

La valutazione per promuovere l'apprendimento permanente: il rapporto tra formative assessment e self-regulated learning

Assessment to promote lifelong learning: The relation between formative assessment and self-regulated learning

*Irene Dora Maria Scierri**, *Davide Capperucci***

Riassunto

Le attuali politiche educative pongono al centro l'esigenza di trasformare le pratiche didattiche e valutative per sostenere l'acquisizione di competenze trasversali necessarie a una visione di sviluppo sostenibile e alla capacità di apprendimento permanente. L'articolo esamina il ruolo che la valutazione formativa riveste nella promozione di una di queste competenze chiave: imparare a imparare. Dopo aver esaminato il costrutto di autoregolazione dell'apprendimento, considerato una componente della competenza di imparare a imparare, vengono discusse le principali connessioni tra formative assessment e self-regulated learning. Si evidenzia come il ruolo centrale del feedback, la definizione di obiettivi e strategie e l'articolazione in fasi iterative, siano aspetti dei due processi collegati e in forte interazione. Il quadro che emerge suggerisce come le pratiche di valutazione formativa andrebbero implementate come vere e proprie strategie di autoregolazione dell'apprendimento. La ricerca futura in questo ambito si rivela potenzialmente feconda per una ridefinizione delle pratiche valutative che possa offrire agli studenti migliori opportunità di sviluppare la capacità di gestire il proprio apprendimento.

Parole chiave: valutazione formativa; valutazione per l'apprendimento; apprendimento autoregolato; apprendimento permanente; imparare a imparare.

Abstract

Current educational policies focus on the need to transform teaching and assessment practices to support the acquisition of transversal competences necessary for a sustainable development vision and lifelong learning capacity. This article examines the role that formative assessment plays in promoting one of these key competences: learning to learn. After examining the construct of

* Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia e cultrice della materia in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze. E-mail: irene.scierri@unifi.it; responsabile della stesura dei paragrafi 3, 4 e 5.

** Professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze. E-mail: davide.capperucci@unifi.it; responsabile della stesura dei paragrafi 1 e 2.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12396

self-regulated learning as a component of learning to learn competence, the main connections between formative assessment and self-regulated learning are discussed. It is pointed out that the central role of feedback, the definition of objectives and strategies and the articulation in iterative phases are aspects of the two processes linked and in strong interaction. The emerging overview suggests that formative assessment practices should be implemented as self-regulating learning strategies. Future research in this field is potentially fruitful for a redefinition of assessment practices that can offer students better opportunities to develop the ability to manage their own learning.

Key words: formative assessment; assessment for learning; self-regulated learning; lifelong learning; learning to learn.

Articolo sottomesso: 27/08/2021, accettato: 05/11/2021

Publicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

Sostenere gli studenti a sviluppare la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita rappresenta un'importante sfida per gli attuali sistemi di istruzione e formazione. Entro questa prospettiva si colloca uno dei traguardi fissati dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Come suggerito dall'ultima Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea per l'apprendimento permanente, i traguardi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite andrebbero incorporati nei sistemi di istruzione degli Stati Membri.

Dando uno sguardo all'ultimo rapporto sullo sviluppo sostenibile (Sachs *et al.*, 2021), è possibile rilevare come, per il nostro sistema formativo, restino ancora da affrontare sfide significative per il pieno raggiungimento di un'istruzione di qualità. La problematica relativa alla qualità dell'istruzione è indubbiamente complessa e i fattori che la determinano molteplici. Alcune criticità, quali i risultati raggiunti dai nostri studenti in termini di conoscenze e competenze, sono tutt'altro che nuove, quasi una "costante strutturale" del nostro sistema scuola (Domenici, 2019). Per rendere davvero significativo il contributo del sistema formativo a uno sviluppo inteso come capacità di "gestire il futuro" (McMichael, 2017), è necessario mettere ogni studente nelle condizioni di acquisire una serie di competenze chiave sulla base delle quali fondare un processo di apprendimento permanente, necessario per la realizzazione personale

e professionale, per la cittadinanza attiva e per l'inclusione sociale: «Far conseguire agli studenti 'competenze' (e non solo conoscenze e abilità disciplinari) in una prospettiva di lifelong learning richiede non solo di riformulare gli obiettivi di apprendimento, ma anche una profonda trasformazione delle pratiche didattico-valutative degli insegnanti e della visione stessa del processo di insegnamento-apprendimento» (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2019, p. 88).

