

Divari percettivi tra docenti e studenti nei processi valutativi universitari

*Evidenze dall'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*¹

Marta Salvucci² e Mirko Susta³

Sommario

Il contributo analizza il ruolo della valutazione e dell'autovalutazione dell'apprendimento nel contesto universitario, evidenziandone la centralità per studenti e docenti. Nel contesto universitario italiano la valutazione, intesa come attribuzione di valore, resta ancora poco trasparente a causa della scarsa cultura condivisa di tale pratica e dell'uso limitato degli strumenti di supporto. Ne derivano spesso emozioni negative e difficoltà nel comprenderne la finalità. Si evidenzia quindi la necessità di percorsi di *Faculty Development* centrati sull'«alfabetizzazione alla valutazione» al fine di migliorare le competenze valutative dei docenti universitari e favorire lo sviluppo dell'autovalutazione negli studenti. L'indagine condotta presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, che ha coinvolto 1.030 studenti e 110 docenti, evidenzia divergenze significative nella percezione della valutazione, confermando l'urgenza di pratiche più trasparenti e orientate al miglioramento della qualità dell'apprendimento.

Parole chiave

Valutazione, Autovalutazione, Università, Faculty Development, Questionario.

¹ Il contributo è stato concepito insieme dai due Autori. Nello specifico, Marta Salvucci ha curato il paragrafo *Il ruolo della valutazione e dell'autovalutazione dell'apprendimento nel contesto universitario*; Mirko Susta ha curato il paragrafo *L'indagine dell'Università degli Studi di Urbino in un'ottica di Faculty Development*. Il paragrafo *Analisi dei dati emersi* e le *Conclusioni* sono frutto del lavoro congiunto dei due autori.

² Dottoressa di ricerca in Studi Umanistici e docente a contratto di Valutazione dei servizi per l'infanzia e Valutazione degli interventi educativi, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

³ Dottore di ricerca in Studi Umanistici e docente a contratto di Tecnologie didattiche, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Perceptual differences between lecturers and students in university assessment processes

Evidence from the University of Urbino Carlo Bo

Marta Salvucci⁴ and Mirko Susta⁵

Abstract

This paper analyses the role of assessment and self-assessment of learning in the university context, highlighting their central importance for both students and lecturers. In the Italian university context, assessment, understood as the attribution of value, remains somewhat opaque due to a lack of a shared culture surrounding this practice and the limited use of supporting tools. This often gives rise to negative emotions and difficulties in understanding its purpose. It therefore highlights the need for faculty development programmes focused on «assessment literacy» in order to improve the assessment skills of university lecturers and encourage the development of self-assessment among students. The survey conducted at the University of Urbino Carlo Bo, involving 1030 students and 110 university professors, highlights significant differences in the perception of assessment, confirming the urgent need for more transparent practices geared towards improving the quality of learning.

Keywords

Assessment, Self-assessment, University, Faculty Development, Questionnaire.

⁴ PhD in Humanities and contract lecturer in Evaluation of Early Childhood Services and Evaluation of Educational Interventions, University of Urbino Carlo Bo.

⁵ PhD in Humanities and contract lecturer in Educational Technologies, University of Urbino Carlo Bo.

Il ruolo della valutazione e dell'autovalutazione dell'apprendimento nel contesto universitario

Valutazione e autovalutazione sono due processi complementari e centrali sia per gli studenti che per i docenti⁶ di ogni ordine e grado. «La valutazione è l'atto (e al tempo stesso la conseguenza) dell'attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come a un evento o a una o più numerose loro qualità» (Domenici, 2007, p. 4.), ma per diventare condivisa e significativa è necessario che modalità e strumenti siano resi espliciti e che si sviluppi un clima di serenità.

Con il termine *autovalutazione*, invece, intendiamo l'azione di valutare se stessi. Nell'Enciclopedia Treccani viene definito come «processo riflessivo sia di chi apprende sia di chi insegna. Per i primi, consiste nell'elencare e definire quanto appreso, individuando così le eventuali ulteriori necessità. Per i secondi, nell'individuazione di strumenti di esame critico dell'efficacia della propria azione didattica». Non si tratta di autoassegnarsi voti, né di sostituirsi al ruolo degli insegnanti (Boud, 1995), ma di diventare protagonisti attivi del processo valutativo (Coggi, 2005).

