

CONTRIBUTO TEORICO

Una partnership per la sostenibilità: il Modello Multilivello Multistakeholder di Valutazione Partecipata (3M.VaP)

A Partnership for Sustainability: the Multilevel Multistakeholder Model of Participated Evaluation (3M.VaP)

Beatrice Doria, Università degli Studi di Padova.

Valentina Grion, Università degli Studi di Padova.

Anna Serbati, Università degli Studi di Trento.

Milena Grion, Centro di competenza ANCI per la P.A.

ABSTRACT ITALIANO

La crisi pandemica da Covid-19, seppure segnata da numerose problematiche, si è rilevata una opportunità fondamentale per incrementare processi di formazione volti a valorizzare e migliorare le prestazioni professionali delle persone e del contesto organizzativo nel suo complesso. In particolare, la situazione emergenziale ha offerto una importante opportunità di osservazione, analisi, ripensamento delle forme d'insegnamento/apprendimento e un input ad una loro rivisitazione. È in tale quadro che si colloca il presente studio, che si pone l'obiettivo, a partire dalla richiesta di un Ente di formazione, di costruire un nuovo modello valutativo, che ponesse l'accento su dimensioni di coerenza pedagogica e che facesse da filo conduttore ad ogni livello e fase del processo formativo. Il duplice scopo del modello doveva essere quello di valutare la qualità della formazione erogata e garantire un reale ed efficace trasferimento dell'apprendimento sul luogo di lavoro. Si presentano in questa sede l'analisi della letteratura, l'elaborazione del modello mediante un approccio multilivello e multistakeholder e una sua prima validazione grazie ad un Delphi con esperti; si delineano inoltre le prospettive di somministrazione degli strumenti e di sviluppo della ricerca.

ENGLISH ABSTRACT

The Covid-19 pandemic raised obviously many problems. However, it has also been a key opportunity to improve training processes aimed to enhance and improve individual and organisational performance and development. In particular, the pandemic offered relevant chances to observe, analyse, redesign teaching/learning processes. In this context the present study is framed, which aims at developing a new evaluation model, responding to a real request of a training institution. Starting from the classic models currently in use and offered by the literature, it integrates them with a dimension of pedagogical consistency investigated at every level and phase of the training process, with the double purpose of assessing the quality of the training provided and ensuring a real learning transfer to the workplace. In this paper, we present the literature review, the conceptualisation of the model and related tools, using a multilevel and multistakeholder approach and its first validation using the Delphi with experts in the field. Perspectives for the use of the model and tools in the workplace and for research development are also outlined.

Quadro teorico introduttivo

La crisi provocata dalla pandemia da Covid si è rivelata sicuramente un momento caratterizzato da innumerevoli problematiche e tensioni, ma, nello stesso tempo la necessaria e vasta messa in atto di processi di formazione a distanza ha indirettamente determinato un fenomeno che potremmo definire in qualche modo “positivo”: l’uscita dei processi formativi dal chiuso degli spazi a ciò tradizionalmente deputati e una conseguente “condivisione pubblica” delle pratiche d’insegnamento e di valutazione erogate tramite strumenti tecnologici pubblicamente accessibili. Tale situazione ha reso espliciti e potenzialmente osservabili processi, modalità, stili d’insegnamento/ apprendimento e valutazione precedentemente meno accessibili e quindi più difficilmente indagabili (Grion, Serbati, Sambell, Brown, 2020). A ciò si è legata una presa di coscienza, da parte dell’opinione pubblica, di logiche e dinamiche formative precedentemente sconosciute, o solo indirettamente percepite, ma sono anche emerse evidenti criticità dei, e nei, sistemi formativi. Tali processi hanno certamente contribuito alla presa d’atto della necessità di porre al centro dell’agenda politica piani di sviluppo e miglioramento della formazione come strumenti di progressione sociale e superamento della crisi globale conseguente all’emergenza COVID.

È in questo contesto che sono stati elaborati e proposti il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), e il programma Next Generation EU (NGEU), che intendono promuovere riforme volte a incrementare e migliorare la formazione dei lavoratori in un’ottica continua. La formazione continua, infatti, è considerata una strategia fondamentale in ambito aziendale, poiché permette ai dipendenti di sviluppare un insieme di conoscenze, competenze e abilità in grado di migliorare positivamente le loro prestazioni sul luogo di lavoro (Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2013). Tale processo, quindi, rappresenta un investimento cruciale non solo per le organizzazioni, ma soprattutto per la crescita del nostro Paese, poiché favorisce lo sviluppo e l’avanzamento di carriera dei dipendenti e di conseguenza accresce la qualità professionale dell’organizzazione nel suo complesso, rendendo quest’ultima maggiormente competitiva (Gentile, 2005; Topno, 2012; Noe, Hollenbeck, Gerhart & Wright, 2013). Al fine di considerare il processo di formazione un investimento efficace, ossia in grado di produrre un impatto e un trasferimento concreto nell’organizzazione, risulta necessario progettarlo e facilitarlo ponendo al centro coloro che apprendono (Castagna, 1993). Inoltre, è di fondamentale importanza dotarsi di idonei sistemi di valutazione della formazione stessa, che permettano di coglierne il reale valore (Bezzi, 2015; Pineda, 2010; Bertazzi, Guerci & Vinante, 2010).

La valutazione è un processo molto complesso e articolato poiché presuppone l’assegnazione di un giudizio di valore ponderato su di un oggetto, situazione o evento (Lipari, 1995; Galliani, 2015). Secondo le prospettive classiche, tale giudizio di valore deve essere espresso successivamente alla raccolta sistematica delle informazioni riguardanti le attività formative e di apprendimento, al fine di enunciare una valutazione sull’interesse del programma e migliorarne significativamente l’efficacia della progettazione futura (Patton, 1998).

Più recentemente, facendo riferimento alla funzione formativa della valutazione, i modelli di valutazione della formazione hanno cominciato a prevedere sia una raccolta di informazioni in itinere, sia un progressivo coinvolgimento degli stakeholder nei processi valutativi. La valutazione formativa, infatti, intende riscontrare in itinere l'apprendimento generato al fine di migliorarlo continuamente (Choudhury & Sharma, 2019). Con l'introduzione del New Assessment (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012) e della prospettiva della "Valutazione per l'apprendimento" (Broadfoot, et al., 1999; Broadfoot, et al., 2002; Stiggins, 2002), inoltre, nel processo valutativo sono stati introdotti strumenti innovativi e partecipativi, mirati a coinvolgere gli stakeholder del processo valutativo, migliorando la consapevolezza del proprio apprendimento e acquisendo contemporaneamente competenze di autovalutazione e valutazione tra pari (Sambell, McDowell & Montgomery, 2017; Parmigiani, Boni & Cusinato, 2018).

