

The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research

Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo

---

Roberto Trincherò<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [roberto.trincherò@unito.it](mailto:roberto.trincherò@unito.it)

#### Abstract

---

The self-assessment of learning is a process that guides the student in the study and allows him to understand how to perform a task, determine the quality of his performance, compare himself with others on the basis of a shared system of quality criteria. Systematically used, self-assessment can be a vehicle for lasting improvement and reflect on the future performance of the student, in his university, human and professional career, allowing him to develop a working method. This article discusses the possibilities related to self-assessment in university education. The article also describes an empirical research, carried out on students of the three-year degree course in Educational Sciences, aimed at probing the perception that students have of the potential inherent in self-assessment, their ways of using it, and the benefits obtainable in terms of predictive ability of the outcome they will get on the exam.

**Keywords:** self-assessment of learning; university assessment; peer assessment; self-regulated learning.

#### Sintesi

---

L'autovalutazione dell'apprendimento è un processo che orienta l'allievo nello studio e gli permette di capire come svolgere un compito, determinare la qualità della propria prestazione, confrontarsi con gli altri sulla base di un sistema condiviso di criteri qualitativi. Utilizzata in modo sistematico l'autovalutazione può essere veicolo di miglioramento durevole e riflettersi sulle prestazioni future dell'allievo, nella sua carriera universitaria, umana e professionale, consentendogli di sviluppare un metodo di lavoro. Il presente articolo discute le possibilità connesse all'autovalutazione nella formazione universitaria. L'articolo descrive anche una ricerca empirica, svolta sugli studenti del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, volta a sondare la percezione che gli studenti hanno delle potenzialità insite nell'autovalutazione, i loro modi di utilizzarla, e i benefici ottenibili in termini di capacità previsiva dell'esito che otterranno all'esame.

**Parole chiave:** autovalutazione dell'apprendimento; valutazione universitaria; valutazione tra pari; apprendimento autoregolato.

## 1. Introduzione

La formazione universitaria deve rispondere ad esigenze profondamente mutate negli ultimi 30 anni. In primis deve confrontarsi con un notevole ampliamento della base di studenti che accedono a percorsi di laurea: da formazione delle élite, spesso slegata da esigenze di professionalizzazione immediata, a formazione rivolta ad un pubblico molto più eterogeneo di allievi e con obiettivi maggiormente finalizzati all'ingresso immediato nel mondo del lavoro. Se l'università del passato si rivolgeva spesso a studenti con un background familiare caratterizzato da un livello socio-economico-culturale *alto*, quella del presente si rivolge a studenti di tutti i ceti che cercano nella laurea non solo uno strumento per elevare la propria posizione sociale ma anche un mezzo per poter accedere a professioni che, a differenza di quanto accadeva in passato, richiedono almeno una laurea di primo livello come prerequisito per poter essere svolte.

Questo cambiamento richiede una profonda revisione delle strategie organizzative, didattiche, valutative. Sul piano organizzativo l'università deve attrezzarsi per accogliere numeri molto più ampi di studenti e per interagire in modo sinergico con aziende, enti, istituzioni che costituiscono gli sbocchi lavorativi privilegiati per i futuri laureati. Sul piano didattico deve passare da una formazione centrata principalmente su conoscenze/abilità decontestualizzate a una formazione che insista su competenze e che metta al primo posto le capacità di trasferire i propri saperi a situazioni nuove ed inedite e di manifestare autonomia e responsabilità nei compiti assegnati. Sul piano valutativo è necessario passare da una rilevazione dei saperi centrata sulla prestazione al colloquio di esame a una rilevazione centrata sulla padronanza dei saperi e sulla capacità di esercitare il *pensiero in azione* in una pluralità di situazioni.

In un'università che si rivolge a tutti gli studenti e non solo alle élite, particolare rilevanza assume l'*imparare ad imparare*. L'università del passato aveva una forte centratura sulla trasmissione di conoscenze e abilità. Questo poteva soddisfare le esigenze formative di studenti che, *dopo* i percorsi *formali* di istruzione universitaria, riprendevano quanto acquisito, lo rielaboravano in modo autonomo e lo adattavano creativamente alle situazioni che si trovavano ad affrontare nella propria vita personale e professionale. Tutto ciò era possibile perché questi studenti venivano *pre-selezionati* tra coloro che avevano già acquisito, grazie agli stimoli culturali derivanti dalla famiglia e/o dalla frequenza di buoni percorsi di formazione scolastica, tutti quegli strumenti cognitivi ed emotivo/affettivi che consentivano loro di esercitare un'adeguata autonomia e responsabilità nell'apprendere e nel trasferire quanto appreso a nuove situazioni. In un'università dove chi entra è per definizione (e pre-selezione) un soggetto che sa apprendere, il saper apprendere è dato per scontato. Dove non opera tale pre-selezione, l'università deve lavorare tanto sui saperi degli studenti quanto sulle strutture di pensiero che consentono di acquisire, assimilare, utilizzare e monitorare tali saperi. È proprio su questi aspetti che insistono i Descrittori di Dublino: un'università che intende formare tutti (e bene) deve supportare gli allievi nello sviluppare autonomia di giudizio (*making judgements*), abilità comunicative (*communication skills*) e soprattutto capacità di apprendere (*learning skills*), oltre a conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*) e alla loro applicazione (*applying knowledge and understanding*).

Questa esigenza – insieme a tutte quelle che derivano dal passaggio da università di élite a università di massa – va ovviamente affrontata con opportune scelte sui piani organizzativo, didattico e valutativo. Nel presente articolo approfondiremo l'aspetto valutativo, evidenziando le possibilità che l'autovalutazione degli apprendimenti può svolgere nello sviluppare autonomia e responsabilità degli studenti nella gestione dei saperi. Presenteremo

anche una ricerca empirica svolta sugli studenti del corso di Pedagogia Sperimentale per il corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (triennale), curriculum Educazione nei Nidi e nelle Comunità infantili, che ci consentirà di mettere in luce alcune potenzialità e limiti degli approcci autovalutativi in Università.

## **2. Le potenzialità connesse all'autovalutazione degli apprendimenti universitari**

### **2.1. La valutazione come agente di coinvolgimento e responsabilizzazione**

La ricerca internazionale in tema di valutazione degli apprendimenti nei percorsi di studio universitari ha evidenziato una serie di effetti negativi della valutazione tradizionale sull'apprendimento (Coggi & Pizzorno, 2017):

- gli studenti tendono a concentrarsi sul tipo di prova da superare e sui voti da ottenere, anziché sui programmi, con l'effetto di tendere alla memorizzazione e alla riproduzione di quanto acquisito più che alla rielaborazione personale ed autonoma di esso (si memorizzano risposte standard a domande standard);
- le valutazioni condotte solo a fine corso inducono gli allievi a prepararsi solo a ridosso degli esami, non stimolandoli ad uno studio regolare e continuo, condizione per ottenere apprendimenti in profondità;
- la modularizzazione della didattica, ad esempio con esami integrati ottenuti dalla semplice giustapposizione non coprogettata tra singoli moduli, tende a privilegiare una parcellizzazione degli apprendimenti più che a favorire la produzione di sintesi efficaci;
- la valutazione selettiva e basata su singoli test e prove scritte può incoraggiare varie forme di *cheating*, orientando gli studenti verso il conseguimento di un voto più che di un insieme di competenze;
- la valutazione competitiva focalizza gli studenti sulle *medie dei libretti*, promuovendo la motivazione estrinseca e apprendimenti strategici o di superficie. In aggiunta la valutazione tradizionale è scarsamente utile per riflettere sulle pratiche didattiche adottate e per adattarle a coorti di studenti in rapido cambiamento. Anche laddove i docenti riflettano sulle loro distribuzioni di voti e sugli argomenti del corso che mettono maggiormente in difficoltà gli studenti, gli aggiustamenti possono essere messi in atto solo dall'anno accademico successivo.