Nel contesto universitario italiano, la valutazione si configura come una questione ricorrente e complessa, coinvolgendo sia i docenti, che mostrano difficoltà in particolare rispetto agli strumenti di valutazione, sia gli studenti, che, come evidenziato da numerosi studi internazionali, tendono a sviluppare un atteggiamento negativo nei suoi confronti, soprattutto per la difficoltà di ricevere feedback realmente utili sulle proprie capacità e sul rendimento effettivo. In Italia, la valutazione universitaria è regolata dal Decreto 3 novembre 1999, n. 509, che stabilisce voti in trentesimi e la sufficienza a 18/30. Le modalità (orale, scritto, ecc.) sono oggi stabilite dai regolamenti didattici degli atenei, nel quadro generale della normativa nazionale.

Le principali criticità relative alla valutazione nel contesto universitario italiano riguardano: difficoltà nella definizione di criteri chiari, rischio di soggettività (soprattutto nelle prove orali), scarsa attenzione alle competenze trasversali e limitato utilizzo del feedback. Inoltre, gli studenti tendono a vivere la valutazione con ansia e incertezza, anche a causa della scarsa trasparenza. Il problema principale è che in Italia non si è ancora sviluppata una vera e propria cultura della valutazione, sia per l'assenza di riferimenti nazionali condivisi, sia per la mancanza di strumenti di supporto destinati ai docenti, carenze già evidenziate negli anni Ottanta. Risulta però fondamentale riuscire ad arrivare a tale trasparenza, in quanto valutazione e qualità dell'apprendimento procedono di pari passo.

⁶ Nel testo vengono utilizzati i termini *docenti* e *studenti* al maschile, non volendo con ciò escludere le specificità e le pluralità di genere.

Negli ultimi anni, valutazione e qualità procedono insieme lungo un cammino teso a migliorare e a rendere più efficiente e più efficace il sistema scolastico e universitario. La valutazione si deve, quindi, porre il fine di innalzare la qualità dell'istruzione. Tale qualità deve riflettersi nei risultati attesi e, per raggiungere questo obiettivo, a partire dal processo di insegnamento-apprendimento, occorre sia promuovere la riflessione e la partecipazione all'interno del percorso valutativo, sia verificare e certificare il conseguimento delle conoscenze previste (Menéndez et al., 2019).

La valutazione gioca un ruolo cruciale nei processi di apprendimento, poiché influenza le strategie degli studenti già prima dello svolgimento dell'esame (Montalbetti, 2021; Dochy et al., 2007). Inoltre, essa ha ripercussioni sull'efficacia dell'insegnamento, misurando anche la qualità dell'azione docente. A questo scopo, Stiggins (2002) sottolinea l'importanza di docenti «alfabetizzati alla valutazione», capaci di trasformare le proprie aspettative in strumenti di verifica coerenti con i risultati degli studenti e di coinvolgere gli studenti stessi nel processo valutativo (Coggi, 2005).

Una volta formati, i docenti devono guidare gli studenti a comprendere la valutazione non come giudizio definitivo, ma come strumento per il miglioramento continuo. Un docente competente può spiegare le motivazioni della valutazione e promuovere l'autovalutazione, aiutando gli studenti a riconoscere i propri punti di forza e a lavorare sulle debolezze (Boud e Falchikov, 2007). Studi sul campo hanno evidenziato come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi, tradizionalmente riservati ai docenti, contribuisca significativamente al miglioramento della didattica universitaria (Grion e Serbati, 2019; Grion e Cook-Sather, 2013).

