



4

Ottobre 2025

**Assessment and guidance: the central role of students**

**Valutazione e orientamento: il ruolo centrale degli studenti**

**Stefania Nirchi**

*Università degli Studi di Roma Tre*

stefania.nirchi@uniroma3.it

Doi: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17433](https://doi.org/10.14668/QTimes_17433)

ABSTRACT

*The topic of assessment has always been central to pedagogical debate and internal discussions within educational institutions, as well as being a recurring subject of regulatory interventions and ministerial documents which, over time, have highlighted different aspects of it. In light of the numerous theoretical elaborations that have contributed to defining and redefining the construct of assessment over the years, in this essay we intend to analyse the evaluative dimension, focusing in*

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 4, 2025

Anicia Editore

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

ISSN 2038-3282

*particular on its orientative effect, which occurs to the extent that the evaluation process is supported by careful and methodologically rigorous planning of all its phases, thus constituting not only a moment of assessment, but also a device capable of guiding and directing learning and teaching paths.*

*Keywords:* assessment, guidance, students, learning.

#### RIASSUNTO

*Il tema della valutazione occupa da sempre una posizione centrale nel dibattito pedagogico e nelle riflessioni interne all'istituzione scolastica, oltre a costituire oggetto ricorrente di interventi normativi e documenti ministeriali che, nel tempo, ne hanno posto in rilievo aspetti diversi. Alla luce delle numerose elaborazioni teoriche che nel corso degli anni hanno contribuito a definire e ridefinire il costrutto della valutazione, in questo saggio intendiamo analizzare la dimensione valutativa soffermandoci in particolare sul suo effetto orientativo, che avviene nella misura in cui il processo valutativo è sostenuto da una progettazione attenta e metodologicamente rigorosa di tutte le sue fasi, configurandosi così non solo come momento di accertamento, ma anche come dispositivo capace di guidare e indirizzare i percorsi di apprendimento e di insegnamento.*

*Parole chiave:* valutazione, orientamento, studenti, apprendimento.

---

#### 1. INTRODUZIONE: LA DIMENSIONE ORIENTATIVA DELLA VALUTAZIONE

Il tema della valutazione occupa da sempre una posizione centrale nel dibattito pedagogico e nelle riflessioni interne all'istituzione scolastica, oltre a costituire oggetto ricorrente di interventi normativi e documenti ministeriali che, nel tempo, ne hanno posto in rilievo aspetti diversi. Alla luce delle numerose elaborazioni teoriche che nel corso degli anni hanno contribuito a definire e ridefinire il costrutto della valutazione, in questo saggio intendiamo analizzare la dimensione valutativa soffermandoci in particolare sul suo effetto orientativo, che avviene nella misura in cui il processo valutativo è sostenuto da una progettazione attenta e metodologicamente rigorosa di tutte le sue fasi, configurandosi così non solo come momento di accertamento, ma anche come dispositivo capace di guidare e indirizzare i percorsi di apprendimento e di insegnamento.

Questa dimensione orientativa della valutazione si manifesta non solo nell'azione didattica e nel momento in cui essa assolve la sua funzione formativa (Nirchi, *et al.*, 2022) ma piuttosto, come una pratica epistemica e regolativa che concorre alla strutturazione dei processi di apprendimento e alla costruzione della soggettività del discente, sostenendo dinamiche di riflessività, autoregolazione e assunzione di responsabilità decisionale. In questa prospettiva, la valutazione assume il ruolo di dispositivo orientativo capace di incidere non solo sui percorsi educativi e di sviluppo personale, ma anche, in senso più ampio, sulla definizione delle traiettorie formative e biografiche dei soggetti, estendendo i propri effetti oltre i confini dell'apprendimento formale.

In questa prospettiva, la valutazione si configura come intrinsecamente connessa alla dimensione dell'orientamento, ambito che ha assunto una rilevanza strategica nel contesto scolastico contemporaneo, anche in relazione agli interventi di riforma promossi dal Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza. All'interno di tale scenario normativo e culturale, la valutazione non si limita a costituire uno sfondo implicito dell'azione educativa, ma viene esplicitamente riconosciuta come componente strutturale dei processi di orientamento.

