

La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro

Assessment and evaluation at University: reflections from the past and future perspectives

Ettore Felisatti • Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology • University of Padova

The impact of assessment and evaluation is relevant in the academic context. It helps to define quality standards, leading to changes in systems, processes and results. In this frame, assessment and evaluation strengthen and widen the methodological aspects and develop an interactive function that highlights the value of a dialogue between the actors involved, fostering integration and continuity between processes and their assessment. The article analyses some aspects related to the evolution of assessment and evaluation at university and focuses on the collegial involvement of a plurality of actors in the assessment and dynamics. In particular, in the need of widening participation of stakeholders contributing to assessment processes, we value the direct and indirect contribution of students in the assessment practices to improving the quality of the education system and teaching. Three aspects, although non-exhaustive, within the complex scenario of assessment at university, are discussed: assessment as a contribution to the quality of teaching; assessment for learning; assessment of learning outcomes. For each aspect, an emblematic experience is presented highlighting how the role of students in assessment is developed as a key and diversified aspect.

Keywords: evaluation, quality, student-centered assessment

L'influenza della valutazione è rilevante nella realtà accademica. Essa contribuisce a definire la qualità e i suoi standard determinando modifiche a livello di sistemi, processi e risultati. In tale contesto la valutazione rafforza e amplia gli aspetti metodologici e sviluppa una funzione interattiva che pone in luce il valore di una dialettica fra i soggetti in campo, riconoscendo l'idea di una unitarietà e continuità fra processo elaborativo e valutativo. L'articolo analizza alcuni aspetti relativi all'evoluzione della valutazione in università e focalizza l'attenzione sul coinvolgimento di una pluralità di soggetti nelle dinamiche valutative. In particolare si rileva l'esigenza di ampliare la platea degli stakeholders puntando a valorizzare l'apporto diretto e indiretto degli studenti nelle pratiche valutative per il miglioramento della qualità del sistema formativo e della didattica. Vengono presi in considerazione tre aspetti non esaustivi rispetto al complesso panorama della valutazione in università: la valutazione come contributo alla qualità del servizio didattico; la valutazione a sostegno dell'apprendimento; la valutazione dei risultati di apprendimento. Per ogni aspetto, viene presentata un'esperienza emblematica rispetto ad un modello operativo in cui il contributo degli studenti alla valutazione si esprime in forma fondamentale e diversificata.

Parole chiave: valutazione, qualità, student-centered assessment

15
Studi

La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro

La valutazione nel contesto universitario sempre più sta impattando in forma permanente con gli orientamenti e i processi attivi nei vari campi dello sviluppo umano.

Nello specifico, la valutazione si pone oggi in linea con l'esigenza di adeguare il sistema didattico complessivo rispetto alle grandi modificazioni che sul piano nazionale e internazionale stanno intervenendo, con l'obiettivo di innalzare i livelli di efficienza ed efficacia nella formazione delle risorse umane per meglio orientare il futuro culturale, economico e sociale delle comunità. Ciò impone una riflessione che raccordi le visioni teoriche con gli aspetti della pratica didattica e professionale, nella logica di costruire spazi di dialogo aperto che integrino le concezioni, le pratiche e le risorse nel continuo cammino di ricerca per il miglioramento progressivo. Ciò a partire dal fatto che la valutazione nella didattica agita non è mai qualcosa di già dato, ma la si deve costruire gradualmente attraverso il contributo attivo e la partnership dei diversi attori in campo, in primis gli studenti e i docenti.



