



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Assessment approaches and practices from the perspective of university teachers and students: a nationwide research**

### **Approcci e pratiche valutative nella prospettiva di docenti e studenti universitari: una ricerca su base nazionale**

*di*

Beatrice Doria

[beatrice.doria@phd.unipd.it](mailto:beatrice.doria@phd.unipd.it)

Valentina Grion

[valentina.grion@unipd.it](mailto:valentina.grion@unipd.it)

Università di Padova

#### **Abstract:**

Assessment in HE literature states that alternative assessment approaches (Boud, 2010; Grion & Serbati, 2019; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) improve students' learning. At the national level, the debate on the topic is not yet widespread and the practices are predominantly 'mainstream'. However, there are still no nationwide studies testifying to the approaches and practices of Italian university lecturers (Doria et al. 2023). To fill this gap, a multi-year research project is being carried out to investigate which assessment processes are used in universities. In this contribution, the results of a questionnaire administered to lecturers and students are presented to deepen what was previously found through the analysis of a statistically representative sample of teaching syllabi. The data confirm the prevalence of 'traditional' approaches and practices, highlighting the need for training of Italian lecturers on Assessment.

**Keywords:** Assessment; Higher Education; Syllabus; Alternative Assessment

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

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

Doi: 10.14668/QTimes\_15421

### **Abstract:**

La letteratura di settore rileva che approcci di valutazione alternativa (Boud, 2010; Grion & Serbati, 2019; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) migliorano l'apprendimento degli studenti universitari. A livello nazionale, il dibattito sul tema non è ancora molto diffuso e le pratiche prevalentemente di “tipo tradizionale”. Tuttavia, non vi sono ancora studi su scala nazionale che testimonino gli *approcci* e le *pratiche* dei docenti universitari italiani (Doria et al. 2023). Per colmare tale lacuna, si sta realizzando un progetto pluriennale di ricerca, con lo scopo di indagare quali processi valutativi vengano utilizzati nelle università. In questo contributo si presentano i risultati relativi a un questionario somministrato a docenti e studenti per approfondire quanto precedentemente rilevato attraverso l'analisi di un campione statisticamente rappresentativo di Syllabi degli insegnamenti. I dati confermano la prevalenza di approcci e pratiche “tradizionali”, facendo emergere il bisogno di formazione dei docenti italiani sulla valutazione.

**Parole chiave:** Valutazione; Università; Syllabus; Valutazione Alternativa.

### **1. Introduzione**

Negli ultimi decenni, la ricerca educativa ha dimostrato un crescente interesse per la valutazione, considerandola un elemento fondamentale nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento. Questo interesse è confermato da Brown (2014) la quale sottolinea che per migliorare la qualità dell'istruzione è necessaria, innanzitutto, una rivisitazione delle attuali pratiche valutative.

Un elemento di notevole rilevanza in tale contesto teorico, riguarda l'attenzione alla funzione formativa della valutazione e al coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di valutazione a supporto dell'apprendimento. Questi ultimi temi sono oggetto di studio da parte di numerosi gruppi di ricerca a livello internazionale, alcuni dei quali sono giunti a ridefinire il *Formative assessment* come *Assessment for Learning* (Sambell, MacDowell, Montgomery, 2013), proprio per evidenziare il ruolo attivo che gli studenti dovrebbero svolgere nei processi di valutazione (Grion & Serbati, 2019).

Da questa prospettiva, la valutazione giunge anche ad assumere un ruolo centrale come strumento per l'apprendimento continuo. Alcuni studiosi (Boud & Soler, 2016) mettono in evidenza che, per diventare capaci di apprendimento autonomo ed efficace lungo tutto il corso della vita, gli studenti devono acquisire, innanzitutto, capacità valutative autonome, per diventare così “*lifelong assessors*” (Boud, 2000, p. 5), ossia preparati nell'affrontare le sfide valutative che incontreranno lungo il loro percorso di vita personale e professionale. Tuttavia, la capacità di valutare in modo adeguato ed equilibrato non si sviluppa spontaneamente, ma richiede un'apposita formazione. Pertanto, è essenziale considerare l'acquisizione della competenza valutativa come un obiettivo formativo fondamentale in ogni disciplina. Gli studenti saranno in grado di esercitare questa competenza in modo autonomo e responsabile solo se avranno l'opportunità di praticarla e sperimentarla durante il loro percorso formativo. È anche in tal senso che la valutazione degli apprendimenti all'università

andrebbe ampiamente ripensata.

## **2. La valutazione nel contesto italiano: l'*Alternative Assessment* e le pratiche dei docenti universitari**

Il dibattito sulla valutazione degli apprendimenti in contesto universitario, processo superficialmente identificato con “l’esame”, risulta molto immaturo a livello nazionale rispetto al contesto internazionale, e le pratiche messe in atto dai docenti sembrerebbero ancora fortemente basate su approcci “tradizionali” (Grion & Serbati, 2019; Doria, Grion & Paccagnella, 2023; Nasab, 2015) e ampiamente disancorate dai risultati dell’ampia e consolidata ricerca internazionale sulla valutazione.

