

Self-Assessment in the university context: a systematic review

L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura

Beatrice Doria^a, Valentina Grion^{b,1}

^a *Università degli Studi di Padova*, beatrice.doria1@gmail.com

^b *Università degli Studi di Padova*, valentina.grion@unipd.it

Abstract

Assessment is an emerging educational topic and the need to make education a practice aimed at improving university student's learning is growing. The interest in self-assessment as a lifelong learning strategy is also part of this framework. A systematic review of the literature was conducted in order to investigate self-assessment as a learning strategy in the university context and to understand its real benefits. The obtained evidences highlight the positive aspects and the potential of using self-assessment as a learning strategy for university students.

Keywords: self-assessment; learning; university; self-assessment practices; students.

Sintesi

La valutazione risulta un tema emergente in ambito educativo e cresce la necessità di ripensarla come una pratica volta a migliorare l'apprendimento degli studenti universitari. È in tale quadro che si colloca anche l'interesse verso l'autovalutazione come strategia di apprendimento e di lifelong learning. Allo scopo di indagare l'autovalutazione come strategia di apprendimento nel contesto universitario, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura con il fine di comprenderne i reali benefici. Le evidenze raggiunte mettono in luce un quadro positivo delle potenzialità di impiego dell'autovalutazione come strategia di apprendimento per gli studenti universitari.

Parole chiave: autovalutazione; apprendimento; università; pratiche autovalutative; studenti.

¹ Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro di tesi magistrale condotto da Doria e supervisionato dalla prof.ssa Grion. L'effettiva stesura dei paragrafi segue la seguente attribuzione: Doria ha scritto i paragrafi 2 e 3; Grion i paragrafi 1 e 4.

1. Introduzione

Nel contesto internazionale, come in quello europeo, si percepisce la necessità di innovare l'università al fine di renderla maggiormente competitiva, poiché la formazione che quest'ultima impartisce è considerata trainante a livello politico, sociale ed economico (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017). Uno dei cambiamenti fondamentali che l'università sembra dover apportare concerne la valutazione e il suo modo di essere applicata e gestita (Grion & Serbati, 2019; Pastore, 2017). La valutazione, nonostante sia stata indubbiamente reputata negli ultimi anni come un elemento determinante del percorso formativo dello studente, è ancora troppo spesso realizzata solo come pratica volta a misurare prestazioni e/o conoscenze acquisite al termine del corso di studi. In quest'ottica, la valutazione rimane nelle esclusive mani del docente, il quale la attua in funzione per lo più selettiva e certificatoria (Bevitt, 2015; Grion, 2016).

Tuttavia, la recente letteratura segnala la necessità che, anche nell'ambito dei processi valutativi, così come in quelli d'apprendimento, lo studente dovrebbe assumere un ruolo maggiormente attivo al fine di migliorare il suo apprendimento e sviluppare, contemporaneamente, capacità di valutazione autonoma (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016; Brown, 2018; Nicol, 2019). In questo senso, sembra necessario adottare e praticare una nuova *filosofia* della valutazione, quale dispositivo funzionale all'apprendimento e, soprattutto, apprendimento essa stessa. Essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile di ogni disciplina (Boud, Lawson, & Thompson, 2013). Gli studenti, una volta completato il loro percorso di istruzione, saranno in grado di agire tale competenza con autonomia e responsabilità solamente se, durante la formazione universitaria, vengono loro offerte occasioni per esercitarsi e sperimentarsi nell'elaborazione di giudizi valutativi (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013), avendo l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione e pertanto di sviluppare una *literacy valutativa* e capacità di produrre giudizi valutativi (Galliani, 2015; Serbati, Grion & Fanti, 2019) pertinenti ed efficaci, anche sulle proprie performance e sui propri apprendimenti.

Secondo quanto riportato dai più noti e recenti approcci di ricerca sulla valutazione a supporto dell'apprendimento in contesto internazionale, *Assessment for Learning*, *Learning Oriented Assessment* e *Sustainable Assessment* (Grion & Serbati, 2019), la valutazione è strettamente integrata con l'apprendimento e il processo circolare insegnamento-apprendimento-valutazione deve mirare ad offrire agli studenti la possibilità di agire in modo consapevole nell'ambito dei processi valutativi: supportarli nella comprensione dei criteri di valutazione; offrire loro occasioni di applicazione dei criteri alle situazioni per esprimere giudizi valutativi informati; favorire la loro motivazione; incentivare espressione e circolazione di feedback tra pari, oltre che porre particolare attenzione alla qualità dei feedback provenienti, più tradizionalmente, dai docenti stessi (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013). Il processo valutativo, inteso in questi termini, permetterebbe agli studenti di riflettere sui propri processi di apprendimento, stimolando momenti di autovalutazione (Jackel, Pearce, Radloff, & Edwards, 2017) e favorendo, di conseguenza, una maggiore autonomia. In linea con queste posizioni, Boud (2017) precisa che le pratiche valutative universitarie non dovrebbero solo garantire la certificazione delle competenze degli studenti (approccio *assessment of learning*) e il supporto ai processi di apprendimento (*assessment for learning*), ma anche la capacità, da parte degli studenti, di esprimere giudizi valutativi autonomi sul proprio lavoro (capacità autovalutative) e su quello altrui (valutazione fra pari).

