



Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022



ISBN volume 978-88-6760-985-7
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello di <i>Alessandra La Marca</i>	19
Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello di <i>Cosimo Laneve</i>	27
Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale di <i>Agostino Portera</i>	77

Sessione 1: Competenze digitali e communities

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153
Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167
Mara Valente
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195
Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206
Silvia Fioretti
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217
Andrea Zini
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233
Susanne Schumacher
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244
Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272
Oriana D'Anna

Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298
Daniele Agostini, Corrado Petrucco
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309
Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324
Ada Manfreda
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336
Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347
Alessandra La Marca, Federica Martino
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367
Maria Rosaria Re
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378
Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391
Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402
Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416
Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431
Leonarda Longo, Ylenia Falzone
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444
Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458
Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472
Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483
Federica Baroni, Ilaria Folci

Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495
Sara Marini
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506
Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582
Marianna Piccioli
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594
Gabriella Ferrara
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606
Maria Moscato, Francesca Pedone
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621
Francesca Berti

Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633
Andrea Ciani, Alessandra Rosa
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647
Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658
Aurora Ricci, Elena Luppi
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673
Daniele Morselli, Giovanna Andreotti
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697
Beatrice Doria, Valentina Grior
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710
Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722
Agnese Vezzani
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734
Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747
Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759
Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774
Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789
Ilaria Salvadori
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817
Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831
Massimo Marcuccio
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853
Federica De Carlo
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867
Alessandro di Vita
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879
Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891
Simona Pizzimenti
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901
Livia Romano
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910
Emanuela Botta, Irene Stanzione
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922
Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938
Fabio Alba
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947
Jessica Pasca
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956
Marta Cecalupo

Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971
Giuseppe Zanniello
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982
Paola Cortiana
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997
Lucia Scipione
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010
Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022
Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032
Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046
Laura Landi

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059
Maria Vinciguerra
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069
Monica Bertolo
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081
Federica Caccioppola
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095
Alessandro Gelmi
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111
Silvana Nicolosi
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121
Daniela Canfarotta
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136
Annamaria Gentile
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148
Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163
Martina Albanese
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177
Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi

VI.

Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi*

Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi

Beatrice Doria – *Università degli Studi di Padova*

Valentina Grion – *Università degli Studi di Padova*

Abstract

La valutazione nel contesto universitario è fondamentale per l'apprendimento degli studenti (Grion, Serbati, 2019). Tuttavia, per attivare processi valutativi di qualità è necessario realizzare pratiche che valorizzino il processo (*process criteria*) e il progresso (*progress criteria*), piuttosto che il solo prodotto (*product criteria*) (Guskey, 2006; 2011; 2019).

La presente ricerca intende analizzare le pratiche di valutazione utilizzate, e il valore ad esse assegnato, dai docenti universitari attraverso un'analisi qualitativa dei contenuti dei Syllabi degli insegnamenti. Tali costrutti sono stati indagati facendo riferimento al framework proposto da Lipnevich et al. (2021) in base ai tre criteri di valutazione: a) di prodotto; b) di processo; c) di progresso. Mediante campionamento casuale semplice sono stati estratti 1145 Syllabi delle "Mega Università" italiane (Censis, 2021/2022). I primi risultati ottenuti dall'analisi mostrano che un'ampia maggioranza di docenti utilizzano ancora i criteri di prodotto (69,6%), piuttosto che quelli di processo (30,4%) e di progresso (0%).

Le considerazioni su tali risultati aprono numerosi fronti di ricerca, oltre che rendere evidente l'urgenza di una specifica formazione alla valutazione dei docenti universitari italiani.

* L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori. Tuttavia, sono da attribuire a Beatrice Doria i par. 1, 2 e 3; a Valentina Grion il par. 4.

In the university context, the assessment process is crucial for student learning (Grion, Serbati, 2019). However, in order to activate quality assessment processes, it is necessary to implement practices that value the process (process criteria) and progress (progress criteria), rather than just the product (product criteria) (Guskey, 2006; 2011; 2019).

This research aims to analyse the assessment practices used, and the value assigned to them, by university lecturers through a qualitative analysis of the content of teaching syllabi. These constructs were investigated by referring to the framework proposed by Lipnevich et al, (2021) based on the three assessment criteria: a) product; b) process; c) progress.