I problemi descritti sono decisamente rilevanti perché è possibile dimostrare che le pratiche valutative hanno un forte impatto sulla qualità dell'apprendimento (Boud & Associates, 2010; Brown, 2014) e che le modalità valutative possono influenzare significativamente l'esperienza universitaria degli studenti, il loro approccio allo studio, la qualità del loro apprendimento e i risultati ottenuti (Grion, Serbati, Tino, & Nicolet, 2017).

Proprio per questo è necessario staccarsi da una un'idea di valutazione intesa solo come momento finale di un percorso – sostanzialmente separato dal percorso stesso – e distinguere tre prospettive valutative (Earl, 2003). La prima è quella della valutazione sommativa (*assessment of learning*), proposta al termine di un percorso di apprendimento allo scopo di fornirne un bilancio. La seconda è quella della valutazione formativa (*assessment for learning*), proposta come momento in itinere di un percorso di apprendimento allo scopo di monitorarne gli esiti e proporre correzioni di rotta. La terza è

quella della valutazione formante (*assessment as learning*), ossia una valutazione che è essa stessa momento di apprendimento. Nelle pratiche di *assessment as learning* lo studente svolge attività valutative proposte dal docente che hanno lo scopo sia di monitorarne le acquisizioni sia, soprattutto, di assegnargli un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, nel collegarle alle sue conoscenze precedenti e nel raggiungere la padronanza dei saperi in questione. In questa prospettiva la valutazione diventa un processo regolatorio, attivato dalla metacognizione, che porta lo studente a monitorare personalmente e sistematicamente cosa sta imparando attraverso frequenti e sistematiche prove di valutazione e ad usare il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione.

Le prospettive della *valutazione formativa* e, soprattutto, della *valutazione formante* soddisfano da un lato l'esigenza di connettere i processi valutativi ai processi di apprendimento/insegnamento (Pereira, Flores, & Niklasson, 2016) e dall'altro favoriscono atteggiamenti attivi e partecipativi da parte degli studenti. L'obiettivo è avere una valutazione centrata sull'apprendimento, in grado di responsabilizzare lo studente nell'individuare punti di forza e punti di debolezza della propria preparazione e costruire la sua autonomia di giudizio sia nell'operazione diagnostica sui propri saperi, sia nel definire percorsi di recupero e di crescita.

## **2.2. Per una valutazione sostenibile**

Su un piano ideale, una buona valutazione dovrebbe essere (Coggi & Pizzorno, 2017):

1. *trasparente*, ossia basata su processi, strumenti, traguardi, criteri e standard chiari e condivisi;
2. *regolativa per lo studente*, ossia in grado di guidarlo nel conseguimento della padronanza degli argomenti trattati;
3. *regolativa per il docente*, ossia in grado di fornirgli feedback tali da modificare in itinere la sua azione didattica;
4. *condivisa*, ossia in grado di coinvolgere gli studenti nel controllo personale ed attivo delle acquisizioni ottenute;
5. *sostenibile* (nel senso di *durevole*), ossia in grado di favorire apprendimenti a lungo termine, considerando traguardi e vincoli presenti (singolo corso) e futuri (sviluppo professionale e personale dell'allievo nell'arco della vita).

Focalizziamoci sul concetto di valutazione sostenibile (*sustainable assessment*) (Boud & Soler, 2016). Nel definire il concetto di *sostenibilità* di una pratica, Boud e Soler mettono l'accento sulla necessità di tenere conto di ciò che viene ottenuto, a breve e lungo termine, dalla pratica stessa, non solo delle risorse che vi sono state investite. Non è sostenibile una pratica in cui si investe tanto per ottenere poco, ma non è nemmeno sostenibile una pratica in cui si investe poco per ottenere poco. È invece sostenibile una pratica in cui si investe tanto per avere tanto. In una prospettiva di apprendimento quindi, la sostenibilità deve far riferimento alla possibilità di costruire e mantenere una serie di capacità utili per operare efficacemente in una società complessa: provare coinvolgimento nei compiti, esprimere opinioni e valutazioni, lavorare in gruppo, dare e ricevere feedback, etc. È sostenibile ciò che mette in grado gli studenti di affrontare le sfide del futuro, non solo quelle del presente. Una valutazione sostenibile è quindi una valutazione che guida gli studenti ad acquisire quegli elementi di autonomia di giudizio e riflessività che li mettono in grado di autogestirsi efficacemente nell'apprendimento, liberando le risorse del docente per nuove azioni.

Questa valutazione ammette anche un investimento rilevante di tempo e risorse, proprio in virtù della rilevanza degli effetti.

Vediamo un esempio concreto. Numerose meta-analisi (Hattie, 2016) hanno evidenziato l'efficacia del feedback bidirezionale docente-studente per promuovere apprendimenti efficaci. Questo feedback è tipico dei processi di valutazione formativa (in cui il docente propone consegne valutative mirate e frequenti con l'obiettivo di controllare le acquisizioni ottenute dallo studente e fornisce un ritorno personalizzato per ciascuno studente) e formante (in cui il docente propone di svolgere compiti specifici, del tutto analoghi a quelli valutativi, che rappresentano essi stessi momenti di apprendimento). Come è possibile rendere sostenibile l'applicazione sistematica di tale modello? Anzitutto prevedendo risorse per il lavoro che ne consegue: processi di questo tipo non sono sostenibili se tutto il peso del feedback ricade sul docente, per il notevole incremento delle ore di lavoro, ma possono diventarlo con il supporto di uno o più tutor. In secondo luogo, organizzando forme di feedback che puntino al progressivo incremento dell'autonomia di giudizio dello studente, evitando che l'impegno del docente (o di un eventuale tutor che lo supporta) venga perpetuato per un tempo indefinito.

Da qui l'esigenza di puntare a sviluppare le competenze autovalutative degli studenti, proponendo attività di aula volte a costruire opportune capacità di giudizio e a trasferire loro, progressivamente, le responsabilità valutative. Le capacità di valutazione autonoma e di autovalutazione sono fondamentali sia per il successo universitario sia per operare efficacemente nei contesti professionali e di vita quotidiana.

### **2.3. Autovalutazione e autoregolazione**

Il termine autovalutazione (*self-assessment*) indica un ampio spettro di attività accomunate dal fatto che un soggetto deve descrivere e assegnare giudizi di merito/valore ai propri prodotti e processi di apprendimento (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016). Ciò che è importante non è il giudizio in sé, ma la *diagnosi autovalutativa* che viene compiuta dallo studente all'atto del formularlo. È questa diagnosi che consente di capire punti di forza e punti di debolezza dei propri prodotti e processi e rappresenta il punto di partenza per innescare percorsi di guidati di miglioramento delle proprie performance.

L'autovalutazione può avere un impatto sul successo negli studi se viene condotta secondo i canoni della valutazione formativa e rappresenta un'operazione continuativa e sistematica, non estemporanea. L'obiettivo è quello di costruire un *habitus* autovalutativo che porti lo studente a riflettere in modo naturale e automatico sulla bontà delle proprie acquisizioni, man mano che queste avvengono. La costruzione di questo *habitus* può iniziare già dalla scuola dell'obbligo, utilizzando attività opportune e guidando gli allievi nel processo di autoriflessione attraverso protocolli mirati.

Tipiche attività autovalutative sono, ad esempio (Brown & Harris, 2013), formulare un giudizio per la propria prestazione sulla base di criteri e modelli di risposta (*self-estimation of performance*) o di rubriche autovalutative (*rubric based judgements*), oppure assegnare un punteggio alla propria prestazione mediante scale predefinite (*self-rating*).

Le attività autovalutative implicano un coinvolgimento dello studente tanto nell'identificare criteri e standard con cui valutare il proprio lavoro quanto nell'assegnare un giudizio su di esso sulla base di tali criteri. L'attività autovalutativa non si limita a chiedere allo studente di assegnare un livello di qualità al proprio lavoro ma comprende lo stabilire cosa debba essere considerato un *buon lavoro* e cosa no. Per questo l'uso sistematico dell'autovalutazione può favorire lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo,

una miglior comprensione dei criteri di valutazione delle proprie performance e una miglior profondità di elaborazione dei contenuti (Logan, 2009), oltre ad un maggior senso di responsabilità per il proprio apprendimento (Yorke & Longden, 2004).