Un passaggio significativo in questa direzione è rintracciabile nelle *Linee Guida per l'orientamento* (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328), in particolare nella sezione relativa all'«e-Portfolio orientativo personale delle competenze», uno strumento concepito come spazio pedagogico nel quale il soggetto in formazione è chiamato a sviluppare pratiche sistematiche di riflessività, finalizzate a rileggere il proprio percorso formativo in chiave valutativa e autovalutativa e, al contempo, a proiettarlo in una dimensione prospettica. Sotto questa lente, la valutazione si configura come dispositivo formativo che sostiene la costruzione di consapevolezza, favorendo processi decisionali e progettuali orientati al futuro. Essa rappresenta, infatti, un processo cognitivo che attraversa in modo pervasivo l'esperienza umana, incidendo sui processi di comprensione, di azione e di decisione che caratterizzano l'esistenza di ciascuno. Non si tratta, dunque, di un'attività circoscritta solo ai contesti formali, ma di un dispositivo che consente al soggetto di attribuire significato alle situazioni, di modulare il proprio comportamento in relazione all'ambiente in cui ci si muove e di assumere posizioni operative rispetto alle alternative possibili.

Attraverso l'esercizio di pratiche valutative, l'individuo sviluppa la capacità di stabilire gerarchie di rilevanza, di formulare giudizi di pertinenza e di efficacia e di orientare le proprie scelte sulla base di criteri progressivamente più consapevoli e strutturati. Questo vale tanto nei percorsi di apprendimento, quanto negli sviluppi professionali, ambiti nei quali la valutazione diviene strumento di regolazione e di autoregolazione dell'agire.

In tale cornice, la dimensione autovalutativa assume un ruolo strategico: essa contribuisce alla costruzione dell'autonomia decisionale e sostiene la possibilità di governare in modo riflessivo il proprio percorso di crescita. Le competenze valutative e autovalutative si configurano pertanto come presupposto essenziale della capacità di orientamento personale, intesa come facoltà di progettare e riorientare consapevolmente il proprio cammino nel corso dell'intero arco di vita.

A partire da queste riflessioni, ciò che ci si propone nei paragrafi successivi è l'analisi del legame tra valutazione e orientamento attraverso lo strumento valutativo dell'e-portfolio, la cui funzione non si esaurisce solamente nella documentazione degli esiti raggiunti, ma si estende alla promozione della consapevolezza del soggetto in merito agli apprendimenti conseguiti e alla propria crescita individuale nei differenti contesti: di esperienza, educativi, formativi e professionali. Esso si configura, pertanto, come uno strumento riflessivo che sostiene processi di rilettura critica delle esperienze maturate e assume una particolare rilevanza in chiave auto-orientativa, poiché favorisce

la comprensione dei propri punti di forza, delle aree di miglioramento e delle possibili traiettorie future.

## 2. VALUTAZIONE E ORIENTAMENTO: IL RUOLO CENTRALE DEGLI STUDENTI

La dimensione orientativa della valutazione è rintracciabile sia nella sua funzione formativa che sommativa. La valutazione sommativa è orientata a fornire riferimenti espliciti al processo di apprendimento, contribuendo a definire ciò che, all'interno del percorso formativo, viene riconosciuto come rilevante e indirizzando conseguentemente l'attenzione degli studenti verso questi aspetti. In tal modo, essa esercita una funzione regolativa, incidendo sulle priorità percepite dai soggetti in formazione.

Tuttavia, tale forma di valutazione non si caratterizza sempre per una comunicazione trasparente e univoca: i criteri, i linguaggi e i codici attraverso cui essa si esprime non sempre risultano accessibili in modo pieno a tutti gli studenti, ma solamente a chi dispone già di strumenti interpretativi più consolidati, che consentono di interpretare le informazioni ricevute in chiave autovalutativa e auto-orientativa, lasciando indietro coloro che ne sono privi.

Occorre inoltre considerare che, sebbene la valutazione sommativa sia finalizzata a restituire informazioni sugli esiti dell'apprendimento, essa può produrre effetti controintuitivi, limitando la profondità dei processi cognitivi o orientando gli studenti verso strategie prevalentemente prestazionali, con una conseguente riduzione della significatività dell'esperienza formativa. Questa distorsione si verifica ogni qual volta si pone la responsabilità della valutazione esclusivamente nelle mani del docente, rendendo meno autonomi gli studenti nel processo valutativo (Boud, 2000, 2016). A differenza di quella sommativa, la valutazione formativa, invece, presenta una più marcata valenza orientativa. Essa si configura come un dispositivo di regolazione continuo e analitico, capace di restituire informazioni puntuali non solo sugli esiti, ma anche sulle modalità attraverso cui gli studenti acquisiscono i propri apprendimenti; permette di fornire feedback sistematici sui progressi compiuti, di sostenere i processi di monitoraggio, di autoregolazione e di riorientamento e garantire un accompagnamento costante e intenzionale allo sviluppo del percorso di apprendimento (Nirchi *et al.*, 2022).