By means of simple random sampling, 1145 syllabi of the Italian 'Mega Universities' were extracted (Censis, 2021/2022). The first results obtained from the analysis show that a large majority of lecturers still use product (69.6%), rather than process (30.4%) and progress (0%) criteria.

Considerations on these results open numerous research fronts, as well as making clear the urgent need for specific assessment training for Italian university lecturers.

Parole chiave: Syllabus, Assessment, Università, Docenti.

Keywords: Syllabus, Assessment, University, Lecturers.

1. Introduzione

Già da tempo, l'ampia letteratura di settore (Galliani, 2015; Grion & Serbati, 2019; Lipnevich 2020, 2021) sottolinea l'importanza che assume la valutazione nella promozione e miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari. A tal proposito, esistono numerosi studi (Lipnevich et al., 2020; 2021; Panadero et al., 2019, Grion, Serbati, 2019) che dimostrano che la valutazione può promuovere l'apprendimento degli studenti attraverso l'utilizzo di pratiche valutative alternative alle "tradizionali", supportando il miglioramento delle loro conoscenze e competenze (Hattie, 2012; Richland et al., 2009; Nicol, 2020, 2021). Tuttavia, per poter erogare valutazioni di qualità, basate sull'utilizzo di pratiche alternative di valutazione, è necessario possedere delle solide competenze specifiche di assessment. La formazione pedagogica e la sperimentazione delle pratiche sono elementi fondamentali per poter sviluppare competenze in questo ambito (Postareff et al., 2007; Lipnevich 2020, 2021).

In questo contesto, recentemente, alcuni studi condotti in ambito internazionale hanno cercato di comprendere e descrivere quali pratiche valutative vengano maggiormente utilizzato dai docenti universitari. A tal proposito, Panadero et al. (2019) ha svolto un'indagine nelle università statali spagnole, attraverso l'analisi di 1693 Syllabi. Esaminando tali documenti, i ricercatori hanno riscontrato che i docenti spagnoli utilizzano una varietà di pratiche valutative a seconda dell'area disciplinare di riferimento, prediligendo però approcci valutativi "tradizionali", ossia basati su lezioni frontali ed esami finali svolti al termine del corso di studi (Panadero et al., 2019, p. 392). I ricercatori, inoltre, hanno rilevato che i docenti attribuiscono particolare attenzione ai punteggi ottenuti dalla somministrazione di test e/o esami finali, piuttosto che dare valore ad un voto finale cumulativo ponderato con differenti pratiche valutative alternative - come la pratica di self-assessment - utilizzate durante il corso, soprattutto nelle aree scientifiche piuttosto che umanistiche e linguistiche. Un'ulteriore questione riguarda la personalizzazione delle prove: Panadero (et al., 2019) sottolinea come non siano state riscontrate differenze tra gli approcci valutativi messi in atto con gli studenti del primo anno e quelli dell'ultimo anno, nonostante l'evidente diversità di conoscenze, competenze e adattamento al contesto universitario di questi ultimi. Per tale ragione, gli stessi autori richiamano l'urgenza di investire sul miglioramento delle pratiche di valutazione dei docenti universitari.

Allo stesso modo, Lipnevich et al. (2020) hanno esaminato gli approcci e le pratiche di valutazione utilizzate nel contesto universitario statunitense attraverso l'analisi dei Syllabi appartenenti a cinque differenti discipline accademiche. I ricercatori, una volta individuati i criteri attraverso cui i docenti universitari assegnano i voti e calcolano il voto finale, hanno rilevato che vi è una differenza significativa tra le discipline nell'utilizzo di pratiche valutative incentrate sul prodotto piuttosto che sul processo o sul progresso. I risultati dimostrano infatti che le discipline riferite all'ambito educativo e linguistico prediligono una valutazione incentrata sul processo d'apprendimento degli studenti, ponendo meno attenzione al prodotto finale dell'insegnamento, mentre le discipline psicologiche, matematiche e tecnico scientifiche prediligono pratiche valutative ampiamente incentrate sul prodotto. Tale scoperta conferma i risultati ottenuti dalla ricerca citata, di Panadero et al. (2019).

