

La formazione dei docenti universitari alla valutazione.
Esperienze e riflessioni critiche

Faculty training in learning assessment.
Experiences and critical reflections

Lucia Zannini

Full Professor of General and Social pedagogy | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan | lucia.zannini@unimi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zannini, L. (2023). Faculty training in learning assessment. Experiences and critical reflections. *Pedagogia oggi*, 21(1), 118-124.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-13>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-13>

ABSTRACT

In Italy, due to the actions of the National Agency for the Evaluation of the University System (ANVUR), faculty development programs have been developed in several universities; these frequently include teachers' training in learning assessment. This training often seeks to foster new assessment tools which are better aligned with the learning outcomes stated in university course programs (syllabi).

This contribution aims to critically analyze the evaluation models most commonly used in Italian universities, which significantly affect future schoolteachers' evaluation practices and, more generally, other professionals' practices. Concurrently, we seek to critically analyze a few experiences of university training in assessment, as documented in the Italian literature. We aim to understand whether faculty development tends to confirm the old models of evaluation, even when proposing new assessment tools, or whether faculty development is pushing teachers toward new ways of thinking about evaluation, which aim to support and promote learning and participation.

In Italia, grazie anche alle attività dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, ANVUR, sono stati avviati progetti di *faculty development* (FD) in diversi atenei, che spesso includono la formazione dei docenti alla valutazione. Frequentemente, questa formazione cerca di promuovere nuovi strumenti di valutazione, più allineati con gli obiettivi indicati nei programmi dei corsi (Syllabi).

Questo contributo mira ad analizzare criticamente i modelli di valutazione più diffusi nei contesti universitari italiani, i quali impattano sulle future pratiche degli insegnanti e, in generale, su quelle dei professionisti. Contemporaneamente, si propone di esaminare alcune esperienze di FD sulla valutazione documentate nella letteratura italiana. Il nostro obiettivo è capire se il FD tende a confermare i vecchi modelli di valutazione, anche quando propone nuovi strumenti di *assessment*, o se la formazione dei docenti universitari sta andando verso nuovi modi di pensare alla valutazione, finalizzati a sostenere e promuovere l'apprendimento e la partecipazione.

Keywords: faculty development; faculty training in assessment; formative evaluation; higher education; assessment for learning

Parole chiave: *faculty development*; formazione dei docenti alla valutazione; università; valutazione dell'apprendimento; valutazione formativa

Received: April 02, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Lucia Zannini, lucia.zannini@unimi.it

Introduzione

In Italia, grazie anche alle attività dell’Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, ANVUR, sono stati avviati programmi di *Faculty Development* (FD) in diversi atenei, che spesso includono la formazione dei docenti universitari alla valutazione. Anche chi scrive ha partecipato, a partire dal 2020, a percorsi di formazione alla valutazione per i ricercatori neoassunti (RTDb), pianificati in linea con le esperienze internazionali e nazionali di FD (Austin et al., 2007; Coggi, 2019)¹.

Questo contributo cerca di analizzare criticamente i modelli di valutazione che appaiono più diffusi nei contesti universitari, i quali impattano sulle future pratiche degli insegnanti e, conseguentemente, su quelle dei professionisti che si formano nei nostri atenei. La competenza di valutazione, di fatto, non riguarda soltanto i futuri insegnanti, ma tutti i professionisti (Grion, Sebati, 2019).

Contemporaneamente, ci si propone qui di esaminare alcune esperienze di FD sulla valutazione, come documentate nella letteratura italiana. Il nostro obiettivo è capire se il FD tende a confermare i vecchi modelli di valutazione, anche quando propone nuovi strumenti di *assessment*, o se la formazione dei docenti universitari stia andando verso nuovi modi di pensare la formazione e la valutazione in ambito accademico.