L'autovalutazione, o Self-Assessment (SA), risulterebbe, dunque, un processo-chiave per sviluppare l'apprendimento e le competenze necessarie allo studente per diventare *longlife learner* (Boud, 2000; Boud & Soler 2016; Nicol, 2018) ed inserirsi in modo attivo e consapevole nella sua futura vita professionale (Nicol, 2014). Il processo autovalutativo viene definito da Falchikov e Boud (1989) come un'attività attraverso la quale lo studente giudica il proprio apprendimento, prestando particolare attenzione ai propri successi e ai risultati raggiunti.

Secondo un'accezione più recente, l'autovalutazione può essere Intesa come: “qualitative assessment of the learning process, and of its final product, realized on the basis of pre-established criteria. In relation to these criteria, it is important to point out that self-assessment is moderated by the perfection level that the student wishes to achieve” (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 556).

Prestando attenzione alla definizione riportata, ed esaminandola nel dettaglio, è possibile rilevare come l'autovalutazione venga definita *qualitativa*. La prima parte della citazione, infatti, connota il SA come una pratica non diretta ad attribuire un punteggio quantitativo, ma funzionale a garantire la riflessione da parte dello studente circa il compito svolto. In particolare, l'autovalutazione deve adottare necessariamente un approccio qualitativo per favorire la comprensione degli errori commessi da parte dello studente, al fine di migliorare il suo apprendimento (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Un ulteriore aspetto da evidenziare nella citazione sopra riportata riguarda il concetto espresso come *final product*. L'autovalutazione viene spesso considerata come un dispositivo attuabile solamente al termine delle attività svolte dallo studente, cioè nel momento in cui egli conclude il proprio compito. Tuttavia, come la citazione palesemente chiarisce, evidenziando che essa riguarda innanzitutto il *learning process*, l'autovalutazione è un processo continuo e sembra produrre migliori risultati proprio se svolto in itinere. Lo studente, infatti, può utilizzare questo strumento come mezzo attraverso il quale interrogarsi circa il proprio operato e decidere come proseguire nel proprio percorso conoscitivo.

Nella citazione sopra riportata, inoltre, emerge un ulteriore elemento fondamentale relativo al discorso sull'autovalutazione: la “questione dei criteri” (Grion, 2018, p. 129). Questi ultimi rappresentano delle linee guida che lo studente può utilizzare per giudicare autonomamente le proprie prestazioni.

In riferimento alla parte conclusiva della citazione di Panadero e Alonso-Tapia (2013), è interessante rilevare il riferimento al *livello di perfezione* che lo studente potrebbe desiderare di raggiungere attraverso il proprio compito. Questo implica che, in un processo autovalutativo, lo studente, più o meno consapevolmente, determina a priori gli obiettivi in funzione del livello di conoscenze e competenze che vuole raggiungere. Questi livelli prefissati influenzano di conseguenza il processo di autovalutazione, poiché gli studenti saranno sufficientemente soddisfatti una volta raggiunto lo stadio di conoscenza e abilità desiderato e stabilito (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Come sottolineano ancora Panadero e Alonso-Tapia (2013), l'autovalutazione risulta un processo molto complesso, ma necessario per aumentare la consapevolezza delle conoscenze possedute dagli studenti universitari durante l'intero percorso di apprendimento. Essa è pertanto un potente mezzo attraverso il quale lo studente può stimare il proprio operato al fine di migliorarlo nel momento in cui denota delle lacune tra le prestazioni possedute in quel dato momento e quelle che desidera raggiungere. Inoltre, esprimere un giudizio valutativo circa il proprio operato significa assumersi responsabilità

nei confronti del proprio apprendimento e aumentare la fiducia circa l'apprendimento posseduto (McMillan & Hearn, 2008).

Alla luce di quanto discusso, risulta evidente come le pratiche autovalutative potrebbero risultare una risorsa fondamentale per favorire l'apprendimento, esperienze da attivare intenzionalmente durante il percorso universitario, responsabilizzando, di conseguenza, gli studenti verso i propri percorsi d'apprendimento (Pastore, 2017). Diventare capaci e consapevoli rispetto alla valutazione nei diversi ambiti disciplinari implica l'acquisizione di responsabilità e autonomia, elementi fondamentali non solo in contesto formativo, ma soprattutto in ambito sociale e professionale (Boud & Soler, 2016).

2. Il metodo

2.1. Obiettivo

In relazione al quadro teorico proposto, la presente revisione è stata svolta con l'obiettivo di approfondire, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, il concetto di *autovalutazione come apprendimento* negli studenti universitari. In particolare, si è mirato a comprendere i reali *benefici* che questo processo produce in relazione all'apprendimento degli studenti.

A partire dall'obiettivo di indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. L'autovalutazione sostiene l'apprendimento degli studenti?
- Q2. In che modo l'autovalutazione deve essere implementata nel contesto universitario per favorire un reale apprendimento?
- Q3. Che ruolo hanno e in che modo sono coinvolti i docenti universitari nel processo di autovalutazione?
- Q4. L'autovalutazione permette allo studente di apprendere competenze spendibili anche dopo il percorso accademico? Può considerarsi un processo utile e sfruttabile nel suo futuro professionale?

2.2. Selezione degli studi e procedure di analisi

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura. Quest'ultima è stata realizzata attraverso l'applicazione di un protocollo ispirato alle linee-guida Prisma (Liberati, Altman, & Tetzlaff, 2015).