In particolare, lo sviluppo della prospettiva della Valutazione sostenibile (Boud, 2000; Boud e Soler, 2016; Grion & Serbati, 2019) e dell'approccio valutativo "*Learning Oriented Assessment*" (Carless, Joughin & Mok, 2006; Carless, 2007), hanno introdotto l'idea che il processo valutativo debba essere finalizzato anche alla creazione di abilità valutative e autovalutative autonome, assicurando agli apprendenti/formandi la possibilità di sviluppare competenze applicabili non solo nell'immediato presente, ma utilizzabili e necessarie in futuro (e pertanto sostenibili), in un'ottica di apprendimento permanente (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Grion & Tino, 2018; Grion & Serbati, 2019; Serbati, Grion & Fanti, 2019). La "Valutazione sostenibile" e la "Valutazione orientata all'apprendimento" fanno leva sulla dimensione formativa della valutazione, superandone la dicotomia rispetto a quella sommativa e individuando nel ruolo attivo di chi apprende il fulcro centrale di un processo valutativo *per* l'apprendimento e per la costruzione di competenze valutative autonome, sia in compiti di tipo formativo che sommativo (Grion & Serbati, 2017).

La valutazione della formazione nelle organizzazioni

"Le attività formative sono un processo dinamico. Esse mirano, potenzialmente, ad accrescere il repertorio di conoscenze del personale e, a motivare, alla luce di esigenze organizzative, un miglioramento continuo delle proprie prestazioni. All'interno di questo quadro di riferimento la valutazione può avere una funzione rilevante." (Gentile, 2005, p.2)

La formazione continua, e la crescente consapevolezza collettiva rispetto all'importanza assunta dall'apprendimento permanente, rappresentano un elemento strategico fondamentale per il miglioramento e la valorizzazione delle competenze professionali del personale (Pineda, 2011). A fronte di ciò, è importante adottare un approccio valutativo volto a promuovere e motivare il personale nell'accrescimento delle loro capacità, abilità ed esperienze professionali. La valutazione, dunque, rappresenta un momento centrale ed integrante dello stesso processo formativo e richiede modelli valutativi in grado di mettere in luce la qualità e l'efficacia delle azioni intraprese (Gentile, 2005; Ente Nazionale Italiano di Unificazione, 2002). La valutazione, infatti, offre importanti informazioni per monitorare gli interventi formativi, progettare eventuali azioni correttive, promuovere una

cultura della qualità attraverso il coinvolgimento degli attori interessati. Come ricorda Palumbo (2001), la valutazione è un'attività cognitiva volta a fornire un giudizio su una o più azioni, che si fonda su un processo di ricerca e su procedure rigorose e codificabili. L'intento di tale raccolta rigorosa di evidenze e prospettive è quello di offrire informazioni utili al miglioramento continuo, in logica processuale integrata con le azioni di progettazione e implementazione, e di dare, in logica trasparente, un quadro chiaro che restituisca come stia andando un'azione formativa. Gli attuali modelli, infatti, tendono a combinare una funzione di *accountability* con una di *improvement* e di sviluppo organizzativo, che valorizzi l'aspetto della valutazione orientato al supporto all'apprendimento. Esistono diversi modelli valutativi che vengono applicati all'azione formativa di enti e organizzazioni, spesso diretti a rilevare il trasferimento di conoscenze e competenze sul luogo di lavoro. Molti tra questi si fondano sul contributo generato dal modello di Kirkpatrick (1998), utilizzato per più di cinquant'anni in tutto il mondo (Choudhury & Sharma, 2019). Tale modello si suddivide in quattro livelli di valutazione, i quali permettono di considerare e osservare in modo ampio e completo gli effetti prodotti dall'azione formativa: 1) la reazione, che si riferisce alla risposta dei partecipanti al programma e all'azione formativa, ovvero il grado di soddisfazione che genera; 2) l'apprendimento, definito come il cambiamento che si verifica nei partecipanti, in termini di conoscenze, abilità e competenze; 3) il comportamento, ossia i nuovi atteggiamenti che ciascun partecipante applica sul posto di lavoro al termine dell'azione formativa; 4) i risultati, ovvero l'impatto e l'efficacia generato dalla formazione all'interno dell'organizzazione (Kirkpatrick 1998).

Nel corso degli anni, il modello di Kirkpatrick è stato ampiamente utilizzato. Tuttavia, recentemente si sono riscontrati alcuni limiti, come l'eccessivo semplicismo, la mancata interconnessione tra le dimensioni valutative e la sua natura gerarchica, ovvero l'ipotesi secondo la quale i livelli sono disposti linearmente e in ordine crescente (Reio, Rocco, Smith & Chang, 2017).

Alcuni autori (Hamblin, 1974; Holton, 1996; Phillips, 1991; e Swanson 1996) hanno così cercato di superare tali limiti, ponendo al centro della loro considerazione la pianificazione della valutazione fin dalle prime fasi del programma formativo e rilevando l'importanza del trasferimento di quanto appreso sul luogo di lavoro (Pineda, 2010).

Un approccio innovativo viene assunto da Pineda (2002), la quale costruisce e implementa un "modello integrato" che integra tutti gli elementi dei classici modelli valutativi, prestando attenzione però anche ad un ulteriore elemento, ossia la *coerenza pedagogica* con cui viene progettato e programmato l'intervento valutativo dell'azione formativa (Pineda, 2010). Tale modello, come meglio descritto in seguito, considera l'importanza della dimensione pedagogica nella progettazione e programmazione dell'azione valutativa, elemento a cui attribuisce grande valore, analizzando, rispetto a ciascuna azione formativa, i contenuti, la metodologia, la didattica, le modalità di erogazione dei formatori e le finalità formative.

Simile approccio, perfezionato ulteriormente attraverso i citati framework di *Assessment for Learning*, *Learning Oriented Assessment* e *Sustainable Assessment* (Grion & Serbati, 2019), sembrerebbe particolarmente efficace nella direzione di una proposta valutativa che

coinvolga attivamente gli stakeholder interessati, incentivando la riflessione di *tutti*, stimolando l'autovalutazione e favorendo, di conseguenza, lo sviluppo personale e professionale attraverso l'azione valutativa (Jackel, Pearce, Radloff, & Edwards, 2017; Boud, 2017).

Partendo da tali considerazioni, è nata l'intenzione di creare in ambito nazionale un modello valutativo in grado di dare rilievo agli aspetti sopra citati, ponendo particolare attenzione alla *coerenza pedagogica* del citato modello di Pineda (2010) e valorizzando il *coinvolgimento* degli stakeholder nei processi valutativi attraverso l'uso di strumenti partecipativi che favoriscano un equilibrio tra la valutazione formativa e sommativa.

L'occasione è venuta da una precisa richiesta da parte di un'organizzazione fondata da Anci FVG finalizzata al supporto e sviluppo organizzativo degli enti locali della regione Friuli Venezia-Giulia.

La fondazione ComPA – Centro di competenze Anci FVG per la Pubblica Amministrazione – prevede nella sua mission *la valorizzazione e condivisione di esperienze e conoscenze favorendo e supportando lo sviluppo di competenze nel sistema della Pubblica Amministrazione del Friuli Venezia-Giulia*". I processi formativi sono pertanto quelli a maggior valore aggiunto, dunque strategici. Fondamentale riuscire a poterli governare e poterne valutare i risultati ovvero l'impatto delle azioni formative attivate. Tale esigenza emerge a fronte di due bisogni. Riuscire a mantenere credibilità e fiducia da parte di tutti gli interlocutori – destinatari, committenti, finanziatori - che hanno peraltro un tasso di turn over bassissimo – i comuni, l'Amministrazione regionale e i rispettivi dipendenti che per anni sono sempre gli stessi visto il basso ricambio generazionale che caratterizza il mondo della PA. Una costante attenzione alla qualità del lavoro pertanto è fondamentale per cercare di ridurre al massimo il rischio di "insoddisfazione". In un contesto di azione limitato infatti la diffusione delle informazioni – soprattutto se negative – è rapida e con effetto moltiplicatore negativo sulla fiducia.