1. Modelli tradizionali di valutazione e *constructive alignment*

Nel contesto accademico italiano, la valutazione degli apprendimenti sembra ancora fortemente radicata in un approccio “tradizionale”, per cui essa si riduce “a una mera attività di controllo e di confronto tra obiettivi e risultati” (Lipari, 1995, p. 83). Sembra permanere, “in generale, una pratica legata unicamente all’esame di fine corso, totalmente gestita dal docente [...] con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva” (Grion, 2016, p. 289).

Spesso questo approccio “tradizionale” alla valutazione in università si accompagna a modalità valutative non totalmente coerenti rispetto ai *learning outcomes* da valutare. Questo è un primo problema, da non sottovalutare, nella formazione dei docenti universitari. Per esempio, molti esami si svolgono ancora con il classico colloquio orale che, se da un lato permette di valutare le competenze espositive e comunicative dello studente, nonché la sua capacità di fare connessioni e ragionamenti, dall’altro non sempre consente di analizzare la capacità dei candidati di impostare e risolvere “compiti autentici”, ossia problemi simili a quelli che si troveranno a fronteggiare nella pratica professionale. L’esame orale, poi, è una modalità di valutazione che si presta a molti *bias* di giudizio (dovuti al linguaggio, al modo di presentarsi, addirittura al genere del candidato) che non garantiscono una valutazione equa (Memon et al., 2010). A ciò va aggiunto che l’esame orale non di rado genera comportamenti conformati, per cui il candidato cerca di esprimere conoscenze e competenze nel modo più possibile aderente a quanto detto e scritto dal docente, spesso iniziando il suo spirito critico.

Questi aspetti sono confermati da una ricerca (Grion et al., 2023), svolta su un campione di circa 3000 insegnamenti di diverse università italiane. Di questi, solo 2220 avevano un Syllabus pubblicato sul sito web del corso di studi. Osservando la parte della scheda dell’insegnamento concernente la valutazione, gli Autori hanno rilevato che nei tre quarti dei casi veniva indicata come modalità d’esame un colloquio orale. Precedentemente, anche l’Università di Bari, attraverso un analogo processo di analisi dei Syllabi, aveva individuato una centratura su metodi/strumenti di valutazione (colloquio orale, scritto, ecc.) e sui contenuti da dover apprendere, piuttosto che sui “criteri, raramente esplicitati e, ancor più raramente, coerenti con gli obiettivi di insegnamento e i risultati di apprendimento attesi” (Perla, Vinci, 2021, p. 16).

La scarsa dimestichezza dei docenti universitari italiani con la diversificazione delle prove d’esame, ren-

1 Attività progettate ed erogate dal Gruppo di lavoro sul FD dell’Università di Milano. Dal 2023 è stato costituito un Comitato scientifico del FD composto dalla Prorettrice alla Didattica M. Porrini e dai Proff. I. Eberini, A. Garavaglia, A. Lazazzara e la scrivente, con il supporto del personale TAB Dr.sse R. Bravetti, G. Rossini (Ufficio Faculty Development), del Centro di Ateneo per l’innovazione didattica e le tecnologie multimediali (CTU) (Dr.sse/Dr. A. Cosetti, S. Papini, M. Bove) e della Direzione ICT (Dr.ssa D. Scaccia).

dendole maggiormente coerenti coi *learning outcomes* che gli studenti dovrebbero raggiungere è documentata da tempo (Coggi, 2005). Anche se, con Lipari (1995), riteniamo che un processo formativo non sia mai completamente operazionalizzabile, ma che i suoi obiettivi “si arricchiscono progressivamente durante lo svolgimento dell’azione [formativa]” (ivi, p. 68), concordiamo con la difficoltà dei docenti, evidenziata dalla letteratura specifica (Emanuel, 2022), a indicare gli obiettivi di apprendimento del proprio corso in una prospettiva *student-centered* (Serbati et al., 2021) e, conseguentemente, di scegliere le prove più adeguate per valutare il raggiungimento di tali obiettivi, nella prospettiva del *constructive alignment* (Biggs, 2003; Serbati, Zaggia, 2012; Vinci, 2021).