1. La valutazione e la qualità

Il concetto di valutazione, nel confronto con le dinamiche dell'esperienza, si riconverte conquistando nuovi modelli e assumendo coerenti fisionomie, maggiormente rispondenti agli esiti della ricerca e funzionali alle esigenze gradualmente poste dai contesti di riferimento. A questo riguardo, sono particolarmente esplicative le quattro tappe generazionali che identificano il percorso di crescita dei modelli valutativi (Guba & Lincoln 1989; Stame, 1998):

- *valutazione di prima generazione*, in cui valutare è *misurare*, una *funzione tecnica* che si esprime attraverso l'uso di test per il raggiungimento di livelli in termini di risultati intellettivi, attitudinali, di profitto;
- *valutazione di seconda generazione*, dove valutare non è solo misurare, ma è *descrivere* gli obiettivi predefiniti nell'ambito di un programma (Tyler, 1969), attraverso gli aspetti positivi e critici, per intervenire e modificarne gli esiti. Secondo questo approccio positivista-speri-

- mentale, un programma viene valutato con riferimento diretto ai suoi obiettivi definiti nella fase elaborativa del programma stesso;
- *valutazione di terza generazione*, per la quale valutare non è solo misurare e descrivere, ma implica la capacità di *esprimere un giudizio* (Scriven, 1991; 2003, 2007) e ciò richiede la presenza di standard su cui basarsi e l'implicita identificazione del valutatore come “giudice”. Si sviluppa un approccio pragmatista della qualità in cui il riferimento sta in una serie di parametri comuni, rinvenibili anche in altri programmi, con i quali è possibile una comparazione;
 - *valutazione di quarta generazione*, in cui valutare significa riconoscere il pluralismo dei *valori* e l'adozione di modelli valutativi sensibili (*responsive*) a richieste, interessi e problemi espressi dalle platee di stakeholders coinvolte nella valutazione, in una logica elaborativa, dove il valutatore agisce come mediatore nel processo negoziale fra i diversi attori (Guba & Lincoln, 1989). La qualità viene qui identificata e riconosciuta attraverso un approccio costruttivista del processo sociale.

In tale percorso di sviluppo, vale la pena rilevare alcuni orientamenti emergenti derivanti soprattutto dall'affermazione piena del parametro della complessità che diviene modello interpretativo necessario per comprendere le variazioni in atto:

- il rafforzamento e l'ampliamento degli aspetti metodologici, attuato senza mai perdere di vista l'esigenza di rigore nelle pratiche di riferimento e uso delle evidenze e dei dati valutativi;
- il passaggio da una funzione eminentemente tecnica, di distanziamento dai fenomeni reali, ad una funzione interattiva che pone in luce il valore di una dialettica fra i soggetti in campo e riconosce l'idea di una unitarietà e di una naturale continuità fra processo elaborativo e processo valutativo.

L'approccio valutativo, sia a livello internazionale che nazionale, si evolve verso la ricognizione di complesse prospettive di valutazione. La valutazione da funzione esterna, di osservazione fredda dei fenomeni, sta sempre più collocandosi con una funzione interna, strettamente incorporata ai processi di cambiamento nello sviluppo economico, umano e sociale. Il dialogo fra i due piani permette di identificare la valutazione nella sua natura più profonda, vale a dire come una componente basilare dell'agire dei soggetti, dei gruppi e delle organizzazioni. Nella sua dimensione connaturata all'azione è riconosciuta come parte integrante e ineliminabile dei processi e dunque del cambiamento



e dell'innovazione, diviene il motore dell'agire stesso e ne costituisce pertanto "l'energia e l'intelligenza" (Galliani 2011). Qui l'azione valutativa si snoda in un contesto di raccordo e di partnership che pone lo scambio e la riflessione come aspetti fondativi del valutare.

La ricerca valutativa si dispone in una posizione di apertura (Trincherò, 2014), accogliendo le sfide di una riflessione metodologicamente fondata su evidenze. Essa si ancora a strategie *multi-method* e *mixed-method*, e diventa così maggiormente capace di atti creativi che, tenendo conto dell'insieme dei dati esistenti, possono scoprire ciò che il dato stesso racchiude. Rimane assodato il fatto che l'affermazione della valutazione non si risolve in una questione meramente tecnica o metodologica ma strategica (Rebora, 2012). Questa va fondata sulla mobilitazione delle comunità, l'adozione di approcci multidimensionali e di modelli flessibili legati a processi di riflessione, analisi e uso attento degli esiti valutativi. In una simile collocazione la valutazione viene individuata come agente di cambiamento (Trincherò, 2014).