La seconda esigenza, diretta conseguenza della precedente diventando così principale, è il miglioramento continuo. L'obiettivo è duplice. Stimolare e supportare la crescita della qualità delle azioni e delle competenze interne allo staff di ComPA e sviluppare consapevolezza sulla propria crescita professionale nei destinatari delle attività erogate. In altre parole, si tratta di un'esigenza di attivare processi di apprendimento attraverso la valutazione delle azioni formative.

La richiesta del Committente pertanto è stata quella di poter disporre di un sistema di valutazione che consentisse di:

- osservare e monitorare tutte le dimensioni del processo formativo sui partecipanti, ma in quanto membri di un'organizzazione allineandosi pertanto alle quattro "classiche" dimensioni di Kirkpatrick;
- coinvolgere tutti i soggetti partecipanti a vario titolo nell'azione formativa intesa come intero ciclo della formazione;
- apprendere per attivare azioni di miglioramento al processo formativo;
- aumentare il coinvolgimento e la consapevolezza dei destinatari sulla qualità e i risultati delle azioni formative;

- rendicontare, con dati quanto più possibile oggettivi, i risultati delle attività ai committenti; e
- rendere sostenibile il processo valutativo.

Obiettivo dello studio e fase esplorativa della letteratura

L'obiettivo generale che lo studio ha inteso raggiungere consiste nell'elaborazione di un sistema di valutazione della formazione continua *innovativo* e *sostenibile*, in grado di riconsiderare i classici modelli valutativi introducendo una dimensione pedagogica e partecipata che includa il ruolo attivo degli stakeholder interessati e ne triangoli le prospettive nei molteplici livelli di sviluppo dell'azione formativa stessa. L'intento indiretto è quello di creare una cultura valutativa partecipata, flessibile e autoalimentata dagli stessi formatori (Fraccaroli & Vergani, 2005) ispirata da approcci di valutazione per l'apprendimento e sostenibile.

Lo studio, ad oggi in itinere, ha preso avvio con una prima *fase esplorativa* dedicata alla rassegna della letteratura esistente in ambito nazionale ed internazionale, al fine di individuare le buone pratiche valutative già note e utilizzate in ambito formativo. In particolare, sono stati analizzati gli articoli riguardanti i modelli valutativi maggiormente utilizzati e applicati in ambito formativo negli ultimi dieci anni, con particolare riferimento a: a) i modelli di valutazione multilivello; b) il contesto d'applicazione - Pubblica Amministrazione e/o aziendale; c) il target (popolazione adulta). Inoltre, sono stati esclusi tutti gli articoli riguardanti l'istituzione scolastica, formazione universitaria e i modelli che non erano contestualizzati in ambito aziendale o di Pubblica Amministrazione.

Tali ricerche hanno condotto all'analisi di 12 modelli valutativi, analizzati facendo particolare attenzione al contesto d'applicazione, al target e ai livelli di indagine di cui è composto ciascun modello (Tabella 1).

TABELLA 1: MODELLI VALUTATIVI INDAGATI, PONENDO PARTICOLARE ATTENZIONE AL CONTESTO D'APPLICAZIONE, AL TARGET E ALLE AREE DI INDAGINE.

MODELLO	CONTESTO D'APPLICAZIONE	TARGET	AREE DI INDAGINE
1. KIRKPATRICK'S FOUR-LEVEL TRAINING EVALUATION MODEL (Kirkpatrick, 1994)	Aziendale	Professionisti aziendali	1. Reaction 2. Learning; 3. Behavior; 4. Results
2. HAMBLIN: THE FIVE LEVEL APPROACHES (Hamblin, 1974).	Aziendale	Professionisti e tirocinanti aziendali	1. Reaction; 2. Learning; 3. Job Behavior; 4. Organization; 5. Ultimate value.

3. KAUFMAN'S FIVE LEVELS OF EVALUATION (Kaufman & Keller, 1994)	Aziendale	Professionisti aziendali e tirocinanti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Input and Process; 2. Acquisition; 3. Application; 4. Organization Output; 5. Societal Outcomes.
4. CIPP EVALUATION MODEL (Stufflebeam, 2000)	Organizzativo / Aziendale	Personale aziendale/ organizzativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Context Evaluation; 2. Input Evaluation; 3. Process Evaluation; 4. Product Evaluation.
5. CIRO MODEL (Warr, Bird & Rackham, 1970)	Organizzativo / Aziendale	Personale aziendale/ organizzativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Context, 2. Input, 3. Reaction, 4. Outcome
6. PHILLIPS'S FIVE-LEVEL TRAINING EVALUATION MODEL (Phillips, 1996)	Aziendale	Personale aziendale/ organizzativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reaction, Satisfaction, & Planned Action. 2. Learning. 3. Application and Implementation. 4. Business Impact. 5. Return on investment (ROI)
7. ROI (RETURN ON INVESTMENT) MODEL (Phillips, 1996)	Aziendale	Personale aziendale/ organizzativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reaction & Planned Action; 2. Learning; 3. Job Applications; 4. Business Results; 5. Return on investment.
8. MODELLO FET (Pineda, Ciraso & Quesada, 2014; Espona, Pineda, Ciraso & Quesada, 2017; Pineda, Quesada, Espona, & Mas, 2015)	Aziendale/ Organizzazioni e Pubblica amministrazione	Personale della Pubblica amministrazione e Organizzazioni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soddisfazione; 2. Responsabilità; 3. Orientamento alle esigenze del mondo del lavoro; 4. Possibilità di applicazione; 5. Motivazione; 6. Locus of control interno; 7. Sostegno tra pari; 8. Supporto del Leader
9. INTEGRATED MODEL (Pineda, 2010)	Aziendale/ Organizzazioni e Pubblica amministrazione	Personale della Pubblica amministrazione e Organizzazioni private	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soddisfazione; 2. Apprendimento; 3. Coerenza pedagogica; 4. Trasferimento; 5. Impatto; 6. Redditività.

10. MODELLO MEEL (Pineda, Espona, Ciraso, Quesada & Valdivia, 2016)	Azienda/ Organizzazioni e Pubblica amministrazione	Personale della pubblica amministrazione	1. Soddisfazione 2. Apprendimento 3. Progettazione pedagogica 4. Implementazione 5. Trasferimento
11. MODELLO SOAP-M (Passmore & Valez, 2012)	Azienda/ Organizzazione	Personale aziendale/ organizzativo	1. Sé; 2. Altro; 3. Risultati; 4. Potenziale.
12. IPO MODEL (Bushnell, 1990)	Azienda/ Organizzazione	Personale e tirocinanti aziendali	1. Input; 2. Process; 3. Output; 4. Outcomes

Sui 12 modelli valutativi selezionati è stata svolta un'analisi articolata nelle seguenti fasi:

1. analisi dei contenuti degli articoli e dei modelli valutativi trattati;
2. individuazione delle aree di indagine dei modelli valutativi e dei contesti nei quali sono stati sperimentati e applicati;
3. individuazione di strategie, metodi e strumenti utilizzati dai diversi modelli valutativi nei seguenti momenti valutativi: *ex-ante*, *in itinere*, finale ed *ex-post* (qualche tempo dopo il termine della formazione);
4. classificazione dei modelli più innovativi e sostenibili tenendo in considerazione le necessità e le esigenze espresse dell'Ente committente.

