

To train academics in the use of formative, constructive, transformative assessment of learning

Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento

Raffaella Tore^a, Diletta Peretti^b

^a *Università degli Studi di Padova*, raffaella.tore@unipd.it

^b *Università degli Studi di Cagliari*, perettid@unica.it

Abstract

In an employability perspective and to ensure inclusive and quality training, at international level, the professors of the University are working hard through their training to improve the teaching methodologies used in their courses (EUA, 2019; Unesco, 2015). To achieve this objective can contribute the use of evaluation in a formative, constructive and transformative of learning. In this context, the article reports on a training activity experienced by the teaching staff of the University of Cagliari, referring to the module on evaluation during the project Discentia.

Keywords: professor; training; skills; formative assessment.

Sintesi

In un'ottica di employability e al fine di garantire una formazione inclusiva e di qualità, a livello internazionale i docenti universitari si stanno impegnando attraverso la propria formazione per migliorare le metodologie didattiche usate nei loro corsi (EUA, 2019; Unesco 2015). A raggiungere questo obiettivo può contribuire l'uso della valutazione in funzione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento. Facendo riferimento a questo contesto l'articolo riporta un'attività di formazione esperita dal personale docente dell'Università di Cagliari riferita al modulo sulla valutazione nell'ambito del progetto Discentia.

Parole chiave: docente universitario; formazione; competenze; valutazione formativa.

1. Introduzione

Nella nostra contemporaneità le nazioni, a livello globale, devono affrontare sfide molto serie a causa della continua crisi economica e sociale ed in particolare far fronte a drammatici livelli di disoccupazione (EHEA, 2018). In questo scenario un ruolo importante spetta alla formazione formale (scuola e università) che può favorire la costruzione di comunità inclusive fondate su valori democratici e diritti umani (Stoer, 2008; Surian, 2016) fornendo opportunità in termini di acquisizione di competenze per la cittadinanza attiva, l'innovazione e l'occupazione (Boffo & Fedeli, 2018; Chauvigné & Coulet, 2010; De Toni & Rullani, 2018; Felisatti & Serbati, 2015; Peretti & Tore, 2016). Per stare al passo con i tempi l'istruzione superiore universitaria si sta impegnando nel miglioramento della qualità del processo di insegnamento-apprendimento in modo da rappresentare una forza trainante per le società e la crescita economica (Coggi & Ricchiardi, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2013; Fedeli & Tino, 2019).

La qualità della didattica passa attraverso il riconoscimento delle competenze di insegnamento (Commissione Europea, 2017). A ciò, in primis, ha contribuito il Processo di Bologna (1999) con lo scopo di innalzare la qualità dei sistemi di formazione e identificare la centralità del soggetto che apprende ponendo l'attenzione sui risultati di apprendimento (*outcome learning*) e sulle modalità didattiche e disciplinari per il raggiungimento dei risultati stessi. Come mette in evidenza Coggi (2016), "affinché ci sia una corrispondenza tra miglioramento della didattica e esiti degli studenti, occorre approfondire le strategie di valutazione in itinere, in una logica di valutazione regolativa e formativa, secondo un approccio più attento allo sviluppo di competenze" (p. 33). A questo proposito ricerche e studi internazionali riportano che è indispensabile per il docente universitario formarsi all'uso della pratica valutativa in particolare in funzione formativa-costruttiva-trasformativa dell'apprendimento (Crahay, 2013; Domenici, 2012; Quarc, 2017; Hadji, 2018; Moretti, Giuliani, & Morini, 2018; Rumiati et al., 2018; Tore, 2019; Trincherò, 2012).

2. Scopo del lavoro

Perché è di grande valore formare i docenti universitari rispetto a pratiche didattiche innovative e sviluppare la loro consapevolezza all'uso dello strumento valutativo in funzione formativa-costruttiva-trasformativa dell'apprendimento? Quali sono le ricadute e il valore aggiunto per lo studente ed il docente stesso? Questo lavoro vuole contribuire a dare un significato a queste domande riportando un'esperienza di formazione realizzata con il personale docente dell'Università di Cagliari inerente la pratica valutativa, durante le attività comprese nel progetto Discentia (DIGitalSCience and EducatioN for Teaching Innovative Assessment).