In questo quadro, risulta più che mai importante dirigere la ricerca su processi di insegnamento-apprendimento e su pratiche didattiche e valutative in grado di contribuire, in modo efficace, al conseguimento di strategie trasversali capaci di fornire a ogni studente opportunità per un apprendimento permanente.

2. Self-regulated learning come componente dell'apprendimento permanente

La competenza "imparare a imparare" ha un ruolo chiave nell'apprendimento permanente, tanto da essere rappresentata nel 36% dei curricula nazionali dei Paesi OECD e partner (OECD, 2020). Per comprendere come poter promuovere questa competenza, è opportuno esaminare i punti essenziali del quadro concettuale proposto dall'Unione europea. Il framework, denominato *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), definisce la competenza "personale, sociale e capacità di imparare a imparare" come un insieme di competenze fondamentali per tutte le sfere della vita, da poter acquisire attraverso l'istruzione formale, non formale e informale. In particolare, la competenza *Learning to Learn* viene ripartita in 3 competenze:

- *Growth mindset*: credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente;
- *Critical thinking*: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative;
- *Managing learning*: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Ognuna delle tre competenze è a sua volta suddivisa in altrettante componenti. In particolare, la gestione dell'apprendimento comprende:

- Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, inclusi i bisogni di apprendimento e il supporto richiesto;
- Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento;
- Riflettere su e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni attraverso i domini.

Da questo quadro emerge come la competenza "gestione dell'apprendimento" sottenda il costrutto di apprendimento autoregolato o autoregolazione dell'apprendimento (*self-regulated learning*).

Imparare a imparare è dunque un costrutto complesso, di difficile definizione, sia per la numerosità delle sue dimensioni che per la complessità dei processi euristici ed ermeneutici connessi alla sua applicazione in situazioni reali (Capperucci, 2020). La letteratura psico-pedagogica suggerisce di leggerlo come un sistema composito, che implica l'interazione tra abilità cognitive e metacognitive, atteggiamenti, disposizioni, valori, credenze, capacità di auto-consapevolezza e di assumersi la responsabilità di sé come discente, un contesto socio-relazionale stimolante e la messa in atto di abilità di autoregolazione, sia cognitiva che affettiva (Deakin Crick, 2007; Hautamäki *et al.*, 2002).

3. Self-regulated learning: un quadro d'insieme

Il *self-regulated learning* (SRL) riguarda l'applicazione di modelli generali di regolazione e autoregolazione a questioni che concernono l'apprendimento, in particolare quello che avviene in contesti scolastici o di classe (Pintrich, 2000). Si tratta di un costrutto complesso che include diverse dimensioni che influenzano l'apprendimento: cognitiva, metacognitiva, comportamentale, motivazionale ed emotiva. Non è presente in letteratura una definizione univoca di SRL, una delle ragioni di tale mancanza di consenso è la presenza di un gran numero di modelli prodotti negli ultimi decenni, più o meno differenti tra loro (Wirth e Leutner, 2008). Nonostante le differenze, è possibile individuare alcune caratteristiche trasversali ai principali modelli di SRL.