Anche quando, a fianco del colloquio orale, compaiono altre modalità di valutazione – come i test scritti – queste fanno riferimento a dei modelli, spesso impliciti, di ispirazione positivista, che concepiscono questa pratica come una attività di *misurazione*. Se, da un lato, l’introduzione di queste modalità di valutazione, anche in ambito universitario, ha consentito di migliorare la validità, l’affidabilità e l’equità dei processi valutativi, dall’altro, queste prove offrono informazioni sugli apprendimenti precise, ma “povere” (Lichtner, 1999), che “non permettono facilmente di apprezzare l’approfondimento culturale degli studenti” (Coggi, Ricchiardi, 2020, p. 12) e “leggere nel dato rilevato tutti i significati che esso propone” (Rezzara, 2000, p. 45).

Va osservato che il problema della valutazione non è centrale solo per i docenti, gli atenei e la società in genere (che attraverso la valutazione tutela se stessa: si pensi, per esempio, al ruolo della valutazione nelle professioni sanitarie per tutelare la salute dei cittadini), ma anche e soprattutto per gli studenti. Questi ultimi ritengono molto importanti i tempi dedicati alle verifiche, i metodi utilizzati, la trasparenza dei criteri di valutazione e l’affidabilità delle prove (Coggi, Ricchiardi, 2020). Al contrario, non apprezzano prove non adeguatamente pianificate, che danno scarso feedback, i cui risultati si conoscono dopo molto tempo dall’effettuazione e che si basano su criteri vaghi e aspettative irrealistiche.

Dunque, nei contesti universitari italiani, non solo permangono modelli tradizionali di valutazione, *centrata sul docente*, che *misura* l’apprendimento dello studente al *termine* del percorso formativo, spesso con un’unica prova di valutazione, vale a dire il colloquio orale; ma abbiamo anche visto come, all’interno di questi approcci tradizionali, non siano sempre adottate prove adeguate alla valutazione dei *learning outcomes* indicati nei Syllabi.

Il punto, tuttavia, non è soltanto la questione dell’incongruenza degli obiettivi con gli strumenti per valutarli, ma un disallineamento “al ribasso” delle prove di valutazione, per cui, siccome è più comodo somministrare un test con domande chiuse, rispetto – per esempio – a un caso con domande aperte, si sceglie la prima modalità di valutazione. Così facendo però, si influisce pesantemente sugli apprendimenti degli studenti. Come notano Grion e colleghi (2017, p. 210)

le modalità valutative utilizzate in contesto accademico italiano incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell’ambito disciplinare tali da non permettere agli studenti di raggiungere una concezione personale della disciplina. Queste modalità valutative, inoltre, indurrebbero lo studente a focalizzarsi su una preparazione utile al superamento dell’esame, che non equivale, e a volte intralcia, l’apprendimento in profondità (ivi, p. 210).

È dunque urgente ampliare la prospettiva, cercando di andare oltre gli approcci tradizionali alla valutazione dello studente e favorendo un orientamento sistemico a questa complessa attività.

2. Nuovi approcci alla valutazione nella *higher education*

Da tempo, è stata indicata la necessità di un rinnovamento nella *higher education*, che sempre più è chiamata a formare anche le *soft skills* degli studenti, tra le quali sono incluse la capacità di valutazione e di autoregolazione (Vinci, 2021). Per sviluppare queste competenze è utile, tra le varie strategie, innovare i processi di valutazione, cercando di passare da una logica di *assessment of learning* a una di *assessment for learning* (Grion, Serbati, 2019). Sono stati quindi proposti nuovi modelli di valutazione, maggiormente centrati sul formando, che promuovono l’assunzione di “una prospettiva che renda gli studenti partecipi fin dalla progettazione del processo valutativo” (Vinci, 2021, p. 252). Tra queste forme di valutazione *le-*

arner-centered, viene indicata la “valutazione sostenibile”, che richiede di focalizzarsi non solo sul compito immediato (Boud, 2000), ma anche sulle sue implicazioni future. È una valutazione che enfatizza il ruolo del *feedback*, inteso come “processo generativo, che consente agli studenti di costruire il proprio apprendimento” (Vinci, 2021, p. 252). In questa prospettiva, anche il *feedback tra pari* risulta molto importante, perché promuove la competenza valutativa, che, come si è detto, è inclusa nelle *soft skills*.