In effetti, nel sentire comune del nostro paese, la valutazione porta spesso con sé un significato orientato esclusivamente all’attività misurativa e sommativa in relazione ad un certo percorso di apprendimento o di formazione. Assai più debole è l’accezione che riconduce la valutazione ad una attività formativa e orientativa (Black & William, 1998). Essa risulta essere percepita come attività prevalentemente agita dal docente, come compito e dovere professionale o, nel migliore dei casi, come suo strumento di lavoro, utilizzato per monitorare l’efficacia della propria azione formativa (Restiglian & Grion, 2019). Raramente la valutazione viene considerata come parte integrante del processo d’apprendimento e, dunque, come risultato di apprendimento atteso, in cui gli allievi possano sperimentarsi come attori-protagonisti (Doria et al., 2019).

A confermare una situazione particolarmente “critica” dello sviluppo dei processi valutativi all’università sono due recenti ricerche condotte a livello nazionale da Doria e colleghi (2023), i quali hanno analizzato un campione rappresentativo di 3008 Syllabus, redatti da docenti appartenenti alle università italiane statali e non statali (5% della popolazione complessiva). L’analisi delle pratiche valutative è stata condotta con approccio top-down in riferimento alle tre categorie di approcci valutativi individuati da Guskey (2019):

- orientato al prodotto, diretto a misurare i risultati d’apprendimento mediante pratiche di valutazione tradizionale (esame finale orale, esame finale scritto);
- orientato al processo, volto a valutare il processo attraverso cui uno studente giunge all’acquisizione di competenze e conoscenze mediante la combinazione di pratiche valutative alternative e tradizionali;
- orientato al progresso, che mira a valutare il “vantaggio” acquisito dagli studenti attraverso le loro esperienze di apprendimento; il riferimento è al “valore aggiunto”, misurando concretamente l’effettivo indice di miglioramento dell’apprendimento dello studente rispetto alla sua situazione iniziale.

Dai risultati di queste ricerche si evidenzia che la maggior parte dei docenti utilizza un approccio valutativo orientato al prodotto e mette in atto pratiche valutative “tradizionali” (Nasab, 2015; Di Stasio, Ranieri & Bruni, 2019), piuttosto che ispirate all’utilizzo di un approccio orientato al processo e pratiche di valutazione alternativa (Dochy, Segers, Sluijmans, 1999; Alderson & Banerjee, 2001).

Nel dettaglio, solamente il 25% dei docenti scrive di utilizzare pratiche di valutazione alternativa. Inoltre, i risultati evidenziano anche che le pratiche di valutazione maggiormente diffuse in ambito universitario sono di tipo tradizionale, quali gli esami finali orali (74,40%) e/o scritti (43,74%), a discapito dell'utilizzo di pratiche alternative che pongono lo studente come protagonista attivo del processo di valutazione come avviene nella pratica di *self-assessment* e *self-feedback* (1,94%), e peer assessment (0,27%).

Anche due precedenti ricerche in contesto internazionale, condotte da Panadero et al. (2019) e Lipnevich e colleghi (2021), che hanno esaminato gli approcci e le pratiche valutative dei docenti attraverso l'analisi dei Syllabus, mettono in luce come vi sia ancora una predilezione per approcci e pratiche valutative di tipo "tradizionale" (Panadero et al., 2019, p. 392), dirette cioè a favorire una valutazione sommativa volta a verificare e certificare le conoscenze degli studenti – approccio valutativo orientato al *prodotto* – piuttosto che il *processo*. Panadero e colleghi (2019) rilevano infatti che docenti spagnoli, benchè stiano implementando pratiche di valutazione alternativa come autovalutazione e valutazione tra pari, favoriscano le prove scritte finali (70,8%) per assegnare il voto, non promuovendo quindi un coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione. Allo stesso modo, Lipnevich e colleghi (2021) evidenziano come nel contesto universitario spagnolo vi sia un uso elevato degli approcci valutativi orientati al prodotto (70,02%), piuttosto che al processo (29,98%), al contrario del contesto statunitense (50,94% processo e 49,06% prodotto). Tuttavia, in entrambi i contesti, le pratiche valutative maggiormente innovative, come *self e peer assessment*, vengono scarsamente utilizzate e in nessuno Syllabo si dichiara di attivare una valutazione di progresso.

### **3. Le percezioni degli studenti rispetto all'esperienza universitaria e il loro valore**

*«...come le cose sono è spesso meno rilevante di come le persone pensano - o percepiscono – le cose siano [...] poiché sono queste realtà "percepite" che danno forma e significato alla vita e alle azioni della gente»* (Flutter, Rudduck, 2004, p. 6).

Secondo quanto riportato da Brown (2014), ricerche a livello nazionale e internazionale mettono in evidenza un'ampia insoddisfazione da parte degli studenti riguardo al processo di valutazione all'interno delle università. Molti lavori in letteratura confermano tale insoddisfazione.