L'autovalutazione si accompagna spesso a forme di valutazione tra pari (*peer assessment*), dove lo studente applica gli stessi criteri e standard per valutare il lavoro dei propri compagni e così facendo trae spunti migliorativi anche per il proprio lavoro (Grion et al., 2017). L'autovalutazione e la valutazione tra pari esprimono appieno le proprie potenzialità se utilizzate in una prospettiva di valutazione formativa e formante, più che di valutazione sommativa, dato che nell'autovalutazione sommativa potrebbero verificarsi episodi di *cheating*, volti a dare un'immagine migliorativa di sé, e nella valutazione sommativa tra pari potrebbe intervenire il desiderio del valutatore di non far fare brutta figura al proprio pari.

Il tema dell'autovalutazione dell'apprendimento ha visto fiorire numerose rassegne della letteratura e meta-analisi (Andrade, 2010; 2019; Brown, Andrade, & Chen, 2015; Brown & Harris, 2013; Butler, 2011; Panadero, Jonsson, & Botella, 2017). Da queste rassegne emerge in modo chiaro sia il potenziale formativo e formante dell'autovalutazione sia i suoi limiti per quanto riguarda la valutazione sommativa.

È necessario ricordare che, come in qualunque processo valutativo, l'azione autovalutativa parte dal confronto tra una situazione *osservata* (il punto in cui si trova l'allievo in questo momento) e una situazione *attesa* (il punto in cui è desiderabile che si collochi al termine del percorso) e dall'assegnazione di *significato* e *valore* agli esiti di tale confronto, i quali portano poi alla presa di opportune *decisioni* operative (Trincherò, 2006). Non vi può quindi essere autovalutazione se non sono presenti:

- una situazione *attesa*, ossia una descrizione chiara e dettagliata degli obiettivi che lo studente deve raggiungere, così come esplicitati da chi ha progettato il percorso formativo;
- una situazione *osservata*, ossia una descrizione chiara e dettagliata degli obiettivi già raggiunti, del grado di raggiungimento e dei margini di miglioramento in relazione alla situazione attesa;
- una guida per l'assegnazione di *significato* alle discrepanze tra situazione osservata e situazione attesa. In cosa differiscono? Perché differiscono? Quali elementi hanno inciso su tale discrepanza?;
- una guida per l'assegnazione di *valore* alle discrepanze tra situazione osservata e situazione attesa, che aiuti a capire quali sono le discrepanze che è prioritario affrontare e ridurre e quali invece vanno derubricate come *meno importanti*;
- un insieme di *decisioni* operative che aiutino a ridurre tali discrepanze, ossia di percorsi di azione volti ad utilizzare il dato valutativo come elemento di miglioramento, non come giudizio fine a se stesso (se il processo di autovalutazione non mi porta a migliorare, perché dovrei intraprenderlo?).

Se tutti questi elementi sono esplicitamente presenti nel processo autovalutativo, questo può diventare parte integrante di quello che viene definito *apprendimento autoregolato* (*self-regulated learning*) (Andrade, 2010; Andrade & Brookhart, 2016; 2019; Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Panadero et al., 2016; Zimmerman, 2008; Zimmermann & Schunk, 2011). Tale apprendimento prevede che gli studenti definiscano una corretta scansione di obiettivi di apprendimento (*situazione attesa*), valutino i propri progressi (*situazione osservata*) in relazione a tali obiettivi e stabiliscano – in modo via via più autonomo – come ridurre eventuali discrepanze tra acquisizioni raggiunte e obiettivi attesi, prendendo

opportune *decisioni* operative. Autoregolare il proprio apprendimento richiede una riflessione *metacognitiva* non solo sulle proprie acquisizioni ma anche (e soprattutto) sulle strategie messe in campo e la capacità di cambiarle – anche se radicate – per passare a nuove strategie maggiormente funzionali agli obiettivi stessi. L'autoregolazione prevede quindi anche un aspetto motivazionale (voler cambiare le proprie strategie) e comportamentale (cambiare il proprio modo di agire).

I quattro aspetti connessi all'autoregolazione (cognitivo, metacognitivo, motivazionale, comportamentale) non sono legati da relazioni automatiche. Lo studente può avere difficoltà legate a conoscenze ed abilità da apprendere (livello cognitivo), ma non è detto che sia in grado di rendersi conto di queste difficoltà (livello metacognitivo). Anche laddove se ne renda conto non è detto che voglia cambiare il proprio modo di agire per ridurle (livello motivazionale) e anche laddove voglia farlo non è detto che sia davvero in grado di farlo, sia perché non sa come modificarlo sia perché, anche sapendolo, non giudica per lui appropriato tale modo di agire (“so cosa dovrei fare, ma non so proprio come potrei farlo nella mia situazione”).

Mettere in atto un apprendimento autoregolato richiede quindi la capacità di stabilire obiettivi e piani di raggiungimento flessibili e realistici *per se stessi*, la capacità di monitorare con costanza le proprie acquisizioni, la capacità di retroagire sulle proprie pratiche, attraverso l'esercizio delle proprie capacità cognitive, metacognitive, emotive. Sul piano cognitivo, essa chiede allo studente di mettere in atto una pluralità di processi di ricordo, comprensione, applicazione di procedure e modelli, analisi, controllo di coerenza interna ed esterna, costruzione di strategie e idee originali. Sul piano metacognitivo richiede di applicare tutti questi processi per osservare *dall'esterno* il proprio modo di interpretare e di affrontare un compito. Sul piano emotivo, il giudizio autovalutativo non risente delle difese di cui può risentire un giudizio che viene dall'esterno, perché è per sua natura focalizzato sulla prestazione (e non sulla persona) e sui modi per migliorarla ed è disponibile solo a se stessi e non pubblico. È più facile accettare un giudizio autovalutativo che non uno eterovalutativo e questo dà all'autovalutazione una grossa valenza nello sviluppo del senso di auto-efficacia dell'allievo (Panadero et al. 2017), incrementando la propria fiducia nello svolgere un compito, nel gestire ansia, insicurezza, paura del fallimento e nell'aumentare il senso di autonomia e di sicurezza nell'apprendimento.

La ricerca rileva un significativo impatto dell'uso di procedure autovalutative sui risultati degli studenti, a vari livelli formativi, a patto che queste vengano utilizzate in modo *sistematico* e non estemporaneo (McDonald & Boud, 2003; Ross, 2006; Zimmerman & Schunk, 2011). L'effetto è maggiore quando (Brown & Harris, 2013):

- gli studenti vengono coinvolti nel processo di definizione dei criteri per valutare i prodotti del proprio lavoro;
- gli studenti vengono formati all'utilizzo di tali criteri per autovalutare il proprio lavoro;
- gli studenti ricevono feedback da parte di altri (docente o propri pari) sulle proprie valutazioni;
- gli studenti vengono formati su come usare i dati valutativi per migliorare la propria prestazione;
- gli studenti sono consapevoli che gli esiti dell'autovalutazione non saranno utilizzati per penalizzarli;
- gli studenti ottengono vantaggi dallo sforzo che fanno per produrre autovalutazioni accurate;

- gli studenti devono giustificare in modo esplicito i loro esiti autovalutativi (e non limitarsi a formularli).

#### **2.4. Cosa deve fare il docente**

Gli studenti non imparano da soli ad autovalutarsi. Un corretto processo di autovalutazione prevede la presenza di una costante e corretta *guida istruttiva* da parte del docente, in termini di proposizione di attività di difficoltà crescente, scaffolding e feedback. È quindi compito del docente proporre percorsi autovalutativi in modo mirato, allo scopo di favorire il coinvolgimento degli studenti, aumentare la quantità e qualità del feedback da essi ricevuto, identificare le lacune nella loro preparazione e nella propria azione didattica, focalizzarne gli sforzi nella giusta direzione, renderli consapevoli dei loro progressi, aiutandoli a tenere traccia della progressione delle loro prestazioni. Per far questo, il docente deve fornire guide specifiche all'autovalutazione che aiutino lo studente a *vedere* i suoi progressi, ossia a percepire la riduzione della distanza tra situazione osservata e situazione attesa. Dimostrare allo studente che il suo successo dipende da fattori a lui attribuibili e migliorabili nel tempo con l'impegno e con la pratica ne incrementa la motivazione, il coinvolgimento e il senso di autoefficacia, e favorisce la presa di consapevolezza delle proprie potenzialità e possibilità (Munns & Woodward, 2006).