Per migliorare la qualità dell'istruzione è fondamentale coinvolgere gli studenti in processi di autovalutazione, permettendo loro di monitorare il proprio apprendimento in modo consapevole. Oggi l'autovalutazione è ancora limitata e spesso ridotta a «atto degli studenti di controllare le proprie risposte in un test a scelta multipla e di darsi un voto» (D'Ugo, Montanari e Salvucci, 2024, p. 68). Una buona pratica autovalutativa richiede che gli studenti conoscano e sappiano applicare i criteri di valutazione, guidati dal docente attraverso esempi concreti e discussioni mirate (Trincherò, 2020). Questo processo aumenta il coinvolgimento, la qualità del feedback, la consapevolezza dei progressi e l'orientamento verso gli obiettivi formativi. Inoltre, favorisce opinioni positive verso la valutazione, che a loro volta migliorano la predisposizione emotiva all'apprendimento e i risultati ottenuti (Nuzzaci, 2007).

Per concludere, valutazione e autovalutazione, integrate con pratiche di feedback e valutazione formativa, sono fondamentali per un apprendimento universitario di qualità ed equo. Per promuovere questo cambiamento è necessario attivare percorsi di Faculty Development per i docenti partendo dalla loro voce e dalla voce degli studenti, protagonisti attivi nei processi educativi.

L'indagine dell'Università degli Studi di Urbino in un'ottica di *Faculty Development*

L'attenzione recente sulla didattica universitaria fa riferimento a un campo di studi definito *Faculty Development*. Con questo termine si indicano azioni che le istituzioni accademiche adottano al fine di promuovere lo sviluppo professionale della docenza. Gli istituti universitari dovrebbero promuovere azioni di *Faculty Development*, il quale può assumere molte forme. Nella pratica, tuttavia, queste definizioni si sovrappongono (Millis, 1994).

Il *Faculty Development*, tra le tante accezioni che può assumere, viene qui inteso come attenzione alla formazione dei docenti universitari, attraverso interventi volti a migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti. Questo cambiamento comporta l'abbandono di un modello di insegnamento trasmissivo a favore di un approccio incentrato sullo studente (Susta, 2024).

Una formazione mirata e permanente appare necessaria, considerando che lo sviluppo delle competenze didattiche non può essere dato per acquisito, anzi, spesso i docenti universitari arrivano a ricoprire il ruolo di professori senza avere ricevuto una formazione pedagogica-didattica; ciò risulta particolarmente evidente nei sistemi in cui la valutazione si fonda prevalentemente sulla produzione scientifica (De Rossi, 2022).

Nel documento *Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria* (Felisatti e Perla, 2023) viene affermata l'importanza dello sviluppo professionale della docenza universitaria (Sorcinelli, 1994; Lowenthal, 2008; Felisatti e Serbati, 2015; Felisatti, 2020; Van Dijk et al., 2020; Silva, 2022).

Perla (2023) sottolinea come la figura del docente universitario goda di una maggiore autonomia nell'esercizio delle proprie funzioni e richieda modelli formativi fondati non su un approccio deficitario, ma su un progressivo coinvolgimento in percorsi di apprendimento autoregolato e partecipativo. Uno sviluppo professionale può realizzarsi in contesti autentici (Perla, 2010).

A fronte di ciò, sono stati costruiti un questionario elettronico per gli studenti e uno per i docenti, centrati sulla valutazione e sull'autovalutazione nel contesto universitario, al fine di raccogliere dati utili alla progettazione di interventi formativi per i docenti dell'ateneo.

Analisi dei dati emersi

Come anticipato, sono stati elaborati due questionari: uno rivolto agli studenti e uno ai docenti. Il primo è composto da 20 domande, sia a risposta chiusa (scelta multipla, sì/no, frequenza) sia a risposta aperta, volte a raccogliere eventuali spiegazioni. Le domande riguardano dati personali (età, corso, studente lavoratore), emozioni

durante gli esami (ansia, nervosismo), percezione delle prove (difficoltà, chiarezza dei criteri, differenze scuola/università), tipi di esame (orale/scritto), oggettività della valutazione, e il tema dell'autovalutazione (significato, utilità, esperienza); si conclude con opinioni e suggerimenti per migliorare la valutazione universitaria.