In particolare, sono stati analizzati gli studi primari e secondari riguardanti l'efficacia dell'autovalutazione come strumento di apprendimento negli studenti universitari. Sono state consultate le banche dati Google Scholar, Eric, Routledge, Elsevier e ResearchGate nei mesi di luglio-ottobre 2019 in modo retroattivo di 10 anni. La consultazione della letteratura in visione elettronica è stata possibile attraverso l'utilizzo del servizio di Auto-Proxy fornito dalla Biblioteca digitale dell'Università degli studi di Padova.

Partendo dalle domande di ricerca, sono state inizialmente individuate alcune espressioni-chiave, dal significato ampio, in riferimento al tema d'indagine, utilizzando sia la lingua italiana con riferimento al contesto di sviluppo dell'indagine, che quella inglese per cercare di fare riferimento anche ad un quadro internazionale: "autovalutazione per l'apprendimento" e "self-assessment for learning". Attraverso queste prime, sono stati individuati 8,694 articoli. Successivamente, attraverso una ricerca più dettagliata,

introducendo cioè l'operatore booleano *AND* con i termini "University" e "review" oltre che "Università" e "revisione" (nostro interesse erano anche i documenti secondari, che offrono panoramiche ampie del tema) sono stati individuati 2,290 risultati. Dopo aver escluso gli studi di carattere medico e quelli non accessibili in formato full-text, sono risultati 390 articoli selezionati.

La successiva selezione ha previsto la scelta degli articoli in base alla lingua di pubblicazione che doveva essere inglese e italiano. Da tale processo sono stati individuati 386 articoli.

Attraverso una rapida lettura degli abstract, si è successivamente proceduto a rilevare la pertinenza con il tema selezionato che riguardava il solo contesto universitario e non altri livelli d'istruzione. Da tale processo sono stati individuati 111 articoli.

Infine, attraverso la lettura dei full text, sono stati eliminati tutti gli studi che non trattavano specificamente tematiche relative alle domande di ricerca. Sono stati così scelti gli articoli che proponevano elementi relativi ai seguenti argomenti: (i) miglioramento apportato dall'autovalutazione; (ii) modalità attraverso le quali introdurre l'autovalutazione nel contesto universitario; (iii) ruolo del docente in relazione a tale tecnica di valutazione; (iv) reale spendibilità futura delle competenze acquisite attraverso il processo autovalutativo.

La selezione ha condotto a individuare 43 articoli, da cui sono stati eliminati quelli che non rispondevano in modo esaustivo alle domande di ricerca. Gli articoli utili per la ricerca, alla fine del processo, sono risultati 15. Il processo di selezione è proposto in Figura 1.

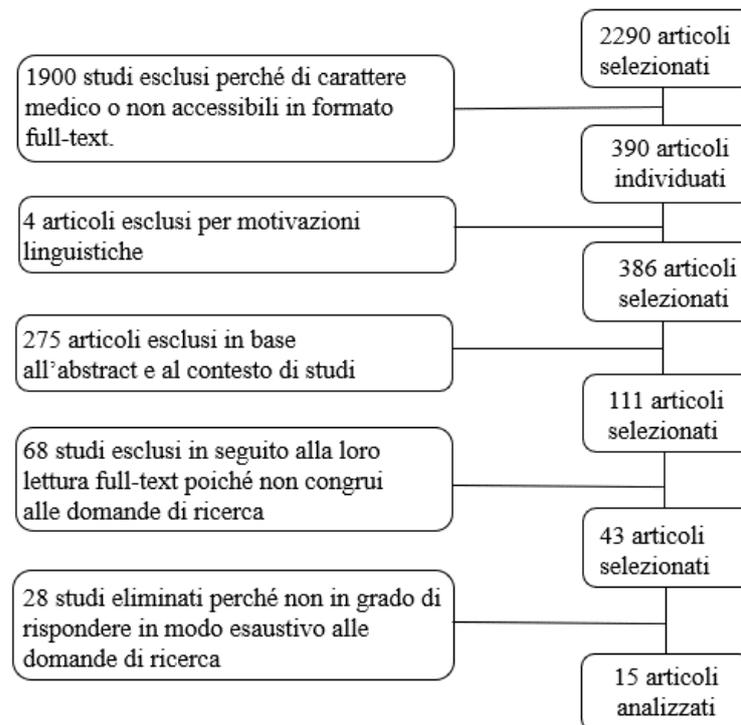


Figura 1. Diagramma di flusso degli studi inclusi nella rassegna.

Sui 15 articoli selezionati (Figura 2) è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto, articolata nelle seguenti fasi:

1. analisi dei contenuti degli articoli e classificazione in base all'oggetto di trattazione, in riferimento ai quattro argomenti d'interesse sopra elencati (cfr. par. 2.2);
2. classificazione in riferimento alla possibilità di rispondere all'una, all'altra o a tutte le domande di ricerca.