Perché il percorso autovalutativo possa dirsi caratterizzato da costanza e sistematicità, il docente deve mettere a disposizione, *fin dall'inizio del percorso formativo*, obiettivi di apprendimento e criteri di raggiungimento *chiari e dettagliati*, anche – dove possibile e sensato – costruiti insieme agli studenti o con loro concordati. Egli deve riferire l'autovalutazione ad uno specifico compito o prestazione e non mantenerla su un livello generico. Il dettaglio dei criteri e la loro associazione ad una prestazione sviluppa negli studenti la sensibilità alle più piccole variazioni, che poi sono quelle che spesso fanno la differenza tra una performance di buona qualità e una performance di qualità mediocre (Kitsantas & Zimmerman, 2006). Quelli che spesso gli studenti bollano come *particolari irrilevanti* sono in realtà l'essenza stessa della qualità della prestazione: criteri valutativi espliciti e dettagliati aiutano quindi lo studente a distinguere ciò che è veramente rilevante da ciò che non lo è.

Mettere a disposizione i criteri non significa che gli studenti sappiano automaticamente come usarli. Il docente deve dedicare del tempo all'insegnare *come si utilizzano* i criteri forniti, anche esplicitando e discutendo con loro modelli di autovalutazioni ben condotte. La finalità è quella di mettere a disposizione consigli, modalità operative e percorsi formativi mirati per colmare le carenze che l'azione autovalutativa ha fatto emergere e migliorare quindi la propria prestazione.

A tal proposito, particolarmente efficace è l'utilizzo dell'*autovalutazione per confronto*. Confrontare le proprie performance con criteri appositi di qualità e con i modi che altri hanno utilizzato per adempiere a tali criteri, rende proattivo tale confronto e consente di delineare modalità di miglioramento molteplici e variegate, evitando anche l'appiattirsi su un modello unico di azione. Descrittori e criteri di autovalutazione possono essere accompagnati da *exemplar*, ossia esempi di lavori svolti dagli studenti e/o di autovalutazioni sui lavori stessi (Bell, Mladenovic, & Price, 2013), appositamente scelti per mostrare i diversi livelli di qualità possibili e favorire la chiarezza valutativa (Carless & Chan, 2017). È opportuno che questi siano però molteplici, per attenuare il rischio di appiattare le prestazioni sui pochi modelli forniti.

Altra variante è quella di prevedere un feedback tra pari, dato sia alla performance dello studente sia agli esiti della sua autovalutazione. Le attività di feedback tra pari, orientate da criteri di qualità precisi, incoraggiano interazioni complesse e significative. Il feedback offerto da un pari si colloca su un livello meno formale rispetto a quello dell'insegnante e può risultare più comprensibile, più negoziabile e meno *minaccioso* sul piano dell'autostima. Mentre è più probabile che il feedback del docente venga accettato passivamente, anche se non è stato pienamente compreso, quello di un pari può attivare richieste chiarimenti e argomentazioni giustificative della propria azione. In aggiunta, esaminare le prestazioni altrui fornisce esempi di buoni modi per adempiere i criteri e modi *meno buoni*, migliorando di riflesso le proprie capacità di autocorrezione (Hyland & Hyland, 2006). A fronte di questi potenziali vantaggi, il feedback tra pari presenta alcune criticità. Anzitutto la minor conoscenza dei contenuti di apprendimento può indurre feedback non ottimali, caratterizzati da errori e/o omissioni. Gli allievi possono poi essere poco propensi a fidarsi di un feedback dato da un proprio pari e possono essere titubanti essi stessi nel fornire un feedback su un argomento che sentono di non padroneggiare appieno. In aggiunta, anche un buon feedback da prospettive multiple, pur rappresentando una ricchezza per l'apprendimento, può confondere lo studente se questi non è preparato a gestirlo. Il docente deve quindi sempre mantenere il controllo del processo ed intervenire per ridurre l'incidenza di queste dinamiche.

Dall'utilizzo sistematico dell'autovalutazione, il docente trae due ulteriori vantaggi. Rendendo autonoma la maggior parte degli studenti nell'autovalutarsi ed autoregolarsi, il docente può concentrarsi sui casi maggiormente problematici. In aggiunta esaminando gli esiti delle autovalutazioni il docente può ottenere sia informazioni importanti sull'impatto della propria pratica didattica sia individuare i casi con particolari difficoltà, legata a lacune di preparazione o a scarsa capacità di uso autonomo degli strumenti autovalutativi (Sadler & Good, 2006).

## **2.5. Costruire guide per l'autovalutazione**

Come accennato, gli strumenti autovalutativi (elenchi di criteri, rubriche valutative o domande a cui rispondere, etc.) vanno resi espliciti, trasparenti e condivisi fin dall'inizio del percorso di apprendimento, in modo che gli allievi possano confrontarsi con essi fin da subito, acquisendo piena consapevolezza di ciò che si aspetta da loro il docente, di come valuterà la loro prestazione e di come dovranno svolgerla.

Utilizzare criteri valutativi non noti agli studenti genera studio inefficace e demotivazione, dato che è molto probabile che gli allievi interpretino gli obiettivi nei modi più disparati, prendendo strade molto diverse da quelle che l'insegnante considera normali e scontate per raggiungerli. La conoscenza preliminare dei criteri di valutazione si traduce nei fatti in una guida procedurale all'esecuzione del compito e rappresenta un efficace strumento di guida istruttiva degli allievi, dato che li orienta nella comprensione della consegna, nell'identificazione degli obiettivi ad essa associati, nella pianificazione delle operazioni da svolgere, nel loro monitoraggio e nella valutazione degli esiti. Avere a disposizione fin da subito i criteri valutativi consente agli studenti il monitoraggio in itinere dei loro progressi e attiva un processo di riflessione che accompagna tutta la loro opera, prima, durante e dopo l'azione.

Più i criteri sono specifici, più il feedback può essere dettagliato e questo lo rende più efficace (Hattie & Timperley, 2007). I criteri sono poi maggiormente efficaci se non vengono calati dall'alto ma costruiti con l'apporto attivo degli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Il processo di co-costruzione lavora su due versanti. Sul lato

docente favorisce nell'insegnante l'acquisizione di consapevolezza dei criteri di qualità della performance legata al compito e la loro esplicitazione in una forma chiara anche per gli allievi. Sul lato studente fa emergere, e consente eventualmente di correggere, il modello mentale che gli allievi hanno di *buona prestazione*. Il risultato è quello di ridefinire il significato stesso della valutazione: non una sterile operazione certificativa, ma un'attività partecipata e collaborativa volta al miglioramento delle competenze di tutti, insegnanti e allievi. La partecipazione nella costruzione dei criteri valutativi promuove responsabilità e coinvolgimento nel processo di apprendimento.

Su questo punto però è necessario affrontare un paradosso. Il processo di co-costruzione di criteri condivisi è ovviamente possibile se gli studenti possiedono le conoscenze e abilità necessarie a stabilire la qualità di una prestazione. Ma come possono farlo se sono all'inizio di un percorso di apprendimento che prevede contenuti che non padroneggiano? È necessario quindi distinguere due tipologie di situazioni: una in cui il docente fornisce un insieme di conoscenze ed abilità preliminari, che consentono poi ai discenti di partecipare al processo di costruzione, e una in cui è il docente a fornire i criteri in anticipo e le sue lezioni sono focalizzate sul come utilizzarli. In quest'ultimo caso i criteri forniti possono rappresentare un vero e proprio *organizzatore anticipato* per la strutturazione del percorso formativo.