Secondo Zimmerman (2000) il concetto di autoregolazione dell'apprendimento si riferisce «a pensieri, sentimenti e azioni autogenerati che vengono pianificati e ciclicamente adattati per il raggiungimento di obiettivi personali» (p. 14, traduzione dell'autore). Pintrich (2000) definisce l'apprendimento autoregolato come «un processo attivo e costruttivo in cui gli studenti stabiliscono obiettivi per il loro apprendimento e poi cercano di monitorare, regolare e controllare la loro cognizione, motivazione e comportamento, guidati dai loro obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente» (p. 453, tda). Le due definizioni appena richiamate sottolineano la natura processuale e ricorsiva dell'autoregolazione dell'apprendimento. I principali modelli di SRL sono infatti concordi nel ritenere che l'autoregolazione sia un processo ciclico, composto da diverse fasi. Da alcune rassegne dei modelli (Panadero, 2017; Puustinen e Pulkkinen, 2001) emerge come sia possibile individuare tre fasi generali: 1) una *fase preparatoria*, che include l'analisi del compito, la pianificazione e la definizione degli obiettivi; 2) una *fase di performance*, in cui il compito viene svolto e che comporta l'uso di strategie di apprendimento e attività di monitoraggio della prestazione; 3) una *fase di valutazione*, che comporta la riflessione

e la valutazione dei risultati di apprendimento e un adattamento per le prestazioni future.

Da un'altra prospettiva, è possibile individuare, tra i punti in comune dei modelli di SRL, la tipologia delle richieste metacognitive incorporate nel processo di autoregolazione. Secondo Wirth e Leutner (2008) tutti i modelli incorporano almeno tre classi di richieste metacognitive: *definizione degli obiettivi, pianificazione e monitoraggio*. A queste va aggiunta, come competenza chiave dell'apprendimento autoregolato, *l'esigenza di fare confronti con uno o più standard di riferimento*.

Oltre alla strutturazione in fasi e alla tipologia di richieste metacognitive, i principali modelli di SRL condividono alcune assunzioni di base sull'apprendimento e sull'autoregolazione. Pintrich (2000) individua quattro presupposti generali comuni:

- *Apprendimento come processo attivo e costruttivo*: gli studenti sono visti come creatori attivi e costruttivi dei significati relativi all'apprendimento.
- *Potenziale di controllo*: si presuppone che gli studenti possano potenzialmente monitorare, controllare e regolare alcuni aspetti della loro cognizione, motivazione e comportamento, così come alcune caratteristiche del loro ambiente.
- *Obiettivo, criterio o standard di riferimento*: si presuppone che ci sia un qualche tipo di obiettivo, criterio o standard di riferimento rispetto al quale vengono fatti i confronti per valutare se il processo può continuare allo stato attuale o se necessita di un aggiustamento.
- *Attività di autoregolazione come elemento mediatore*: le caratteristiche personali degli individui e quelle del contesto di apprendimento non influenzano direttamente i risultati di apprendimento, è l'autoregolazione individuale a mediare le relazioni tra la persona, il contesto e la performance.

Gli elementi caratterizzanti i modelli di autoregolazione dell'apprendimento trovano diversi punti di contatto con le dinamiche della valutazione degli apprendimenti, in particolare con l'approccio di valutazione formativa.

4. Formative assessment e self-regulated learning: intersezioni e relazioni reciproche

Ciò che contraddistingue la valutazione formativa è l'uso che viene fatto degli esiti della valutazione: essa può dirsi formativa quando i risultati sono usati per adattare l'insegnamento al fine di soddisfare il bisogno degli studenti (William & Thompson, 2008). Sebbene esistano diverse linee evolutive della valutazione formativa (Corsini, 2018; Scierri e Batini, 2018; Trincherò, 2017),

in questo contesto si farà riferimento a una prospettiva generale, anche se l'accento cade indubbiamente sulla promozione dell'apprendimento.