Con la Legge 240/2010, si punta ad innalzare gli standard a livello di didattica, ricerca e terza missione. In campo didattico due sono le direzioni preminenti verso le quali si orienta il sistema accademico italiano: l'innalzamento della qualità ai vari livelli e l'identificazione della valutazione come strategia di stimolo al miglioramento continuo. La tematica della qualità investe così le università italiane in relazione al cambiamento. Il concetto di qualità si presta ad una pluralità di interpretazioni e definizioni ma si sta comunque affermando come processo di trasformazione (Harvey, 2006) che assume caratteri dinamici, interattivi ed evolutivi in continuo cambiamento (Aquario, 2016). Non è un concetto unitario, ma aperto ad una molteplicità di prospettive: riconosce differenti gruppi o portatori di interessi hanno priorità differenti; acquisisce valenze processuali ed è l'esito di un percorso negoziale, che implica le persone, le relazioni, le dinamiche di interazione e le trasformazioni nel tempo (Rebora & Turri, 2011)

Essa non può essere compresa unicamente all'interno di semplici dati informativi, ma richiede coinvolgimento, partecipazione e riflessione costante da parte degli attori in campo, in un contesto che accolga la complessità come azione di sistema. Per un ateneo, inserirsi in una logica di questo genere significa entrare in un contesto di assicurazione della qualità e ciò implica confrontarsi con gli orientamenti e le determinazioni indicati dalle linee guida (ESG) dell'European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) del 2015. A livello italiano, il sistema AVA per l'accreditamento predisposto dall'Anvur realizza le indicazioni espresse da questi organismi internazionali.

Il framework in cui si dispiegano le logiche della valutazione indica



due orientamenti fondamentali. Un primo orientamento di tipo *top-down* si confronta con l'implementazione di processi standardizzati improntati al controllo e alla verifica (*audit*), con l'accreditamento (*accreditation*), con la comparazione e il trasferimento di buone pratiche (*benchmarking*) e trova ispirazione nelle logiche del *total quality management*. Un secondo orientamento, di tipo *bottom-up*, punta alla riflessione comune di stampo partecipativo, democratico e trasformativo, non gerarchico. È un orientamento guidato da approcci ascensionali e contempla lo sviluppo di focus concettuali e pratici centrati su dinamiche di riflessione allargata di autovalutazione (*self-evaluation*), di valutazione fra pari (*peer-evaluation*), di gestione locale delle azioni dirette a favorire la revisione dei processi facendo leva su specificità e risorse del contesto considerato. Si confrontano fra loro una visione esterna, riferibile al primo quadro, e una dimensione interna, focalizzata sul secondo quadro, dove non mancano aspetti di criticità per entrambi gli orientamenti. La preminenza di logiche esterne rischia di indurre nell'organizzazione universitaria e nella didattica una "cultura dell'adeguamento", tutta appiattita su procedure standardizzate elaborate da agenzie non sempre terze, che può ostacolare l'elaborazione di una cultura del miglioramento costante e il perseguimento consapevole di una qualità che tenga in giusto rilievo le specificità locali. All'inverso, la focalizzazione esclusiva su processi di stampo interno contiene in sé il pericolo di involuzioni isolazioniste, che sviluppano dinamiche autoreferenziali e autocentrate, incapaci di percepire e interloquire dialetticamente con il cambiamento in atto nel contesto di riferimento.

Visione interna e visione esterna sono da considerare non tanto nelle loro inevitabili differenze e contrapposizioni, quanto piuttosto nella logica delle necessarie integrazioni funzionali. Queste hanno una loro validità effettiva se disposte in un quadro sistemico capace di accogliere in una visione dialettica e unitaria la varietà dei fenomeni didattici e organizzativi, compenetrando fra loro vari punti di vista e avvalendosi al tempo stesso di apporti idiografici e nomotetici che valorizzino il generale con il peculiare. Serve un impiego multidimensionale della valutazione (Mash, 1987; Semeraro, 2006) che armonizzi fra loro conoscenza, miglioramento e standard adeguati (Turri 2002).