Autori (Anno)	Paese di origine	Contesto di indagine	Lingua di pubblicazione	Metodo
Chen (2010)	Taiwan	Universitario	Inglese	Quantitativo
El-Koumy (2010)	Libano	Universitario	Inglese	Qualitativo
Lew et al. (2010)	Singapore	Universitario	Inglese	Qualitativo
Wolffensperger & Patkin (2011)	Israele	Universitario	Inglese	Qualitativo
Kearney (2013)	Australia	Universitario	Inglese	Qualitativo
Alishah & Dolmaci (2013)	Turchia	Universitario	Inglese	Quasi sperimentale
Boud et al. (2013)	Australia	Universitario	Inglese	Qualitativo
McKevitt (2016)	Irlanda	Universitario	Inglese	Misto
Grion & Pagani (2017)	Italia e Spagna	Universitario	Italiano	Misto
Machera (2017)	Botswana	Universitario	Inglese	Quantitativo
Ndoye (2017)	USA	Universitario	Inglese	Qualitativo
Thawabieh (2017)	Giordania	Universitario	Inglese	Quasi sperimentale
Pagani (2018)	Italia	Universitario	Italiano	Misto
Papanthymou & Darra (2018)	Grecia	Universitario	Inglese	Qualitativo
Sharma et. al (2019)	India	Universitario	Inglese	Misto

Figura 2. Sommario degli studi inclusi nella rassegna.

3. Risultati

3.1. L'autovalutazione supporta l'apprendimento degli studenti universitari?

Tutti gli articoli selezionati (n. 15) concordano nell'affermare che l'autovalutazione supporta l'apprendimento. In generale rilevano un miglioramento della capacità di apprendimento attraverso lo sviluppo di abilità di autovalutazione degli studenti.

Secondo quanto affermato da Kearney (2013), ad esempio, l'autovalutazione permette allo studente di sentirsi parte vitale del processo di valutazione grazie al suo coinvolgimento attivo. In particolare, tale pratica consente al soggetto di sviluppare maggior autonomia e capacità di pensiero critico, influenzando positivamente il suo apprendimento. El-Koumy (2010) evidenzia nel suo studio quanto l'autovalutazione permetta allo studente di comprendere le reali lacune nel proprio apprendimento e, attraverso la riflessione, riesca a

colmarle grazie alla volontà di stabilire nuovi obiettivi conoscitivi. Inoltre, il ricercatore afferma che tale metodo di valutazione consente allo studente di aumentare la propria consapevolezza circa il proprio apprendimento, stimolandolo a ragionare criticamente sulle conoscenze offerte dal corso di studi frequentato. Sia lo stesso autore (El-Koumy, 2010) che Pagani (2018) rilevano che l'autovalutazione migliora l'apprendimento degli studenti poiché supporta la loro autonomia, la responsabilità e motivazione verso gli obiettivi e le competenze che intendono raggiungere.

A confermare le molteplici implicazioni che l'autovalutazione produce nell'apprendimento degli studenti è lo studio condotto da Wolffensperger e Patkin (2011) nel quale si evidenzia come tale strategia di valutazione permette allo studente di sviluppare: "maggiore riflessione degli studenti sulla loro performance; maggiore consapevolezza della qualità del lavoro degli studenti; migliore qualità dei risultati di apprendimento; maggiore efficacia degli stili di apprendimento; maggiore responsabilità degli studenti per il loro apprendimento e una maggiore indipendenza; maggiore soddisfazione degli studenti; e miglioramento del clima d'apprendimento in classe" (Wolffensperger & Patkin, 2011, p. 31).

Ulteriore elemento di interesse, riportato in luce da Grion e Pagani (2017) riguarda la percezione degli studenti rispetto all'autovalutazione. Questi ultimi, infatti, nonostante sembrano essere consapevoli delle potenzialità di miglioramento che l'autovalutazione potrebbe apportare al loro apprendimento, praticano molto raramente o per niente questa tecnica di valutazione o, come affermano le autrici, lo fanno spesso inconsapevolmente. Solamente un numero esiguo fra gli studenti presi in considerazione in questo studio afferma di praticare intenzionalmente l'autovalutazione. Il motivo cardine che sottostà a tale situazione è la percezione degli studenti di non essere in grado di autovalutarsi oggettivamente, nonostante la loro consapevolezza nei confronti del beneficio che potrebbe apportare all'apprendimento.

3.2. In che modo l'autovalutazione deve essere implementata nel contesto universitario e che ruolo devono assumere i docenti rispetto a tale processo di valutazione?

L'analisi qualitativa degli studi individuati ha condotto al riconoscimento di alcuni temi che permettono di fornire risposta alle due domande di ricerca:

- Q2. In che modo l'autovalutazione deve essere implementata nel contesto universitario per favorire un reale apprendimento? e;
- Q3. Che ruolo hanno e in che modo sono coinvolti i docenti universitari nel processo di autovalutazione?

3.3. Il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento e la funzione guida dei docenti

Un primo tema che affronta e mette in relazione le due domande di ricerca sopra riportate riguarda il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento e la funzione guida che deve assumere il docente per facilitarlo. A riportare questo argomento nei propri studi sono molti autori, i quali lo identificano come modalità attraverso la quale poter implementare l'autovalutazione nel contesto universitario, tenendo in considerazione contemporaneamente il ruolo che il docente dovrebbe assumere.