Già nel 1998 Black e Wiliam avevano sottolineato come l'apprendimento autoregolato dovesse essere considerato un obiettivo della valutazione formativa. Da allora la valutazione è stata sempre più pensata come un "processo" capace di guidare le strategie autoregolate e le competenze di apprendimento permanente degli studenti (Clark, 2012). Lo studio delle connessioni tra *formative assessment* (FA) e SRL costituisce un'area di confine tra psicologia dell'educazione e ricerca valutativa, ormai divenuta un settore di indagine consolidato (Panadero, Andrade e Brookhart, 2018). Da una analisi della letteratura teorica, è possibile rilevare almeno i seguenti elementi di intersezione e relazione reciproca tra i due costrutti: ruolo centrale del feedback, obiettivi e strategie, articolazione in fasi cicliche.

Il feedback riveste un ruolo centrale nella valutazione formativa (Hattie e Timperley, 2007; Li e Grion, 2019). Nicol e Mcfarlane (2006) hanno approfondito i modi in cui il feedback possa supportare diversi aspetti – cognitivi, motivazionali e comportamentali – dell'autoregolazione. Facendo riferimento al modello di autoregolazione di Butler e Winne (1995) e alla letteratura di ricerca sulla valutazione formativa, gli autori hanno identificato alcuni principi di buona pratica del feedback, connessi all'autoregolazione. Una "buona pratica del feedback" implica «qualsiasi cosa che possa rafforzare la capacità degli studenti di autoregolare le proprie prestazioni» (Nicol e Mcfarlane, 2006, p. 205, tda) e dovrebbe essere conforme ai seguenti principi:

1. *Aiuta a chiarire cosa sia una buona prestazione* (ovvero definisce obiettivi, criteri e standard attesi). Come già rilevato, l'esigenza di fare confronti con obiettivi, criteri e standard è un aspetto chiave dell'apprendimento autoregolato. È importante che non ci siano discrepanze tra la concezione di obiettivi, criteri e standard degli studenti e quella dei docenti, per consentire ai primi di valutare le differenze tra le prestazioni richieste e quelle effettive e quindi regolare l'apprendimento. Per mettere in pratica questo principio, oltre a condividere materiali scritti e spiegare verbalmente quali siano obiettivi, criteri e standard, si è rivelata particolarmente utile la pratica di fornire *exemplars* di performance (Orsmond *et al.*, 2002).
2. *Facilita lo sviluppo dell'autovalutazione (riflessione) nell'apprendimento*. I compiti di autovalutazione sono un modo efficace per migliorare la capacità di monitoraggio ovvero valutare la distanza tra gli obiettivi fissati e i risultati che si stanno producendo. In tal senso si fa riferimento al ruolo del feedback interno autogenerato. Oltre ai compiti di autovalutazione, un altro modo efficace per migliorare l'auto-monitoraggio sono le attività che incoraggiano la riflessione sui progressi dell'apprendimento.

3. *Fornisce agli studenti informazioni di alta qualità sul loro apprendimento.* Il feedback fornito dall'insegnante può aiutare gli studenti a valutare i progressi e verificare le loro costruzioni interne di obiettivi, criteri e standard. In questo modo può aiutare a sostenere l'autoregolazione, purché sia di qualità. Nicol e Mcfarlane (2006), propongono una definizione di qualità del feedback esterno che si collega strettamente all'idea di autoregolazione: «un feedback esterno di buona qualità è un'informazione che aiuta gli studenti a risolvere i problemi della propria performance e ad autocorreggersi: in altre parole, aiuta gli studenti ad agire per ridurre la discrepanza tra le loro intenzioni e gli effetti risultanti» (p. 208, tda).
4. *Incoraggia il dialogo con insegnanti e compagni sull'apprendimento.* Il dialogo con insegnanti e compagni rappresenta una modalità per aumentare l'efficacia del feedback esterno: lo studente non riceve passivamente informazioni ma ha un ruolo attivo nella costruzione del significato del feedback, aumentando la possibilità di una vera comprensione e interiorizzazione delle informazioni ricevute, che potranno essere usate per autoregolare l'apprendimento.
5. *Incoraggia convinzioni motivazionali positive e autostima.* Motivazione e autostima influenzano sia i risultati che l'impegno nell'autoregolazione. Per non avere effetti negativi su motivazione e autostima, è importante far comprendere agli studenti che il feedback non attiene alla persona ma alla performance nel contesto. In tal senso, meglio fornire feedback orientati a restituire informazioni sui progressi e sui risultati piuttosto che sul successo o fallimento o sul confronto con i pari.
6. *Fornisce opportunità per colmare il divario tra il rendimento attuale e quello desiderato.* Oltre alla componente cognitiva (o informativa) e motivazionale, il feedback influenza anche la componente comportamentale dell'autoregolazione. Il feedback dovrebbe dare informazioni utili per aiutare gli studenti a regolare e chiudere il divario tra la prestazione attuale e la prestazione attesa. A tal fine, bisognerebbe non solo sostenere gli studenti mentre sono impegnati nella produzione di un determinato lavoro, ma anche offrire l'opportunità di ripetere il ciclo compito-perfezionamento-feedback esterno.
7. *Fornisce informazioni agli insegnanti che possono essere usate per aiutare a modellare l'insegnamento.* Una buona pratica di feedback serve anche a fornire informazioni agli insegnanti per aiutare a sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione degli studenti. È dunque importante raccogliere regolarmente informazioni sui livelli di comprensione e abilità degli studenti, così da poter adattare l'insegnamento di conseguenza.