Uno studio ampio che ha coinvolto oltre 800 docenti e più di 1000 studenti in Nuova Zelanda (Fletcher et al., 2012), ha rivelato una differenza sostanziale tra la percezione dei docenti e quella degli studenti riguardo alla valutazione. I docenti considerano la valutazione come un processo affidabile che supporta l'apprendimento degli studenti e le attività di insegnamento, mentre gli studenti tendono a vederla principalmente come un procedimento finalizzato alla registrazione dei risultati degli esami.

Una seconda indagine condotta in ambito nazionale su un campione rappresentativo di 255 studenti dell'Università di Bari da parte di Pastore (2012), evidenzia che questi studenti non percepiscono la valutazione come un'opportunità di apprendimento o come una dimostrazione di responsabilità. Al contrario, la associano esclusivamente all'esame finale, trattandola come una tappa obbligata per ottenere la certificazione conclusiva del corso.

Considerando più specificamente la distinzione tra il modello "tradizionale" di valutazione dell'apprendimento e il modello più recente "alternativo" o "partecipativo" (Brew et al., 2009), alcune ricerche (Di Stasio et al. 2019; Struyven et al., 2005) hanno rivelato che in generale gli studenti percepiscono le forme alternative di valutazione come più eque e favorevoli a un apprendimento profondo rispetto alle valutazioni tradizionali, anche se gli autori mettono in evidenza che diverse variabili, tra cui contesti, esperienze e competenze dei docenti, possono influenzare queste percezioni. Altri studi suggeriscono che il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di valutazione contribuisce a percezioni più positive della valutazione, rispetto a quella conseguente all'uso di metodi più tradizionali (Flores et al., 2015).

Altre ricerche (Hanrahan & Isaacs, 2001; Vickerman, 2009; Brew et al., 2009) hanno evidenziato come l'utilizzo di pratiche valutative alternative – ad esempio la valutazione fra pari e l'autovalutazione - siano percepite come più partecipative e motivanti per il miglioramento dell'apprendimento. Al contrario, pratiche valutative tradizionali, come test finali, verifiche della conoscenza e quiz, provocano maggiori scetticismo e sfiducia nello studente (Pereira et al., 2015).

Nel considerare i processi valutativi in ambito accademico, va dunque considerato che le percezioni degli studenti sulla valutazione, seppure possano variare notevolmente da una situazione all'altra, sono fondamentali nel dibattito sul miglioramento dell'esperienza accademica e sulle modalità di valutazione più efficaci (Aquario & Grion, 2017).

## 4. La ricerca

### 4.1 Obiettivo e domande di ricerca

Alla luce dei risultati finora ottenuti nell'ambito della ricerca triennale condotta da Doria et al. (2023), la presente indagine si propone un duplice obiettivo:

- esplorare ed analizzare gli *approcci* e le *pratiche* di valutazione utilizzate dai docenti universitari nel contesto nazionale e i relativi *fabbisogni formativi*;
- verificare se le percezioni degli studenti rispetto ad approcci e pratiche valutative rispecchino coerentemente le dichiarazioni dei docenti.

A partire dall'obiettivo di ricerca, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

- **D1.** Quali sono gli approcci e le pratiche di valutazione che i docenti dichiarano di esplicitare nel Syllabus e di mettere in atto nei loro insegnamenti?
- **D2.** Vi sono differenze tra quanto dichiarato dai docenti e le percezioni degli studenti in merito ai processi valutativi?
- **D3.** Cosa pensano i docenti rispetto a una ipotetica formazione alla valutazione?

### 4.2 Campione, strumenti e procedure

Al fine di approfondire i risultati ottenuti dall'analisi dei Syllabi (Doria & Grion, 2022; Doria et al., 2023), è stato elaborato e somministrato un questionario al medesimo campione statisticamente rappresentativo di 3008 docenti, appartenenti alle università italiane statali e non statali (Censis, 2021/2022), corrispondente al 5% della popolazione complessiva ( $n= 60158$  docenti).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

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

Doi: 10.14668/QTimes\_15421

Inoltre, è stato elaborato e somministrato un secondo questionario agli studenti universitari italiani individuati attraverso un campionamento a palla di neve (Conti & Marella, 2012) al fine di ottenere ulteriori informazioni e percezioni rispetto alle pratiche valutative messe in atto dai docenti durante i loro insegnamenti.

Nel dettaglio, la costruzione dei questionari è avvenuta attraverso due fasi distinte:

- elaborazione delle domande a partire dai costrutti identificati con l'analisi dei Syllabi (Doria et al., 2023)
- perfezionamento dei questionari attraverso tecnica Delphi (Dalkey, 1969).

La somministrazione dei questionari è avvenuta attraverso due distinte modalità:

- per quanto riguarda i docenti, sono stati somministrati tramite mail a tutti i 3008 docenti facenti parte del campione originariamente definito per la ricerca triennale;
- per gli studenti universitari si è definito un campione a “palla di neve” raggiunto tramite social network e mail.