Nel dettaglio, 11 degli studi in questione pongono in evidenza l'importanza della relazione che si deve instaurare tra docente e studente per garantire un ambiente d'apprendimento

propositivo dove si realizzino intenzionali processi autovalutativi. A tal proposito, Chen (2010) sottolinea la necessità di coinvolgere gli studenti considerandoli soggetti attivi nel proprio apprendimento e predisponendo un ambiente nel quale sia possibile la partecipazione e l'interazione con il docente e i pari. Tuttavia, per renderli realmente partecipi dei processi valutativi è indispensabile che il docente faccia conoscere le finalità, le tecniche, i vantaggi e gli svantaggi dell'autovalutazione (El-Koumy, 2010). Secondo quanto affermato dal ricercatore, è indispensabile quindi che: "L'autovalutazione guidata dovrebbe essere integrata fin nelle prime fasi della formazione [...] Tutti i docenti universitari dovrebbero rendere l'autovalutazione parte delle loro attività in classe sotto la propria guida e supervisione, per consentire agli studenti di diventare studenti autonomi" (ivi, pp. 16-17).

Inoltre, Wolffensperger e Patkin (2011) sottolineano la necessità di incentivare una relazione di fiducia e di scambio reciproco tra docente e studente, grazie al quale sia possibile implementare un clima positivo per l'autovalutazione.

Secondo quanto emerso dagli studi, è possibile implementare l'autovalutazione attraverso un cambio di prospettiva che si deve realizzare nel contesto universitario. In particolare, Pagani (2018) ripone l'attenzione sulla necessità di agire in duplice prospettiva: lo studente dovrebbe essere coinvolto e partecipare attivamente al proprio processo di apprendimento fissando obiettivi, applicando strategie e autovalutando in modo costante il proprio miglioramento; nello stesso modo il docente dovrebbe assumere il ruolo di facilitatore durante il corso dell'intero processo. In questo modo, l'autovalutazione potrebbe essere correttamente applicata e implementata nel contesto universitario.

3.4. L'importanza del feedback nel processo di autovalutazione

Alcune delle ricerche riportate (n. 5) fanno emergere l'importanza del feedback nel processo di autovalutazione, inteso come strategia attraverso la quale implementare tale pratica valutativa nel contesto universitario. A tal proposito, il feedback è inteso come mezzo attraverso cui poter offrire l'opportunità allo studente di riflettere circa il proprio apprendimento e quindi autovalutarlo. A trattare questo tema nella propria ricerca è El-Koumy (2010), il quale afferma che i docenti dovrebbero fornire numerosi e continui feedback agli studenti, in modo tale da sostenerli in modo continuativo durante il processo di autovalutazione del proprio apprendimento.

Boud, Lawson, e Thompson (2013) e McKevitt (2013) introducono un ulteriore aspetto legato al feedback, riconoscendo il ruolo *guida* che deve assumere il docente nel momento in cui fornisce i feedback agli studenti, ma rilevando anche l'importanza che assume tale strumento se utilizzato tra pari. I feedback tra pari fungono infatti da stimolo di riflessione, cioè da strumento attraverso il quale gli studenti si confrontano in riferimento alle conoscenze e alle competenze apprese, incentivandosi reciprocamente ad effettuare attività autovalutative.

Un aspetto di particolare interesse riguarda quanto evidenziato da Pagani (2018), la quale riporta il punto di vista degli studenti rispetto al ruolo del feedback: "A volte il professore ci fa lavorare in classe e chiede poi di esporre il lavoro. In questo modo il professore, e anche i nostri compagni, ci danno dei suggerimenti e dei commenti che sono utili per capire cos'è sbagliato e cos'è giusto" (p. 131).

Secondo questa logica, il lavoro svolto in classe e la seguente esposizione, da parte degli studenti, della tematica trattata, consente loro di ricevere un feedback non solo dai propri

docenti, ma dal gruppo dei pari, aumentando di conseguenza la loro riflessione circa quanto elaborato, ossia l'attivazione di processi autovalutativi.

Il feedback, quindi, come sottolineato anche dalle ricerche condotte da Ndoye (2017), Sharma et al. (2019) e McKeivitt (2016), è un potente mezzo attraverso il quale promuovere l'autovalutazione e la riflessione rispetto al proprio apprendimento, poiché permette allo studente di cercare strategie e forme di miglioramento e comprendere i propri errori. Il feedback sia fornito dai docenti o dai pari consentirebbe, infatti, di prestare maggior attenzione agli errori, al fine di migliorare il proprio operato e colmare i gap nelle competenze da raggiungere (McKeivitt, 2016).

3.5. Conoscere i criteri di valutazione per promuovere l'autovalutazione

Un terzo tema emergente riguarda i criteri di valutazione come mezzo attraverso il quale promuovere l'autovalutazione negli studenti universitari. Molti degli studi analizzati, sostengono che rendere noti agli studenti i criteri di valutazione utilizzati dai docenti permetta una migliore prestazione autovalutativa. A tal proposito, lo studio condotto da McKeivitt (2016) presentando le raccomandazioni utili ai docenti per implementare l'autovalutazione nel contesto universitario, sottolinea la necessità di fornire i criteri, le norme e le informazioni relative alla valutazione dei compiti sottoposti agli studenti, al fine di permettere a questi ultimi di autovalutarsi con consapevolezza. A concordare con questa prospettiva è la ricerca condotta da Pagani (2018), la quale afferma che attraverso la conoscenza dei criteri di valutazione e degli obiettivi del corso di studi è possibile fornire agli studenti delle linee guida da seguire per autovalutarsi e migliorare il proprio apprendimento.