Gli obiettivi della valutazione formativa sottendono processi e strategie proprie dell'autoregolazione dell'apprendimento. In tal modo l'implementazione della valutazione formativa in classe supporta le abilità metacognitive e concorre a creare contesti di apprendimento ottimali per lo sviluppo dell'autoregolazione.

Clark (2012) offre un articolato quadro di come la valutazione formativa "incorpori" l'autoregolazione dell'apprendimento, sostenendo che «esiste una dinamica bidirezionale tra gli obiettivi della valutazione formativa, (che favoriscono le strategie SRL tra gli studenti) e le strategie messe in atto dagli studenti autoregolati, (le cui strategie di apprendimento sono conformi agli obiettivi della valutazione formativa)» (p. 221, tda). Attingendo alla letteratura sulla valutazione formativa e su SRL, Clark individua sette obiettivi della valutazione formativa, sottolineandone il reciproco rapporto con strategie e meccanismi di autoregolazione:

- *Comunicare agli studenti gli obiettivi della lezione e i criteri di successo.* La definizione degli obiettivi e dei criteri di riferimento è una delle richieste metacognitive del processo di SRL.
- *Coinvolgere gli studenti in discussioni sulle abitudini di studio e sulle strategie che sostengono il miglioramento.* Lo sviluppo di abitudini e strategie di studio efficaci (come la gestione del tempo, la ricerca di aiuto, la pianificazione etc.) sono strategie di autoregolazione.
- *Coinvolgere gli studenti nell'antepresa e nella pianificazione del lavoro futuro.* La pianificazione è ritenuta un importante sotto-processo della metacognizione.
- *Informare gli studenti su chi può aiutarli se ne hanno bisogno e permettere il pieno accesso a tale aiuto.* La ricerca di aiuto, l'impegno tra pari e l'inclinazione ad accedere a risorse esterne alla classe sono caratteristiche inerenti al processo di SRL.
- *Fornire opportunità agli studenti per diventare meta-cognitivi e costruire la conoscenza di se stessi come persone che apprendono, incoraggiando gli studenti a valutare e riflettere sulla qualità o sul progresso del proprio lavoro.* Controllare il proprio lavoro per verificarne la qualità e la presenza di errori è essenzialmente la capacità di autovalutazione della qualità e del progresso cognitivo, considerata, in molti studi SRL, come il costrutto di base per pianificare, monitorare e riflettere sulla cognizione.
- *Creare un ambiente non comparativo, produttivo e privo di rischi per l'autostima, fondato sulla cooperazione e il dialogo.* Gli stati psicologici negativi possono abbassare le credenze di efficacia e quindi avere un impatto negativo sulle disposizioni di autoregolazione.