I questionari – composti da 16 quesiti aperti e chiusi per docenti e 19 per studenti - sono entrambi suddivisi in tre sezioni. La prima serie di quesiti (sezione 1 e 2) in entrambi i questionari è stata formulata in modo da indagare i medesimi costrutti considerati dal punto di vista dei docenti e degli studenti. La sezione 3 invece indaga costrutti distinti per docenti e studenti: per i primi si indaga il valore della formazione alla valutazione; per i secondi si indaga il grado di soddisfazione rispetto ai processi valutativi degli apprendimenti all'università.

In questo articolo, in relazione all'obiettivo di ricerca, si prendono in considerazione solo i quesiti a risposta chiusa della sezione 1 (Tabella 1). Inoltre, si considera la sezione 3 del questionario somministrato ai docenti relativo alla formazione alla valutazione (Tabella 2). Va specificato che, in riferimento ai quesiti Q5 e Q7 di entrambi i questionari, i rispondenti potevano selezionare più di una risposta.

Tabella 1. Sezione 1 e 2 del questionario somministrato a docenti e studenti

Dimensione	Indicatore	Items Docenti	Items Studenti
Sezione 1 Prove di verifica all'università	Syllabus	Q1. Comunico nel Syllabus le prove valutative che propongo nei miei insegnamenti	Q1. Nel Syllabus (pagina di presentazione del corso) i docenti comunicano le prove valutative che verranno utilizzate nell'insegnamento
		Q2. Metto in atto nel mio insegnamento le prove valutative che dichiaro nel Syllabus	Q2. Le prove valutative che i docenti dichiarano nel Syllabus è quella che <i>effettivamente</i> mette in atto nel loro insegnamento
		Q3. Descrivo <i>in modo dettagliato</i> nel Syllabus le prove valutative che metto in atto nel mio insegnamento (tipologia di valutazione, prova d'esame, criteri di valutazione, modalità di svolgimento...).	Q3. Nel Syllabus sono esplicitate <i>in modo dettagliato</i> le prove valutative che i docenti mettono in atto nel loro insegnamento (tipologia di valutazione, prova d'esame, criteri di valutazione, modalità di svolgimento...).
	Valutazione di prodotto	Q4. Propongo <i>solo</i> prove valutative finalizzate a verificare gli <i>esiti</i> degli apprendimenti	Q4. I docenti mettono in atto <i>solo</i> prove valutative finalizzate a valutare gli <i>esiti</i> degli apprendimenti
		Q5. Fra quelle elencate, la prova/e valutativa/e che utilizzo maggiormente per	Q5. Fra quelle elencate, la/le prova/e utilizzata/e maggiormente dai docenti per

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

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

Doi: 10.14668/QTimes\_15421

		verificare gli <i>esiti</i> degli apprendimenti è/sono:	valutare gli <i>esiti</i> degli apprendimenti è/sono:
	<b>Valutazione di processo</b>	Q6. Propongo <i>anche</i> prove valutative volte al miglioramento del <i>processo</i> di apprendimento	Q6. I docenti propongono <i>anche</i> prove valutative volte al miglioramento del <i>processo</i> di apprendimento
		Q7. 11. Fra quelle elencate, la/e prova/e valutativa/e che utilizzo maggiormente per verificare il miglioramento del <i>processo</i> di apprendimento è/sono:	Q7. Fra quelle elencate, la/le prova/e valutativa/e maggiormente utilizzata dai docenti per il miglioramento del <i>processo</i> di apprendimento è/sono:
	<b>Valutazione di progresso</b>	Q8. Propongo all' <i>inizio del corso</i> una prova valutativa che verifica le pre-conoscenze degli studenti	Q8. I docenti propongono all'inizio del corso una prova valutativa che valuta le pre-conoscenze degli studenti
		Q9. Propongo prove valutative in itinere volte a monitorare i <i>progressi</i> degli apprendimenti rispetto alle conoscenze iniziali	Q9. I docenti propongono prove valutative periodiche volte a monitorare i <i>progressi</i> degli apprendimenti rispetto alle conoscenze iniziali

Tabella 2. Sezione 3 del questionario somministrato ai docenti

Dimensione	Indicatore	Items
Sezione 3 <b>Bisogni formativi</b>	<b>Partecipazione ad attività formative</b>	Q13. Ho già partecipato ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario
		Q14. Le attività formative a cui ha partecipato sono state organizzate da:
		Q15. Sentirei la necessità di partecipare ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario
		Q16. Se venissero messe in atto attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti, a quali modalità di formazione vorrebbe/preferirebbe partecipare?
		Q17. Quale tipologia di attività risulterebbe più idonea alle sue necessità?

I dati sono stati sottoposti ad analisi statistiche descrittive al fine di ricavare medie e deviazioni standard. Inoltre, per rispondere alla domanda di ricerca D1, è stata condotta un'ANOVA di Fisher per esaminare le differenze tra i tre approcci valutativi (prodotto, processo e progresso) e delle analisi *post-hoc* mediante *t test di Student*. Mentre, per analizzare i dati relativi alla domanda di ricerca D2, è stata condotta un'ANOVA di Fisher al fine di rilevare le differenze significative tra i due gruppi (docenti e studenti). È stata anche condotta un'analisi *post-hoc*, utilizzando *test t di Welch* per campioni indipendenti con varianze non omogenee come metodo per rilevare i p-value.