2. La valutazione degli apprendimenti *per e con gli studenti*

Occorre considerare che l'azione didattica trova sviluppo in un contesto articolato in cui hanno rilevanza gli aspetti teorici, valoriali, strutturali, organizzativi, contestuali e relazionali, motivo per cui diventa necessa-



rio indagare, attraverso filtri ampi, le modalità di elaborazione del progetto didattico, le strutture e i sistemi di supporto, i dispositivi di allestimento dell'intervento, le metodologie e le strategie di azione utilizzate, le disponibilità del docente, le modalità di verifica e valutazione di processi, contesti e risultati di apprendimento.

A seguito del processo di Bologna (1999) la didattica identifica il suo fulcro fondamentale nel rapporto fra insegnamento e apprendimento, per questo l'attenzione nei processi di valutazione della didattica si dispiega in modo precipuo, anche se non esclusivo, valorizzando l'apporto dello studente (Stiggins, 1994; Wiggins, 1998).

La dialettica valutativa calata nella didattica agita si esprime attraverso evidenze metodologicamente fondate che, al di là della visione oggettiva, pongono lo studente di fronte a modelli etero e/o autovalutativi.

Nell'eterovalutazione classica l'analisi viene generalmente condotta con il reperimento di dati da parte dei docenti. Ciò si realizza normalmente nel contesto di insegnamento apprendimento nella fase intermedia o finale dell'attività didattica, sia all'interno di un insegnamento, sia a conclusione di un corso di studio. Sono però da collocare in questo ambito anche le rilevazioni delle opinioni sugli insegnamenti e le valutazioni fra pari (*peer-evaluation*, *peer-assessment*, *peer-review*) che assegnano allo studente una posizione attiva. Determinante a questo riguardo è sia la collocazione di ruolo ricoperta da chi formula la valutazione sia la funzione migliorativa o giudicante ad essa attribuita.

Nell'autovalutazione siamo in presenza di processi di riflessione da parte del soggetto stesso sulla propria esperienza apprenditiva o professionale (*self-evaluation* o *self-assessment*). L'esperienza valutativa coinvolge direttamente il soggetto attore protagonista dell'attività didattica e di apprendimento considerata. Con i processi di *autovalutazione* l'obiettivo è primariamente quello di sviluppare una riflessione sulla propria azione didattica e di apprendimento (Semeraro e Aquario, 2011), avvalendosi di strumenti specifici quali ad esempio schede di autovalutazione (Menachery et al., 2008) in previsione anche della redazione di *teaching o student portfolio* (Seldin, 1999; Zubizarreta, 2004) per la documentazione dei processi.

Le due prospettive (etero e autovalutativa) sono necessariamente da contemplare e da integrare fra loro; è assodato ormai in letteratura che, nella logica di una democratizzazione dei processi valutativi, esse vanno allargate a tutti i soggetti (stakeholders) che a vario titolo sono coinvolti nella formazione. Proprio l'integrazione dei diversi approcci permette di delineare una *visione intersoggettiva* necessaria alla costruzione di comunità professionali che elaborano modelli multipolari condivisi.

Nella pratica, le procedure valutative interpellano quasi esclusiva-



mente i docenti e gli studenti, con una differenziazione che purtroppo non implica adeguatamente questi ultimi. È sicuramente insufficiente lo spazio di protagonismo che agli studenti viene riservato nella didattica (Grion & Cook-Sather, 2013). Eppure, coinvolgere attivamente gli studenti nella progettazione dei corsi di studio e nella assicurazione della qualità è un nodo fondamentale nel conseguire la missione principale di “accrescere la qualità e la rilevanza dell’apprendimento e dell’insegnamento dello Spazio Europeo”, così come affermato in forma cogente ed esplicita dalla conferenza di Yerevan del 2015.

La valutazione è realizzata con procedure che escludono l’apporto di coloro che tecnicamente non sono considerati adeguati; l’approccio valutativo si delinea come prerogativa esclusiva degli addetti ai lavori. In accordo con Stame (2016) condividiamo il fatto che l’assolutizzazione della dimensione metodologica implica il rischio di impoverire le potenzialità conoscitive della valutazione e conseguentemente di ridurre le potenzialità dell’esperienza di apprendimento.