- *Sostenere gli studenti nell'assunzione di una maggiore responsabilità per il proprio apprendimento. Un'autoregolazione dell'apprendimento efficace aiuta gli studenti a diventare pensatori indipendenti e autonomi.*

Come già evidenziato, diversi modelli di SRL condividono una strutturazione in fasi. Andrade e Brookhart (2016) sottolineano come sia l'autoregolazione che la valutazione possano essere descritte come un'articolazione di fasi di natura ciclica:

Le somiglianze tra le fasi di SRL e la valutazione in classe sono chiare: sia SRL che la valutazione in classe coinvolgono la definizione di obiettivi, il monitoraggio/la valutazione dei progressi verso tali obiettivi, e la reazione al feedback sui divari tra gli obiettivi e i progressi facendo aggiustamenti all'insegnamento, all'apprendimento e/o ai prodotti di lavoro (p. 295, tda).

La valutazione contribuisce ad ogni fase dell'autoregolazione. La fase di "definizione degli obiettivi" è influenzata dagli obiettivi di apprendimento e dai criteri di successo condivisi dall'insegnante. La fase di "monitoraggio dei progressi" è influenzata dal feedback fornito attraverso valutazioni formative e sommative. La fase di "revisione e aggiustamento" è influenzata dalle opportunità che gli insegnanti danno agli studenti di utilizzare il feedback e dalle decisioni che gli studenti prendono sulla base di tale feedback. Le autrici sottolineano come sia le informazioni provenienti dalla valutazione formativa che quelle provenienti dalla valutazione sommativa possano essere utilizzate per promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento, sebbene si riconosca il ruolo preminente della prima. Si tratta di fasi di processi che si svolgono in maniera iterativa e in cui gli studenti incontrano diverse opportunità di ridurre le loro mancanze di apprendimento e di implementare e perfezionare le loro strategie SRL (Chen e Bonner, 2020).

Senza la pretesa di esaurire il tema del rapporto tra *formative assessment* e *self-regulated learning*, il quadro di sintesi sopra esposto ha inteso evidenziare, da tre prospettive (ruolo del feedback, obiettivi e strategie, fasi), come questi processi siano strettamente connessi e possano essere considerati in interazione reciproca.

5. Considerazioni conclusive

Le finalità del nostro sistema di istruzione e formazione si identificano, all'interno di un comune quadro europeo, con il raggiungimento di un livello minimo di competenze chiave per l'apprendimento permanente. Lo sviluppo di

tali competenze, la loro convalida e la realizzazione di un'istruzione, una formazione e un apprendimento orientati alle competenze, «dovrebbero essere promossi dalla definizione di buone pratiche per sostenere il personale didattico nella sua attività e migliorarne il livello, per aggiornare i metodi e gli strumenti di valutazione e convalida e per introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento» (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p. 2). Tra queste “buone pratiche” rientrano a pieno titolo le modalità di valutazione, non solo a livello di classe.

È opportuno, seppur brevemente, estendere il discorso al piano della valutazione delle scuole e dell'intero sistema di istruzione e formazione, al fine di comprendere il ruolo della valutazione formativa come supporto e miglioramento delle stesse politiche educative, in una prospettiva che integri i processi di *accountability* e di *improvement* (Tessaro, 2015).