Al termine di questo primo screening, gli articoli riguardanti i modelli valutativi applicati in ambito formativo sono stati analizzati, discussi e revisionati con attenzione. A tal proposito, sono stati selezionati alcuni modelli maggiormente innovativi attraverso una selezione di dispositivi che: a) ponessero particolare attenzione agli aspetti pedagogici; b) volti ad azioni non solo di valutazione ma al di miglioramento e apprendimento; e c) già sperimentati nel campo della Pubblica Amministrazione. I modelli scelti sono stati:

1. il *Modello Integrato*; composto da sei livelli valutativi, quali: 1) la soddisfazione, volta ad accertare le opinioni e le considerazioni dei partecipanti circa l'azione formativa; 2) l'apprendimento, che si concentra sull'identificazione di ciò che i partecipanti hanno appreso al termine della formazione; 3) l'adeguatezza pedagogica, focalizzato nel determinare la coerenza interna del processo formativo dal punto di vista pedagogico, ossia la progettazione e la conseguente erogazione; 4) il trasferimento, volto ad indagare i cambiamenti avvenuti sul posto di lavoro a seguito della formazione; 5) l'impatto, il quale si pone l'obiettivo di rilevare l'evoluzione aziendale a seguito dell'apprendimento raggiunto attraverso l'azione formativa e 6) la redditività, ossia la traduzione dell'impatto in termini economici (ROI – Return Of Investment della formazione). Il modello viene utilizzato nei contesti aziendali, organizzativi e della Pubblica Amministrazione. Tale modello si pone l'obiettivo di analizzare gli aspetti pedagogici al fine di migliorare la qualità della formazione attraverso la valutazione (Pineda, 2010).

2. Il *Modello FET*; costituito da otto livelli di valutazione, ossia: 1) la soddisfazione, che intende misurare il gradimento e la reazione dei partecipanti a seguito dell'azione formativa; 2) la responsabilità, volto a misurare quanto l'apprendimento è stato applicato e trasferito nel luogo di lavoro; 3) l'orientamento alle esigenze del lavoro, il quale intende valutare quanto la formazione e i materiali utilizzati siano stati utili e realistici in relazione ai bisogni specifici dei partecipanti; 4) possibilità di applicazione, ossia le risorse a disposizione del partecipante per applicare quanto appreso nel luogo di lavoro; 5) la motivazione, al fine di valutare la volontà del partecipante di applicare quanto appreso; 6) locus of control interno, che si pone l'obiettivo di valutare come il partecipante percepisce il proprio successo; 7) sostegno tra pari, ovvero il supporto dei colleghi nell'applicazione di quanto appreso durante l'azione formativa nel luogo di lavoro e; 8) il supporto del leader; focalizzato nel rilevare le strategie messe in atto dal datore di lavoro per facilitare l'applicazione della formazione nel luogo di lavoro. Il modello è applicato in ambito aziendale, organizzativo e della Pubblica Amministrazione. Esso è stato ideato con l'obiettivo di fornire un'analisi descrittiva della situazione formativa al fine di migliorare e aumentare l'apprendimento sul posto di lavoro e garantire una maggiore efficienza degli investimenti nella formazione (Pineda, Ciraso & Quesada, 2014; Espona, Pineda, Ciraso & Quesada, 2017; Pineda, Quesada, Espona, & Mas, 2015);
3. Il *Modello MEEL*; costituito dagli stessi livelli di valutazione del Modello Integrato, ad esclusione del livello volto a rilevare la redditività prodotta dall'azione formativa. Esso viene applicato in ambito aziendale, organizzativo e della Pubblica Amministrazione. Il modello valutativo intende valorizzare e implementare le tecniche di valutazione Online – eLearning (Pineda, Espona, Ciraso, Quesada & Valdivia, 2016).

I modelli valutativi sopra elencati riconsiderano tutti gli elementi dei classici modelli valutativi, prestando attenzione però all'importanza della *coerenza pedagogica* con cui viene progettato e programmato l'intervento valutativo dell'azione formativa. Inoltre, un ulteriore aspetto interessante riguarda la modalità di sviluppo dei livelli, già presenti nel modello di Kirkpatrick, di *trasferimento* della formazione sul luogo di lavoro e di *impatto* che essa provoca alla professionalità del singolo. Infine, considerando le esigenze del tempo presente e all'avanzare del progresso delle tecnologie, è stato revisionato il Modello MEEL, applicato in modalità Online – eLearning.

Partendo da tali considerazioni, sono state analizzate le diverse dimensioni di indagine dei modelli valutativi proposti da Pineda e Gruppo EFI (2010), con particolare attenzione al *Modello Integrato*. Successivamente, sono stati esaminati gli strumenti valutativi e le pratiche ad essi correlati, applicati alla Pubblica Amministrazione.

L'elaborazione di un Modello Multilivello Multistakeholder di Valutazione Partecipata (3M.VaP)

Al termine della prima fase, come descritta nel paragrafo precedente, si è passati alla fase elaborativa di ideazione di un modello multilivello multistakeholder di valutazione partecipata della formazione nelle organizzazioni (3M.VaP). La creazione del modello è

avvenuta attraverso una rilettura/revisione del modello Integrato di Pineda (2010) attraverso alcuni principi definiti dal nostro gruppo di ricerca.

Tali principi sono stati:

1. promuovere la *triangolazione dei dati e delle fonti del processo valutativo*, ossia garantire che i risultati della valutazione derivino dall'analisi e dal confronto dei dati ottenuti dalla somministrazione degli strumenti ai diversi soggetti coinvolti nella formazione e dal coinvolgimento di tutti gli stakeholder interessati (Denzin, 2009);
2. valorizzare la *valutazione formativa in itinere* con l'intenzione di focalizzare l'attenzione su due aspetti: a. raccogliere le percezioni dei partecipanti rispetto alla modalità di erogazione e al contenuto della formazione, e all'utilità e all'applicabilità delle competenze che si stanno acquisendo; b. permettere al formatore di correggere e modificare in corso d'opera l'azione formativa e adattare i contenuti alle esigenze reali dei partecipanti (Wiliam, 2011; Panadero & Alonso-Tapia, 2013);
3. garantire una *valutazione autentica*, ossia in grado di supportare nei partecipanti ai percorsi formativi un insieme di conoscenze, abilità e competenze durature e spendibili non solamente nell'immediato, ma trasferibili nel contesto professionale (Boud, 2010; Nguyer & Walker, 2016);
4. sviluppare una solida *cultura valutativa partecipata*, flessibile e autoalimentata dai formatori (Fraccaroli & Vergani, 2005), accompagnandoli verso l'uso di pratiche valutative finalizzate a supportare l'apprendimento.

Il modello così elaborato si suddivide in cinque livelli di analisi e valutazione rappresentati in Figura 1:

Il primo livello si prefigge di valutare *il grado di soddisfazione dei partecipanti alla formazione*, attraverso le seguenti dimensioni, tradotte poi in uno strumento di ricerca valutativa: obiettivi formativi; contenuto; metodologia; risorse umane; risorse materiali e funzionali; progettazione e realizzazione della formazione.