Oltre alla conoscenza dei criteri, Wolffensperger e Patkin (2011) suggeriscono che: “not involving the students in building the indicator probably undermined their level of involvement in their self-assessment as well as their motivation to use it” (p. 31). I due autori introducono un nuovo elemento rispetto agli studi precedentemente citati, poiché sottolineano quanto risulti fondamentale il coinvolgimento degli studenti nella *elaborazione* dei criteri di valutazione, per migliorare e motivare il loro apprendimento. I criteri di valutazione, quindi, sono mezzi indispensabili per poter comprendere a fondo quali siano gli obiettivi da raggiungere per autovalutarsi correttamente e per responsabilizzare maggiormente gli studenti rispetto al proprio apprendimento. A tal proposito Grion e Pagani (2017) affermano che: “gli studenti dimostrano di essere consapevoli che l'autovalutazione può avvenire solo sulla base di criteri predefiniti e collegano la loro incapacità di autovalutazione, al fatto che spesso i docenti non rendano espliciti i criteri valutativi. [...] L'autovalutazione da parte dello studente non può che realizzarsi sulla base dei criteri stabiliti e comunicati dal docente, o comunque con lui costruiti/definiti” (p. 13).

Le autrici sottolineano l'utilità di un clima di cooperazione tra insegnanti e studenti al fine di permettere la stesura condivisa dei criteri di valutazione. Gli studenti infatti, secondo quanto affermano i risultati ottenuti dalle ricerche, sono maggiormente capaci e propensi ad autovalutarsi se vengono loro esplicitati i criteri di valutazione, o ancor meglio se essi vengono coinvolti nella loro definizione.

3.6. Altri temi

Vi sono alcuni temi che emergono con minor frequenza nelle ricerche, ma che risultano comunque significativi per comprendere in che modo l'autovalutazione può essere

implementata nel contesto universitario e che ruolo deve assumere il docente per facilitare tale processo di valutazione. Il primo di questi temi riguarda l'uso delle tecnologie negli ambienti di apprendimento. Secondo quanto evidenziato dallo studio condotto da Chen (2010), la tecnologia è un ausilio molto utile e dovrebbe essere considerata una importante strategia da applicare nella didattica universitaria. In particolare, lo studio porta all'attenzione alcuni programmi informatici, i quali consentono agli studenti di creare delle mappe concettuali utili per dimostrare quanto hanno appreso e, in tale situazione, ad autovalutarsi. Nello stesso studio (Chen, 2010), viene introdotta l'importanza di utilizzare il web come mezzo attraverso il quale facilitare la valutazione, l'autovalutazione e lo scambio di feedback tra docenti e studenti. Il web infatti, e le facili e continue interazioni che si possono avere in ambienti on line, facilitano le comunicazioni riducendo sensibilmente azioni e reazioni valutative.

Un altro tema riguarda l'uso dell'autovalutazione in itinere. Lo studio condotto da Alishah e Dolmeci (2013), pone in evidenza l'importanza di somministrare agli studenti dei quesiti durante l'intero corso di studi. In questa ricerca, infatti, per comprendere l'apprendimento degli studenti, e permettere loro di autovalutarsi circa le conoscenze acquisite, viene proposto un pre-test, all'inizio del corso, e successivamente altri test lungo tutta la durata dell'insegnamento. Questo processo di autovalutazione continua risulterebbe fondamentale sia per gli studenti che per i docenti al fine di comprendere la reale consapevolezza degli studenti rispetto l'apprendimento acquisito. Gli studenti, interrogandosi attraverso i quesiti somministrati, possono riflettere sulle conoscenze e sul livello raggiunto, mentre i docenti possono osservare quanto i contenuti disciplinari siano stati elaborati e compresi. Tuttavia, gli autori affermano che questo processo è realmente utile solo se il docente funge da guida e collabora durante l'intero processo descritto, favorendo un clima positivo e incoraggiando gli studenti a fissare nuovi obiettivi da perseguire. Il docente, quindi, per poter motivare e guidare i propri discenti favorendo l'attivazione di processi autovalutativi, deve sostenere le loro capacità e coinvolgerli attivamente nel processo di insegnamento-apprendimento-valutazione.

Un ulteriore tema trattato riguarda l'utilizzo del portfolio come mezzo attraverso il quale riflettere sul proprio apprendimento e autovalutarsi. Papanthymou e Darra (2018) confermano quanto il portfolio possa essere considerato uno strumento pedagogico-didattico in grado di stimolare la riflessione rispetto alle conoscenze apprese, incentivando la responsabilizzazione dello studente rispetto al proprio percorso conoscitivo e, dunque, attivando necessità di continua autovalutazione.

Infine, Machera (2017) pone l'accento sulla conoscenza approfondita che lo studente riesce a sviluppare attraverso l'uso di sistematici e formali processi autovalutazione. Secondo quanto discusso dall'autore, l'autovalutazione, infatti, incoraggia lo studente a riflettere e apprendere in modo profondo i contenuti trattati, poiché egli è consapevole di dover valutare quanto appreso.

3.7. L'autovalutazione permette allo studente di apprendere competenze spendibili anche dopo il percorso accademico? Può considerarsi un processo utile e sfruttabile nel suo futuro professionale?