Stabilito il *quando* costruire i criteri, è necessario stabilire il *come*. L'autovalutazione può insistere sul *prodotto* o sul *processo* dell'apprendimento. Nell'ottica di autovalutazione dei *prodotti* rientrano criteri riconducibili a:

- indicatori di qualità della prestazione (es. "Il mio prodotto rispetta queste caratteristiche?", "Quali sono le cose fatte bene?", "Quali sono le cose che si potrebbero migliorare?", "Oltre a quelli dati, quali sono altri criteri di qualità che si potrebbero applicare a questo prodotto?");
- esiti della comparazione del proprio prodotto con i prodotti dei pari (es. "Quali sono i punti di forza e i punti di debolezza del mio prodotto rispetto a quello di ...?");
- condivisione o meno di un eventuale giudizio esterno dato dal docente o dai propri pari e perché (es. "Mi ritrovo nella valutazione ricevuta?", "Quali sono le buone ragioni per cui mi è stata assegnata questa valutazione?").

Nell'ottica di autovalutazione dei *processi* rientrano:

- il riconoscere il fatto di aver utilizzato una strategia per adempiere ad una consegna (es. "Come ho affrontato questo compito?");
- il ricostruire i passi compiuti nello svolgere un compito (es. "Quali sono state le scelte che ho dovuto fare per giungere a questo prodotto? Quali le azioni? In quale sequenza?");
- il riconoscere contenuti, metodi, modelli e teorie di riferimento con cui ci si accosta ad un compito (es. "Quali delle cose che ho studiato mi sono servite per giungere a questo prodotto?");
- il riconoscere come vengono usate le informazioni a disposizione sulla base dei modelli di interpretazione e di azione adottati (es. "Come ho utilizzato le cose che ho studiato?");
- il riconoscere difficoltà e modi per superarle (es. "Quali difficoltà ho incontrato nello svolgere il compito?", "Come sono riuscito a superarle?"), stati d'animo (es. "Cosa ho provato quando ho fatto ...? Disagio, noia, interesse, motivazione, ..."),

marginari di miglioramento (es. “Cosa avrei potuto fare per non trovarmi di fronte a quella difficoltà?”) nel processo messo in atto;

- il riconoscere la propria competenza e l’impatto su di essa dell’esperienza compiuta (es. “Cosa sapevo degli argomenti trattati prima di svolgere questa attività?”, “Cosa so adesso?”, “Cosa ho imparato?”, “Quanto mi sento in grado di ...?”, “Come mi ha cambiato questa esperienza?”, “Se dovessi affrontare lo stesso compito una seconda volta cosa cambierei nel mio modo di agire? Cosa rifarei allo stesso modo?”);
- il collegare l’esperienza compiuta ad altre esperienze compiute precedentemente (es. “Quali compiti di questo tipo ho già affrontato? In cosa erano simili? In cosa differivano?”);
- il collocare l’esperienza in un percorso più generale di crescita (es. “Perché è stato importante affrontare questo compito proprio ora?”);
- il riconoscere gli aspetti sociali insiti del compito (es. “Come ho interagito con gli altri per svolgere questo compito? Quali vantaggi ne ho avuto?”).

Per gli *indicatori di qualità della prestazione*, possono essere definiti dei livelli di adempimento (*quanto* ho soddisfatto il criterio) e delle modalità di adempimento (*come* ho soddisfatto il criterio). I criteri possono quindi assumere la forma di semplici elenchi o essere organizzati in vere e proprie *rubriche di autovalutazione*, ossia sistemi di descrittori di performance complesse che specificano i criteri stessi, i livelli di qualità delle prestazioni ad essi associate e le regole di attribuzione di punteggi o giudizi sintetici per ciascun livello di prestazione. Una buona rubrica può aiutare lo studente a costruire da solo un feedback articolato sulla propria prestazione: lo studente può capire se ha sbagliato o no, ma anche *quanto* ha sbagliato, *dove* ha sbagliato, *come* ha sbagliato, e *cosa* avrebbe dovuto fare per mettere in atto una prestazione corretta. Utilizzate in chiave autovalutativa, le rubriche consentono di sapere il punto in cui ci si trova (o da cui si parte) e il punto verso cui si deve andare ed identificare elementi di forza e aree migliorabili.

La costruzione dei criteri di valutazione di prodotto può essere svolta secondo i seguenti passi:

1. identificare, se possibile insieme agli allievi, una lista di elementi che si ritengono peculiari per la definizione di una buona prestazione. Ad esempio, un buon grafico per rappresentare dati raccolti dall’allievo deve esplicitare le unità di misura dei dati raccolti e la scala utilizzata, i punti corrispondenti ad ogni singola osservazione, i nomi degli assi ed avere un titolo appropriato. Per far emergere i criteri è possibile chiedere alla classe “Secondo voi quando si può dire che un grafico è un buon grafico, ossia un grafico chiaro e comprensibile? Scrivete tre criteri ciascuno” e poi mettere assieme le varie idee emerse;
2. selezionare, se possibile insieme agli allievi, gli elementi più importanti tra quelli individuati, in modo da giungere ad un elenco di elementi su cui vi sia condivisione da parte di docente e studenti. In questo processo viene anche fatta chiarezza sul significato dei termini utilizzati e sul fatto che gli elementi scelti rappresentino i diversi punti di vista. Il risultato deve essere un qualcosa che docente e allievi comprendono pienamente e *fanno proprio* ossia riconoscono come espressione del proprio pensiero e per questo da tenere in considerazione e valorizzare;
3. specificare come adempiere ai criteri scelti e come stabilire se la prestazione ha avuto successo, anche fornendo specifici esempi di prestazioni (es. grafici ben fatti). Gli esempi devono essere molteplici per non indurre l’allievo ad appiattare la propria prestazione sull’unico esempio dato;

4. collaudare il sistema di criteri costruito su un numero limitato di prestazioni di esempio, per controllarne l'effettiva validità e applicabilità. Ad esempio, è possibile chiedere agli studenti di utilizzare la rubrica costruita per valutare un insieme di grafici dati (forniti dal docente o costruiti dagli studenti) e formulare un giudizio analitico su punti di forza e punti di debolezza di ciascuno, chiedendo poi agli allievi di confrontare le loro valutazioni con quelle dei compagni per stabilirne la coerenza;
5. far utilizzare agli studenti il sistema di criteri fornito per valutare la propria prestazione, chiedendo ad esempio di costruire un grafico sulla base di dati forniti mediante un foglio elettronico e chiedendo poi di autovalutarsi. L'esito delle singole autovalutazioni può poi essere discusso collettivamente per favorire ulteriore riflessione.

Il sistema di criteri così costruito può essere presentato agli studenti analizzando e criticando esempi di lavoro con livelli di qualità differenti e che li soddisfano in vari modi (Andrade & Boulay, 2003; Andrade, Du, & Wang, 2008). Il docente può collegare in modo esplicito il criterio agli esempi presentati e chiedere agli allievi di fare altrettanto nella loro pratica autovalutativa.

### **3. Una ricerca empirica sull'utilizzo dell'autovalutazione per la preparazione di esami universitari**

Presenteremo nel seguito una ricerca empirica sull'utilizzo dell'autovalutazione per la preparazione di esami universitari. I dati si riferiscono all'utilizzo dei moduli di autovalutazione (da qui in poi indicati con il termine *Autovalutazioni*) per l'esame di Pedagogia Sperimentale (prova di esonero per studenti frequentanti di dicembre 2019) presso il corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (triennale), curriculum Educazione nei Nidi e nelle Comunità infantili.