Il secondo livello valutativo indaga *il grado di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento* dei partecipanti. L'obiettivo, quindi, è quello di misurare e valorizzare tutto l'apprendimento generato dalla formazione, compreso quello inaspettato rispetto agli obiettivi preposti. Inoltre, la valutazione dell'apprendimento è strettamente legata ai contenuti della formazione e quindi richiede una co-progettazione con i formatori degli strumenti più idonei alla misurazione e alla valorizzazione dell'apprendimento (sia in chiave sommativa che formativa). A tal scopo si propone una formazione dei formatori che ponga l'attenzione su tre aspetti (già sperimentata nell'ente committente del progetto):

- Obiettivi e funzioni della valutazione; prove strutturate di conoscenza
- Valutazione, compiti autentici e uso delle rubriche di valutazione
- Valutazione partecipata e attività di valutazione tra pari.

Il terzo livello valutativo ha come oggetto di indagine *la coerenza interna del dispositivo pedagogico* alla base del processo formativo. Tale livello viene indagato con le medesime dimensioni proposte dal primo livello di valutazione sulla soddisfazione: lo strumento di indagine valutativa proposto è stato infatti unico, includendo sia la soddisfazione che la coerenza pedagogica.

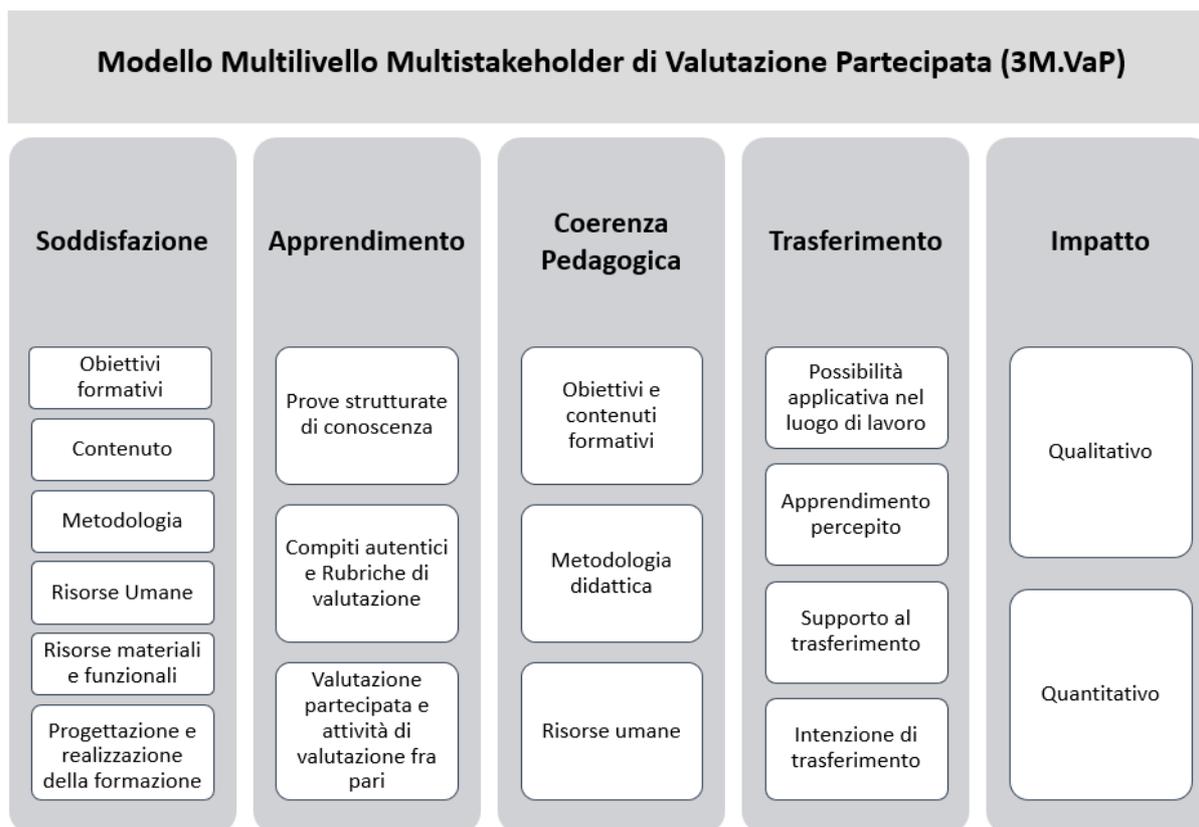
Il presente livello di indagine presta particolare attenzione alla coerenza interna del processo formativo dal punto di vista pedagogico, enfatizzando il ruolo attivo di tutti gli stakeholder che partecipano all'azione formativa. In tal senso, l'attenzione è rivolta alla progettazione e programmazione dell'azione formativa al fine di garantire, in modo efficace ed efficiente, il raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento in relazione al target di riferimento. Nello specifico, il livello intende valutare dal punto di vista pedagogico i seguenti elementi: a) obiettivi e contenuti formativi - la loro rilevanza è valutata in base ai fabbisogni e alle necessità espresse dai partecipanti, al fine di strutturare e analizzare la qualità e l'idoneità degli stessi in relazione all'azione formativa; b) metodologia - il valore assunto da tale dimensione è determinato in relazione agli obiettivi e ai contenuti, ponendo particolare attenzione alla valutazione di metodi, strategie e pratiche metodologiche utilizzate per raggiungere lo scopo dell'azione formativa; c) risorse umane - la competenza professionale dei formatori viene valutata per permettere agli stessi di riflettere sui metodi, strategie e abilità pedagogiche messe in atto per garantire un apprendimento autentico dei partecipanti; d) clima di lavoro - la cooperazione e la partecipazione degli stakeholder sono elementi fondamentali per la creazione di un ambiente d'apprendimento in cui tutti i soggetti sono attivi rispetto alla costruzione delle loro competenze e conoscenze; e) materiali e risorse - la loro adeguatezza viene valutata al fine di comprendere le risorse pedagogiche utilizzate durante il corso dell'azione formativa.

In questo contesto, grazie ai dati raccolti dalla valutazione del livello sopra descritto, è possibile raccogliere tutti gli elementi, le informazioni e le relazioni tra essi riguardanti la realizzazione dell'azione formativa, indispensabili per l'ente di formazione. Quest'ultimo potrà dunque confrontare quanto era stato programmato e progettato con ciò che è stato realizzato, introducendo miglioramenti durante l'azione formativa o al termine della stessa in vista della progettazione delle azioni future.

Il quarto livello valuta *il trasferimento sul lavoro degli apprendimenti* conseguiti grazie alla formazione, ossia i cambiamenti comportamentali che avvengono sul luogo di lavoro a seguito della formazione. Si valutano quindi le competenze e la loro applicazione in ambito organizzativo.

Infine, il quinto livello di valutazione analizza *l'impatto della formazione* con gli obiettivi dell'organizzazione (ovvero, le ricadute organizzative della formazione). Tale livello di valutazione è costituito dai cambiamenti dovuti all'apprendimento raggiunto attraverso la formazione e dall'influenza che tale apprendimento apporta all'azienda. Ai fini di rendere il modello sostenibile, rispetto a questo livello si è proposto uno strumento di indagine valutativa snello a carico dell'ente committente e dell'ente di formazione.