Un terzo studio volto ad esplorare l'uso delle pratiche valutative all'interno del contesto universitario nazionale è quello condotto da Jessop e colleghi (Jessop, Malekar, 2016; Jessop, Tomas, 2017; Tomas, Jessop, 2019). I ricercatori sono riusciti a costruire un quadro abbastanza dettagliato riguardante la valutazione universitaria del Regno Unito, grazie all'utilizzo del database TESTA (*Transforming the Experience of Students*

through Assessment)¹. In particolare, è stato rilevato che le pratiche di valutazione non stavano portando un miglioramento della percezione degli studenti rispetto ad esse (Jessop, Maleckar, 2016), e che i docenti avevano a disposizione un'ampia gamma di pratiche valutative da utilizzate per la valutazione dei loro studenti, ma prediligevano ampiamente quelle sommativie (Jessop, Tomas, 2017).

Un recente studio condotto insieme da Lipnevich, Panadero et al. (2021), ha esaminato il differente utilizzo dei criteri di valutazione nell'assegnazione dei voti al termine dei corsi di studio da parte dei docenti universitari statunitensi e spagnoli. In particolare, il campione di indagine statunitense includeva 250 Syllabi, redatti da docenti appartenenti a cinque diverse discipline accademiche (educazione, matematica, scienze, psicologia e inglese). Il campione di indagine spagnolo comprendeva 175 Syllabi, selezionati dal database nazionale e facenti riferimento alle medesime discipline accademiche. I risultati ottenuti hanno evidenziato che i docenti universitari statunitensi utilizzano in egual misura criteri di valutazione orientati al prodotto e al processo d'apprendimento degli studenti, a differenza di quelli spagnoli che utilizzano maggiormente i criteri orientati al prodotto finale. Inoltre, gli studiosi hanno anche rilevato che le pratiche valutative maggiormente innovative, come *self e peer assessment*, vengono scarsamente utilizzate e che nessun Syllabo predilige una valutazione orientata ai criteri di progresso.

Come le ricerche citate dimostrano, quindi, le pratiche valutative permangono, anche a livello internazionale, prevalentemente legate ad approcci tradizionali, soggette a resistenza al cambiamento (Bromage, 2006; Deneen, Boud, 2013) e ancora poco considerate (dalla ricerca educativa (Lipnevich et al., 2019). Infatti, secondo un recente Rapporto dell'EU (Rauhvanger et al., 2009), la maggior parte dei Paesi afferma di utilizzare ancora una valutazione sommativa, disattendendo un punto centrale del Processo di Bologna, ossia il miglioramento continuo della valutazione dei

1 TESTA (*Transforming the Experience of Students through Assessment*) si definisce come “a joint National Teaching Fellowship Project with four partner universities of similar character: Bath Spa, Chichester, Winchester and Worcester. It is funded by the Higher Education Academy for three years (2009-2012). TESTA aims to improve the quality of student learning through addressing programme-level assessment”. Esso mira quindi a raccogliere informazioni per identificare come la valutazione può supportare al meglio l'apprendimento degli studenti a partire dalle loro esperienze, opinioni e percezioni. Il progetto è consultabile al sito: <http://www.testa.ac.uk/index.php>

risultati degli studenti e la diminuzione della dipendenza da metodi di valutazione più tradizionali (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Karran, 2005).

In questo contesto, il presente studio intende esaminare le pratiche valutative maggiormente utilizzate in Italia all'interno dell'istituzione accademica, approfondendo quali criteri di valutazione (nell'accezione proposta da Guskey (2006; 2011; 2019) vengano maggiormente scelti per l'assegnazione del voto finale agli studenti, anche alla luce del Processo di Bologna (European Ministers, 1999; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

1.1 *La valutazione nell'istruzione universitaria*

L'istituzione universitaria offre molta libertà ai docenti nella strutturazione del proprio insegnamento. I docenti universitari possono infatti utilizzare un'ampia gamma di attività didattiche per allestire il proprio insegnamento e la valutazione degli apprendimenti degli studenti. Obbligo legislativo è invece quello di rendere nota la propria progettazione attraverso il Syllabus (Angelo, Cross, 1993; Brookhart, Nitko, 2008; Serbati, 2019; Serbati et al., 2022) che rappresenta il documento in cui dichiarare gli obiettivi dell'insegnamento e i risultati d'apprendimento, i contenuti, le metodologie didattiche e quelle valutative. Come dichiarato da Serbati et al. (2022), esso dovrebbe costituire la scheda di presentazione di ciascun insegnamento all'Università, e il primo strumento attraverso cui il docente entra in contatto con lo studente.