3. Quadro storico

3.1. La letteratura internazionale, europea e italiana

Il ruolo sociale dell'università, indispensabile per comprendere il mondo in continua evoluzione e la complessità che lo denota (Bocchi & Ceruti, 2004), è definito dalla sua attuale funzione: educare e formare non solo rispetto all'acquisizione di contenuti

disciplinari ma anche rispetto alle competenze trasversali. Tali competenze (pensiero creativo, critico e riflessivo, problem-solving, orientamento ai risultati, spirito di iniziativa, lavoro in gruppo, flessibilità operativa, fiducia in sé), conosciute anche col nome inglese di soft skills, sono importanti nella vita personale e lavorativa quanto le competenze tecniche e professionali (hard skills) che vengono acquisite durante lo studio disciplinare (Allen, Remaekers, & Van Der Velden, 2005). Le soft skills permettono di trasformare il sapere specialistico, attribuibile ad un contesto specifico, in un comportamento lavorativo e di vita efficace (Côté & Miners, 2006). Ciò richiede che l'apprendimento si sviluppi in un processo attivo al quale può contribuire l'uso della valutazione non solo in veste certificativa (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017) ma in funzione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento. A questo proposito diversi studiosi sono del parere che la formazione degli accademici sulle pratiche valutative-formative è necessaria in quanto un coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo implementa un ruolo altrettanto attivo nella gestione dei processi di apprendimento (Di Stasio, Ranieri, & Bruni, 2019; Pereira, Flores, & Niklasson, 2016). Rimarcando queste considerazioni Serbati e Grion (2019) riportano il pensiero di Boud (2000) il quale sostiene che il raggiungimento del successo nell'affrontare le diverse situazioni di vita e professionali implica il possesso di competenze valutative e autovalutative che gli studenti non acquisiscono in uno specifico momento ma rappresentano il frutto di un lavoro continuo. In riferimento a questi aspetti Coggi e Ricchiardi (2018) sostengono che "l'uso della valutazione formativa, attraverso il feedback, consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente poiché si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere e un monitoraggio costante della produzione dello studente" (p. 27). Anche Poumay (2014) evidenzia la necessità di "rendere gli studenti attivi e di garantire che il loro apprendimento sia più profondo, meno superficiale e più efficace, dando più spazio ai casi di studio, al problem solving, ai progetti, alla valutazione formativa" (p. 4). A questo proposito Gibbs e Simpson (2005) mettono in evidenza le funzioni del feedback che "può essere utilizzato dai docenti per sviluppare la comprensione attraverso spiegazioni, generare più apprendimento suggerendo ulteriori compiti di studio specifici, promuovere lo sviluppo di competenze concentrandosi sull'evidenza del loro uso piuttosto che sul contenuto teorico disciplinare, promuovere la meta-cognizione incoraggiando la riflessione e la consapevolezza degli studenti sui processi di apprendimento coinvolti nello studio, incoraggiare gli studenti a continuare a studiare" (pp. 19-20). Sulla stessa linea Evans (2013) sostiene che "il docente deve chiarire il ruolo dello studente nel processo di feedback come partecipante attivo e garantire l'esistenza di un sostegno per aiutarlo a sviluppare capacità di autovalutazione" (p. 79). Il pensiero di Hattie (2012) è particolarmente interessante perché utilizza gli studi di meta-analisi per evidenziare che proprio l'uso del feedback fa la differenza per il rendimento degli studenti.

La strada da percorrere per raggiungere la meta è ancora lunga come ha messo in evidenza il Rapporto Eurydice (Commissione Europea, 2017) che mostra perplessità rispetto al miglioramento della formazione del personale accademico preposto all'insegnamento. Infatti in Europa non esiste quasi nessun programma di sviluppo professionale continuo su vasta scala che offra l'opportunità di migliorarne la capacità di insegnamento. Dello stesso parere è il documento Trends Shaping Education (OECD, 2019) che invita i decisori istituzionali delle università ad "esaminare il futuro dell'educazione e della formazione nel contesto delle mega tendenze globali per adeguarle alle trasformazioni in atto in ambito economico, sociale e tecnologico" (p. 15). Coerente è il pensiero di Epasto (2015) secondo cui "i docenti universitari si trovano nelle condizioni di dover modificare il proprio

approccio all'insegnamento, transitando da una concezione meramente trasmissiva della conoscenza, in quanto profondi conoscitori della disciplina, ad una funzione sempre più orientata verso una maggiore consapevolezza degli aspetti pedagogici, didattici e relazionali relativi al proprio ruolo" (p. 52).