FIGURA 1. IL MODELLO MULTILIVELLO MULTISTAKEHOLDER DI VALUTAZIONE PARTECIPATA DELLA FORMAZIONE NELLE ORGANIZZAZIONI (3M.VaP).



Vista la complessità dell'azione formativa e l'obiettivo di creare un modello multilivello di valutazione partecipata, esso comprende quattro momenti valutativi:

1. *prima* di iniziare la formazione – valutazione iniziale o diagnostica (ex ante);
2. *durante* il periodo di formazione – valutazione procedurale o formativa (in itinere);
3. *al termine* del periodo di formazione – valutazione finale o conclusiva (finale);
4. *qualche tempo dopo* (circa 3 mesi) aver completato la formazione – valutazione differita (ex-post).

Gli strumenti del modello 3M.VaP

La valutazione della formazione si struttura attraverso l'uso di diversi strumenti progettati in base a due distinte esigenze: da una parte garantire una raccolta dei dati, la più ampia e comprensiva possibile, dall'altra strutturare un sistema *sostenibile* inteso come realmente utilizzabile attraverso le risorse a disposizione dell'ente formativo.

Accanto all'uso di strumenti "più tradizionali" come questionari, focus group e griglie valutative, il modello promuove pratiche valutative mirate a garantire un reale trasferimento dell'apprendimento e pratiche di autovalutazione e co-valutazione, espediente strategico per aumentare e consolidare l'apprendimento generato dall'azione formativa. Di conseguenza, proprio grazie agli strumenti di valutazione, i soggetti coinvolti nella formazione potranno aumentare la loro consapevolezza circa le conoscenze, le competenze e le abilità sviluppate nel percorso formativo.

Gli strumenti sono stati elaborati tenendo in considerazione i molteplici livelli di analisi e i diversi momenti valutativi, triangolando quindi gli stakeholder coinvolti nell'azione valutativa (modello multistakeholder) con i livelli temporali e di dimensioni oggetto di indagine (modello multilivello) (Tabella 2):

TABELLA 2: STRUMENTI REALIZZATI TENENDO IN CONSIDERAZIONE DIVERSI FATTORI, QUALI: 1) IL MOMENTO VALUTATIVO; 2) IL LIVELLO DI ANALISI; 3) GLI STAKEHOLDER COINVOLTI NELL'AZIONE FORMATIVA.

Momenti valutativi	Livello di analisi	Dipartimento di formazione	Ente committente esterno	Formatore	Tutor	Partecipanti
Itinere	Soddisfazione	-	-	Questionario autovalutativo	Questionario	Questionario
Finale		-	-			
Ex post		Focus Group	-	-	-	-
Ex ante	Coerenza pedagogica	Check list	-	-	-	-
Itinere		-	-	Questionario autovalutativo	Questionario	Questionario
Finale		-	-			
Itinere	Apprendimento	-	-	-	-	Prove strutturate; Rubriche di valutazione; Attività di valutazione fra pari.
Finale	Trasferimento	-	-	-	-	Questionario sull'intenzione di trasferimento
Ex post		-	-	-	-	Questionario di trasferimento
Ex ante	Impatto	Check list	Check list	-	-	-

La valutazione della formazione del modello 3M.VaP, come si evince dalla Tabella 2, avviene attraverso diversi strumenti a seconda del livello di analisi:

- A. la soddisfazione presuppone l'utilizzo di tre questionari con item su scala autoancorante, rivolti a formatori, partecipanti e tutor (triangolandone le percezioni rispetto alle stesse dimensioni di indagine); il focus group si applica a partire dalla lettura degli esiti dell'analisi dei dati ottenuti a seguito della somministrazione dei questionari ed è rivolto a tutti gli stakeholder coinvolti durante l'azione formativa;
- B. la coerenza pedagogica viene valutata attraverso determinati item dei questionari precedentemente indicati e mediante check list rivolta al dipartimento di formazione, formatori e manager d'area al fine di comprendere l'efficacia della programmazione e progettazione dell'azione formativa in fase preliminare;
- C. l'apprendimento viene misurato attraverso prove strutturate, rubriche di valutazione e attività di valutazione fra pari al fine di valorizzare l'apprendimento stesso sia in chiave formativa che sommativa. Tali pratiche valutative sono rivolte ai partecipanti dell'azione formativa;

- D. il trasferimento viene valutato attraverso il questionario sull'intenzione di trasferimento con item autoancoranti, rivolto ai partecipanti al termine dell'azione formativa; in seguito, dopo circa due o tre mesi dal precedente questionario, viene somministrato il questionario di trasferimento composto da item su scala autoancorante, risposta multipla e aperta;
- E. l'impatto prevede l'utilizzo di check list rivolte al dipartimento di formazione e all'ente committente.

Sempre in ottica di sostenibilità, gli strumenti valutativi, inoltre, sono realizzati in tre formati differenti, così da poter essere adattati in base alla lunghezza del corso di formazione (strumenti brevi per i corsi brevi a catalogo, strumenti più lunghi per i corsi più strutturati).

Studio di caso nel settore della Pubblica Amministrazione: una ricerca partecipata

Il modello di valutazione, come richiesto dall'Ente, doveva risultare utile per valutare gli effetti della formazione sotto il duplice profilo del *miglioramento* di conoscenze, abilità ed atteggiamenti dei partecipanti, dei formatori e dell'organizzazione e di *rendicontazione* dei servizi erogati.

La realizzazione del modello è avvenuta in diverse fasi, caratterizzate dalla partecipazione attiva del dipartimento di formazione dell'ente committente. Il gruppo di ricerca ha messo in atto un disegno di ricerca in cui era prevista una continua collaborazione con l'ente formativo. La molteplice raccolta di feedback, in varie fasi del processo di costruzione, sul protocollo del modello e sui relativi strumenti, è stato un passaggio fondamentale che ha permesso un affinamento progressivo degli stessi.

In seguito, il modello valutativo così elaborato è stato sottoposto alla tecnica Delphi (Dalkey, 1969), al fine di ottenere un feedback anche da esperti competenti del settore, esterni al processo fino a quel momento messo in atto. Sono stati quindi contattati sei esperti del settore, docenti universitari e di enti formativi nazionali, i quali hanno esaminato il modello e hanno proposto le loro osservazioni. L'analisi di queste ultime, da parte del gruppo di ricerca, ha permesso di classificare le stesse osservazioni secondo quattro dimensioni: la chiarezza, la pertinenza, l'efficacia e la sostenibilità nei contesti organizzativi; dimensioni che, conseguentemente, sono state prese in considerazione per le opportune azioni di revisione e miglioramento del modello iniziale (cfr. Tabella 3).

TABELLA 3: SINTESI DEI FEEDBACK RICEVUTI DAGLI ESPERTI DEL SETTORE RISPETTO ALLE SEGUENTI DIMENSIONI: CHIAREZZA, PERTINENZA EFFICACIA E SOSTENIBILITÀ DEL MODELLO VALUTATIVO.