Una sezione del Syllabus è specificamente dedicata alla valutazione degli apprendimenti. Essa dovrebbe collegarsi alle sezioni precedenti attraverso un legame di tipo "logico" o consequenziale. I metodi e gli strumenti valutativi, infatti, dovrebbero teoricamente essere allineati alle pratiche didattiche dichiarate (Serbati et al., 2021; 2022). Tuttavia, quando si fa riferimento alla valutazione nel contesto universitario, spesso ci si imbatte in modo generico e generalizzato in un approccio di tipo tradizionale, quello in cui si prevede che la prova o le prove valutative si realizzino al termine dell'insegnamento e in modo quasi staccato dal flusso delle attività d'insegnamento/apprendimento. Anche a livello istituzionale, in effetti, si prevede "il periodo degli esami" ben definito e separato da quello dedicato all'erogazione dei corsi. Come mettono in luce alcune ricerche (Cizek et al., 1996; Lipnevich et al., 2020; Panadero et al., 2019), tale strutturazione non consentirebbe al docente di tenere traccia del processo di sviluppo dell'apprendimento, facendo affidamento solamente ad un unico indicatore: il *prodotto* finale generato dalle loro conoscenze. Al contrario, un ap-

proccio alla valutazione maggiormente focalizzato sull'apprendimento includerebbe l'uso di più pratiche valutative messe in atto durante il corso, che consentirebbero al docente di operare con più indicatori valutativi e comprendere meglio il *processo* e il *progresso* degli apprendimenti degli studenti (Lipnevich et al. 2021).

Secondo Guskey (2006; 2011; 2019), infatti possono esserci tre tipologie di indicatori di acquisizione del sapere che si vuole formare. Essi fanno riferimento a tre categorie di criteri, attraverso cui i docenti possono fare riferimento per attribuire il voto finale agli studenti:

- criteri di prodotto;
- criteri di processo; e
- criteri di progresso.

I criteri di prodotto misurano cosa gli studenti sanno fare in quel preciso momento e quindi si predilige una valutazione sommativa, volta a certificare le conoscenze finali al termine del corso di studi (Brookhart, 2009; O'Connor, 2009). I docenti che prediligono questa tipologia di valutazione basano i voti sui punteggi ottenuti dagli studenti mediante la somministrazione di test finali o su prodotti finali. Sebbene questa pratica valutativa possa essere considerata una misura abbastanza obiettiva, numerosi studi (ad esempio, Cassady, Johnson, 2002; Seipp, 1991) hanno dimostrato che vi sono numerose variabili, fra cui principalmente quelle di tipo emotivo che incidono notevolmente sulla riduzione delle prestazioni degli studenti.

In alternativa, i docenti possono affidarsi ai criteri di processo, coi quali non si misura solo il risultato d'apprendimento degli studenti, ma anche il processo attraverso cui si giunge all'acquisizione di competenze e conoscenze. I docenti che volessero considerare non solamente il prodotto finale, ma anche il processo d'apprendimento, possono utilizzare quiz in aula, la partecipazione alle attività, il coinvolgimento degli studenti, varie forme di valutazione formativa.

Infine, per quanto riguarda i criteri di progresso, essi si riferiscono al “vantaggio” ottenuto dagli studenti dalle loro esperienze di apprendimento. I criteri di progresso fanno quindi riferimento al “guadagno d'apprendimento” e alla crescita educativa, misurando concretamente l'effettivo indice di miglioramento dello studente.