Sembra aprirsi uno spiraglio in Italia dove l'Anvur, che sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle Università e degli Enti di Ricerca, si è impegnata con la sperimentazione TECO (TEst sulle COmpetenze) che ha voluto verificare almeno le competenze di carattere trasversale possedute dai laureandi italiani (Coggi, 2016) e dove molte università si stanno impegnando nella formazione del proprio personale docente.

3.2. Le teorie sull'apprendimento degli adulti a sostegno della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento

La teoria che fa da cornice all'uso della valutazione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento è quella costruttivista secondo la quale la conoscenza viene co-costruita dai discenti, non è trasmessa o immagazzinata, ha carattere situato, si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Jonassen, 1994) e richiede l'impegno di discenti attivi che costruiscono le proprie rappresentazioni (Brown & Campione, 1994; Calvani & Varisco, 1995; Maturana & Varela, 1985; Wenger, 1998). In questo contesto le neuroscienze, come riporta Zull (2006), possono fornire ai docenti che si occupano di formazione degli adulti molte informazioni sull'apprendimento e supportare la didattica. Anche Della Sala (2016) ritiene che le conoscenze acquisite dai neuroscienziati possono aiutare coloro che lavorano nel campo dell'istruzione e della formazione e che un dialogo costruttivo tra le discipline consentirebbe di costruire un ponte tra cognizione e istruzione. A questo proposito un'informazione interessante è che il nostro cervello acquisisce concetti, nozioni e relazioni molto più velocemente se è spinto a metterli in pratica, se li vive in prima persona; l'attenzione e la memoria sono facilitate dal coinvolgimento fisico ed emotivo e su queste basi si sviluppa l'apprendimento esperienziale (Di Nubila & Fedeli, 2010; Fabbri 2007; Kolb, 1984; Sibilio, 2012). Anche Tino, Fedeli e Malpelli (2019) affermano che la relazione tra emozioni e apprendimento sono fondamentali e Coryell (2016) sottolinea l'importanza e l'influenza dell'esperienza in età adulta in quanto combina le emozioni e le esperienze precedenti al fine di cambiare o migliorare le capacità di conoscenza e le credenze di un individuo. Le funzioni psichiche superiori continuano a svilupparsi anche negli adulti. I corsi teorici ai quali sono esposti gli studenti universitari sono l'occasione per metterli in contatto con dei nuovi concetti scientifici sul piano intrapsichico per creare dei legami con i concetti anteriori ma anche con l'esperienza per costruire una comprensione globale della conoscenza. È possibile dire che la formazione universitaria contribuisce allo sviluppo del loro pensiero aumentando le capacità metacognitive (Venet, Correa Molina, & Saussez, 2016). Il ruolo del docente perciò è quello di favorire le condizioni necessarie per un apprendimento attivo (active learning), per implementare processi metacognitivi nei quali si coinvolgono tutte le attività che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo (previsione, valutazione, pianificazione, monitoraggio, riflessione critica) e orientare lo studente ad osservare e riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento cognitivo, affettivo, sociale (Cornoldi, 1995; Fedeli, Grion, & Frison, 2016).

4. L'esperienza formativa degli accademici di Cagliari sulla valutazione

Tra il 2017 e il 2018 sono state svolte 23 edizioni del corso Discentia, frequentate in totale da 525 persone, tra ordinari, associati, ricercatori e professori a contratto, appartenenti a 16 dipartimenti. Il corso comprendeva quattro moduli: progettazione, metodologie didattiche, comunicazione, valutazione. Prima dell'erogazione dei quattro moduli formativi è stata richiesta ai partecipanti la compilazione di un questionario in ingresso. Una domanda in particolare ha consentito di rilevare le conoscenze ex ante sulle funzioni della valutazione (Peretti & Tore, 2018).