Dal 2001 l'esame di Pedagogia Sperimentale per il corso di Laurea in Scienze dell'Educazione si avvale di moduli di autovalutazione pensati per supportare gli studenti sia nello studio degli argomenti di esame, sia nella preparazione dello scritto a domande aperte (scritto con quattro saggi brevi strutturati, che gli studenti dovevano svolgere suddividendo le risposte in nove o sette paragrafi a seconda della domanda, assegnando a ciascuno un titolo opportuno sulla base di quanto studiato). Gli studenti hanno a disposizione i moduli di autovalutazione fin dall'inizio del corso. I criteri presenti nei moduli non sono stati scelti in maniera collaborativa dagli studenti, ma gli studenti stessi contribuiscono anno per anno a migliorarli, utilizzandoli per preparare la prova di esame e fornendo feedback al docente su eventuali punti non chiari o elementi migliorabili. Nei moduli sono presenti sia le possibili domande che potranno comparire nell'esame scritto (non è detto che compaiano nella stessa forma, ma identici sono i contenuti) sia i criteri da utilizzare per autovalutare le risposte. Il modulo indirizza anche gli studenti al ripasso di parti specifiche dei testi utilizzati in caso l'azione autovalutativa metta in luce carenze specifiche. Il voto dell'esame scritto fa media con il voto dell'esame orale in cui gli studenti devono discutere un rapporto di ricerca empirica svolta da loro stessi su un tema da loro scelto e inerente il loro percorso di studi. Il rapporto di ricerca per l'esame orale viene anch'esso autovalutato attraverso un modulo di autoscoring. Tutti i protocolli sono liberamente disponibili all'indirizzo [www.edurete.org/psol](http://www.edurete.org/psol).

La Figura 1 riporta un esempio di voce presente nel modulo di autovalutazione, corrispondente ad una possibile consegna inseribile nella prova di esame. I moduli di autovalutazione, forniti all'inizio del corso, danno alle consegne proposte una funzione formante (nel senso citato dell'assessment as learning). Esercitandosi durante il corso a rispondere alle domande che potrebbero essere poste al momento dell'esame, gli studenti studiano in profondità i contenuti e usano i criteri proposti per esplorarli, alla ricerca delle informazioni essenziali che le risposte devono contenere.

Consegna	Temî da trattare	Descrizione	Criteri di assegnazione del punteggio	Consigli per il ripasso
Descrivere esaurientemente le caratteristiche della ricerca basata sulla matrice dei dati	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Di quali procedure si avvale e da quali metodi trae origine?</li> <li>2. Qual è l'elemento chiave di questa ricerca e come si costruisce?</li> <li>3. Come vengono raccolti i dati in questo tipo di ricerca?</li> <li>4. Quali famiglie di tecniche di elaborazione dati vengono utilizzate?</li> <li>5. Cosa differenzia questa strategia dalle altre?</li> <li>6. Quali approcci adottano questa strategia di ricerca e a che scopo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrivere la tipologia di procedure adottate (in base al grado di formalità) e i metodi da cui trae origine (quantitativi/qualitativi)</li> <li>2. Individuare l'elemento chiave e descriverne le caratteristiche (cfr. costruzione della matrice: a cosa corrispondono le righe? A cosa le colonne? etc.)</li> <li>3. Esplicitare gli strumenti di raccolta dati per questo tipo di ricerca, riassumendo anche per ciascuno gli elementi principali con le relative finalità</li> <li>4. Citare le due famiglie di tecniche di elaborazione dati utilizzate, esplicitandone anche lo scopo</li> <li>5. Confrontare brevemente questa strategia con le altre sulla base dei criteri presenti sul manuale</li> <li>6. Riconoscere quali approcci fra realismo, interpretativismo, etc. la usano e quali finalità perseguono</li> </ol>	Assegnatevi un punteggio (da 0 a 7 punti) sulla base di come avete sviluppato i temi da trattare nei 7 spazi previsti dalla prova (alcuni dei punti indicati vanno suddivisi, a vostra discrezione, in più sottopunti)	Vedere manuale, par. 2.1.1
<p>Ho diviso la risposta in sette paragrafi assegnando a ciascuno un titolo?            Ho formulato ogni risposta in modo corretto?            Ho toccato tutti i punti da trattare presentati nelle linee guida?            La terminologia metodologica è stata utilizzata in modo corretto e coerente?            Sono presenti tutte le informazioni necessarie?            Confrontando la mia risposta con quella degli altri emergono margini di miglioramento?            Quali sono a mio avviso i punti di forza della risposta? Quali quelli di debolezza?</p>				

Figura 1. Esempio di guida criteriale presente nel modulo di Autovalutazione.

L'indagine parte dal quadro teorico delineato nel paragrafo 2 e intende rispondere ai seguenti interrogativi: Come vengono utilizzati i moduli di autovalutazione dagli studenti? Cosa pensano gli studenti in relazione all'utilità di tali moduli per la preparazione dell'esame? Come vengono usati tali moduli? I moduli di autovalutazione mettono in grado gli studenti di prevedere il voto che otterranno all'esame scritto?

Il campione è costituito da 66 studenti del secondo e del terzo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (triennale), curriculum Educazione nei Nidi e nelle Comunità infantili. Gli studenti hanno frequentato, seppur in misura differente, le lezioni del corso. Il questionario è stato somministrato online nei giorni immediatamente precedenti la prova scritta a 4 domande aperte (dicembre 2019) che costituisce l'esonero per la prima parte dell'esame. Il questionario non era completamente anonimo dato che gli studenti dovevano inserire il numero di matricola che sarebbe servito per fare il matching dei dati con il voto ottenuto nella prova scritta dell'esonero.

I risultati sono illustrati nel seguito. Gli studenti hanno dichiarato una media di 40.8 ore passate sulle Autovalutazioni, con un minimo di 2 e un massimo di 200 ore e uno scarto tipo di 37.21 ore.

In Figura 2 vengono presentate medie e mediane del grado di accordo (su una scala da 1 a 5) degli studenti con le affermazioni riportate. Gli studenti sono mediamente concordi nel ritenere che le Autovalutazioni li abbiano orientati nello studio dei materiali del corso, abbiano loro consentito di comprendere meglio i concetti studiati, di individuare quali argomenti dovevano essere studiati e come studiarli, di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica, di confrontarsi in modo produttivo con i compagni, di capire ciò che era stato compreso e ciò che non era stato compreso. Efficacia percepita pari a quella delle Autovalutazioni hanno l'interazione con il docente in aula e lo svolgere esercizi in aula nella parte pratica della lezione. L'item di controllo ("Se non avessi dovuto fare le Autovalutazioni avrei impiegato meno tempo per preparare l'esame") ha ottenuto un grado di accordo mediamente molto più basso, denotando una coerenza complessiva dei rispondenti. Anche l'item "Svolgere le Autovalutazioni mi ha portato ad appassionarmi alla materia" è stato inserito come item di controllo: nessuna istanza teorica giustifica una relazione causale tra uso di Autovalutazioni e motivazione intrinseca allo studio, pertanto ci si aspettava una media delle risposte molto vicina all'estremo basso della scala.

<b>Esprimi il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni (scala da 1 a 5):</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>
Svolgere le Autovalutazioni mi ha orientato nello studio dei materiali del corso	3.9	4
Svolgere le Autovalutazioni mi ha consentito di comprendere meglio quali cose erano da studiare e quali no	3.8	4
Svolgere le Autovalutazioni mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	3.8	4
Interagire con il docente in aula nella parte pratica della lezione mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	3.7	4
Svolgere le Autovalutazioni mi ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica	3.7	4
Svolgere le Autovalutazioni mi ha consentito di confrontarmi in modo produttivo con le mie compagne/i	3.7	4
Svolgere le Autovalutazioni mi ha fatto capire come dovevo studiare gli argomenti del corso	3.7	4

Svolgere le Autovalutazioni mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso	3.6	4
Svolgere esercizi in aula nella parte pratica della lezione mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	3.5	4
Svolgere la ricerca empirica mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati	3.5	3
Svolgere le Autovalutazioni mi ha dato degli strumenti per migliorare la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione	3.5	3
Dividere le risposte alle domande dello scritto in 9/7 punti mi ha indotto a tornare sui materiali studiati per capire bene cosa dovevo scrivere nei 9/7 punti	3.4	3
Svolgere le Autovalutazioni mi ha fatto capire dei concetti che nello studio non avevo capito bene	3.4	3
Dividere le risposte alle domande dello scritto in 9/7 punti mi ha aiutato a strutturare meglio la mia risposta alla domanda	3.1	3
Svolgere le Autovalutazioni mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi	3.1	3
Svolgere le Autovalutazioni mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami	2.8	3
Svolgere le Autovalutazioni mi ha portato ad appassionarmi alla materia	2.8	3
Se non avessi dovuto fare le Autovalutazioni avrei impiegato meno tempo per preparare l'esame	2.2	2

Figura 2. Atteggiamenti verso le Autovalutazioni e gli altri elementi caratterizzanti l'esame.