Qualora anche nell'ambito della valutazione formativa, gli studenti siano collocati in una posizione prevalentemente passiva, limitandosi a ricevere i feedback progressivamente forniti dai docenti, tale pratica difficilmente potrà tradursi in un'efficace strategia di promozione dell'autonomia orientativa. In assenza di un coinvolgimento attivo nei processi di analisi, interpretazione e utilizzo delle informazioni valutative, la funzione regolativa della valutazione formativa rischia infatti di ridursi a un intervento eterodiretto, incapace di sostenere lo sviluppo di competenze riflessive e decisionali necessarie per un orientamento personale consapevole.

Quest'ultimo può essere raggiunto solamente al termine di una progettazione didattica capace di rendere gli studenti, soggetti attivi all'interno delle pratiche valutative. Secondo questa prospettiva, il ruolo docente consiste nel predisporre una pluralità di contesti ed esperienze attraverso cui gli allievi possano appropriarsi in modo diretto delle logiche e delle funzioni della valutazione. Questo processo si realizza mediante il loro coinvolgimento nella co-costruzione dei criteri, nell'elaborazione, interpretazione e uso del feedback, nelle dinamiche di confronto e negoziazione tra pari e

nell'esplorazione critica delle risorse e delle evidenze reperibili tanto nell'ambiente scolastico, quanto negli spazi formativi extrascolastici (Restiglian, Grion, 2019).

In altri termini, attraverso un impianto sistematico di valutazione formativa, lo studente può progressivamente divenire un soggetto capace di apprendimento permanente, sviluppando competenze valutative, metavalutative e di orientamento autonomo. Ciò presuppone la capacità di valutare criticamente il proprio percorso di apprendimento in termini di adeguatezza, completezza e accuratezza degli esiti conseguiti. Ne deriva che le pratiche valutative devono essere rese trasparenti, esplicite e accessibili, affinché possano essere effettivamente comprese e interiorizzate come dispositivi cognitivi e metacognitivi funzionali allo sviluppo di competenze di autovalutazione (Candy *et al.*, 1994).

E' all'interno di questa cornice teorica che un sistema di valutazione può definirsi sostenibile, in quanto capace non solo di attivare la funzione orientativa della valutazione, ma anche di promuovere negli studenti competenze di auto-orientamento lungo l'intero ciclo di vita. Così facendo il processo di autovalutazione diventa pratica autonoma e autoregolata, mentre la valutazione formativa si trasforma in un dispositivo riflessivo che trascende la mera rilevazione degli esiti immediati, ma si orienta, piuttosto, verso la comprensione del significato che tali risultati rivestono in relazione alla definizione degli obiettivi formativi e progettuali futuri dello studente (Su, 2015).

Una riconcettualizzazione della valutazione da questo punto di vista richiede, allora, di spostare l'attenzione dal singolo atto valutativo, all'impianto pedagogico che lo rende possibile e significativo; questo perché la valutazione non è un momento accessorio del processo didattico, ma un suo elemento strutturale che contribuisce a definire la qualità degli ambienti di apprendimento. Diventa quindi essenziale progettare contesti formativi che rendano gli studenti progressivamente competenti nel comprendere linguaggi, criteri e funzioni della valutazione (acquisire quella che nel linguaggio scientifico viene definita *literacy* valutativa), sostenendo forme di consapevolezza nei processi di apprendimento e promuovendo lo sviluppo di autonomia decisionale, assunzione di responsabilità e capacità di giudizio.