2. La ricerca

2.1 *Obiettivo e domande di ricerca*

A partire dal framework teorico presentato, la presente ricerca intende esplorare ed analizzare le pratiche di valutazione utilizzate dai docenti universitari nel contesto nazionale, così come da essi dichiarate nei Syllabi degli insegnamenti. In particolare, si intende esplorare l'uso dei tre criteri di valutazione sopra indicati (Guskey, 2006; 2011; 2019) nell'assegnazione dei voti agli studenti. .

A partire da tale obiettivo di ricerca, abbiamo individuato una domanda di ricerca di carattere generale, ossia:

- **Q1.** Che tipo di valutazione dichiarano di utilizzare i docenti, in riferimento alle tre tipologie di criteri sopra indicati, ossia prodotto, processo e progresso?

che è stata articolata in due sotto domande più specifiche, ossia:

- **Q1.1** quali sono le pratiche che essi utilizzano, in base alle loro dichiarazioni?
- **Q1.2** Fra le forme alternative (ossia quelle relative a processo e progresso), quali pratiche specifiche vengono messe in atto?

2.2 *Campione e procedure di analisi*

Per rispondere alle domande di ricerca abbiamo deciso di considerare come oggetto di analisi i Syllabi ma, non essendo reperibile un elenco nazionale di Syllabi, per formare il campione di analisi si è scelto di fare riferimento ai docenti italiani, di cui prendere in considerazione i Syllabi.

In questa prima fase di ricerca (attualmente in corso), è stato individuato un campione di 1145 docenti appartenenti alle “Mega Università” italiane statali (Censis, 2021/2022), ossia il 5% della popolazione complessiva (n=22968 docenti facenti parte delle Mega Università italiane statali). Si è scelto di iniziare il lavoro di analisi con le “Mega Università” poiché si è ipotizzato che in esse si sarebbe potuta trovare la massima variabilità delle situazioni della docenza, permettendoci così di avere un quadro di risultati già ipoteticamente assimilabile a quello finale.

Va precisato che il campione analizzato è stato selezionato da un campione più ampio, statisticamente rappresentativo, composto dal 5% della popolazione complessiva (n=3008 docenti), mediante stratificazione del-

l'intera popolazione dei docenti italiani appartenenti a tutte le università statali e private (n=60158).

Sono stati quindi individuati in modo casuale 1145 Syllabi per ciascun docente facente parte del campione. Successivamente, i Syllabi scaricati sono stati esaminati per verificare che fossero presenti gli elementi delle sezioni da analizzare, ossia quelle relative ai risultati di apprendimento (RdA), alle pratiche didattiche e alle modalità di valutazione.

Del campione iniziale, 149 Syllabi non sono stati scaricati perché non presenti nel sito ufficiale d'ateneo e 164 Syllabi sono stati eliminati per mancanza di informazioni (uno o più elementi di analisi non erano compilati) (Fig. 1).

Quindi, effettivamente, i Syllabi analizzati sono stati 832. Su di questi è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto mediante il software di analisi testuale AtlasTi 22.

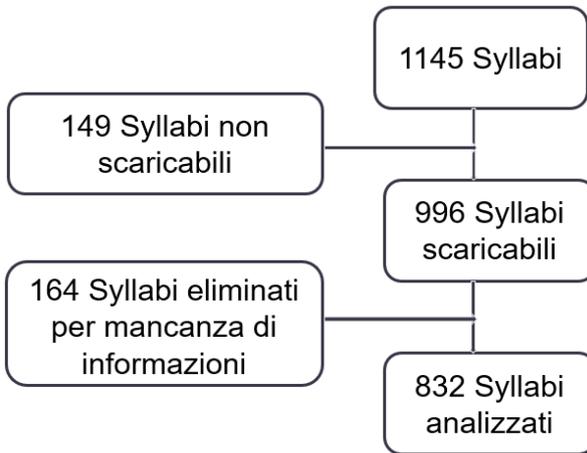


Fig. 1. Diagramma di flusso del processo di selezione dei Syllabi individuati per l'analisi del contenuto

3. Risultati

In merito alla domanda di ricerca più generale (Q.1), i dati evidenziano che la maggior parte dei docenti (n=543) dichiara di utilizzare una valutazione incentrata sul prodotto (65,3%) ed il restante utilizza una valutazione incentrata sul processo (n=289; 34,7%). Nessun docente valuta il progresso dello studente (0%).