Il secondo composto da 23 domande, in gran parte a risposta chiusa (scelta multipla o frequenza: «mai», «sempre», ecc.) e alcune aperte per spiegazioni e suggerimenti. Le domande riguardano dati anagrafici e ruolo, modalità di valutazione (scritto/orale/misto), uso di prove intermedie e autovalutazione, percezione degli studenti, cambiamenti nel tempo e opinioni su difficoltà, oggettività e miglioramento della valutazione. I questionari sono stati inviati a tutti gli studenti regolarmente iscritti all'anno accademico 2024-2025 e a tutti i docenti dell'Ateneo di Urbino.

Di seguito riportiamo una sintesi dei dati di maggiore rilevanza emersi dalla comparazione tra gli elementi significativi risultati dalla somministrazione dei due questionari sul tema della valutazione, con particolare attenzione al confronto tra le rispettive risposte al fine di rendere evidenti similitudini e differenze. Per quanto riguarda il questionario indirizzato agli studenti sono state registrate 1.030 risposte mentre per quanto riguarda il questionario indirizzato ai docenti sono state registrate 110 risposte. Per quanto concerne gli studenti la maggior parte dei rispondenti frequenta il Corso in Scienze della Formazione Primaria (17,1% - 176), ha un'età compresa tra i 19 e i 25 anni (64,3% - 662) e non lavora (56,6% - 583); per quanto riguarda i docenti la maggior parte dei rispondenti afferisce ai Dipartimenti di Scienze Biomolecolari - DISB (26,4% - 29) e al Dipartimento di Studi Umanistici - DISTUM (21,8% - 24), ha più di 56 anni (45,5% - 50) ed è professore associato (48,2% - 53).

Di seguito, come anticipato, prenderemo in esame i dati derivati dalle domande di maggiore rilevanza che abbiamo categorizzato in 5 sezioni.

I rispondenti di entrambi i gruppi evidenziano una percezione divergente riguardo all'equivalenza tra valutazione orale e scritta (tabella 1). Effettuando il calcolo del chi quadrato, che ci serve per verificare se vi è una differenza significativa nelle proporzioni o nelle frequenze di una variabile categorica tra due gruppi indipendenti, noteremo un p value molto piccolo ($p < 0.000001$). Ciò evidenzia che i docenti e gli studenti rispondono in modo significativamente diverso: infatti, mentre tra i docenti circa la metà ritiene che i due tipi di prova siano comparabili, tra gli studenti solo un quarto condivide questa posizione. Questa discrepanza può essere ricondotta a diversi fattori. Dal lato degli studenti, emerge una maggiore attenzione alle variabili soggettive che influenzano la valutazione: l'emotività durante l'orale, la percezione di una maggiore possibilità di esprimersi rispetto a una prova scritta e la dipendenza dal docente nella formulazione del giudizio. Alcuni ritengono che l'orale sia più adatto a valutare competenze, mentre altri sottolineano l'oggettività delle risposte chiuse nei test scritti.

I docenti, invece, sembrano fondare il loro giudizio su elementi strutturali e metodologici. Le motivazioni più ricorrenti riguardano l'uso di strumenti di

valutazione oggettivi, come griglie e obiettivi condivisi, nonché la costruzione di domande in entrambe le prove per garantire una valutazione bilanciata. Inoltre, alcuni evidenziano l'importanza di combinare i due strumenti all'interno dello stesso esame, in un'ottica di complementarità. Questa differenza di percezione suggerisce che, mentre i docenti si affidano a criteri strutturati per garantire l'equità della valutazione, gli studenti percepiscono ancora un margine di soggettività, specialmente nella prova orale. Questo divario potrebbe essere ridotto attraverso una maggiore trasparenza nei criteri valutativi e una comunicazione più efficace sugli strumenti adottati per garantire l'equità del processo di valutazione.