Per quanto concerne l'ultima domanda di ricerca, numerosi studi (n. 9) affermano e argomentano l'utilità del processo di autovalutazione nel futuro professionale degli studenti universitari.

L'autovalutazione, secondo quanto affermato dagli studi presi in esame, promuove un apprendimento consapevole e duraturo, in grado cioè di essere applicabile ai contesti futuri come quelli lavorativi e professionali. A tal proposito, Boud et al. (2013) affermano che l'autovalutazione non contribuisce solamente a promuovere uno studio efficace in grado di far concentrare gli studenti sugli aspetti più rilevanti del loro percorso conoscitivo, favorendo il miglioramento del loro apprendimento, ma consente anche di costruire competenze di cui avranno bisogno una volta usciti dai percorsi formali d'istruzione. In particolare, la ricerca sottolinea che se gli studenti non sono autonomi rispetto alla capacità di valutazione dei propri compiti, non potranno essere considerati preparati nel ricoprire i ruoli che dovranno assumere nel loro futuro professionale.

A concordare con la posizione assunta da Boud et al (2013) è anche lo studio condotto da Sharma et al. (2019) e da Ndoye (2017). Questi ultimi evidenziano, infatti, come il processo di autovalutazione permetta agli studenti di interiorizzare gli obiettivi raggiunti durante il loro percorso accademico per poi applicarli negli ambiti professionali e lavorativi. Nello specifico, secondo quanto riportato dai risultati dello studio condotto da Ndoye (2017): "Assumersi la responsabilità e il controllo del proprio apprendimento non solo consente agli studenti di diventare attivi, ma può anche prepararli a diventare discenti per tutta la vita. Identificando le lacune e pensando ai modi per colmarle, gli studenti sviluppano capacità riflessive e valutative necessarie per l'apprendimento permanente. In altre parole, gli studenti imparano a identificare i problemi, cercare informazioni pertinenti, valutare tali informazioni, formulare un giudizio informato e applicarle per affrontare i problemi identificati, nonché le situazioni future che potrebbero incontrare nella vita reale" (p. 261).

4. Discussione e conclusione

"Students should be helped to realize that taking control of assessment, rather than being governed by it, is a vital aspect of worthwhile learning." (Sambell, McDowel & Montgomery, 2013, p. 150).

Il presente lavoro è stato intrapreso con lo scopo di portare all'attenzione della comunità accademica l'importante ruolo che assume la valutazione, e in particolare l'autovalutazione nel contesto universitario, come dispositivo determinante i processi d'apprendimento. Esso ha inteso, più specificamente, disegnare un quadro d'insieme riferito alle pratiche autovalutative degli studenti universitari, finalizzate a promuovere apprendimento spendibile non solamente nell'immediato presente, ma anche nel loro futuro professionale e lungo tutto il corso della vita (Boud & Soler, 2016; Nicol, 2014).

L'indagine presenta alcuni limiti. Avvalersi di parole-chiave per condurre le ricerche nelle diverse banche dati implica sempre una scelta di campo che, se da una parte conduce a selezionare solo alcuni articoli riferiti specificamente al tema d'interesse, dall'altra può costituire motivo di non considerazione di altri articoli. Nel nostro caso, la scelta di partire dall'espressione "autovalutazione per l'apprendimento" e self-assessment for learning – invece che limitarsi, ad esempio, ad "autovalutazione" e "self-assessment" – può rivelarsi motivo di selezione diversa degli studi e conseguente impatto sui risultati ottenuti.

Un secondo elemento di criticità può essere rappresentato dalla scelta di comprendere anche studi di carattere secondario, includenti, quindi, scelte e interpretazioni di altri autori, piuttosto che i soli dati di ricerca empirica, con conseguenti possibili bias nei risultati.

Nonostante questi limiti, si può ritenere di essere giunti a rilevare come l'autovalutazione possa essere considerata un dispositivo dalle evidenti potenzialità nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento universitario. Sono stati identificati:

- alcune conoscenze e competenze che si possono ottenere attraverso l'uso dell'autovalutazione e il conseguente miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari;
- alcune strategie valutative che si possono mettere in atto per implementare la pratica autovalutativa nel contesto universitario;
- il ruolo che deve assumere il docente per permettere che ciò accada;
- i vantaggi che l'autovalutazione può offrire agli studenti in relazione alla futura vita professionale.

Tali elementi si sono rivelati come strettamente collegati e interdipendenti fra di loro.

Gli studenti possono migliorare l'apprendimento e rafforzare le proprie competenze solamente se hanno a disposizione delle strategie per farlo. Tali strategie dovrebbero essere offerte e proposte dai docenti, a partire dalla realizzazione di ambienti d'apprendimento caratterizzati da cooperazione e coinvolgimento degli studenti stessi. Secondo quanto rilevato, infatti, è in simili contesti che possono essere implementati e resi efficaci i processi di formulazione di giudizi valutativi pertinenti (Grion, Serbati & Fanti, 2019) su di sé oltre che sugli altri, e di autovalutazione, giungendo anche, in tal modo, ad un ripensamento e una riconcettualizzazione della valutazione, oggi ancora ampiamente intesa solo in senso tradizionale come dispositivo sommativo e/o certificativo. Va ricordato, d'altra parte che la capacità di formulare giudizi valutativi era già stata proposta da alcuni ricercatori (Bloom & Krathwohl, 1956) che, parecchi decenni orsono, avevano reso evidente come la capacità valutativa fosse da ritenere uno dei livelli più alti del pensiero umano: nella nota tassonomia degli obiettivi educativi, la valutazione è identificata come dimensione cognitiva fra le più complesse e perciò fra i più importanti obiettivi dell'educazione.