A livello di scuola e di sistema, la valutazione può costituire un vero “agente di cambiamento” nella misura in cui è finalizzata al miglioramento continuo del sistema nazionale di istruzione e dell'offerta formativa dei singoli istituti: individuando i relativi problemi di funzionamento, proponendo percorsi concreti di cambiamento, mettendo in atto tali percorsi, controllandone gli effetti e portandoli a regime (Trincherò, 2014). Una valutazione di istituto così concepita può, attraverso percorsi didattici che rispondano ai bisogni degli studenti, migliorare i risultati di apprendimento in termini di competenze chiave (Martini e Restiglian, 2019). L'utilizzo della valutazione come miglioramento dell'offerta formativa di un istituto, attraverso la redazione dei Rapporti di Autovalutazione e la messa in atto dei Piani di Miglioramento, è tuttavia una sfida non semplice, che richiede ai docenti specifiche expertise, da sviluppare attraverso adeguati percorsi formativi (Robasto, 2017). D'altro lato, anche sul piano della valutazione di classe, esistono ancora grandi difficoltà, da parte dei docenti, a modificare le proprie abitudini valutative e a sperimentare pratiche di reale valutazione formativa (Ferretti *et al.*, 2019). Non a caso, nell'attuale periodo di pandemia, il tema della valutazione degli studenti ha rappresentato una delle principali difficoltà nella riorganizzazione della didattica in modalità a distanza (Lucisano, De Luca e Zanazzi, 2021), facendo emergere i limiti di una valutazione tradizionalmente centrata sull'accertamento e sul controllo. Tuttavia, se da una parte, la questione valutativa è risultata essere un nodo da sciogliere, dall'altra, l'utilizzo di modalità valutative (e didattiche) attive e partecipative sembra avere, in parte, moderato positivamente la bassa percezione della qualità della DaD, in particolare in relazione ai risultati di apprendimento degli studenti (Scierra *et al.*, 2021). Il ruolo della valutazione a supporto del miglioramento richiama dunque il tema della competenza valutativa degli insegnanti, vera e propria esigenza e “leva strategica” su cui lavorare per supportare la qualità del nostro sistema scolastico (Pastore, 2017).

Lo studio qui presentato ha voluto esaminare un aspetto specifico relativo al ruolo della valutazione formativa a sostegno dell'apprendimento permanente: lo sviluppo delle capacità di autoregolazione dell'apprendimento. Sono state esaminate, a livello teorico, le connessioni e le influenze reciproche tra i due costrutti; d'altra parte, vi è una crescente letteratura empirica sugli effetti positivi delle strategie di valutazione formativa – come il feedback, l'autovalutazione, la valutazione tra pari – sulle capacità di autoregolazione (Scierri, in press). Come è già stato rilevato, considerate le somiglianze tra la valutazione in classe e l'autoregolazione dell'apprendimento, nonché le sempre maggiori evidenze di un'influenza della prima sulla seconda, «un'ovvia implicazione pratica è quella di utilizzare le valutazioni, soprattutto quelle formative, come una forma di istruzione SRL» (Andrade e Brookhart, 2016, pp. 303-304, tda). Per tale motivo le modalità attraverso cui le pratiche valutative possono promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento costituiscono, a nostro avviso, un terreno di indagine utile e fecondo. Ci sono diversi aspetti su cui ancora fare luce, come, ad esempio: quali modelli di SRL si allineano meglio con e sostengono le pratiche di FA produttive; quali pratiche, considerate formative, aiutano effettivamente gli studenti ad autoregolare l'apprendimento e in quali condizioni; i processi psicologici e sociali della FA per capirne più a fondo il potere sull'apprendimento (Panadero, Andrade e Brookhart, 2018). Diverse linee di ricerca potrebbero, dunque, contribuire a una migliore comprensione di come tradurre, nella pratica didattica, le potenzialità della valutazione formativa per l'apprendimento autoregolato. Tale lavoro di indagine – e la conseguente definizione di buone pratiche valutative – non può fare a meno di coinvolgere gli insegnanti e di considerare le ricadute sul piano di una loro adeguata formazione, se si vuole realizzare appieno il potenziale della valutazione formativa e offrire agli studenti migliori opportunità per gestire il proprio apprendimento e il proprio futuro.

Riferimenti bibliografici

- Andrade H., Brookhart, S.M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In: Allal L., Laveault D., a cura di, *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293-309). Cham: Springer.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 5(1): 7-73. Doi: 10.1080/0969595980050102.
- Butler D.L., Winne P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3): 245-281. Doi: 10.3102/00346543065003245.