Tabella 1

Prima sezione: Prove scritte vs. prove orali

	DOCENTI		STUDENTI	
	Q: A parità di contenuti da accertare, ritieni che la valutazione mediante prova orale sia ugualmente oggettiva rispetto alla valutazione mediante prova scritta (a risposte chiuse e/ o aperte)?		Q: A parità di contenuti da accertare, ritieni di valutare in modo ugualmente oggettivo tramite prove scritte (a risposte chiuse e/o aperte) e prove orali?	
	Sì	No	Sì	No
Frequenza	53	57	258	772
Percentuale	48,2%	51,8%	25%	75%
	Q: Se sì, perché?		Q: Se sì, perché?	
Risposte rappresentative	<ul style="list-style-type: none"> ● perché utilizzo griglie di valutazione; ● perché stabilisco obiettivi condivisi; ● perché stabilisco delle domande, sia nello scritto che nell'orale, che mi permettono di valutare diversi aspetti; ● perché mi avvalgo di entrambe le prove per un solo esame. 		<ul style="list-style-type: none"> ● dipende da vari fattori; ● sì, perché i contenuti sono gli stessi; ● solo le risposte chiuse sono oggettive; ● la prova orale è più adatta a valutare le competenze; ● se si hanno dei criteri di giudizio oggettivi la valutazione sarà oggettiva; ● nell'orale influisce maggiormente l'emotività; ● nell'orale ho più possibilità di esprimermi; ● dipende dal docente. 	

Sull'autovalutazione, l'analisi del chi quadrato mostra differenze significative tra docenti e studenti ($p \approx 0,0006$), come riportato nella tabella 2. Infatti, mentre il 62,7% dei docenti dichiara di coinvolgere gli studenti in momenti di autovalu-

tazione, solo il 45,6% degli studenti riporta di averne effettivamente beneficiato, segnalando un possibile divario tra l'intenzionalità didattica e la sua percezione da parte degli studenti. Considerando che le prove di autovalutazione, nella maggior parte dei casi, vengono proposte in aula, il dato inferiore degli studenti potrebbe essere anche dovuto dall'alto tasso di non frequentanti. Tuttavia, sia studenti che docenti riconoscono ampiamente il valore dell'autovalutazione, con oltre l'80% di entrambi i gruppi che ne sottolinea l'utilità. In questo caso abbiamo, infatti, un p-value non significativo pari a 0,665.

Questo dato suggerisce che, nonostante l'implementazione non sia ancora sistematica, esiste una forte consapevolezza del ruolo dell'autovalutazione nel migliorare il processo di apprendimento. Il fatto che il 61,8% dei docenti proponga strumenti di autovalutazione sul programma di insegnamento, si avvicina alle aspettative dell'83,1% degli studenti; nonostante ciò emerge, grazie anche al calcolo del p-value ($< 0,0001$), un gap tra le necessità percepite e le pratiche effettive; questo suggerisce che gli studenti hanno bisogno e manifestano il desiderio di disporre di un numero maggiore di strumenti di autovalutazione rispetto a quelli attualmente offerti dai docenti. Per massimizzare l'impatto di tali strumenti, potrebbe essere utile rendere più espliciti e strutturati i momenti di autovalutazione all'interno dei corsi, garantendo che tutti gli studenti possano trarne beneficio.

Tabella 2

Seconda sezione: Autovalutazione

	DOCENTI		STUDENTI	
	Q: Le è mai capitato di coinvolgere i suoi studenti in momenti dedicati a forme di autovalutazione?		Q: Ti è capitato di essere coinvolto in momenti dedicati a forme di autovalutazione?	
	Sì	No	Sì	No
Frequenza	69	41	470	560
Percentuale	62,7%	37,3%	45,6%	54,4%
	Q: Pensa sia utile avere dei momenti di autovalutazione?		Q: Pensi sarebbe utile avere dei momenti di autovalutazione?	
	Sì	No	Sì	No
Frequenza	93	17	854	176
Percentuale	84,5%	15,5%	82,9%	17,1%
	Q: Le capita di proporre domande di autovalutazione sul programma dell'insegnamento e/o prove esemplari o altri metodi analoghi?		Q: Ritieni possano essere utili domande di autovalutazione sul programma dell'insegnamento e/o prove esemplari o altri metodi di questo tipo?	

