
tania.toffanin@unipd.it
chiara.tomiola@unipd.it
pietro.tonegato@unipd.it
marco.ubbiali@unipd.it
federica.valbusa@unipd.it
emanuela.veronese@unipd.it
paola.vettorel@unipd.it

deborra.viviani@unipd.it
eleonora.zorzi@unipd.it
laura.balottin@unipd.it
monica.berg@unipd.it
anna.dallarosa@unipd.it
johann.kleinbub@unipd.it
alberta.novello@unipd.it
khalid.rhazzali@unipd.it
sara.santilli@unipd.it
m.adamoliusve.it
g.antonini@iusve.it
a.baccichetto@iusve.it
l.benvenuti@iusve.it
l.biagi@iusve.it
p.bordignon@iusve.it
r.bressan@iusve.it
t.brett@iusve.it
d.callini@iusve.it
l.chiavegato@iusve.it
m.cianfriglia@iusve.it
a.conficoni@iusve.it
c.crocetta@iusve.it
m.emilio@iusve.it
l.ferraro@iusve.it
n.giacopini@iusve.it
e.gianoli@iusve.it
m.giglio@iusve.it
d.girardi@iusve.it
a.romano@iusve.it
s.marcon@iusve.it
e.miatto@iusve.it
j.onama@iusve.it
a.pozzobon@iusve.it
v.salerno@iusve.it
b.saltarelli@iusve.it
b.signorotto@iusve.it
c.vecchiet@iusve.it
l.zanin@iusve.it
r.zuttion@iusve.it
figaro@unive.it
esterita.vanin@unive.it
paolo.legrenzi@gmail.com
ruggiu@unive.it
vignaca@unive.it
cortella@unive.it
martina31@unive.it
pagani.p@unive.it
gpaltri@unive.it
lperissi@unive.it
emanuela.scribano@unive.it
vescovo@unive.it
sis@unive.it
biggi@unive.it
brianese@unive.it
siburini@unive.it
gianluca.bruguglia@unive.it
giorgio.cesarale@unive.it
maxcosta@unive.it
barbara.daroit@unive.it
dezorzi@unive.it
robredre@unive.it

giovannimaria.fara@unive.it
francesca.campomori@unive.it
michele.girardi@unive.it
matteo.legrenzi@unive.it
sabrina.marchetti@unive.it
craighedwin.martin@unive.it
fgmasi@unive.it
maso@unive.it
eleonora.montuschi@unive.it
mora@unive.it
novielli@unive.it
olivi@unive.it
pietrodaniel.omodeo@unive.it
ipadoan@unive.it
fabio.perocco@unive.it
simone.piazza@unive.it
chiara.piva@unive.it
jp@unive.it
stefano.riccioni@unive.it
cecilia.rofena@unive.it
valentina.sapienza@unive.it
marco.sgarbi@unive.it
davidspanio@unive.it
tessar@unive.it
ftuoldo@unive.it
xavier.barralaltet@unive.it
barbara.baschiera@unive.it
pbenini@unive.it
rosanna.bonicelli@unive.it
alessia.cavallaro@unive.it
cisabell@unive.it
vera.darin@unive.it
marcoferrero@unive.it
anna.giust@unive.it
elisabetta.kolar@unive.it
alessandro.mistrorigo@unive.it
elisa.prete@unive.it
federico.pupo@unive.it
rinaldin@unive.it
asogliani@unive.it
marco.terraneo@unive.it
francesco.trovo@unive.it

APPENDICE F

Determine Sample Size

Confidence Level: 95% 99%

Confidence Interval:

Population:

Sample size needed:

Find Confidence Interval

Confidence Level: 95% 99%

Sample Size:

Population:

Percentage:

Confidence Interval:

APPENDICE G

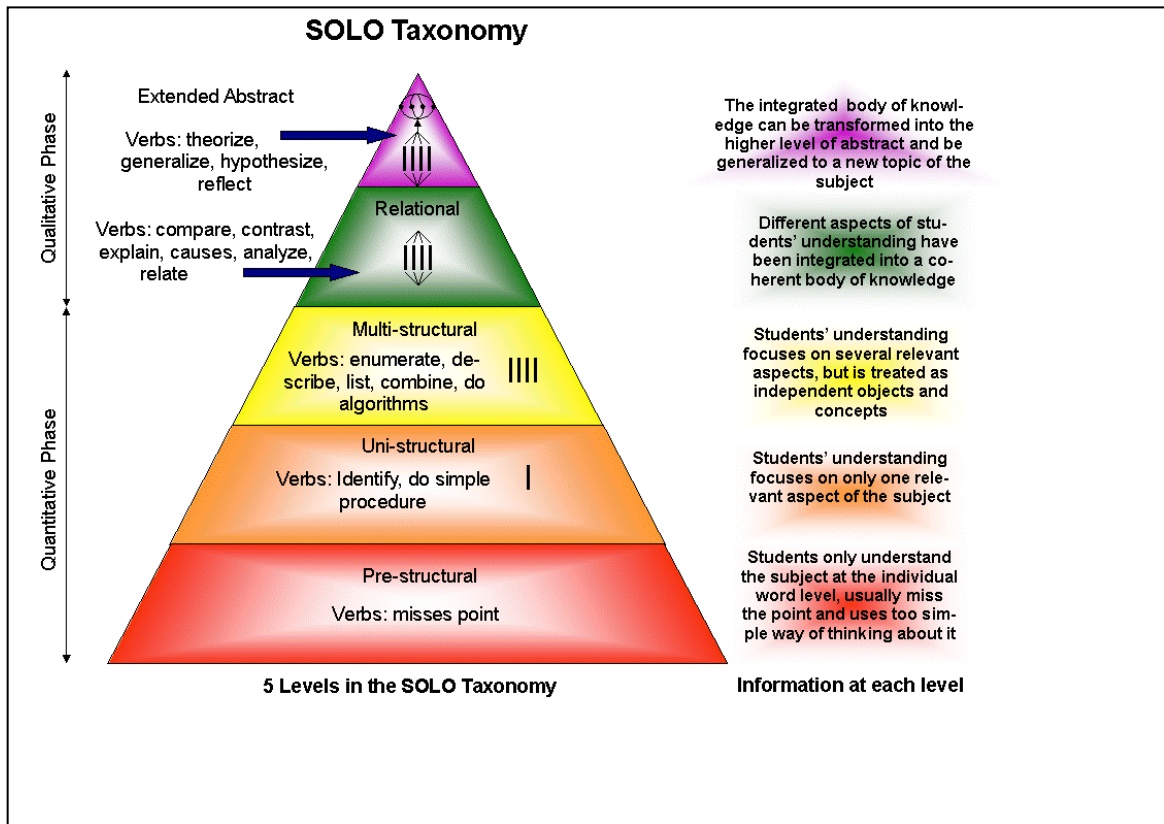
n. prof	Timestamp	Accetto volontariamente	Accetto la pubblicazione	Dipartimento	Università	Corso di laurea	n. tot studenti
1	12/23/2018 17:38:02	si	si	Filosofia	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	120
2	12/23/2018 18:36:16	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Magistrale	27
3	12/23/2018 18:40:05	si	si	Educazione	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Triennale	40
4	12/23/2018 18:47:49	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Magistrale	70
5	12/24/2018 7:06:05	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	100
6	12/24/2018 9:18:24	si	si	Filosofia	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA	Magistrale	n.p.
7	12/24/2018 11:13:36	si	si	Educazione	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Triennale	200
8	12/24/2018 11:29:43	si	si	Entrambi	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Magistrale	20
9	12/24/2018 12:57:09	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ "CA' FOSCARI" DI VENEZIA	Entrambi	370
10	12/24/2018 17:11:48	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	50
11	12/24/2018 20:20:25	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	150
12	12/24/2018 23:03:12	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Magistrale	60
13	12/25/2018 10:40:43	si	si	Filosofia	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA	Magistrale	100
14	12/26/2018 14:29:07	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	150
15	12/26/2018 15:36:55	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	80
16	12/26/2018 17:18:02	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	80
17	12/26/2018 17:24:07	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	380
18	12/27/2018 18:49:24	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	180

19	12/29/2018 19:45:05	si	si	Altro	UNIVERSITÀ "CA' FOSCARI" DI VENEZIA	Entrambi	150
20	1/2/2019 10:54:21	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	200
21	1/2/2019 15:37:40	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA	Triennale	230
22	1/2/2019 15:52:12	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Magistrale	80
23	1/4/2019 12:45:37	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	100
24	1/4/2019 19:01:31	si	si	Altro	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Triennale	300
25	1/6/2019 13:10:38	si	si	Filosofia	UNIVERSITÀ "CA' FOSCARI" DI VENEZIA	Entrambi	90
26	1/7/2019 8:46:36	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	80
27	1/7/2019 10:29:43	si	si	Educazione	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Triennale	170
28	1/7/2019 17:34:17	si	si	Educazione	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	150
29	1/8/2019 13:17:42	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	300
30	1/10/2019 9:29:27	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	n.p.
31	1/10/2019 9:40:58	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	20
32	1/10/2019 17:51:07	si	si	Filosofia	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	80
33	1/12/2019 9:42:30	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	17
34	1/12/2019 10:35:26	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Entrambi	150
35	1/16/2019 9:44:37	si	si	Educazione	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Triennale	20
36	1/20/2019 23:26:23	si	si	Entrambi	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA	Triennale	120
37	1/24/2019 13:11:34	si	si	Altro	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA	Triennale	110
38	2/4/2019 8:54:09	si	si	Educazione	UNIVERSITA' IUSVE DI VENEZIA	Magistrale	67
							Tot. 4611
							Triennale: 1850

APPENDICE H

ANALISI VARIANZA	SQ	gdl	MQ	F	Valore di significatività	F crit
Righe	857,46	180	4,79	4,20	1,91803E-65	1,18
Colonne	2878,51	31	92,85	81,49	0	1,45
Errore	6322,27	5549	1,139			
Totale	10058,24149	5759				
Alpha di Crombach	0,76					

APPENDICE I



Estratto per riassunto della tesi di dottorato

L'estratto (max. 1000 battute) deve essere redatto sia in lingua italiana che in lingua inglese e nella lingua straniera eventualmente indicata dal Collegio dei docenti.