È preferibile attivare queste attività di *feedback* e *peer feedback* a partire da compiti autentici, in contesti di tipo laboratoriale, che possono anche essere *blended* (Vinci, 2021). Agli studenti possono essere assegnati casi/progetti sia in aula che online (per es., analizzare un corso ECM, a partire da domande specifiche, ed elaborare delle risposte di gruppo) che permettono al docente di dare un feedback puntuale, sia in presenza che online. Sono molto utili, a questo scopo, gli *exemplars*, ossia

esempi di lavori svolti dagli studenti, accuratamente scelti e collegati a compiti che gli studenti sono invitati a svolgere, per mostrare i diversi livelli di qualità possibili dei lavori e offrire una certa chiarezza valutativa” (Grion et al. 2017, p. 215).

Questa scelta dell’analisi di casi, corroborata da esempi, permette anche l’attività di valutazione tra pari, nel senso che le soluzioni proposte a un determinato caso da un singolo studente, o da un piccolo gruppo, possono poi essere supervisionate dai pari. Anche la preparazione di *project works*, attività progettuali degli studenti, svolte in piccoli gruppi, che permettano di applicare/utilizzare gli strumenti teorici forniti dal docente, possono essere un’ottima strategia per sviluppare valutazione tra pari e per fornire un *feedback*. Queste attività possono entrare a far parte della valutazione finale dello studente, andando a integrare la valutazione certificativa.

Il tentativo di superamento dei modelli tradizionali di valutazione si è basato, fin dalla fine degli Anni Sessanta, proprio su logiche di *valutazione distribuita* lungo tutto il corso delle attività didattiche. In questa prospettiva, la valutazione finale dovrebbe risultare “una composizione ponderata di una serie diversificata di giudizi formulati a partire da punti di vista molteplici, su prove proposte lungo tutto il corso delle lezioni” (Grion, Serbati, 2019, p. 43). I principi fondamentali di questa valutazione *for learning* sono la *longitudinalità*, la *triangolazione* dei dati e la *connessione* al contesto formativo (Roberts et al., 2021). In particolare, mentre nella valutazione tradizionale il problema fondamentale è “cosa funziona’ indipendentemente dai fattori come il contesto, la cultura e le interazioni tra le persone” (ivi, p. 1643), nella valutazione *for learning* le questioni cruciali sono “cosa funziona, per chi, in quale contesto e, soprattutto, perché certi strumenti sono più appropriati [per valutare]” (ibidem). L’assunto di fondo è che ciò che genera apprendimento (in università) non è il programma – e il docente che lo eroga –, ma il contesto socio-culturale della formazione cioè l’interazione tra docente e studenti e tra gli studenti. È dunque importante, per valutare lo studente, raccogliere diverse informazioni, dare costantemente feedback narrativi e ricchi, che favoriscano l’agentività dello studente e il suo progressivo coinvolgimento nei processi valutativi.

Certamente, il fenomeno di “massificazione dell’università” (Grion, Serbati, 2019, p. 44) ha posto dei notevoli limiti alle suddette attività, che, prima degli anni Settanta, facevano parte della didattica universitaria. Infatti,

un problema da non sottovalutare è il carico di lavoro che comporta la produzione di feedback individualizzati, soprattutto se si tratta di classi con grandi numeri, senza avere peraltro la garanzia che ciò abbia davvero un impatto, in particolare se il feedback viene dato/ricevuto alla fine di un compito (Serbati et al., 2017, p. 213).