Il modulo sulla valutazione è stato progettato facendo riferimento alle teorie sull'apprendimento per gli adulti e alle metodologie per la formazione nell'ambito dell'active learning che riconoscono una rilevanza molto elevata all'aula, al coinvolgimento dei partecipanti attraverso metodi attivi (case study, role playing, problem solving, e relativo feedback). Gli argomenti sviluppati sono stati la valutazione come parte integrante della progettazione didattica, la congruenza con gli obiettivi dell'insegnamento progettato, l'importanza delle tassonomie, i vantaggi e gli svantaggi delle varie prove, la valutazione certificativa e formativa. È stato introdotto il concetto di competenza, compreso quello di competenze trasversali, spiegandolo sia alla luce del Processo di Bologna, sia del quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), in modo che si condividesse il significato di questo termine. Si è illustrato il quadro teorico di riferimento che ha permesso di creare l'interazione con l'aula, attraverso la modalità didattica del problem-solving e del caso studio che ha coinvolto i corsisti in animate discussioni nell'argomentare in maniera critica e riflessiva sui contenuti proposti. Si è discusso sul concetto di outcome learning che vede al centro del processo di insegnamento-apprendimento lo studente per renderlo più attivo, per un apprendimento più profondo, più duraturo, più trasferibile; sul valore delle attività proposte agli occhi dello studente rapportandole al futuro personale e professionale; sul vantaggio del controllo del compito che a lui si propone; sull'introduzione all'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Un concetto base è stato che la valutazione deve essere ricompresa in tutti i momenti del corso (ex-ante, in itinere ed ex-post) ed è efficace per sostenere gli studenti nell'acquisizione di livelli di apprendimento e competenze sempre più elevati e che i docenti, durante la fase progettuale, devono operare una disamina attenta degli obiettivi e che vi sia coerenza con le prove di valutazione. Si è distinto tra valutazione certificativa e formativa, ragionando sul fatto che la prima corrisponde all'esame finale con attribuzione di un voto mentre la seconda monitora l'apprendimento informando lo studente sui risultati apprenditivi relativi alla disciplina. Nello stesso tempo, orienta il docente nel suo lavoro didattico, generalmente non è accompagnata dal voto ma è presa in considerazione per la sua attribuzione. Per quanto riguarda l'uso della valutazione si è dibattuto soprattutto sulla sua funzione formativa-costruttiva-trasformativa. Si è ragionato sul fatto che lo studente deve sviluppare un sapere per trasformare la conoscenza in competenza, che rappresenta il modo personale di usare i significati propri delle discipline. Una parte del modulo è stata impiegata per rispondere alla domanda: come realizzare in maniera sostenibile questa pratica? È stato proposto uno studio di caso riferito a due insegnamenti che hanno sperimentato l'uso della valutazione formativa: Didattica Speciale (Tore) e Biologia (Peretti). Si è descritto il lavoro sperimentato e la logica utilizzata. Si è spiegato che la scheda di insegnamento (Syllabus) veniva condivisa con gli studenti per evidenziare quali conoscenze, abilità e competenze avrebbero dovute acquisire e che la sua progettazione si basava sulla tassonomia dei Descrittori di Dublino affiancati dalla tassonomia rivisitata degli obiettivi cognitivi di Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) (Figura 1).

Dublino	Anderson e Krathwohl
Conoscenze e capacità di comprensione (<i>knowledge and understanding</i>)	Conoscenza fattuale e concettuale <ul style="list-style-type: none"> • del linguaggio disciplinare; • di classificazioni e categorie; • di principi e generalizzazioni; • di teorie, modelli e strutture.
Abilità applicative (<i>applying knowledge and understanding</i>) Abilità comunicative (<i>communication skills</i>)	Conoscenza procedurale (abilità) <ul style="list-style-type: none"> • algoritmi specifici della materia; • conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate; • abilità comunicative.
Autonomia di giudizio (<i>making judgements</i>) Capacità di apprendere (<i>learning skill</i>)	Conoscenza strategica/metacognitiva (competenze) <ul style="list-style-type: none"> • saper effettuare applicazioni; • saper valutare in maniera critica e/o adeguata; • saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti.

Figura 1. Tassonomie dei Descrittori di Dublino e degli obiettivi cognitivi di Anderson e Krathwohl.