## 5. Risultati

I questionari restituiti dai docenti sono quasi il 20% (n=540) del campione originario. Le risposte degli studenti sono state n=238. Il campione dei docenti rispecchia proporzionalmente le caratteristiche del campione originario (confronta Doria et al., 2023). Per quanto riguarda il campione degli studenti, le risposte provengono da tutto il territorio nazionale, con una prevalenza per gli studenti dal Veneto. Oltre il 60% del campione dichiara un'età inferiore ai 23 anni e solo il 6,6% del campione ha oltre i 29 anni. La prevalenza è femminile (70%) e di area disciplinare umanistico-sociale (63%).

### 5.1. D1. Quali sono gli approcci e le pratiche di valutazione che i docenti esplicitano nel Syllabus e affermano di mettere in atto nei loro insegnamenti?

Analizzando i dati dei quesiti, possiamo rilevare che la grande maggioranza dei docenti (79,5%; n=427) dichiara di comunicare “sempre” nel proprio Syllabus le prove valutative degli insegnamenti, di mettere in atto quanto dichiarato nel Syllabus (84,5%, n=452) e di descrivere dettagliatamente, sempre, la tipologia e la modalità di valutazione, la prova d’esame e relativi criteri di valutazione (69,3%, n=371) (Tabella 3).

Tabella 3. Risposte dei docenti su scala Likert relativi alle domande Q1, Q2 e Q3 del questionario (vedi Tabella 1)

	Q1				Q2				Q3			
	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
<b>Fq</b>	<b>427</b>	44	12	53	<b>452</b>	32	12	38	<b>371</b>	73	28	62
<b>%</b>	<b>79,5%</b>	8,2%	2,2%	9,9%	<b>84,5%</b>	6%	2,2%	7,1%	<b>69,3%</b>	13,6%	5,2%	11,6%

In merito agli *approcci* valutativi dei docenti, dalle risposte ai quesiti Q4 e Q6, risulta che un’ampia maggioranza dei docenti utilizzi sempre o spesso solo una valutazione di *prodotto*, mentre meno del 30% di loro dichiara di mettere in atto anche prove valutative volte al miglioramento del *processo* di apprendimento degli studenti (per il dettaglio dei dati si veda Tabella 4).

Tabella 4. Risposte dei docenti su scala Likert relative alle domande Q4 e Q6 del questionario (vedi Tabella 1)

	Prodotto				Processo			
	Q4				Q5			
	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
<b>Fq</b>	<b>268</b>	96	85	82	48	93	164	<b>228</b>
<b>%</b>	<b>50,4%</b>	18%	16%	15,4%	9%	17,4%	30,8%	<b>42,8%</b>

Per quanto riguarda la valutazione di *progresso* si rileva che più del 30% di docenti dichiara di mettere in atto (spesso o sempre) prove valutative volte a monitorare i progressi degli apprendimenti rispetto alle conoscenze iniziali (Q9), ma alla domanda Q8 riferita alla messa in atto di prove di verifica degli apprendimenti iniziali, più del 70% dei docenti dichiara di non effettuarle (Tabella 5).



Tabella 5. Risposte dei docenti su scala Likert relativi alle domande Q8 e Q9 del questionario (vedi Tabella 1)

	Progresso							
	Q8				Q9			
	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
<b>Fq</b>	22	23	91	<b>402</b>	83	86	130	<b>237</b>
<b>%</b>	4,1%	4,3%	16,9%	<b>74,7%</b>	15,5%	16%	24,3%	<b>44,2%</b>

L'analisi statistica ANOVA sulle risposte ottenute (n=541) rileva che vi è una differenza significativa tra i tre valori dell'utilizzo della valutazione di prodotto, processo e progresso ( $F(2) = 394,75$ ;  $p < .001$ ). A tale test statistico, è poi seguita un'analisi *post hoc* applicando un Test *t di Student* accoppiato a due code, il quale rileva che la valutazione di prodotto è significativamente più utilizzata dai docenti rispetto a quella di processo ( $p < .001$ ) e progresso ( $p < .001$ ). La valutazione di processo è significativamente più utilizzata rispetto a quella di progresso ( $p < .001$ ).

Relativamente alle *pratiche* valutative, le cui risposte sono state acquisite tramite quesiti a risposta multipla con possibilità di due scelte, risulta che in riferimento alla valutazione di prodotto (Q5), quasi la totalità dei docenti dichiara di praticare *solo* il classico esame finale scritto o orale; solo in n=153 (su n=843 risposte totali) casi si userebbero prove intermedie, e in pochissimi casi (n=11) prove di gruppo e individuali elaborate durante il corso.

Le *pratiche* orientate alla valutazione e al miglioramento del *processo* di apprendimento (Q7), sarebbero soprattutto lavori di gruppo (n=212 su n=558 risposte totali) o individuali (n=164), ma anche pratiche alternative quali l'autovalutazione (n=77) e la valutazione tra pari (n=33).

## 5.2 D2. Vi sono differenze tra quanto dichiarato dai docenti e le percezioni degli studenti in merito ai processi valutativi?