La teoria e la pratica della valutazione nella formazione scolastica e universitaria devono porre con urgenza la necessità di democratizzare i processi di valutazione a partire dalla valorizzazione dell’attività partecipativa e dell’apporto degli studenti. Non si tratta solo di dare merito ad un principio educativo fondamentale per la vita sociale, ma di creare le condizioni per un potenziamento dell’efficacia e della qualità dell’azione didattica. Un soggetto diviene capace di agire autonomamente nella realtà – e lo diventa – solo se dispone di competenze di valutazione e autovalutazione, scientificamente orientate, funzionali nel direzionare in forma consapevole ed efficace le sue scelte e le sue decisioni. Si tratta quindi di costruire un contesto attivo, dinamico e pluralista di esperienza, elaborazione e ricerca per lo sviluppo di competenze valutative nella didattica, nella formazione e nell’organizzazione accademica. Rispetto all’apprendimento va riconosciuto il fondamentale apporto delle teorie del new assessment (Hargreaves, 2005; Boyle & Charles, 2010; Black & Wiliam, 2009) che, in una logica di identificazione e di integrazione fra dimensione sommativa e formativa, differenziano approcci di valutazione *dell’apprendimento* e *per l’apprendimento* riconoscendo allo studente un ruolo attivo e propositivo.

In una visione allargata, condividiamo le prospettive di implicazione degli studenti nei sistemi di *quality assurance* della didattica e della formazione universitaria indicati a livello europeo (Sundberg et Alii, 2018).

Numerose sono le esperienze presenti nella realtà accademica focalizzate sullo studente, in questa sede limiteremo il nostro contributo a tre aspetti non esaustivi rispetto al complesso panorama esistente: la valutazione come contributo alla qualità del servizio didattico; la valu-



tazione a sostegno dell'apprendimento; la valutazione dei risultati di apprendimento. Per ogni aspetto, viene altresì presentato attraverso un'esperienza emblematica un modello operativo in cui il contributo degli studenti alla valutazione si esprime in forma diversificata.

2.1 *La valutazione come contributo alla qualità della didattica: le opinioni degli studenti sugli insegnamenti*

Una delle pratiche maggiormente diffuse a livello internazionale e nazionale per il coinvolgimento degli studenti nel campo della quality assurance è identificabile nella valutazione degli insegnamenti (*Students' Evaluations of University Teaching* – SET). Si tratta di una modalità di valutazione prevalentemente quantitativa, elaborata nel mondo anglosassone, che viene realizzata tramite questionari somministrati a coloro che frequentano gli insegnamenti erogati all'interno dei percorsi curriculari proposti. Generalmente i questionari sono proposti on line e creati secondo logiche di *marketing*, in essi gli studenti, considerati clienti, esprimono la loro opinione sull'attività di insegnamento del docente in termini di gradimento, contribuendo in tal modo a delineare una visione partecipativa della valutazione.

Secondo Marsh (1987) le informazioni acquisite con le SET raggiungono alcuni importanti obiettivi in termini di feed-back diagnostici per il miglioramento e di misurazione dell'efficacia dell'insegnamento, contribuiscono inoltre alla ricerca sull'insegnamento e all'orientamento degli studenti. Alcune criticità rispetto al valore dei dati acquisiti sono connesse all'interesse pregresso da parte dello studente verso la materia, alla modalità di comunicazione e alla relazione fra insegnante e allievo, alle diverse tipologie di studenti (Whitworth, Price e Randali, 2002), alle difficoltà del corso e dell'insegnamento impartito, alle attese degli studenti sulle valutazioni espresse dai docenti (Isely e Singh, 2005).