Diviene quindi cruciale il *feedback tra pari*, che abitua gli studenti a ricevere informazioni da prospettive multiple, a volte contrastanti tra loro, e, anche, a dare feedback ai pari, “entrambe situazioni tipiche dei contesti professionali dove saranno chiamati a operare” (ivi, p. 214). In questi processi, definiti anche di *peer review*, gli studenti hanno modo di riflettere sul proprio lavoro, “rinforzando la propria conoscenza nella materia, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito, maturando una capacità auto-valutativa” (ibidem).

Questi meccanismi di *peer review* vengono messi in atto, crediamo, tutte le volte che si propongono in

aula lavori di gruppo a partire da casi, situazioni, documenti da analizzare, manufatti da produrre (disegni, poster, presentazioni Power Point ecc.) che chiedono agli studenti di concordare una soluzione comune e poi di presentarla in plenaria. Con le grandi aule, le tecnologie possono essere di notevole aiuto sia nella produzione che nella condivisione dei compiti assegnati dal docente ai gruppi.

Grión e colleghi (2017) sottolineano che se, da un lato, perlomeno una parte dei contesti universitari è diventata più sensibile a modelli maggiormente partecipativi di didattica, di matrice socio-costruttivista, dall'altra, faticano a essere accettate forme innovative di valutazione. Gli Autori segnalano che le cause di queste difficoltà sono molteplici e non dipendono solo dai docenti, ma anche dagli studenti. Le pratiche di *peer review* potrebbero essere una risposta interessante a queste difficoltà, perché diminuiscono il carico del docente sul fronte del *feedback* – particolarmente oneroso nelle grandi aule – e, al contempo, permetterebbero agli studenti di sviluppare le loro competenze valutative, grazie alla costituzione di un contesto “sicuro e sereno in cui sperimentare” (ivi, p. 215), nel quale, possibilmente, è garantito l’anonimato (Vinci, 2021). In classi numerose, comunque, queste pratiche risultano ancora abbastanza impegnative (Candito, 2021).

Queste attività, che si possono definire *bottom-up*, permetterebbero di valutare quei processi di apprendimento che non sono prevedibili a priori e che si sviluppano a partire dagli specifici contesti socio-culturali di apprendimento; al contempo, consentirebbero di sviluppare ulteriori apprendimenti, grazie ai processi riflessivi e metacognitivi che da quei processi valutativi scaturiscono (Perla, 2004). La valutazione diverrebbe così una

pratica continua e interna al processo, relazionale e condivisa, osservativa e interpretativa, aperta e problematica, soggettiva e attenta all’alterità, che non fissa e sancisce la realtà, ma costruisce continuamente ipotesi di comprensione e interpretazione di essa (Rezzara, 2000, p. 37).

3. Esperienze di formazione dei docenti universitari alla valutazione

I modelli di valutazione che abbiamo presentato nei paragrafi precedenti non vanno intesi come “una sostituzione progressiva di istanze, ma piuttosto come un integrarsi successivo di esigenze, che rientrano nelle sfide attuali della valutazione” (Coggi, Ricchiardi, 2020, p. 13). La formazione dei docenti universitari, pertanto, dovrebbe fornire tanto adeguati strumenti di *assessment* quanto strategie per una valutazione *for learners*.

In genere, le attività di FD sulla valutazione si concentrano negli atenei italiani su alcuni aspetti fondamentali: il principio dell’allineamento (*constructive alignment*) tra *learning outcomes*, metodi della formazione e modalità e contenuti della valutazione, e individuazione di strumenti che, oltre a essere validi siano anche affidabili ed equi. Per esempio, un’analisi dei bisogni degli RTDb neoassunti dell’Università di Torino ha messo in luce che i docenti sollecitavano formazione su una valutazione oggettiva e/o esprimevano il desiderio del superamento della valutazione soggettiva; inoltre, evidenziavano le criticità connesse alla somministrazione delle prove orali (Robasto, 2022).