La Figura 3 descrive le modalità di svolgimento delle Autovalutazioni. È importante notare come moltissimi studenti abbiano svolto le Autovalutazioni in coppia, in gruppi di tre o in gruppi più ampi. Questo risultato è molto importante e sottolinea le potenzialità di questo strumento per promuovere collaborazione e confronto.

Con quale di queste modalità hai svolto, prevalentemente, le Autovalutazioni?	N. scelte
Da solo	22
In coppia	20
In gruppi di tre compagne/i	17
In gruppi di quattro compagne/i o più	7

Figura 3. Modalità di svolgimento delle Autovalutazioni.

La Figura 4 illustra i processi messi in atto nello svolgere le Autovalutazioni. La maggioranza degli studenti ha usato le Autovalutazioni come strumento per orientarsi nello studio, leggendo prima queste, studiando solo dopo il testo e provando poi a rispondere alle domande. Un gruppo consistente ha prima studiato testo o slide e solo dopo è passato alle Autovalutazioni, provando a rispondere alle domande.

In Figura 5 sono elencati gli elementi considerati importanti per il risultato che gli studenti otterranno all'esame. Il fatto di svolgere le Autovalutazioni è nettamente al primo posto, seguito dal proprio impegno nello studio e al confronto con i compagni.

<b>Quali di questi processi hai messo in atto, prevalentemente, nello svolgere le Autovalutazioni?</b>	<b>N. scelte</b>
Ho letto le Autovalutazioni, poi ho studiato il testo, poi ho provato a rispondere alle domande	29
Ho studiato il testo, solo dopo ho letto le Autovalutazioni e provato a rispondere alle domande	21
Ho studiato le slides, solo dopo ho letto le Autovalutazioni e provato a rispondere alle domande	16
Ho studiato gli appunti, solo dopo ho letto le Autovalutazioni e provato a rispondere alle domande	8
Ho riletto le risposte alle domande delle Autovalutazioni date da una mia compagna/o e ho trovato i suoi errori	7
Ho letto le Autovalutazioni, poi ho studiato le slides, poi ho provato a rispondere alle domande	7
Ho letto le Autovalutazioni, poi ho studiato gli appunti, poi ho provato a rispondere alle domande	4
Ho fatto rileggere le mie risposte alle domande delle Autovalutazioni ad una compagna/o perché trovasse i miei errori	4
Altro	1
Ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, solo dopo ho letto le Autovalutazioni e provato a rispondere alle domande	0
Ho letto le Autovalutazioni, poi ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, poi ho provato a rispondere alle domande	0

Figura 4. Processi messi in atto nello svolgere le Autovalutazioni.

<b>A che cosa attribuisce il risultato che avrai in questo esame (massimo tre risposte)?</b>	<b>N. scelte</b>
Al fatto di svolgere le Autovalutazioni	45
Al tuo impegno nello studio sui libri di testo	33
Al confronto con i compagni	23
Agli esercizi e alla “messa in pratica” dei concetti visti a lezione	12
Alla capacità di capire cosa si aspettava da te il docente	11
Alla buona qualità dei libri di testo adottati	7
Alle esposizioni in aula del docente	6
Al dialogo con il docente a lezione e al ricevimento	6
Alla fortuna/sfortuna	5
Al fatto di svolgere l’Autoscoring	4
Ad altro	2

Figura 5. Attribuzione del risultato ottenuto all’esame.

La Figura 6 illustra le modalità di studio messe in atto dagli studenti. Al primo posto, con un notevole vantaggio sulle altre opzioni, compare la voce “Ho preso le domande delle Autovalutazioni e ho cercato le risposte nei testi/slides”. Questo conferma sostanzialmente quanto già emerso dalla Figura 4: la maggioranza degli studenti ha usato le Autovalutazioni come strumento per orientare il proprio studio, partendo dall’esito finale atteso (saper rispondere alle domande che presumibilmente sarebbero uscite allo scritto) e procedendo a ritroso sui materiali.

<b>Come hai studiato per l'esame?</b>	<b>N. scelte</b>
Ho preso le domande delle Autovalutazioni e ho cercato le risposte nei testi/slides	36
Ho ripetuto il testo a voce alta	16
Ho fatto dei riassunti dei libri di testo	15
Ho cercato di spiegare a me stessa gli argomenti letti sui testi/slides	14
Ho fatto schemi e disegni degli argomenti da imparare	13
Ho spiegato alle mie compagne/i gli argomenti letti sui testi/slides	11
Ho interrogato le mie compagne/i e mi sono fatta interrogare da loro	10
Ho fatto mappe concettuali degli argomenti da imparare	9
Ho costruito immagini mentali degli argomenti studiati	5
Ho inventato possibili domande e poi ho cercato di rispondere	4
Altro	2
Ho messo in atto nella pratica sul campo i concetti presenti sui testi/slides	1
Ho preso le domande delle Autovalutazioni e ho cercato le risposte su Internet/Facebook	0

Figura 6. Modalità di studio per l'esame.

La Figura 7 illustra gli elementi del corso (non gli argomenti) ritenuti più difficili. La maggioranza degli studenti ha trovato difficile strutturare le risposte alle domande delle autovalutazioni in 9/7 punti secondo la modalità del saggio breve strutturato e un buon numero ha segnalato anche la difficoltà nel capire i criteri presenti nelle Autovalutazioni, segno che il loro utilizzo richiede che il docente spenda del tempo nello spiegarli.

<b>Quali di questi elementi del corso hai trovato più difficili?</b>	<b>N. scelte</b>
Dividere le risposte alle domande delle Autovalutazioni in 9/7 punti	21
Capire i criteri presenti nelle Autovalutazioni	16
Assegnare i tioletti ai 9/7 punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni	16
Svolgere la ricerca empirica	15
Studiare i contenuti	14
Sviluppare i tioletti dei 9/7 punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni	9
Capire i criteri presenti nell'Autoscoring	4
Lavorare in gruppo	3
Altro	0

Figura 7. Elementi del corso ritenuti maggiormente difficili.

Svolgere le Autovalutazioni consente di prevedere il voto che lo studente avrà nella prova scritta relativa? Apparentemente no, come illustra la Figura 8. Come si vede dalle minime differenze tra frequenze osservate (primo valore in ciascuna cella) e frequenze attese (secondo valore in ciascuna cella) non vi è relazione tra previsione dello studente sull'esito che avrà nella prova scritta ed esito effettivo, e tale assenza di relazione è confermata anche dal residuo standardizzato (frequenza osservata meno frequenza attesa, tutto diviso per la radice quadrata della frequenza attesa, terzo valore in ciascuna cella).

Esito della prova scritta-> Quale voto prevedi di prendere nella prova scritta?	15-19	20-24	25-28	29-30	Insufficiente	Ritirato	Marginale di riga
<b>15-19</b>	0 0.7 -	3 2.2 0.6	2 1.7 0.3	1 1.3 -0.3	2 2 0	1 1.2 -0.2	9
<b>20-24</b>	2 1.7 0.2	5 5.5 -0.2	3 4.3 -0.6	4 3.4 0.3	4 5.1 -0.5	5 3 1.2	23
<b>25-28</b>	2 1.6 0.3	5 5.3 -0.1	5 4.1 0.5	3 3.3 -0.1	6 4.9 0.5	1 2.9 -1.1	22
Marginale di colonna	4	13	10	8	12	7	54

Figura 8. Relazione tra esito della prova scritta e previsione dello studente sull'esito stesso.