Le SET sono attive in campo italiano a seguito delle disposizioni dell'Anvur adottate con il sistema AVA, relative all'accreditamento iniziale e continuo degli atenei e dei CdS. Come si è già detto, sicuramente simili pratiche contribuiscono a coinvolgere gli studenti nei processi valutativi, esse però pongono alcune problematiche che devono essere adeguatamente considerate per coinvolgerli:

- il questionario assume rilevanza in particolare rispetto a processi di accountability. Le procedure vanno considerate in abbinamento a modelli più flessibili, di ordine qualitativo, che permettano la comprensione dinamica dei fenomeni indagati e lo sviluppo di relazioni



- dialogiche fra docenti e studenti per la messa a punto in itinere di azioni migliorative condivise;
- il coinvolgimento degli studenti generalmente si esplica nella fase di compilazione del questionario. Il modello riserva ad essi un ruolo applicativo di decisioni assunte dalla governance, non sollecita adeguatamente la messa in gioco delle loro rappresentazioni e dei loro bisogni, né cura adeguatamente lo sviluppo di atteggiamenti di appropriazione verso lo strumento;
 - il valore da attribuire ai dati e alle informazioni acquisite rimane spesso a livello di vertici dell'ateneo. Occorre garantire in forma sistematica una informazione e una discussione pubblica dei dati, per condividere con gli studenti gli esiti della rilevazione e le conseguenze da essi prodotte e per motivarli alla partecipazione.


2.2 La valutazione a sostegno dell'apprendimento: la peer-review

La valutazione a sostegno dell'apprendimento trova un riferimento significativo nelle pratiche di apprendimento fra pari. Le esperienze di peer-review si collocano in questo contesto in quanto mettono a profitto le risorse degli studenti in apprendimento. Tali pratiche infatti utilizzano la situazione valutativa per soddisfare le esigenze di una progressiva autonomia dello studente nella costruzione di competenze autovalutative e di autoregolazione dell'apprendimento. Le azioni di produzione di feedback, di revisione verso i pari, di ricezione di *review* e di interpretazione del feedback ricevuto sostengono i processi e le strategie di problem-solving; offrono l'opportunità di riflettere sul proprio lavoro e di generare auto-feedback; in parallelo stimolano la capacità di decentramento per la comprensione e l'accettazione di punti di vista diversi (Cho, Cho, 2011; Nicol, 2010, 2014; Grion, Serbati, Tino; Nicol, 2017). L'attività di *peer-review* contempla un'organizzazione didattica strutturata in modo tale da offrire agli studenti l'opportunità di valutare, esprimere giudizi, elaborare commenti scritti sul lavoro dei pari, producendo feedback e ricevendo feedback su quanto realizzato (Nicol, 2014). Nel confronto con prodotti di qualità diversa in cui sono presenti anche degli *exemplar* (Bell, Mladenovic, Price, 2013; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017), gli studenti elaborano i criteri di valutazione di cui servirsi e si rendono consapevoli del percorso valutativo, in tal modo essi possono governare i processi attribuendo loro significato e valore autoregolativo. Particolarmente utile nella peer-review è la *generazione di inner-feedback* – feedback per se stessi – in vista dell'acquisizione di capacità di giudizio critico e auto-critico (Nicol, 2010).



L'esperienza di *peer-review* rientra a pieno titolo nelle proposte dell'*assessment for learning* (Grion, Serbati, 2017) in quanto punta al miglioramento dell'apprendimento abbracciando modelli attivi di intervento nella logica student-centered. Con queste pratiche la didattica riorganizza l'approccio all'insegnamento e ciò richiede al docente un cambio culturale rilevante alla cui base si pone una nuova professionalità in grado di agire all'interno di una comunità che elabora e condivide in forma reciproca (Felisatti, 2011).