Tuttavia, come sottolineano Coggi e Ricchiardi (2020), la formazione dei docenti universitari non può incentrarsi solo sulle tecniche di *assessment* che rendono la valutazione equa e affidabile, nonché coerente con gli obiettivi da raggiungere, ma dovrebbe ampliare lo sguardo sulla valutazione formativa, e quindi il *feedback*, la valutazione delle competenze, la valutazione tra pari e l’autovalutazione.

Il Politecnico di Torino, per esempio, ha sviluppato attività formative su “approcci alla valutazione (*assessment off for learning*), tipi di prove, valutazione diagnostica, formativa e sommativa, prove strutturate di conoscenza, rubriche di valutazione” (Rossignolo et al., 2022, p. 183). Esperienze analoghe di formazione dei docenti alla valutazione, sono state effettuate anche presso le università che fanno parte della rete ASDUNI².

Le varie attività di formazione alla valutazione mostrano degli effetti interessanti. Per esempio, il progetto IRIDI FULL dell’Università di Torino (un percorso di 10 moduli, dedicato alle innovazioni nella

2 <https://asduni.it>.

didattica e nella valutazione) produce una “maggiore consapevolezza dei soggettivismi e una attenzione ai *bias* che possono emergere nella valutazione” (Emanuel, 2022, p. 194). Al termine della formazione, infatti, quattro docenti su cinque dichiarano di aver introdotto, o introdurranno, cambiamenti per rendere più oggettiva la valutazione. Cambiano anche le rappresentazioni della valutazione e i docenti mostrano un’attenzione maggiore alle pratiche di valutazione formativa.

La trasformazione delle *rappresentazioni* della valutazione può essere una conseguenza del FD o, anche, un suo oggetto specifico. Questa formazione dei docenti, infatti, si può concentrare su una riflessione sulle pre-comprensioni, spesso implicite, quali: i modelli di valutazione, gli scopi che questa dovrebbe avere, i risultati che ci si aspetta da questa pratica. Ciò, secondo Rezzara (2000), è fondamentale per un “recupero di senso personale del proprio valutare” (ivi, p. 72), che può portare a concepire, anche nei docenti universitari, la funzione valutativa come “un valore positivo, una risorsa per l’azione, come qualcosa di buono e significativo per sé, invece che come un necessario adempimento e un attributo di ruolo” (ibidem). Per riflettere sulla valutazione e i suoi impliciti, possono essere utili approcci clinici (Massa, 1992), che aiutino i partecipanti, attraverso specifiche attività, a lavorare sulle loro latenze cognitive, affettive e pedagogiche relativamente alla valutazione.

È grazie anche a queste pratiche riflessive, eventualmente supportate da metodi clinici, che sarebbe forse possibile aiutare i docenti universitari a imparare a concepire il processo valutativo come connotato da principi multi-prospettici, riferiti a una pluralità di strumenti.

4. Riflessioni conclusive

Dalla nostra sintetica analisi sembra emergere, da un lato, una persistente difficoltà dei docenti universitari ad allineare gli strumenti della valutazione (intesa come *assessment of learning*) ai suoi oggetti. Permangono pratiche valutative che non sempre sono capaci di dotarsi di strumenti validi e affidabili e che, quindi, generano iniquità nel giudizio degli studenti. È invece importante promuovere, anche in università, una valutazione trasparente ed equa, perché, questo è un apprendimento fondamentale per i futuri professionisti e, specificamente, per i futuri insegnanti.

Inoltre, i processi di valutazione in università dovrebbero essere finalizzati non solo a misurare e certificare gli apprendimenti (*assessment of learning*), ma anche a sostenere gli apprendimenti, utilizzando modelli e strumenti dell’*assessment for learning* (Grion, Serbati, 2019). Grazie a questi nuovi modelli di valutazione, sarebbe possibile implementare nei futuri professionisti capacità di valutazione autonoma e autovalutazione, competenze fondamentali nei contesti di vita quotidiana e in quelli lavorativi. In questo modo, sarebbe possibile avviare processi di valutazione finalizzati a sostenere e promuovere l’apprendimento e la partecipazione dei formandi.