- Capperucci D. (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. *Ricerche Pedagogiche*, 54(214): 121-144.
- Chen P.P., Bonner S.M. (2020). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4): 373-393. Doi: 10.1080/0969594X.2019.1619515.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2019). La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano. Il ruolo degli insegnanti. In: Aleandri G., a cura di, *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto* (pp. 81-97). Roma: Roma Tre-Press.
- Clark I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2): 205-249. Doi: 10.1007/s10648-011-9191-6.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Corsini C. (2018). Una valutazione per il successo formativo. In: Scierri I.D.M., Bartolucci M., Salvato R., a cura di, *Lettura e dispersione* (pp. 193-209). Milano: FrancoAngeli.
- Deakin Crick R. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2): 135-153. Doi: 10.1080/09585170701445947.
- Domenici G. (2019). Qualità dell'insegnamento e apprendimento scolastico: il quadro attuale. In: Domenici G., Biasi V., (a cura di), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 15-26). Milano: FrancoAngeli.
- Ferretti F., Bolondi G., Vannini I., Ciani A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche. In: Lucisano P., Notti A.M., (a cura di), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-362). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>.
- Hautamäki J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Lindblom B. Niemi-virta M., Pakaslahti L., Rantanen P., Scheinin P. (2002). *Assessing learning-to-learn: a framework*. Helsinki: Opetushallitus.
- Li L., Grion V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2): 1-17. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>.
- Lucisano P., De Luca A.M., Zanazzi S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In: AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Martini S., Restiglian E. (2019). From system evaluation to teaching. A case study. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(1): 339-353. Doi: 10.13128/formare-24604.

- McMichael P. (2017). The Shared Humanity of Global Development: Biopolitics and the SDGs. *Globalizations*, 14(3): 335-336. Doi: 10.1080/14747731.2017.1281627.
- Nazioni Unite (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea generale del 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218. Doi: 10.1080/03075070600572090.
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/d86d4d9a-en.
- Orsmond P., Merry S., Reiling K. (2002). The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4): 309-323. Doi: 10.1080/0260293022000001337.
- Panadero E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, Article 422. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Panadero E., Andrade H., Brookhart S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1): 13-31. Doi: 10.1007/s13384-018-0258-y.
- Pastore S. (2017). What teachers need for a sound assessment. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3): 38-51. Doi: 10.13128/formare-21256.
- Pintrich P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M., a cura di, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Puustinen M., Pulkkinen L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3): 269-286. Doi: 10.1080/00313830120074206.
- Robasto R. (2017). The challenge of improvement. Between models and outcomes of self-assessment processes. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3): 205-215. Doi: 10.13128/formare-21273.
- Sachs J., Kroll C., Lafortune G., Fuller G., Woelm F. (2021). *Sustainable Development Report 2021*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/9781009106559.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2760/302967.
- Scierri I.D.M. (in press). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. Doi: 10.7358/ecps-2021-024-scie.

- Scierrri I.D.M., Batini F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong, Lifewide Learning*, 14(31): 110-123. Doi: 10.19241/lll.v14i31.109.
- Scierrri I.D.M., Toti G., Barbisoni G., Pera E., Salvadori I., Capperucci D., Batini F. (2021). Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD. In: Lucisano P., a cura di, *RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD. I Tomo* (pp. 158-176). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Tessaro F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In: Galliani L., a cura di, *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 265-279). Brescia: La Scuola.
- 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*, 4(14): 34-49. Doi: 10.13128/formare-15794.
- Trincherò R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formante. In: Notti A.M., a cura di, *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73-90). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- William D., Thompson M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In: Dwyer C.A., a cura di, *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). New York: Erlbaum.
- Wirth J., Leutner D. (2008). Self-Regulated learning as a competence. *Zeitschrift für Psychologie*, 216(2): 102-110. Doi: 10.1027/0044-3409.216.2.102.
- Zimmerman B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M., a cura di, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego: Academic Press.