Le percezioni degli studenti non sembrerebbero confermare del tutto quanto i docenti dichiarano di scrivere nel Syllabus e mettere in atto nei loro insegnamenti. Un'analisi descrittiva dei dati permette di verificare che i valori medi su scala Likert per ciascun gruppo di soggetti sono differenti (Tabella 6).

Tabella 6. Media e Deviazione Standard dei quesiti speculari Q1, Q2 e Q3 di docenti e studenti.

	Q1		Q2		Q3	
	Docenti	Studenti	Docenti	Studenti	Docenti	Studenti
	Q1	Q1	Q2	Q2	Q3	Q3
<b>MD</b>	3,57	2,99	3,68	3,02	3,41	2,39
<b>DS</b>	0,94	0,74	0,83	0,64	1,02	0,79

L'analisi statistica ANOVA mostra che vi sono differenze significative tra il gruppo di docenti e quello degli studenti rispetto alle domande Q1, Q2 e Q3 ( $F(5) = 91,870$ ;  $p < .001$ ). Dalle analisi *post-*

*hoc* mediante *test t di Welch* si evince che vi sono differenze significative rispetto a tutti e tre i quesiti (Q1,  $p < .001$ ; Q2,  $p < .001$ ; Q3,  $p < .001$ ).

Allo stesso modo, rispetto ai quesiti relativi agli approcci valutativi utilizzati dai docenti durante i loro insegnamenti, l'analisi descrittiva dei dati permette di verificare che i valori medi su scala Likert per ciascun gruppo sono differenti tra docenti e studenti, ad eccezione dell'approccio relativo al *prodotto* (Tabella 7).

Tabella 7. Media e Deviazione Standard dei quesiti speculari Q4, Q6 e Q9 di docenti e studenti.

	Prodotto		Processo		Progresso	
	Q4		Q6		Q9	
	Docenti	Studenti	Docenti	Studenti	Docenti	Studenti
	Q4	Q4	Q6	Q6	Q9	Q9
<b>MD</b>	3,06	3,06	1,93	1,78	1,27	1,61
<b>DS</b>	0,82	0,82	0,98	0,59	0,54	0,59

L'analisi ANOVA rileva che vi sono differenze significative rispetto alle percezioni dell'utilizzo dei tre diversi approcci valutativi ( $F(5) = 147,903$ ;  $p < .001$ ). Le analisi *post-hoc* mediante *test t di Welch* per campioni indipendenti con varianze non omogenee evidenzia che non vi è alcuna differenza significativa tra ciò che viene dichiarato dai docenti in merito all'utilizzo dell'approccio valutativo orientato al *prodotto* e la percezione degli studenti ( $p = .65$ ;  $p > .05$ ). Al contrario, risultano differenze significative rispetto all'approccio valutativo orientato al processo ( $p < .001$ ) e al progresso ( $p < .001$ ).

A conferma delle analisi precedenti, l'ANOVA applicata alle risposte del questionario agli studenti ( $n = 232$ ) rileva che vi è una differenza significativa tra l'utilizzo della valutazione di prodotto, processo e progresso ( $F(2) = 451,33$ ;  $p < .001$ ). A tale test statistico, è poi seguita un'analisi *post hoc* applicando un *Test t di Student* accoppiato a due code, il quale rileva che la valutazione di prodotto è significativamente più utilizzata dai docenti rispetto a quella di processo ( $p < .001$ ) e progresso ( $p < .001$ ). La valutazione di processo è significativamente più utilizzata rispetto a quella di progresso ( $p < .001$ ).

### 5.3 D3. Cosa pensano i docenti rispetto a una ipotetica formazione alla valutazione?

In merito alla terza sezione del questionario docenti, volta ad indagare i fabbisogni formativi rispetto alla valutazione, i dati relativi alla domanda Q13 mostrano che, il 51,2% dei docenti ( $n = 274$ ) dichiara di non aver mai partecipato ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, il 39,8% qualche volta ( $n = 212$ ), il 7,7% dichiara di aver partecipato molte volte ( $n = 41$ ) e il restante 0,9% ( $n = 5$ ) dichiara di aver partecipato ad un numero di iniziative tali da sentirsi esperto. I docenti che hanno partecipato ad attività formative riguardanti la valutazione ( $n = 274$ ) dichiarano che queste sono state organizzate dal proprio Ateneo (69,5%,  $n = 248$ ) o da altri Atenei (30,5%,  $n = 26$ ).

Riguardo alla domanda Q15 del questionario, su un totale di 532 risposte, il 52,2% dei docenti ( $n = 278$ ) dichiara di non sentire la necessità di partecipare ad attività formative riguardanti la

valutazione degli apprendimenti in ambito universitario e il restante 47,7% (n=254), invece, ne sentono il bisogno.

In riferimento alla domanda del questionario Q16, il 50,1% (n=251) dei docenti dichiara che, se venissero messe in atto attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti, preferirebbero partecipare con modalità di formazione online; il 17,5% (n=88) in modalità blended o ibrida, il 17,5% (n=88) in presenza, il 9,2% (n=46) in formazione residenziale e il restante dei docenti non intendono partecipare ad attività formative per mancanza di tempo.