Criteri di valutazione	Feedback positivi	Suggerimenti
A1. Chiarezza dell'impianto valutativo	<p>Impianto valutativo chiaro, coerente e ben strutturato in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - processo; - azioni; - momenti; - variabili. <p>Rilevanza e significatività, replicabilità e forza di sintesi sono riscontrabili nella relazione tra obiettivi dichiarati e processo di</p>	Utilizzo di un diagramma di Gantt per una maggior efficacia in termini descrittivi e comunicativi nella sintesi degli strumenti/tempi.
A2. Chiarezza dei singoli strumenti	I singoli strumenti sono dettagliati molto chiaramente.	Inserimento di un quadro comparativo tra le diverse versioni dei questionari per giustificarne il fine.
A3. Pertinenza degli strumenti e dei relativi quesiti	Buona validità in relazione agli obiettivi.	<p>Specifiche criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso di differenti item per misurare due variabili; - refusi; - necessità di ampliare la valutazione d'impatto; - necessità di indicare tempo
A4. Sostenibilità del modello e dei singoli strumenti	Adozione di un approccio basato su una logica bottom-up partecipata.	<p>Modalità di trattamento ed elaborazione dei dati.</p> <p>Ridondanze e lunghezze eccessive degli strumenti.</p>

A seguito delle osservazioni e delle proposte di miglioramento poste dagli esperti, il gruppo di ricerca ha revisionato il modello valutativo intervenendo su diversi aspetti, come di seguito indicato.

- A1. L'impianto valutativo è stato esaminato e ulteriormente semplificato al fine di permettere una comprensione efficace dell'uso degli strumenti e dei tempi di utilizzo. In particolare, sono stati creati tre differenti diagrammi di Gantt nei quali si sono suddivisi gli strumenti in base alla durata del corso, agli stakeholder interessati alla compilazione e al momento valutativo nel quale devono essere somministrati.
- A2. I singoli strumenti sono stati revisionati dal punto di vista linguistico e per ciascuno di esso è stato predisposto un protocollo esplicativo d'applicazione, al fine di spiegarne meglio l'uso, lo scopo, la modalità, il momento valutativo in cui utilizzarlo e a quale stakeholder somministrarlo.
- A3. Le specifiche criticità sono state individuate e analizzate singolarmente. Nel dettaglio, gli item contenenti la misurazione di due variabili distinte sono stati scissi e i refusi corretti. Gli strumenti e gli item sono stati resi il più possibile chiari e comprensibili per i diversi stakeholder, modificando il linguaggio qualora

risultasse troppo tecnico. Infine, la valutazione di impatto è stata ampliata introducendo un nuovo strumento valutativo volto a rilevare l'effettivo raggiungimento dei risultati attesi concordati con l'Ente committente prima dell'avvio del percorso formativo.

A4. Il modello e i singoli strumenti sono stati ridotti, semplificati e affinati il più possibile al fine di permettere una maggior sostenibilità del modello. Inoltre, il trattamento e l'elaborazione dei dati dovrà essere informatizzato, individuando il peso da attribuire ai diversi stakeholder e alle aree di indagine. Ciò renderà sostenibile la triangolazione delle fonti e la creazione di indici di sintesi che permetteranno l'attribuzione di punteggi alle varie dimensioni di indagine dal punto di vista degli stakeholder interessati (partecipanti, formatore, tutor, organizzazione).

Le osservazioni riportate dagli esperti del settore, dunque, hanno costituito un reale valore aggiunto del lavoro, sostenendo in modo evidente il perfezionamento del modello valutativo e dei singoli strumenti, poi rimesso allo scrutinio, e confermato dal dipartimento di formazione del Centro di competenza per la Pubblica Amministrazione.

L'implementazione in atto

Il modello di valutazione e gli strumenti di cui è costituito sono tutt'ora in fase di sperimentazione attraverso l'uso della piattaforma informatica Limesurvey, al fine di provarne la tenuta e verificare con successive analisi la coerenza interna e l'affidabilità del modello. Nel dettaglio, la sperimentazione attualmente in atto coinvolge n. 360 stakeholder dell'Ente finanziatore, ossia i formatori (n. 35), i tutor (n. 20) e i partecipanti (n. 305) coinvolti nelle azioni formative erogate dall'Ente e rivolte al personale della Pubblica Amministrazione della Regione Friuli-Venezia Giulia. Nello specifico, la sperimentazione del modello, e dei relativi strumenti di cui è costituito, è in corso su n. 43 percorsi di formazione riguardanti le seguenti aree formative:

- amministrativa e giuridica;
- finanza, fiscale e tributi;
- servizi demografici;
- appalti e contratti pubblici;
- PA digitale;
- programmazione e finanziamenti EU;
- gestione risorse umane e personale;
- urbanistica, edilizia e territorio;
- servizi sociali, socio-assistenziali e sanitari;
- sicurezza;
- formazione Amministratori.

L'implementazione e la sperimentazione del modello stanno consentendo all'Ente finanziatore e al gruppo di ricerca di cogliere i punti di forza e debolezza degli strumenti progettati, fornendo nuovi spunti di miglioramento rispetto alla specificità degli stessi. Le analisi statistiche che seguiranno la raccolta dei dati quantitativi permetteranno, inoltre, di standardizzare alcuni strumenti messi in atto.

Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca

Il presente lavoro di ricerca aveva come obiettivo l'elaborazione di un modello di valutazione partecipata con lo scopo di fornire strumenti valutativi che permettessero all'ente committente di verificare l'efficacia delle attività messe in atto, con una duplice funzione: da una parte permettere una rendicontazione delle proprie azioni agli Enti finanziatori (in particolare Regione Friuli V. G.), dall'altra attivare un processo di miglioramento continuo delle attività formative e dell'azione formativa del personale coinvolto, oltre che un cambiamento della cultura valutativa interna.

In tal senso si ritiene utile sottolineare alcuni aspetti che ci sembrano rappresentare elementi d'interesse e/o di originalità in ambito nazionale in relazione a modelli di valutazione di questo tipo.

Innanzitutto, va rilevato che il modello 3M.VaP, cercando di essere *sostenibile* per l'Ente committente, privilegia strumenti di tipo quantitativo su scala autoancorante riducendo l'uso di strumenti di tipo qualitativo. Purtroppo vi rimane aperta la possibilità di integrare quesiti aperti, e altri strumenti qualitativi, qualora si renda necessario un approfondimento di temi/aspetti d'interesse particolare.

Un secondo elemento d'interesse è dato dalla presenza di strumenti di autovalutazione e di valutazione fra pari, non ritrovati in altri modelli nazionali di cui si è fatta la rassegna.

Un terzo aspetto riguarda la presenza della dimensione denominata *coerenza pedagogica*, particolarmente apprezzata dall'ente committente e, anche questa, originale, rispetto ai più frequenti esempi di sistemi di valutazione della formazione di enti territoriali.

Pertanto, si ritiene che il modello valutativo proposto possa essere oggetto di interesse per la promozione di attività di valutazione autentiche, sostenibili e innovative, volte a valorizzare la qualità delle azioni formative e il ruolo attivo degli stakeholder coinvolti nella stessa. Tale elemento rappresenta un fattore essenziale per rispondere alle sfide educative e formative che il nostro Paese deve affrontare.