L'estratto va firmato e rilegato come ultimo foglio della tesi.

Studente: Valentina Pagani

Matricola: 956274

Dottorato: Filosofia e Scienze della Formazione

Ciclo: 32°

Titolo della tesi¹²: Attività e metodologie applicate nei processi auto-valutativi degli studenti: uno studio nel contesto universitario italiano e spagnolo

Abstract:

L'obiettivo del lavoro è stato quello di riflettere sulle opinioni che gli studenti hanno sull'auto-valutazione e proporre l'utilizzo del modello KWL come supporto. La tesi sostiene che gli studenti abbiano bisogno di sperimentare nuove metodologie in grado di dare loro maggiore responsabilità e maggiore autonomia nel processo d'apprendimento.

Al progetto hanno partecipato studenti e docenti dell'Universidad Autónoma de Madrid, dell'Università di Padova, Verona e Venezia.

Mediante un questionario e un'intervista semi-strutturata con gli studenti, si sono raccolte opinioni in merito alle pratiche auto-valutative. In aggiunta, utilizzando il modello KWL, sono emerse ulteriori riflessioni a riguardo.

Dai dati raccolti emerge il riconoscimento delle difficoltà nell'utilizzare pratiche auto-valutative, poiché poco suggerite dai docenti, e il tentativo spontaneo di adottare strumenti più inclusivi e più naturali, come il peer feedback, permettendo uno sviluppo più profondo delle conoscenze.

The aim of the work was to reflect on the opinions that students have about SA and propose the use of the KWL model as support. The thesis argues that students need to experiment with new methodologies that give them greater responsibility and autonomy in the learning process.

The project was attended by students and professors from the Universidad Autónoma de Madrid, the University of Padua, Verona and Venice.

Through a questionnaire and a semi-structured interview with students, opinions were gathered on self-assessment practices. In addition, using the KWL model, further reflections on this have emerged.

The data collected shows the recognition of the difficulties in using self-assessment practices, as little suggested by teachers, and the spontaneous attempt to adopt more inclusive and more natural tools, such as peer feedback, allowing for a deeper development of knowledge.

Firma dello studente



¹² Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.



Università
Ca' Foscari
Venezia

DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO

DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'

(Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscritto Valentina Pagani

nat a. a Vicenza (prov. VI) il 25/12/1986

residente a Montecchio Maggiore in Via Pozzetto n. 16

Matricola (se posseduta) 956274 Autore della tesi di dottorato dal titolo:
Attività e metodologie applicate nei processi auto-valutativi degli studenti: uno studio nel contesto
universitario italiano e spagnolo

Dottorato di ricerca in Filosofia e Scienze della Formazione

(in cotutela con

Ciclo 32°

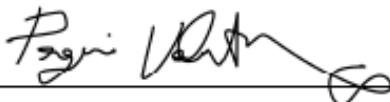
Anno di conseguimento del titolo 2020

DICHIARO

di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurare la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie.

Data 30/09/2019

Firma 

AUTORIZZO

- l'Università a riprodurre ai fini dell'immissione in rete e a comunicare al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto il testo integrale della tesi depositata;
- l'Università a consentire:
 - la riproduzione a fini personali e di ricerca, escludendo ogni utilizzo di carattere commerciale;
 - la citazione purché completa di tutti i dati bibliografici (nome e cognome dell'autore, titolo della tesi, relatore e correlatore, l'università, l'anno accademico e il numero delle pagine citate).

DICHIARO


- 1) che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non infrange in alcun modo il diritto d'autore né gli obblighi connessi alla salvaguardia di diritti morali od economici di altri autori o di altri aventi diritto, sia per testi, immagini, foto, tabelle, o altre parti di cui la tesi è composta, né compromette in alcun modo i diritti di terzi relativi alla sicurezza dei dati personali;
- 2) che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuali registrazione di tipo brevettuale o di tutela;
- 3) che pertanto l'Università è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale e sarà tenuta indenne a qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi.

A tal fine:

- dichiaro di aver autoarchiviato la copia integrale della tesi in formato elettronico nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari;
- consegno la copia integrale della tesi in formato cartaceo presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo.

Data 30/09/2019

Firma



La presente dichiarazione è sottoscritta dall'interessato in presenza del dipendente addetto, ovvero sottoscritta e inviata, unitamente a copia fotostatica non autenticata di un documento di identità del dichiarante, all'ufficio competente via fax, ovvero tramite un incaricato, oppure a mezzo posta

Firma del dipendente addetto

Ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 196/03 si informa che il titolare del trattamento dei dati forniti è l'Università Ca' Foscari - Venezia.

I dati sono acquisiti e trattati esclusivamente per l'espletamento delle finalità istituzionali d'Ateneo; l'eventuale rifiuto di fornire i propri dati personali potrebbe comportare il mancato espletamento degli adempimenti necessari e delle procedure amministrative di gestione delle carriere studenti. Sono comunque riconosciuti i diritti di cui all'art. 7 D. Lgs. n. 196/03.