### 3. LA COMPETENZA VALUTATIVA DEGLI STUDENTI

La competenza valutativa va inquadrata come una dimensione strutturale dello sviluppo cognitivo e metacognitivo della persona, e non come un esito spontaneo della maturazione individuale. Essa costituisce un oggetto di insegnamento a pieno titolo, che richiede intenzionalità pedagogica, progressione e mediazione didattica lungo l'intero percorso formativo, a partire dall'età infantile (Sadler, 1989; Boud & Falchikov, 2007). Imparare a valutare significa, dunque, acquisire la capacità di interpretare criteri, attribuire significato agli standard di qualità, formulare giudizi argomentati e regolare di conseguenza le proprie azioni di apprendimento: processi che configurano la valutazione come pratica cognitiva complessa e socialmente situata. All'interno del paradigma dell'apprendimento permanente, tale dimensione assume una funzione strategica. Diventare soggetti capaci di apprendere lungo tutto l'arco della vita implica, infatti, saper monitorare, interpretare e riorientare autonomamente i propri processi di costruzione della conoscenza. In questo senso, la figura del *lifelong learner* è inseparabile da quella del *lifelong assessor*, ovvero un soggetto capace di esercitare in modo attivo e continuativo pratiche di giudizio e autoregolazione, in contesti formali, informali e non formali (Boud, 2000; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ne consegue che il compito dell'educazione non può esaurirsi nel formare i discenti ad essere preparati nel rispondere a richieste immediate e contestuali, ma deve mirare alla costruzione di dispositivi cognitivi trasferibili, che consentano agli individui di affrontare situazioni nuove, impreviste o future. La valutazione, in questa chiave, diventa un'infrastruttura formativa che sostiene la capacità di apprendere in modo autonomo in contesti variabili, oltre i confini istituzionali dell'istruzione formale (Black & Wiliam, 2009) e nel caso invece di un contesto d'aula, di operare attivamente all'interno dei processi di giudizio e riflessione metacognitiva. La semplice trasmissione di strumenti e/o feedback dal docente allo studente, non è sufficiente a garantire l'acquisizione di questa competenza, poiché la *literacy* valutativa si costruisce attraverso pratiche partecipative e relazioni sociali complesse (Sadler, 1989; Carless & Boud, 2018).

Diventano importanti, pertanto: le attività di co-costruzione dei criteri e delle rubriche, in quanto permettono agli studenti di negoziare e rendere espliciti gli standard di qualità, favorendo la comprensione dei parametri attraverso i quali è possibile valutare prodotti e prestazioni (Andrade & Du, 2005); i processi di autovalutazione e di valutazione, che consentono loro di sviluppare capacità metacognitive, autonomia e giudizio critico e di regolare i propri comportamenti cognitivi in maniera consapevole (Topping, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006); l'analisi guidata di esempi concreti di compiti (àncore, *exemplar*, modelli) utile per migliorare progressivamente il lavoro; la partecipazione a discussioni collettive sugli standard di giudizio e sulla qualità del prodotto che contribuiscono a chiarire le caratteristiche che distinguono prestazioni di diverso livello, consolidando l'allineamento tra criteri, evidenze e giudizi (Sadler, 1989; Carless, 2015; Serbati, Grion, 2019).

#### 4. LO STRUMENTO DEL PORTFOLIO PER ORIENTARSI

All'interno della cornice teorica fin qui delineata, tra i diversi strumenti che abbiamo a disposizione e che hanno ricadute sulle capacità degli studenti di riflettere sul proprio apprendimento, oltre che di monitoraggio e autocontrollo, un ruolo di primo piano è attribuito al portfolio.

Sebbene le tipologie di *portfolio* impiegate nei contesti formativi, educativi e professionali siano le più diversificate, studi recenti sottolineano che la loro funzione principale consiste nel rendere esplicito e riflessivo il percorso di sviluppo del soggetto, promuovendo la consapevolezza delle conquiste, dei progressi e delle traiettorie di crescita personale e professionale (Nirchi, 2021; Scarano, Vivona & Martiniello, 2025). Così inteso il *portfolio*, così come la sua versione digitale (*e-portfolio*) possono essere considerati strumenti di documentazione strategica e di auto-rappresentazione per favorire i processi di riflessione critica e di valutazione formativa rispetto al proprio apprendimento e alla identità stessa del soggetto in formazione e/o del suo sviluppo professionale.

La funzione riflessiva del *portfolio* è strettamente connessa ai processi di autoregolazione dell'apprendimento (*self-regulated learning*, SRL), che comprendono strategie metacognitive di pianificazione, monitoraggio e valutazione delle proprie attività cognitive e comportamentali (Winne & Hadwin, 1998; Panadero, 2017; Lam, 2022; Sicurello, 2024), nonché la capacità di utilizzare i feedback ricevuti per adattare l'azione successiva. Questa capacità di auto-monitoraggio si configura come elemento essenziale per l'orientamento autonomo, che può essere raggiunto attraverso l'impiego del portfolio che consente allo studente non solo di accumulare evidenze, ma di elaborarle

in maniera riflessiva, così da poter assumere decisioni future significative, sia sul piano educativo che professionale, integrando processi di autoregolazione e metacognizione.