Per quanto riguarda la domanda Q1.1, si può rilevare che le pratiche di valutazione maggiormente utilizzate, sarebbero gli esami orali finali (41,4%) e/o gli esami scritti finali (26,2%) (Tab. 1). Altre voci e definizioni esplicitate dai docenti per dichiarare le modalità d'esame sono meno frequenti e, come si evince dalla Tab. 1, purtroppo, non sempre riconducibili chiaramente a una precisa pratica univocamente intesa.

Pratica valutativa	N. Occorrenze	% Occorrenze
Esame orale finale	558	41,4%
Esame scritto finale	353	26,2%
Esame pratico	84	6,2%
Esame parziale	90	6,7%
Attività valutative individuali (report, project, relazione orale)	92	6,8%
Attività valutative di gruppo (report, project, relazione orale).	14	1%
Pratiche di valutazione autentica	50	3,7%
Partecipazione e frequenza	28	2%

Tab. 1. Numero occorrenze e % occorrenze sul totale relative alle pratiche di valutazione utilizzate dai docenti a livello nazionale

Infine, in merito alla domanda di ricerca Q.1.2, i dati evidenziano che le pratiche alternative maggiormente utilizzate fanno riferimento ad attività non sempre specificate di valutazione formativa (3,7%) e a pratiche di self-assessment (1,5%) (Tab. 2).

Pratica valutativa	N. Occorrenze	% Occorrenze
Pratiche di self-assessment	20	1,5%
Pratiche di valutazione formativa	50	3,7%
Peer assessment	4	0,3%
Peer Feedback	3	0,2%
Totale occorrenze	1346	100%

Tab. 2. Numero occorrenze e % occorrenze sul totale riferite alle pratiche valutative alternative utilizzate dai docenti italiani

4. Discussioni e conclusione

La ricerca, di cui qui si presentano i risultati parziali relativi alla porzione di Syllabi riferita alle Mega Università, è nata con l'intento di colmare un vuoto conoscitivo relativo alle pratiche valutative dei docenti universitari italiani, di cui finora non vi sono dati complessivi a livello nazionale. Attraverso l'analisi di un campione rappresentativo dei Syllabi, si ritiene di poter costruire un primo quadro d'insieme di tali pratiche, con la consapevolezza che esse rappresentano azioni dichiarate che potrebbero non rispecchiare in modo preciso quelle effettivamente messe in atto in aula. Si reputa tuttavia che tale quadro d'insieme possa rappresentare un primo livello conoscitivo, finora inesistente, a cui fare riferimento per procedere ad ulteriori indagini, potenzialmente direzionabili secondo una molteplicità di linee di ricerca.

Considerando i risultati per ora ottenuti, un primo rilievo generale riguarda la brevità, la genericità e/o la superficialità con cui i docenti italiani si esprimono in relazione alla valutazione degli apprendimenti relativi agli insegnamenti da loro tenuti. Tale situazione potrebbe essere ipoteticamente imputata a due ragioni, più o meno collegate fra di loro. Da un lato, essa potrebbe riflettere la scarsa considerazione che i docenti hanno del momento valutativo, dimostrando in tal modo di disconoscere e/o ignorare il ruolo della valutazione in relazione all'apprendimento; relazione che la ricerca educativa ha ampiamente dimostrato, come (già Visalberghi, 1955) ci insegnava! Una seconda ipotesi potrebbe ricondurre questa situazione ad un disinteresse dovuto a una generalizzata scarsa conoscenza e/o ad una inesistente formazione dei docenti alla valutazione in ambito educativo e specificamente universitario: i docenti non scrivono di valutazione perché non ne possiedono le necessarie approfondite conoscenze per dettagliare