	Sì	No	Sì	No
Frequenza	68	42	856	174
Percentuale	61,8%	38,2%	83,1%	16,9%

In riferimento alla terza sezione relativa all’emotività, per quanto riguarda la prima domanda, docenti e studenti avevano la possibilità di inserire massimo 2 risposte ciascuno (tabella 3). Tale sezione mostra come gli studenti vivano prevalentemente ansia (62,2%), preoccupazione (25,5%) e nervosismo (25%) durante le prove, mentre i docenti percepiscono uno stato emotivo più equilibrato, con preoccupazione (51,8%) e ansia (35,5%) come principali stati d’animo. Le risposte evidenziano una discrepanza tra la percezione degli studenti e quella dei docenti riguardo agli stati emotivi vissuti durante una prova di valutazione. Gli studenti dichiarano prevalentemente di provare ansia, preoccupazione e nervosismo, con una percentuale minima che riferisce di sentirsi tranquilla. Al contrario, i docenti attribuiscono agli studenti uno stato emotivo più equilibrato, indicando la preoccupazione come prevalente, seguita da ansia e tranquillità.

Questa divergenza suggerisce che la percezione docente potrebbe sottostimare il livello di stress vissuto dagli studenti, sottolineando la necessità di strategie didattiche e valutative più attente al benessere emotivo. Integrare momenti di preparazione alla prova, tecniche di gestione dell’ansia e una comunicazione più chiara sulle modalità di valutazione potrebbe contribuire a ridurre il carico emotivo negativo e migliorare l’esperienza di apprendimento complessiva. Il dato relativo al cambio del rapporto con le prove di valutazione nel corso del tempo è sovrapponibile tra studenti e docenti: più del 50% di entrambi i gruppi dichiara di non avere cambiato il proprio rapporto con le prove di valutazione. Non vi è, infatti, una differenza significativa tra i due gruppi ($p \approx 0.953$).

Tabella 3

Terza sezione: Emotività

	DOCENTI						STUDENTI					
	Q: Secondo lei, durante una prova di valutazione, gli studenti dei suoi corsi si sentono...						Q: Come ti senti durante una prova di valutazione?					
	Nervosi	Ansiosi	Angosciati	Preoccupati del risultato	Tranquilli	Desiderosi di mostrare la loro preparazione	Nervoso	Ansioso	Angosciato	Preoccupato del risultato	Tranquillo	Desideroso di mostrare la mia preparazione
Frequenza	12	39	0	57	31	20	257	641	59	263	179	257
Percentuale	10,9%	35,5%	0%	51,8%	28,2%	18,2%	25%	62,2%	5,7%	25,5%	17,4%	25%

	DOCENTI		STUDENTI	
	Q: Il suo rapporto con le prove di valutazione è cambiato nel corso del tempo?		Q: Il tuo rapporto con le prove di valutazione è cambiato nel corso del tempo?	
	Sì	No	Sì	No
Frequenza	47	63	437	593
Percentuale	42,7%	57,3%	42,4%	57,6%
	Q: Se ha risposto di sì alla domanda precedente, quando è cambiato e perché?		Q: Se hai risposto di sì alla domanda precedente, quando è cambiato e perché?	
Risposte rappresentative	<ul style="list-style-type: none"> • con il cambio delle generazioni, ora i ragazzi sono più fragili e occorre fare più attenzione alla dimensione emotiva; • con l'esperienza, adottando nuove tecniche e modalità; • con corsi e seminari di formazione; • con l'aumento degli iscritti a causa della scarsa preparazione degli studenti. Le prove sono state semplificate. 		<ul style="list-style-type: none"> • acquistando consapevolezza; • con l'esperienza; • quando ho imparato a gestire le emozioni; • quando ho capito come affrontare gli esami; • durante le superiori; • nel passaggio da superiori a università; • nel passaggio dalla triennale alla magistrale; • con il passare del tempo; • con l'età, la maturità e la crescita; • dopo i primi esami ho capito come studiare; • dopo il Covid; • dopo avere lavorato; • quando ho imparato a essere più sereno e tranquillo; • quando ho imparato a gestire ansia e stress; • quando ho capito che non è il voto che fa la persona; • quando sono diventato più sicuro di me; • grazie alla terapia. 	