Infine, in riferimento alla tipologia di attività formativa a cui preferirebbero partecipare (Q17), su un totale di 428 rispondenti, il 39,3% (n=212) dei docenti preferirebbero il workshop su specifiche attività valutative, il 28,7% (n=155) lezione frontale da parte di un esperto, il 14,1% (n=76) attività di auto-formazione guidata, l'11,3% (n=61) dei docenti preferirebbe formazione tra pari.

## 6. Discussioni

L'osservazione dei diversi risultati sopra presentati permette di proporre alcune considerazioni. Innanzitutto, a conferma di quanto evidenziato da Fletcher et al. (2012), dai dati emergono delle discrepanze fra il dichiarato dai docenti e il percepito degli studenti, in primo luogo in riferimento al valore e al significato del Syllabus. La maggior parte dei docenti dichiara, ad esempio, di esplicitare "sempre" (79,5%) nel Syllabus le prove valutative utilizzate nel proprio insegnamento, di mettere "sempre" in pratica quanto dichiarato (84,5%) e di descrivere in modo puntuale le prove e i criteri valutativi, oltre che le modalità attraverso cui si svolgeranno (69,3%). Tuttavia, questi valori non corrispondono alle percezioni degli studenti. Questi ultimi, infatti, percepiscono in modo significativamente diverso quanto affermato dai docenti, non solo rispetto alle modalità di comunicazione delle pratiche valutative, ma anche relativamente alle prove e ai criteri valutativi che verranno utilizzati durante l'insegnamento e la loro effettiva messa in atto (Q1,  $p < .001$ ; Q2,  $p < .001$ ; Q3,  $p < .001$ ). Tali discrepanze potrebbero essere fatte risalire a due cause. La prima, quella conseguente a una scarsa competenza, da parte degli studenti, nell'interpretazione di quanto scritto nel Syllabus; e se questo fosse vero (ma attualmente non sembrano esservi evidenze relative), sarebbe necessario che i docenti e le istituzioni accademiche facessero una riflessione e promuovessero azioni efficaci per supportare un adeguato uso dei Syllabi come "indicatori discreti, ma potenti di ciò che avviene in classe" (Bers, Davis, & Taylor 2000). Una seconda causa potrebbe essere fatta risalire alla rinuncia, da parte dei docenti, dell'occasione di dare il giusto valore a quello strumento, il Syllabus, che dovrebbe rappresentare un "luogo" per la messa in atto di reciproca responsabilità tra docente e studente (Grion, 2017; Serbati et al., 2022). In tale direzione, si può considerare che nella ricerca di Doria et al. (2023), si rileva che su un campione di 3008 Syllabi, più del 20% di questi non sono stati analizzati perché incompleti o non presenti sui siti di Ateneo e in un precedente studio di Serbati et al. (2022) si evince che su un campione di 343 Syllabi, il 44,6% di questi non avevano i requisiti minimi per poter essere analizzati in termini di allineamento costruttivo (Biggs, & Tang, 2007) poiché mancavano sezioni del documento, soprattutto in riferimento ai processi valutativi. Tutto ciò va sicuramente a minare la funzione "promising" (Bain, 2004) del Syllabus, che dovrebbe rappresentare per gli studenti uno strumento chiave attraverso cui comprendere il loro ruolo nel processo di apprendimento, favorendo quindi motivazione e coinvolgimento.

In secondo luogo, si rileva che la valutazione tradizionale permane quella maggiormente diffusa in ambito universitario. I docenti, infatti, dichiarano di favorire un approccio valutativo orientato al prodotto (50,4%), piuttosto che al processo e al progresso. Inoltre, le pratiche valutative maggiormente utilizzate risultano essere l'esame scritto o orale finale, abbinato in alcuni casi a lavori di gruppo o individuali, e molto raramente a pratiche alternative come l'autovalutazione e la valutazione fra pari. Tali dati sembrano coincidere con quanto dichiarato da Panadero e colleghi (2019), oltre confermare i risultati ottenuti nello studio di Doria et al. (2023) e mettere in luce la reale necessità di innovazione e formazione professionale rispetto alle pratiche valutative nel contesto nazionale italiano. In questo caso, le percezioni degli studenti confermano le dichiarazioni dei docenti rinforzando l'idea che il quadro individuato di approcci e pratiche sia molto vicino a quanto effettivamente avviene nei contesti d'insegnamento/apprendimento reali.

Di fronte a questo quadro, che mostra quanto gli approcci e le pratiche valutative alternative non siano così conosciute e condivise dai docenti, i risultati ottenuti rispetto all'analisi dei fabbisogni formativi si potrebbero definire "preoccupanti", poiché solo il 47,7% di docenti ritiene necessaria una formazione alla valutazione. Tale risultato potrebbe essere fatto risalire a una scarsa consapevolezza, da parte dei docenti, di quella centralità della valutazione nel processo d'apprendimento, ormai così ampiamente documentata in letteratura (Grion & Serbati, 2019), rinforzando ancor di più l'idea che sia urgente una specifica formazione alla valutazione dei docenti universitari.