Una riflessione aggiuntiva ispirata dalla Figura 8 è legata all'alto numero di studenti che nonostante abbiano svolto le autovalutazioni *sottostimano il loro esito*, anche di parecchi punti (in particolare gli studenti che hanno preso 30 nella prova hanno sottostimato il loro esito con differenze da 4 a 12 punti), accompagnati dalla presenza di studenti che sovrastimano il loro esito. Questo risultato conferma quello che in letteratura è noto come *effetto Dunning-Kruger* (Kruger & Dunning, 1999): i soggetti meno preparati hanno meno strumenti concettuali per porsi in modo critico nei confronti della propria preparazione e tendono a sopravvalutarla, mentre studenti più preparati hanno più strumenti concettuali per essere critici nei confronti della propria preparazione e quindi tendono a sottovalutarla. Questo risultato è importante perché ci fa capire come vi siano ampi margini di miglioramento nel progettare modalità autovalutative in grado di affrontare efficacemente questo problema, soprattutto cercando di attrezzare gli studenti con bassa preparazione di strumenti metacognitivi utili per mettere in discussione le proprie strategie (ad esempio progettando modalità efficaci di feedback automatizzato sui propri esiti ed affiancandole alle autovalutazioni condotte in modo autonomo).

Nel complesso, gli studenti hanno colto le valenze specifiche del corso? La Figura 9 sintetizza gli esiti di quattro domande di gradimento sull'esame nel suo complesso. L'esame è ritenuto più difficile, più pratico e mediamente interessante. La maggior parte degli studenti non esprime consigli migliorativi.



Figura 9. Giudizio complessivo sul corso.

#### 4. Alcune conclusioni e prospettive future di ricerca

Le considerazioni teoriche esposte e i risultati della ricerca empirica ci consentono di delineare alcune conclusioni, ma soprattutto focalizzano alcune prospettive di lavoro futuro che sembrano particolarmente interessanti.

L'autovalutazione è un processo che permette all'allievo di capire come dovrà svolgere un compito prima di svolgerlo, capire cosa deve fare quando lo svolge, capire la qualità di ciò che ha fatto quando lo ha svolto. Interagire con un sistema di criteri qualitativi favorisce l'elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio e la loro interiorizzazione. In tal senso l'autovalutazione è particolarmente efficace se utilizzata con funzione formativa e formante.

Scopo finale dell'autovalutazione è rendere l'allievo consapevole dell'esistenza di criteri qualitativi per le consegne che egli svolge, condividere con lui la responsabilità della costruzione di questi criteri e del loro uso per migliorare le proprie prestazioni, sia in termini di prodotto sia in termini di processo. Tale miglioramento è pensato per essere durevole, ossia per riflettersi sulle prestazioni future dell'allievo, nella sua carriera universitaria, umana e professionale. Inserita all'interno di un percorso di formazione specifico l'autovalutazione può sviluppare il pensiero riflessivo e metacognitivo, il pensiero critico, le capacità autoregolatrici e la consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti. Essa rappresenta l'inizio di una pratica riflessiva che contraddistingue tutti i professionisti che vogliono davvero intraprendere un percorso di *lifelong learning*.

Se correttamente interiorizzati i principi alla base dell'autovalutazione possono fornire all'allievo un metodo di lavoro, che con il tempo può diventare un vero e proprio *habitus*, che gli consenta di migliorarsi costantemente, anche attraverso il confronto costruttivo con i propri pari sulla base di un insieme di criteri condivisi.

In questo senso, un utilizzo sistematico dell'autovalutazione nei percorsi di studio universitari, e una formazione degli studenti ad una corretta autovalutazione, può veramente costituire una forma di valutazione *sostenibile*, nel senso dato al termine da Boud e Soler (2016): una valutazione che mette in grado gli studenti di affrontare le sfide del futuro attraverso l'acquisizione progressiva di quegli elementi di autonomia di giudizio e riflessività indispensabili per autogestirsi efficacemente nell'apprendimento. Sviluppare capacità autovalutative può davvero essere un mezzo per promuovere l'*imparare ad imparare* e per sostenere l'autonomia e la responsabilità degli studenti nella gestione dei saperi, consentendo anche agli studenti con un background familiare non caratterizzato da un livello socio-economico-culturale *alto* di ottenere successi accademici e professionali.

La ricerca empirica presentata nel testo ha sostanzialmente confermato che gli studenti percepiscono queste potenzialità insite nell'autovalutazione, cogliendo soprattutto la sua valenza orientativa per lo studio. L'uso delle Autovalutazioni ha promosso e supportato lo studio in coppia e in gruppo e ha stimolato processi di *peer assessment* formativo. In aggiunta ha reso maggiormente affrontabile un esame ritenuto *difficile* dagli studenti e ricco di aspetti *pratici*, come dimostra il giudizio complessivo (il 75% degli studenti non cambierebbe la strutturazione dell'esame).

Accanto a queste conferme, la ricerca ha fatto intravedere alcuni possibili limiti. Anzitutto gli studenti hanno colto in minima parte le valenze dell'autovalutazione come metodo di studio, da sperimentare in questo esame ma da esportare anche in altri. Probabilmente la scarsa diffusione di questa pratica presso altri docenti ed il notevole investimento di tempo richiesto agli studenti per metterla in atto non ne favorisce la trasferibilità spontanea.

In secondo luogo, ad un esercizio attivo dell'autovalutazione non è corrisposta una capacità di valutare obiettivamente la propria preparazione, formulando un giudizio previsivo attendibile sul voto finale della prova scritta. Gli studenti meglio preparati (ossia quelli che hanno preso un voto alto nella prova scritta finale) hanno *sottostimato* la propria preparazione, mentre quelli che hanno preso un voto basso l'hanno sostanzialmente *sovrastimata*. Questo dato sembra evidenziare il fatto che svolgere le Autovalutazioni non ha avuto lo stesso effetto su tutti gli studenti. Probabilmente alcuni le hanno utilizzate in modo più accorto e critico, altri invece in modo più superficiale, come *scorciatoia* per superare l'esame, anziché come guida per lo studio e strumento di autoregolazione. Questi studenti, probabilmente per l'eccessiva fiducia nelle proprie strategie, non hanno colto i segnali negativi sulla propria preparazione che gli strumenti valutativi hanno dato e/o non hanno saputo trasformare tali segnali in consigli proattivi per migliorare la propria preparazione. In generale pare che *sentirsi poco preparati* dia agli studenti quella spinta in più per mettere in atto una buona prestazione all'esame.

Sarà quindi interessante demandare a ricerche future un'analisi qualitativa dettagliata di come gli studenti hanno utilizzato gli strumenti autovalutativi e di come questi abbiano interagito con le proprie pratiche di studio.

### Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York, NY: Routledge.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Front. Educ.*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087> (ver. 23.03.2020).
- Andrade, H. L., & Boulay, B. (2003). The role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *J. Educ. Res.*, 97(1), 21–30.
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessm. Educ. Principles Policy Pract.* <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992> (ver. 23.03.2020).
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293-309). Heidelberg: Springer.
- Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educ. Meas.*, 27(2), 3–13.
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769–788.
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.

- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, G., Andrade, H., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assess. Educ.*, 22(4), 444–457.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). Los Angeles, CA: Sage.
- Butler, R. (2011). Are positive illusions about academic competence always adaptive, under all circumstances: New results and future directions. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 251–256.
- Carless, D., Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930–941.
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Edurete.org. Pedagogia Sperimentale On Line. <http://www.edurete.org/psol/> (ver. 23.03.2020).
- 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. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 10(19), 209–225.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback on second language students' writing* (Vol. 39). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kitsantas A., & Zimmerman B. J. (2006). Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, 1(3), 201–212.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29–35.
- 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: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 209–220.
- Munns, G., & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment: the REAL framework. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 193–213.

- Nicol, D., & 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.
- 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. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 11, 551–576.
- Panadero, E., Brown, G. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educ. Psychol. Rev.*, 28(4), 803–830.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educ. Res. Rev.*, 22, 74–98.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008–1032
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1–13.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1–31.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 1-14). New York, NY: Routledge.