2.3 la valutazione dei risultati di apprendimento: l'esperienza TECO



Le pratiche di rilevazione degli esiti di apprendimento degli studenti si pongono nel solco di una valutazione diretta a stabilire la qualità dell'istruzione universitaria. Tali pratiche trovano un riferimento privilegiato nelle ricerche dell'OECD¹ e si collocano all'interno di un disegno di stampo oggettivo a valenza comparativa fondato su analisi e strutturazioni tassonomiche. Da uno sguardo sui modelli di valutazione della didattica attivi nelle università europee, l'EUA evidenzia che nel 93% degli atenei le valutazioni della didattica si fondano sui questionari proposti agli studenti (Sursock, 2015), mentre la valutazione degli apprendimenti effettivi degli studenti a conclusione di un percorso formativo è scarsamente utilizzata. All'interno del contesto universitario italiano nel 2013-2015 è stata condotta dall'Anvur in forma sperimentale la rilevazione TECO sulle competenze trasversali in uscita dai corsi di studio; attualmente sono attive le sperimentazioni TECO-D per la rilevazione delle competenze disciplinari². L'indicazione si pone in piena sintonia con l'impegno assunto dai ministri europei dell'educazione nella Conferenza di Bergen del 2005 e si raccorda alle successive Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europei in riferimento soprattutto alle competenze chiave per l'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente. La valutazione dei risultati apprenditivi focalizza l'analisi sulle

- 1 Ricordiamo a questo proposito: *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL), condotto su persone tra i 16 e i 65 anni; *Programme for International Student Assessment* (PISA), condotto dall'OECD sui ragazzi di 15 anni; *Survey of Adult Skills* (PIAAC), condotto dall'OECD su persone tra i 16 e i 65 anni; *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), condotto dall'IEA su ragazzi di 9 e 13 anni.
- 2 Attualmente nell'esperienza TECO-D condotta dall'Anvur sono costituiti 5 gruppi di lavoro su altrettante aree didattiche (Filosofia, Lettere, Pedagogia, Professioni sanitarie, Psicologia)

competenze generaliste viste come traguardi di apprendimento conseguiti dagli studenti all'interno del percorso formativo. Gli esiti del test somministrato agli studenti assumono valore su almeno tre versanti: riconoscono le competenze conseguite dal singolo studente; evidenziano i livelli di efficacia e qualità del CdS; creano le condizioni per l'elaborazione di ranking fra percorsi formativi. Va comunque ricordato che la misurazione degli apprendimenti effettivi degli studenti, per essere un dato attribuibile al contesto di riferimento ha bisogno di vagliare il "valore aggiunto" (Amrein-Beardsley, 2008). Nonostante le difficoltà nel definire questo valore, è parziale e controproducente rilevare il traguardo finale senza che quest'ultimo sia visibile dal suo punto di partenza (Corsini, 2008; Cappeucci, 2017).

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



3. Brevi note conclusive

L'attualità della valutazione odierna e le prassi valutative indicate presentano alcune linee di tendenza da considerare opportunamente.

A livello metodologico il processo valutativo va sempre più connotato da parametri multireferenziali, multiprospettici e multipolari, riferiti ad una pluralità di strumenti e modelli convergenti, scientificamente fondati e funzionalmente organizzati. In tale prospettiva, le pratiche hanno il compito di offrire una molteplicità di esperienze, dati e informazioni in grado di contribuire a delineare forme di eccellenza e problematicità ri-

spetto alla qualità della formazione, della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

È assodato che un sistema di valutazione efficace è il risultato di un consenso ampio intorno alla valutazione stessa ed emerge dalla costruzione di una specifica cultura valutativa aperta al dialogo e alla continua ricerca (Reezigt e Creemers 2005). Proprio la funzione dialogica della valutazione permette di accettare la sfida di mescolarsi con i contesti reali per costruire dall'interno i modelli di approccio all'analisi e alla conoscenza a partire dall'abbandono di posizioni assiomatiche per giungere a sintesi virtuose delle diverse posizioni. Come afferma House, abbiamo bisogno di una valutazione che proceda in *sensu democratico* motivando l'azione condivisa e partecipata della comunità accademica verso obiettivi comuni di innovazione e che assuma un *carattere deliberativo*, cioè capace di sostenere i processi decisionali considerando i fatti e i valori sulla base di procedimenti considerati validi perché metodologicamente disciplinati e comprovati.

Ciò conduce a un'appropriazione consapevole delle procedure e dei dati valutativi, del resto, con Dewey (1939) possiamo dire che la vera valutazione esiste solo quando ne comprendiamo il significato.