È nell'ambito di contesti orientati a formare capacità valutative e autovalutative autonome che gli studenti possono assumere progressive consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità e acquisizioni, facendo proprie conoscenze e competenze valutative negli specifici contesti disciplinari, necessarie per il loro futuro professionale (Boud & Soler, 2016; Nicol, 2013). Va precisato infatti che la capacità di giudizio valutativo sui propri lavori o sulle proprie performance è fondante di altre competenze trasversali come la riflessione e il problem solving: assumere una decisione valutativa corretta sulle proprie azioni e sui propri posizionamenti rispetto alle situazioni, rappresenta un prerequisito essenziale in relazione alla risoluzione dei problemi da affrontare sia nella propria vita personale e sociale che professionale.

La promozione di attività di autovalutazione va, dunque, nella direzione – prospettata dalle recenti prospettive di ricerca sulla valutazione (Grion & Serbati, 2019) – in primo luogo di offrire agli studenti un ruolo attivo, consapevole e responsabile durante il loro percorso di formazione universitaria, in secondo, di garantire loro quelle *literacy* valutative (Galliani, 2015; Serbati, Grion & Fanti, 2019) specifiche di ciascun contesto disciplinare, che rappresentano competenze essenziali nei contesti professionali (Nicol, 2014).

Un'ultima osservazione va svolta rispetto alla scarsità di ricerche reperite in contesto italiano. Sotto questa luce risulta evidente come future ricerche dovranno indagare il ruolo dell'autovalutazione nei contesti di formazione universitaria in Italia, non solo con obiettivi di tipo esplorativo, ma soprattutto volti a mettere a tema l'utilizzo didattico dell'autovalutazione come dispositivo per migliorare l'apprendimento e offrire agli

studenti la possibilità di sviluppare quella *literacy* valutativa (Price, Rust, O'Donovan, & Handley, 2012) oggi considerata un elemento-chiave di lifelong learning (Boud & Soler, 2016) e di preparazione al futuro professionale degli studenti (Grion & Serbati, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Alishah, A. R., & Dolmazi, M. (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *SciVerse ScienceDirect*, 70, 873–888.
- Bevitt, S. (2015). Assessment innovation and student experience: A new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103–119.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2017). Standards-Based assessment for an era of increasing transparency. In D. Carless, S. M. Bridges, C. Ka Yuk Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 19-32). Singapore: Springer.
- Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941–956.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, S. (2018). Assessment Imperatives: reflections on ways of Using Assessment to Engage students and foster learning. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Toward a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 87-95). Lecce: Pensa Multimedia.
- Chen, C. H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-assessment system. *Computers & Education*, 55, 229–236.
- El-Koumy, A. S. (2010). *Student self-assessment in higher education: Alone or plus?* Paper presented at the CPLA Conference Lebanese American University, Beirut: Lebanon.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395–430.
- Galliani, L. (Ed.). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grion, V. (2016). Assessment for Learning all' università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche per la formazione* (pp. 287 - 316). Lecce: Pensa Multimedia.

- Grion, V. (2018). Valutare un dibattito: la questione dei criteri e l'uso degli exemplars. In A. Cattani (Ed.), *Palestra di Botta e Risposta* (pp. 129-140). Padova: Libreria Universitaria.
- Grion, V., & Pagani, V. (2017). Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani. In A. M. Notti, *La funzione educativa della valutazione* (pp. 585-598). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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, 210–224.
- Jackel, B., Pearce, J., Radloff, A., & Edwards, D. (2017). Assessment and feedback in higher education. A review of literature for the higher education academy. *Higher Education Academy. Transforming teaching inspiring learning*. York: Higher Education Academy & Australian Council for Educational Research.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Lew, M., Alwis, W., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self- assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 135–156.
- Liberati, A., Altman, D. G., & Tetzlaff, J. (2015). PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistemiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: spiegazione ed elaborazione. *Evidence*, 7(6), 1–36.
- Machera, R. P. (2017). Teaching intervention strategies that enhance learning in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 733–743.
- McKevitt, C. T. (2016). Engaging students with self-assessment and tutor feedback to improve performance and support assessment capacity. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(1), 1–20.
- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255–269.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & L. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well* (pp. 34- 49). Oxon: Routledge.
- 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 & Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.). *Assessment of Learning or Assessment for Learning; Towards a*

Culture of Sustainable Assessment in Higher Education. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 71–83.
- Pagani, V. (2018). Il self-assessment come strumento utile allo sviluppo del talento. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 127–134.
- 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*, 2(30), 551–576.
- Papanthymou, A., & Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher education: the international experience and the Greek example. *World Journal of Education*, 8, 130–146.
- Pastore, S. (2017). Research designs and methods in self-assessment studies: A content analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4), 257–264.
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., & Handley, K. (2012). *Assessment literacy: The foundation for improving student learning*. Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, 115–137.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2019). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 10, 226–229.
- Thawabieh, A. M. (2017). A comparison between students' self-assessment and teachers' assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14–20.
- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2011). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16–33.