Sembra invece che il FD si stia al momento concentrando, nel contesto italiano, sull’introduzione di strumenti di valutazione più equi e affidabili, nonché maggiormente allineati con gli obiettivi, mentre l’introduzione di nuovi modelli di valutazione sembra caratterizzare le esperienze di singoli insegnamenti (cfr. Vinci, 2021).

Chi, uscendo dall’università, entrerà nel mondo della scuola, inevitabilmente porterà con sé un bagaglio di esperienze e conoscenze sulla valutazione, non sempre esplicite, che agiranno in modo significativo sulle pratiche valutative scolastiche. L’università e, nello specifico, le esperienze valutative attraversate nel contesto accademico hanno un ruolo cruciale nel modificare modelli e strumenti di valutazione degli insegnanti. Le attività di FD, specificamente quelle finalizzate a formare i docenti universitari a nuove modalità di valutazione, maggiormente inclusive e orientate all’apprendimento, potrebbero avere un ruolo importante nell’innescare cambiamenti significativi nelle pratiche di valutazione. Quest’ultima, in università come nella scuola, è attualmente declinata soprattutto come valutazione *dell’apprendimento*, con la richiesta di performances sempre più elevate che ne derivano, mentre scarsa attenzione sembra essere riposta sulle pratiche valutative *per* l’apprendimento. La speranza è che, in futuro, i modelli di valutazione più centrati sull’apprendimento e maggiormente inclusivi trovino spazio nelle attività valutative universitarie, per favorire una ricaduta di questi modelli anche nel mondo della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI). In <https://asduni.it> (ultima consultazione: 29/3/2023).
- Austin A.E., Sorcinelli M.D., McDaniels M. (2007). Understanding new faculty background, aspirations, challenges, and growth. In R.P. Perry, J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 39-39). Dordrecht: Springer.
- Biggs J. (2003). Constructing learning by aligning teaching. In *Teaching for quality learning at university* (pp. 11-33). Buckingham: SRHE.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for learning society. *Studies In Continuing Education*, 22(2): 151-167.
- Candito C. (2021). Feedback e peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press.
- Coggi C. (2005). Valutare gli studenti. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi, C. (ed.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1): 11-29.
- Emanuel F. (2022). Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education. *Form@re*, 22(2): 78-90.
- Felisatti E., Serbati A. (eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università. In Fedeli *et alii* (eds.), *Coinvolgere per apprendere* (pp. 287-315). 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. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19): 209-226.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Doria B., Pacagnella O. (2023). Da dove partire per formare i docenti universitari alla valutazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche valutative dei docenti universitari attraverso l'analisi dei Syllabi. In 2022_FD_Programma_02_Def_0.pdf (unige.it) (ultima consultazione: 17/3/23).
- Lipari D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Memon M.A., Joughin G.R., Memon B. (2010). Oral assessment and postgraduate medical examinations: establishing conditions for validity, reliability and fairness. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 15(2): 277-89.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità dell'Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. In L. Perla, V. Vinci (eds), *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (pp. 11-30). Milano: FrancoAngeli.
- Roberts C., Khanna P., Lane A.S., Reimann P., Schuwirth L. (2021). Exploring complexities in the reform of assessment practice: a critical realist perspective. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 26(5): 1641-1657.
- Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Milano: Mursia.
- Robasto D. (2022). Valutare nell'alta formazione: prospettive, criticità, interventi formativi. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 273-279). Genova: Genova University Press.
- Rossignolo C., Foti S., Felisatti E., Bonelli R., Serbati A. (2022). Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 170-191). Genova: Genova University Press.
- Serbati A., Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Int J Ed Res*, V: 11-26.
- Serbati A., Maniero S., Bracale M., Caretta S. (2021). Come costruire un syllabus learner-centred?. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1), 97-111.
- Vinci V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *ESS*, 2: 250-264.