Biologia	Progettazione della prova
Obiettivi di apprendimento alla data ...	
Conoscenza fattuale e concettuale	
del linguaggio disciplinare	capside, capsula, citoscheletro, cromatina, DNA, enzimi, istoni, lipidi, lisosomi, membrana nucleare, membrana plasmatica, mitocondri, nucleotide, nucleolo, parete cellulare, perossisomi, proteine, RER, ribosomi, RNA, codice genetico, promotore, polimerasi, messaggio genetico, nucleotide, sintesi proteica, gene strutturale, virulenza;
di classificazioni e categorie	virus, procarioti, eucarioti;
di teorie, modelli e strutture	modello di Watson e Crick, dogma centrale;
di principi e generalizzazioni	trascrizione, traduzione funzione del ribosoma, del DNA, degli RNA, delle proteine
Conoscenza procedurale (abilità)	
uso di algoritmi specifici, procedure, protocolli, modelli operativi	reazioni chimiche coinvolte nella sintesi di RNA e DNA
saper utilizzare criteri per decidere quando usare le procedure appropriate	comunicazione chiara ed efficace
saper comunicare in modo chiaro ed efficace.	
Conoscenza strategica/metacognitiva (competenze)	
saper trasferire conoscenze e abilità specifiche nella pratica professionale e ad altri contesti	integrazione del concetto di struttura e funzione, codice genetico e traduzione, virus e metabolismo
saper valutare in maniera critica e/o adeguata.	

Figura 2. Esempio di codifica di obiettivi per l'insegnamento di Biologia.

È stata illustrata quindi ai docenti in formazione la strategia di coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi sperimentata dalle due formatrici. Durante la prima lezione

del corso le docenti condividevano in aula le informazioni riportate rendendo edotti gli studenti dei requisiti minimi e necessari per il superamento dell'esame finale. Comunicavano, inoltre, che erano state progettate prove di valutazione in itinere per le quali si indicavano gli obiettivi da raggiungere in quella fase del corso (Figura 2).

Le docenti fornivano poi agli studenti i metodi per il lavoro didattico evidenziando la struttura della lezione e le altre attività previste. Per il corso di Didattica Speciale il prodotto dell'attività laboratoriale e la progettazione in piccolo gruppo avrebbero ottenuto il feedback in un momento di valutazione formativa mentre per Biologia la prova in itinere era costituita da una prova scritta modellata sugli obiettivi, come esemplificati in Figura 2, seguita da immediata discussione con gli studenti. Infine si è presentata la tipologia di esame finale, certificativo, e i requisiti minimi per il superamento della prova (Figura 3).

Indicatori per i punteggi di valutazione		
la domanda valuta conoscenze	1 punto per ogni risposta esatta	es. 1a = 4p
la domanda valuta abilità	2 punti per ogni risposta esatta	es. 2a = 8p
la domanda valuta competenze	3 punti per ogni risposta esatta	es. 14a = 12p; 16a = 9p; 16a argomentato = 12p;
sufficiente	30/40 conoscenze + 30/40 abilità + 20/60 competenze = 80/140 punti (18/30)	
buono	40/40 conoscenze + 40/40 abilità + 40/60 competenze = 120/140 (>25/30)	
ottimo	140/140 punti (30/30)	

Figura 3. Esempio di punteggi per la valutazione della prova finale.

Per Didattica Speciale l'esame comprendeva la consegna scritta di un lavoro di progettazione realizzato in piccolo gruppo e una prova orale sui concetti teorici, per Biologia una prova scritta simile a quella sottoposta in itinere, di ammissione alla prova orale. Con i corsisti si è discusso infine rispetto alle prove da utilizzare, mettendo l'accento sull'importanza delle prove autentiche anche con l'aiuto della tecnologia (Bonaiuti, 2014). Durante i momenti destinati al confronto tra i docenti è emerso un pensiero chiaro e manifesto: la difficoltà di applicazione della funzione formativa ma ancor più complicata la scelta di criteri chiari e trasparenti da condividere con i discenti.

Alla fine del corso ai partecipanti è stato somministrato un questionario di valutazione del corso ed uno per rilevare le conoscenze ex post (portfolio).