Per quanto riguarda la chiarezza dei criteri di valutazione riportati nelle schede degli insegnamenti, emerge una percezione differenziata tra studenti e docenti (tabella 4). La metà degli studenti (50,7%) ritiene che la maggior parte dei docenti espliciti e chiarisca i criteri, mentre il 27% afferma che tutti i docenti forniscono queste informazioni. Tuttavia, il 19,9% degli studenti sostiene che solo alcuni docenti descrivono i criteri di valutazione e una percentuale minima

(2.4%) dichiara di non avere mai ricevuto chiarimenti in merito. Dalla prospettiva dei docenti, la comunicazione dei criteri di valutazione sembra essere più diffusa: l'83,6% afferma di descriverli nelle schede degli insegnamenti, mentre il 9,1% lo fa nella maggior parte dei casi. Solo una piccola percentuale (1,8%) dichiara di farlo raramente, mentre il 5,5% ammette di non esplicitare mai i criteri.

Per quanto riguarda la tipologia della prova d'esame, quasi tutti i docenti (96,4%) dichiarano di renderla esplicita, mentre il 2,7% lo fa nella maggior parte delle volte e solo lo 0,9% afferma di non specificarla mai. Infine, sulla possibilità di modificare la tipologia di prova rispetto a quanto dichiarato nelle schede degli insegnamenti, la maggior parte dei docenti (70%) afferma di attenersi sempre a quanto stabilito, mentre il 29,1% apporta variazioni solo raramente. Una percentuale molto ridotta (0,9%) dichiara di modificare frequentemente la prova dichiarata.

Un'osservazione sulla variazione delle prove rispetto a quanto dichiarato nelle schede degli insegnamenti: la maggioranza dei docenti segue fedelmente quanto previsto, garantendo stabilità e coerenza nei metodi valutativi. Tuttavia, il fatto che quasi un terzo ammetta di apportare modifiche, seppur raramente, potrebbe generare incertezza tra gli studenti, influenzando la loro preparazione e percezione della valutazione. Questi dati sottolineano l'importanza di strategie di comunicazione più efficaci, capaci di ridurre la discrepanza tra quanto dichiarato dai docenti e quanto percepito dagli studenti, al fine di promuovere maggiore trasparenza e fiducia nel processo valutativo.

Tabella 4

Quarta sezione: Schede degli insegnamenti

	DOCENTI				STUDENTI			
	Q: Comunica e descrive chiaramente nelle schede degli insegnamenti i criteri di valutazione delle prove valutative da lei proposte?				Q: I criteri di valutazione riportati nelle schede degli insegnamenti sono descritti e chiariti dai docenti universitari?			
	Si, sempre	La maggior parte delle volte	Raramente	Mai	Si, da tutti i docenti	Si, dalla maggior parte dei docenti	Si, solo da alcuni docenti	No, da nessuno
Frequenza	92	10	2	6	278	522	205	25
Percentuale	83,6%	9,1%	1,8%	5,5%	27%	50,7%	19,9%	2,4%

DOCENTI			
Q: Nelle schede degli insegnamenti è espresso il tipo di prova valutativa del suo insegnamento?			
Si sempre	La maggior parte delle volte	Raramente	Mai

Frequenza	106	3	0	1
Percentuale	96,4%	2,7%	0%	0,9%
	Q: Le capita di variare o di dover variare la prova dichiarata nella scheda degli insegnamenti?			
	Sì sempre	La maggior parte delle volte	Raramente	Mai
Frequenza	0	1	32	77
Percentuale	0%	0,9%	29,1%	70%

Sulla formazione dei docenti, il 60% non ha mai partecipato a percorsi specifici sulla valutazione universitaria, mentre il 61,8% riconosce l'utilità di tali attività (tabella 5). Nel contesto della formazione docenti, emerge la carenza di formazione specifica sulla valutazione nella didattica universitaria. Questo dato potrebbe suggerire una sottovalutazione dell'importanza di una preparazione mirata alla valutazione degli apprendimenti, purtroppo non sempre considerata una componente centrale nella formazione dei docenti universitari. D'altra parte, la risposta del 61,8% di coloro che dichiarano di ritenere utile tale formazione evidenzia una consapevolezza crescente sul valore di strategie e metodi di valutazione efficaci. La formazione sulla valutazione dovrebbe essere integrata nei percorsi di sviluppo professionale dei docenti universitari.