## 7. Conclusioni

Il presente studio ha inteso indagare e verificare gli approcci e le pratiche di valutazione messi in atto dai docenti universitari nei loro insegnamenti in connessione alle percezioni degli studenti rispetto alle stesse. Inoltre, sono stati esplorati i fabbisogni formativi dei docenti al fine di ottenere un primo quadro d'insieme utile per implementare un piano formativo alla valutazione in ambito universitario.

Si ritiene che, seppure i risultati ottenuti siano interessanti, soprattutto in relazione alla ricerca in ambito nazionale rispetto alla valutazione nel contesto universitario e al *Faculty Development*, questi vadano interpretati con alcune limitazioni.

La prima limitazione riguarda i due campioni. In riferimento al campione dei docenti, benché il questionario sia stato somministrato ad un campione statisticamente rappresentativo a livello nazionale, come costituito per la ricerca triennale sopra accennata (Doria & Grion, 2022; Doria et al., 2023), il tasso di risposte ottenute, su base volontaria, è stato pari al 20% con probabile distorsione del campione probabilistico originario. In riferimento al campione di convenienza degli studenti, va rilevato che esso risulta fortemente sbilanciato per genere e provenienza disciplinare e geografica. Pertanto, sia nel caso dei docenti che per gli studenti deriva una non generalizzabilità dei risultati.

La seconda limitazione riguarda il linguaggio specifico utilizzato negli item, il quale potrebbe essere risultato a volte troppo specifico e/o non così comunemente conosciuto e utilizzato da docenti e studenti. Le dichiarazioni rispetto alle pratiche valutative potrebbero non rappresentare effettivamente ciò che viene scritto/letto nel Syllabus e messo in atto nell'insegnamento. In particolare, i concetti di "valutazione di prodotto, processo e progresso" rappresentano termini con scarsa familiarità nel mondo accademico - prova ne sia che nei Syllabi analizzati nell'ambito della

ricerca triennale (Doria & Grion, 2022; Doria et al., 2023) questi termini compaiono in un numero di casi estremamente limitato - e questo potrebbe aver falsato alcune risposte, nonostante lo sforzo posto nel questionario, di esemplificare tali termini.

Nonostante tali limitazioni, si ritiene si possano ricavare, dai dati raccolti ed analizzati, alcune considerazioni per iniziare a costruire uno stato dell'arte di approcci e pratiche valutative all'università a livello nazionale e delle parallele necessità formative collegate. In questa prospettiva, ulteriori ricerche sono necessarie per chiarire meglio e dare maggiore fondamento alle questioni qui aperte. In particolare, la ricerca triennale in atto, all'interno della quale la presente indagine si è svolta, persegue proprio la raccolta di evidenze che permetteranno di rappresentare un quadro più completo e complesso della situazione indagata e discussa.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Alderson, J. C. & Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34 (4), 213-236.
- Aquario, D., & Grion, V. (2017). " Valutazione per l'apprendimento": autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova. In *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 240-257). Franco Angeli.
- Bers, T. H., B. D. Davis, and B. Taylor (2000). The Use of Syllabi in Assessments: Unobtrusive Indicators and Tools for Faculty Development. *Assessment Update*, 12 (3), 4-7.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning*. New York, McGraw- Hill.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: *Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*, 25-36.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Brew, C., Riley, P., & Walta, C. (2009). Education students and their teachers: comparing views on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 6, 641-657.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Conti, P. L., & Marella, D. (2012). *Campionamento da popolazioni finite: Il disegno campionario*. Springer Science & Business Media.
- Di Stasio, M., Ranieri, M., & Bruni, I. (2019). Assessing is not a joke. Alternative assessment practices in higher education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 106-118.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Doria, B., Grion, V., & Paccagnella, O. (2023). Pratiche valutative nelle università italiane: una

- ricerca esplorativa a livello nazionale. *Italian Journal Of Educational Research*, (30), 129-143.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Fletcher, R.B., Meyer, L.H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and Students Conceptions of Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 64, 119-133.
- Flores, M.A., Simão, A.M.V., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40, 9, 1523-1534.
- Flutter J., Rudduck J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?* Oxon: Routledge.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guskey, T. R. (2019). *Get set, go! Implementing successful reforms in grading and reporting*. Bloomington, Indiana, USA: Solution Tree.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Karran, T. (2005). Pan-European grading scales: Lessons from national systems and the ECTS. *Higher Education in Europe*, 30(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/03797720500087949>.
- Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 480–500.
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K. & Fraile, J. (2021). What's on the Syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675-699.
- Marzano, A., Calenda, M., Galliani, L. & Petolicchio, A. (2014). La dimensione referenziale: prodotto, processo, sistema. In L. Galliani, A. M. Notti (Eds.), *Valutazione educativa* (pp. 69-139). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nasab, F. G. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165-178.
- Nicol D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5): 756-778.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(3), 379–397.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, 45-62. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3268>.

- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, 325-341.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 2, 221-230.