Osservando i risultati più nel dettaglio, in riferimento alla prima domanda di ricerca, "Che tipo di valutazione utilizzano i docenti?", si rileva come la maggioranza dei docenti predilige approcci valutativi incentrati sul prodotto (65,3% Product). Tale risultato darebbe conto del fatto che in ambito nazionale ci si allinei a quanto rilevato dal recente Rapporto dell'EU (Rauhvanger, Deane, 2009), dove si evidenzia che nella maggior parte dei Paesi la "parte del leone" è ancora quella della valutazione sommativa, disattendendo così le indicazioni del Processo di Bologna. Inoltre, i risultati mostrano convergenza con quanto affermato da Panadero et al. (2019) quando l'autore e i colleghi attestano che i docenti universitari spagnoli prediligono ancora approcci e pratiche valutative tradizionali. Allo stesso modo, infatti, a livello italiano, i docenti fanno maggior affidamento a voti ottenuti attraverso la somministrazione di esami finali, incentrati sul prodotto (Esame orale finale 41, 4%; Esame scritto finale 26,2%), piutto-

sto che a pratiche alternative di processo (valutazione formativa 3,7%; self – assessment 1,5%), se non di progresso.

Future ricerche potranno essere svolte per confermare i dati da noi rilevati, oltre che per indagare l'effettiva corrispondenza con le pratiche messe effettivamente in atto dai docenti.

Se il quadro abbozzato dovesse essere confermato dalle ulteriori analisi in corso, ne deriva che si possa chiaramente affermare la necessità e l'urgenza di una formazione specifica dei docenti universitari italiani alla valutazione, alle sue pratiche e soprattutto ai suoi sviluppi più innovativi e orientati a garantirne una funzione formativa e di supporto all'apprendimento.

Riferimenti

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (pp. 148–153).
- Bologna Working Group on Qualification Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. http://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf
- Bromage, A. (2006). The Management of Planned Change: An Interdisciplinary Perspective. In *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching*, edited by L. Hunt, A. Bromage, and B. Tomkinson, (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35-36.
- Brookhart, S. M. (2009). *Grading*. Pearson Education.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2008). *Assessment and grading in classrooms*. Pearson Education.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Cross, L. H., & Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Deneen, C. & Boud, D (2013). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577-591.
- European Ministers (1999). *Bologna Declaration Ministerial*. Conference in Bologna, 18-19 June 1999, available at: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations- and communiques>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.

- Grion, V. & Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jessop, T., & Maleckar, B. (2016). The influence of disciplinary assessment patterns on student learning: A comparative study. *Studies in Higher Education*, 41(4), 696-711.
- Jessop, T., & Tomas, C. (2017). The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 990-999.
- Karran, T. (2005). Pan-European grading scales: Lessons from national systems and the ECTS. *Higher Education in Europe*, 30(1), 5-22.
- Nicol D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in higher education*, 46(5), 756-778.
- Nicol D. (2021). Guiding learning by activating students' inner feedback. *Times Higher Education*.
- O'Connor, K. (2009). Grades: When, why, what impact, and how? *Education Canada, Spring*, 2010, 38-41.
- Panadero, E., & Brown, G. T. L. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: Positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Rauhvargers, A., Deane C., Pouwels, W. *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, ISBN: 978-90-403-0295-4 NUR 84, Flemish Ministry of Education and Training, Brussels, 2009, 144 pages.
- Richland, L. E., Kornell, N., & Kao, L. S. (2009). The pretesting effect: Do unsuccessful retrieval attempts enhance learning? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3), 243.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress, and Coping*, 4(1), 27-41.
- Serbati, A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Dipace & V. Tamborra (Eds.), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-54). Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M. & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus learner-centered? Creazione e validazione di una rubrica di (auto)valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(2), 97-111.
- Serbati, A., Picasso, F., Doria, B., & Grion, V. (2022). Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which "promises" to students? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), 61-77.
- Stanny, C., Gonzalez, M., & McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a Syllabus review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898-913.
- Tomas, C., & Jessop, T. (2019). Struggling and juggling: a comparison of student

- assessment loads across research and teaching-intensive universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 1-10.
- Turner, K., Roberts, L., Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a master's level PGCE module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662-673.
- Wächter, B. (Ed.). (2004). *Higher education in a Changing Environment*. Lemmens.
- Westerheijden, E., et al. (2008). *The first decade of working on the European Higher Education Area* [Report by the Center for Higher Education Policy Studies].
- Zaggia C. (2008). *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.