Su tale linea si raffigura un'apertura piena alle diverse istanze sociali, con una implicazione attiva e un coinvolgimento ampio di tutta la comunità partecipante all'impresa formativa. In primis degli studenti identificati come partner compartecipi, attivi e responsabili nelle pratiche didattiche nonché *insider* a pieno titolo dell'impresa trasformativa della valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Amrein-Beardsley A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37(2), pp. 65-75.
- Aquario D. (2016). La qualità della didattica universitaria: significati, dimensioni e strumenti. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and Practices*, 2, pp. 28-42.
- 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), pp. 769-788.
- Black P. J., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Boyle B., & Charles M. (2010). Defining ongoing assessment: The effective method for supporting teaching and learning in early years and primary education. *School Leadership and Management Journal*, 30(2), pp. 285-300.
- Capperucci D. (2017). Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore ag-



- giunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@re*, 17(3), pp. 188-204.
- Cho Y.H., & Cho K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), pp. 323-334.
- Corsini C. (2008). *Il valore aggiunto in educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Dewey J. (1939) *Teoria della valutazione*, tr. it., Firenze: La Nuova Italia.
- EHEA (2015). *Yerevan ministerial Communiqué*. <<http://bolognayerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>>.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance*. Testo disponibile all'indirizzo web: <www.enqa.eu/index.php/home/ESG/>.
- Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2011). I fondamenti pedagogici della valutazione educativa. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo (eds.), *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grión V., & Serbati A. (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grión V., & Cook-Sather A. (Eds.). (2013). *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*. Milano: Guerini.
- Grión 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), pp. 209-226.
- Guba E.G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hargreaves E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), pp. 213-224.
- Harvey L. (2006). Understanding quality. In L. Purser (Ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work* (Brussels European University Association and Berlin, Raabe) <<http://www.bologna-handbook.com/>>.
- Isely P., & Singh H. (2005). Do higher grades lead to favorable student evaluations? *Journal of Economic Education*, 36, pp. 29-42.
- Marsh H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 253-388.
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.
- Nicol D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learners' Evaluative Skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, J. McArthur, *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rebora G. (2012). Vent'anni dopo. Il percorso della valutazione dell'Università in Italia e alcune proposte per il futuro, *Liuc Papers*, (38), pp. 1-17.



- Rebora G., & Turri M. (2011). Critical factors in the use of evaluation in Italian universities. *Higher Education* 61, pp. 531-44.
- Reezigt G.J., & Creemers B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 16(4), pp. 407-424.
- Scriven M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Scriven M. (2003). Evaluation Theory and metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam, L.A. Wingate, *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Scriven M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen et al. (Eds.), *Dis-sensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM (pp. 1-16). Windsor, ON: OSSA
- Seldin P. (1999). Current practices – good and bad – nationally. In P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Semeraro R. (ed.). (2006). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro R., & Aquario D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'Università di Padova, *ECPS Journal*, 3, pp. 25-51.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Rome: SEAM.
- Stiggins R. J. (1994). *Student Centered Classroom Assessment*. New York: Macmillan College Publishing Company, Inc.
- Sundberg C., Koppel K., Schwitters H., Patricolo C., Gajek A., Šušnjar A., Přihoda F., Hovhannisyán G. (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels, ESU.
- Sursock A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European University*. Brussels, EUA.
- Trincherò R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(4).
- Turri M. (2002). Esperienze di valutazione nelle università italiane: un'analisi critica. In E. Minelli, G. Rebora, M. Turri, *Il valore dell'Università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei*. Milano: Guerini e Associati.
- Tyler R. W. (Ed.). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means* (Vol. 68). NSSE; distributed by the University of Chicago Press.
- Whitworth J. E., Price B. A., Randall C. H. (2002). Factors That Affect College of Business Student Opinion of Teaching and Learning. *Journal of Education for Business* May/June, pp. 282-89.
- Wiggins G. (1998) *Educative Assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zubizarreta J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. John Wiley & Sons. Bolton: Anker.