Con l'attenzione al principio della sostenibilità, il modello è stato informatizzato e inserito nel sistema gestionale dell'Ente di formazione per permettere allo stesso di somministrare gli strumenti in modo rapido, e contemporaneamente osservarne immediatamente e continuamente i risultati. Inoltre, attraverso tale strategia, è possibile favorire un più efficace coinvolgimento degli stakeholder e nel raggiungimento di maggiori consapevolezze da parte degli stessi rispetto ai percorsi messi in atto.

Ringraziamenti

Gli autori intendono ringraziare l'Ente di formazione per la Pubblica Amministrazione ComPa F.V.G. per averci permesso di svolgere la presente ricerca, in particolare il Dipartimento di formazione e i formatori per la partecipazione e l'entusiasmo dimostratici.

Inoltre, si ringraziano gli esperti del settore: Capperucci D., Gentile, M., Marzano, A., Salatin, A., per aver esaminato il modello e formulato feedback essenziali per il miglioramento della ricerca e del modello valutativo.

Note degli autori

Il seguente articolo è stato progettato e scritto in collaborazione dalle autrici, ma l'effettiva stesura delle parti si è realizzata secondo la seguente attribuzione: Doria, B. ha scritto i paragrafi "Obiettivo dello studio e fase esplorativa della letteratura"; "L'elaborazione di un Modello Multilivello Multistakeholder di Valutazione Partecipata (3M.VaP)" e "Gli strumenti del modello"; Grion, V. ha scritto "Quadro teorico introduttivo"; Serbati, A. ha scritto "La valutazione della formazione nelle organizzazioni"; Grion, M. ha scritto il paragrafo "L'implementazione in atto". Le autrici Grion e Serbati hanno scritto "Studio di caso nel settore della Pubblica Amministrazione: una ricerca partecipata" e "Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca".

Bibliografia

- Bertegazzi E., Guerci M., & Vinante M, (2010). La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti. Ed Franco Angeli (Studi e ricerche AIV).
- Bezzi, C. (2015). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment for long term learning. *ATN Assessment Conference. Australian learning and teaching council*, (p. 1-27). Sydney.
- Boud, D. (2017). Standards-based assessment for an era of increasing transparency. In *Scaling up assessment for learning in higher education*, edited by David Carless, Susan. M. Bridges, Cecilia Ka Yuk Chan, and Rick Glofcheski, 19-31. Dordrecht: Springer.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training & Development Journal*, 44(3), 41-44.
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006) Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395–398
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Castagna, M. (1993). *Progettare la formazione: guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: FrancoAngeli.
- Choudhury, G., & Sharma, V. (2019). Review and comparison of various training effectiveness evaluation models for R & D Organization performance. *PM World Journal*, 1-13.
- Dalkey N.C. (1969). *The Delphi Method: an experimental study of group opinion*. California: Rand.
- Denzin N. K., 2009 (fourth edition), *The Research Act. A theoretical Introduction to Sociological Methods*, Aldine Transaction, New Brunswick (USA), other editions 1970; 1978; 1989.
- Ente Nazionale Italiano di Unificazione (2002). *Linee guida UNI EN ISO 9001: 2000*.
- Espona-Barcons, B., Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calì, A., et al. (2017). *¿Es eficaz la formación en la Administración pública española? Evaluación de la transferencia de los aprendizajes con el modelo FET. Currículum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 30, 31-48.
- Fraccaroli, F. e Vergani, A. (2005). *Valutare gli interventi formativi*. Roma: Carocci.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gentile, M. (2005). Strumenti di valutazione dei risultati formativi: il caso del Comune di Venezia. *RJ. Risorse Umane nella pubblica amministrazione*, 3, 49-72.
- Grion V., Serbati A. (edizione italiana a cura di). (2017). *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: PensaMultiMedia.

Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong, Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.

Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell’apprendimento all’università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 210–224.

Grion, V. Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.

Grion, V, Serbati, A, Sambell, K., Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d’azione nei contesti universitari. In: P. Limone, G Toto, N. Sansone (a cura di), *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro* (pp.75-90). Bari: Progedit.Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training* (1st ed.). London: McGraw-Hill.

Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model, *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.

Jackel, B., Pearce, J., Radloff, A., & Edwards, D. (2017). Assessment and Feedback in Higher Education: A Review of Literature for the Higher Education Academy. Heslington: Higher Education Academy.

Kaufman, R., & Keller, J. (1994: Winter). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resources Quarterly*, 5(4).

Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Lipari, D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma:Edizioni Lavoro..

Nguyer, T. T., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.

Noe, R., A., Hollenbeck, J., R., Gerhart, B & Wright, P., R. (2013). *Gestione delle risorse umane* (2ed). Milano: Apogeo.

Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione*, Milano: Franco Angeli-AIV.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013, September). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it Happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(30), 551-576.

Parmigiani, D., Boni, L., & Cusinato, I. (2018). Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 333-346.

Passmore, J.; Velez, M. (2012). SOAP-M: A training evaluation model for HR. *Industrial and Commercial Training*, 4(6), 315-325.

Patton, M. Q. (1998, April 1). Discovering Process Use. *Evaluation*, 4(2), 225-233.

Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2a ed.). Houston: Gulf Publishing.

Phillips, J. (1996a). Measuring the Results of Training. In R.L. Craig, & L.R. Bittel (Eds.), *Training & Development Handbook*. American Society for Training and Development, New York: McGraw-Hill Book Co.

Phillips, J.J. (1996b). ROI: The Search. *Training & Development*, Vol. 5, No.2, pp.43.

- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 673-693.
- Pineda, P. (2011). Avaluació de la transferència de la formació a l'Administració pública de Catalunya. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya
- Pineda-Herrero, P., Espona-Barcons, B., Ciraso-Calí, A., & Valdivia-Vizarreta, P. (2016). Evaluación de la formación eLearning en el Instituto Nacional de Administración Pública: resultados del estudio MEEL. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 97-112.
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., & Ciraso-Calí, A. (2014). Evaluation of Training Transfer Factors: The FET Model. In Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., & Ciraso-Calí, A. (Eds.), *Transfer of Learning in Organizations* (1 ed.) 1, 121-144.
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., Espona-Barcons, E. & Mas-Torelló, O. (2015). How to measure the effectiveness of VET workplace learning: the FET-WL model. *Education and Training*, 57(6), 602-622.
- Reio, T.G., Rocco, T.S., Smith, D.H., & Chang, E. (2017). A critique of Kirkpatrick's evaluation model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35-53.
- Russ-Eft, D. and Preskill, H. (2008). Improving the quality of evaluation participation: a meta-evaluation. *Human Resource Development International*, 11, 35-50.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12, 115-137.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. Kellaghan, T. (Eds). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human service evaluation*, 279-317. (2nd ed). Boston: Kluwer Academic
- Swanson, R. A. (1996). Evaluation systems in HRD. PLS evaluation system: Sales communication case study. Minneapolis: Symposium evaluation systems in HRD, 718- 725.
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 466 - 478.
- Topno, H. (2012), Evaluation of Training and Development: An Analysis of Various Models. *Journal of Business and Management*, 5(2), 16-22.
- Warr, P., Bird, M. & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training*. London: Gower Press.
- William, D. (2011). Formative Assessment: Getting the Focus Right. In D. William, *Educational Assessment*, 283-289 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.