5. Analisi dei dati

Riferiamo qui i risultati dell'analisi della parte del portfolio riguardo il modulo sulla valutazione. Le domande chiedevano di delineare le funzioni della valutazione, di esprimere il concetto di valutazione formativa, se la pratica fosse già in uso e quali aspetti si intendevano innovare. I portfolio analizzati sono stati 320. Le risposte sono state classificate secondo tre descrittori: non adeguata; sintetica, adeguata, non argomentata; adeguata, argomentata, riflessiva. La risposta non adeguata era tale quando non esplicitava nessuna delle funzioni della valutazione; quella sintetica, adeguata, non argomentata faceva trasparire almeno una funzione senza però fornire una spiegazione rispetto alla modalità

formativa; la risposta adeguata, argomentata, riflessiva riportava una risposta completa sulle funzioni della valutazione ed evidenziava un pensiero riflessivo sulle pratiche che il docente aveva già adoperato in aula. Ad ogni descrittore si è fatto corrispondere un giudizio qualitativo secondo tre valori: non sufficiente, sufficiente, più che sufficiente. Come si evince dalla tabella l'87,8, % dei docenti (237 + 44) ha dato risposte adeguate e dato prova della consapevolezza acquisita rispetto all'importanza della valutazione ma solo il 13,7% aveva già sperimentato la sua funzione formativa in aula (Figura 4).

Descrittore	Indicatore	Numero docenti
Non adeguata	Non sufficiente	39 (12 %)
Sintetica, adeguata, non argomentata	Sufficiente	237 (74 %)
Adeguate, argomentata, riflessiva	Più che sufficiente	44 (13,7%)

Figura 4. Descrittori e Indicatori per la valutazione dell'apprendimento dei docenti.

Per capire se ci fosse una ricaduta del modulo formativo sull'attività formativa del docente si è proceduto con un'ulteriore analisi. Dal momento che i corsisti quando scrivono partecipano ad un'interazione comunicativa le loro frasi costituiscono unità testuali analizzabili nelle loro proprietà (Sbisà, 1993). Per questo motivo si sono esaminati i messaggi dei portfolio, cercando verbi ed espressioni linguistiche particolari per classificare le risposte. In base a ciò si sono individuati 44 docenti, esperti, che utilizzavano già la valutazione formativa ed erano propensi ad ulteriori miglioramenti nel futuro; 70, ricettivi, che manifestavano la disponibilità al cambiamento e 167, disponibili, in quanto esprimevano semplicemente accettazione delle proposte (Figura 5).

Qualità dei docenti	Esempi di risposte
Disponibili	Trovo che sia un momento fondamentale da vivere come una tappa in un graduale processo di crescita e miglioramento delle proprie capacità personali e affinamento delle life-skill
Ricettivi	Sulla base delle nozioni acquisite apporterò le seguenti modifiche: introdurre momenti di autovalutazione mediante Mentimeter Inserirò prove intermedie Cercherò di lavorare di più sulla valutazione formativa
Esperti	Già uso interazione, l'audience, imposto un dialogo interattivo con gli studenti; coinvolgo direttamente l'aula, utilizzo i social media, interazione fuori dall'aula e il feedback e mi trovo bene

Figura 5. Analisi qualitativa delle risposte.

I docenti identificati come esperti sono stati gli stessi che hanno argomentato adeguatamente attraverso la riflessione. Tra coloro che hanno argomentato in modo sintetico, adeguato, non argomentato 70 erano docenti ricettivi e 167 disponibili.

6. Conclusioni

È emerso, in tutti i gruppi, che il contesto di crisi attuale sta mettendo a dura prova l'insegnamento universitario e che occorre trovare nuovi equilibri tra la mission utilitaristica e la mission culturale dell'Università. Dal confronto tra la posizione dei docenti prima e dopo l'esperienza formativa è apparsa evidente la necessità di migliorare la coerenza pedagogica tra obiettivi, metodi e valutazione del proprio corso di insegnamento. Emerge inoltre che molti hanno acquisito maggiore consapevolezza dell'importanza strategica della valutazione formativa e che per entrambi, docente e

studente, la conquista di una maggiore capacità di autovalutazione è uno strumento per il proprio miglioramento continuo. Molti docenti hanno prospettato, in maniera esplicita o indiretta, l'intenzione di innovare le proprie pratiche didattiche relativamente all'interazione con lo studente anche con l'introduzione della valutazione in itinere nel proprio progetto di insegnamento. Più difficile è apparso ai docenti l'impegno di una valutazione trasparente riferita a criteri espliciti, pur consapevoli che questi sarebbero in grado di offrire agli studenti feedback formativi e la responsabilità di monitorare i propri processi di apprendimento nell'ottica di una formazione continua.

Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D. J. Weerts & J. Vidal (Eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research* (pp. 49-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass,.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Bocchi, G., & Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151–167.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. M C. Gilly (Ed.), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press, Bradford Book.
- Calvani, A., & Varisco, B. M. (Eds.). (1995). *Costruire decostruire significati*. Padova: Cleup.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15–28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169> (ver. 23.03.2020).
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 23–36. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1773/1705>. (ver. 23.03.2020).
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23–38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452> (ver. 23.03.2020).
- Commissione Europea (2017). Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. [https://op.europa.eu/en/publication-detail/-](https://op.europa.eu/en/publication-detail/)

[/publication/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search](#) (ver. 23.03.2020).

- Consiglio dell'Unione Europea (2013). Nota n. 15117/1/13 REV 1. Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea. https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/dimensioneglobaleistruzionesuperioreall1.pdf (ver. 23.03.2020).
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Coryell, J. E. (2016). Active learning and interactive lectures. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, 143-165. Lecce: Pensa Multimedia.
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1–28.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Milano: Giunti.
- De Toni, A. F., & Rullani, E. (Eds.). (2018). *Uomini 4.0: Ritorno al futuro creare valore esplorando la complessità*. Milano: FrancoAngeli. <https://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/315> (ver. 23.03.2020).
- Di Nubila, R., & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Stasio, M., Ranieri, M., & Bruni, I. (2019). Assessing is not a joke. Alternative assessment practices in higher education. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 106–118. <https://doi.org/10.13128/form-7488> (ver. 23.03.2020).
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 69–82. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/196/124 (ver. 23.03.2020).
- EHEA. European Higher Education Area (2018). Paris Communiqué. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (ver. 23.03.2020).
- EUA. European University Association (2019). Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group. <https://eua.eu/resources/publications/814:promoting-active-learning-in-universities-thematic-peer-group-report.html> (ver. 23.03.2020).
- Epasto, A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, VII, 49–66. <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/issue/archive> (ver. 23.03.2020).
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–12.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

- Fedeli, M., Grion, V., & Frison., D. (Eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 19(2), 105–121. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191> (ver. 23.03.2020).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 323–340. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603> (ver. 23.03.2020).
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31. <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> (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. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554> (ver. 23.03.2020).
- Hadji, C. (2018). *Évaluation à l'école - Questions d'enseignant*. Paris: Nathan.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34(4), 34–37.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo, e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(21), 115–131. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/issue/view/193> (ver. 23.03.2020).
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). Trends shaping education 2019. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_education-2019-en (ver. 23.03.2020).
- 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.
- Peretti, D., & Tore, R. (2016). Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 175–188. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714> (ver. 23.03.2020).

- Peretti, D., & Tore, R. (2018). A training experience for professors of the University of Cagliari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 269–278. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22600> (ver. 23.03.2020).
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30–1), 1-18. <http://ripes.revues.org/778> (ver. 23.03.2020).
- Quarc. Gruppo di Lavoro Docente. (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/> (ver. 23.03.2020).
- Rumiati, R., Ciolfi, A., Di Benedetto, A., Sabella, M., Infurna, M. R., Ancaiani, A., & Checchi, D. (2018). Key-competences in higher education as a tool for democracy. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 7–18. <https://doi.org/10.13128/formare-24684> (ver. 23.03.2020).
- Sbisà, M. (Ed.). (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 89–105. <http://dx.doi.org/10.13128/form-7707> (ver. 23.03.2020).
- Sibilio, M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P. G., Rossi, P. C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-347). Brescia: La Scuola.
- Stoer, R. (2008). New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. *Higher Education Policy*, 19(3), 299–318.
- Surian, A. (2016). La dimensione internazionale delle politiche educative. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison, (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative alla formazione* (pp. 25-42). Lecce: Pensa Multimedia.
- Tino, C., Fedeli, M., & Mapelli, D. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6, 34-43. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/6013> (ver. 23.03.2020).
- Tore, R. (2019). Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti. IN P. Lucisano (Ed.), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educative. Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 13-14 giugno 2018* (pp. 219-230). Lecce: Pensa Multimedia. <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2019/07/00-Sird-%C3%94%C3%87%C3%B3-2-Atti-Roma.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable*

de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre (ver. 23.03.2020).

- Venet, M., Correa-Molina, E., & Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.7202/1040660ar> (ver. 23.03.2020).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. London: Cambridge University Press.
- Zull, J. E. (2006). Key aspects of how the brain learns. *New directions for adult and continuing education*, 110, 3–9.