Tuttavia, la natura orientativa del portfolio e dell'e-portfolio può essere mantenuta a patto che se ne conoscano profondamente le caratteristiche e le ricadute sugli studenti. Se i docenti non hanno una piena conoscenza dei loro campi di applicazione, il rischio è che questi strumenti restituiscano solamente esiti descrittivi superficiali, privi di impatto sulla consapevolezza e sull'autonomia dell'apprendimento. In altri termini il loro uso può restare confinato alla semplice raccolta di materiali, senza promuovere riflessioni critiche sulle proprie performance e sulle competenze acquisite (Feridouni-Solimani, *et al.*, 2023). In altri termini, se vogliamo che essi svolgano una funzione orientativa efficace, dobbiamo aiutare gli studenti a: documentare informazioni rilevanti sui loro processi di apprendimento, riflettere in modo critico sulle proprie prestazioni, autovalutare il proprio apprendimento, guidare il loro percorso di riflessione e di autoregolazione delle attività di apprendimento, suggerendo loro di esplicitare successi e difficoltà sperimentate nel corso dell'apprendimento (Mogas *et al.*, 2023).

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, emerge un rapporto di stretta interdipendenza tra i processi valutativi, le dinamiche di orientamento autonomo del soggetto e la prospettiva dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

La valutazione, intesa come processo volto ad attribuire significato e valore alle esperienze di apprendimento, assume una funzione formativa strategica quando è collocata entro la prospettiva della valutazione sostenibile (*sustainable assessment*), orientata a sviluppare negli studenti la capacità di riflessione e di autoregolazione del proprio apprendimento, grazie alle quali sarà in grado di fare scelte oculate oltre il contesto immediato di studio (Boud & Soler, 2016). In tale cornice, la valutazione non si esaurisce nella certificazione degli esiti, ma contribuisce allo sviluppo cognitivo e metacognitivo della persona, promuovendo competenze di riflessione critica, monitoraggio del proprio apprendimento e uso consapevole del feedback (Nicol, 2021). Queste abilità risultano essenziali affinché l'individuo possa assumere decisioni autonome e ponderate nel presente e lungo l'intero arco della vita e, altresì, fondamentali se si considerano gli studenti protagonisti del processo valutativo, in grado di sviluppare quelle capacità valutative e autovalutative necessarie al loro empowerment cognitivo e orientativo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assesment: Rethinking Assesment for the Learning Society. In *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for*

- the longer term*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Candy, P. Crebert, G., O’Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education, Commissioned report. *Australia. National Board of Employment, Education and Training*, no. 28, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Decreto del Ministro dell’istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328: *Linee guida per l’orientamento*.
- Feridouni-Solimani, A., Ahmed-Mohamed, K. (2023). The impact of collaborative eportfolios on academic learning in a university setting. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 553-568.
- Lam, R. (2022). E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review. *Frontiers in Psychology*, 13:1079385. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1079385
- Mogas, J., Cea Álvarez, A. M., & Pazos-Justo, C. (2023). The Contribution of Digital Portfolios to Higher Education Students’ Autonomy and Digital Competence. *Education Sciences*, 13(829), 1-12, doi.org/10.3390/educsci13080829
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: Romatre press
- Nirchi, S., Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa. Verifica e valutazione degli apprendimenti*. Versione ampliata e aggiornata. Roma: Anicia.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Restiglian, E., Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRi-FoVA group. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>
- Scarano, G., Vivona, A., & Martiniello, L. (2025). Constructing the self in school guidance: strategic competencies, e-portfolio, and educational mentoring. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1-9.
- Serbati, A., Grion, V. (2019). IMPROVe: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 89-105.
- Sicurello, R. (2024). Conoscersi per scegliere. L’e-Portfolio nella riforma per l’orientamento. *Quaderni di Pedagogia della scuola*, 6(1), 7-15.
- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning.

*International Review Educational*, 61, 7-20.

Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, vol. 68, n. 3, 249–76.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Copyright (©) Stefania Nirchi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper:* Nirchi, S. (2025). Valutazione e orientamento: il ruolo centrale degli studenti [Assessment and guidance: the central role of students]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 4, 475-483. Doi: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17433](https://doi.org/10.14668/QTimes_17433)