Infine, è stato lasciato uno spazio aperto per eventuali suggerimenti da cui emergono una serie di suggerimenti e aspettative riguardo alla valutazione universitaria. Lato studenti, si richiede maggiore varietà nelle modalità di valutazione, ad esempio prove miste scritto-orale, per riflettere meglio le diverse competenze. Si sottolinea l'importanza della valutazione formativa, dell'autovalutazione e di più esercitazioni in classe per consolidare le conoscenze. Alcuni chiedono più tempo per le prove scritte e una migliore organizzazione degli appelli. Si auspica un approccio più oggettivo da parte dei docenti e l'introduzione di prove parziali per monitorare progressi continui. Viene anche proposta la valutazione dei docenti per riflettere sulla qualità dell'insegnamento e delle modalità di comunicazione e valutazione.

Lato docenti, emerge la richiesta di ridurre il numero di studenti per ciascun corso, per garantire attenzione individuale e valutazioni più accurate. Si evidenzia l'importanza di gestire l'ansia degli studenti e la necessità di partecipare a corsi di formazione specifici sulla valutazione, per aggiornarsi su pratiche pedagogiche efficaci e rispondere meglio alle esigenze degli studenti.

In generale, studenti e docenti concordano sulla necessità di rendere il processo di valutazione più equo, riflessivo e supportato da maggiore formazione e consapevolezza.

Tabella 5

Quinta sezione: Formazione docenti

DOCENTI		
Q: Ha mai partecipato ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario?		
	Sì	No
Frequenza	44	66
Percentuale	40%	60%
Q: Pensa sarebbe utile partecipare ad attività formative riguardanti la valutazione degli apprendimenti in ambito universitario?		
	Sì	No
Frequenza	68	42
Percentuale	61,8%	38,2%

Conclusioni

Il contributo ha evidenziato come la valutazione universitaria, per essere efficace, non possa limitarsi alla misurazione degli apprendimenti, ma debba configurarsi come processo trasparente e co-partecipato. I risultati dei questionari mostrano divergenze significative tra le percezioni degli studenti e le percezioni dei docenti, a conferma della necessità di un cambiamento culturale che rafforzi la fiducia reciproca e valorizzi l'autovalutazione come strumento di crescita.

Investire nella formazione dei docenti permette di progettare strumenti valutativi consapevoli e coerenti. La valutazione formativa con feedback concreti può trasformare l'errore in risorsa e ridurre l'ansia, mentre l'autovalutazione va insegnata come competenza esplicita.

Un approccio integrato di valutazione, autovalutazione e feedback continuo favorisce la formazione di professionisti riflessivi e sostiene un apprendimento permanente, rendendo il contesto universitario realmente centrato sulla crescita e sulla preparazione di cittadini competenti.

A tal fine, risulta necessario investire in percorsi di Faculty Development anche concernenti le tematiche valutative, così da supportare i docenti nello sviluppo di pratiche eque, trasparenti e consapevoli. Solamente tramite l'integrazione di

valutazione, autovalutazione e feedback continuo risulta possibile migliorare la qualità dell'insegnamento e rendere il contesto universitario un contesto realmente orientato e incentrato sull'apprendimento e sulla formazione di cittadini competenti.

Bibliografia

- Boud D. (1995), *Enhancing learning through self-assessment*, London, Kogan Page.
- Boud D. e Falchikov N. (a cura di) (2007), *Rethinking assessment for higher education. Learning for the longer term*, London, Routledge.
- Cocci C. (2005), *Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà*. In C. Coggi (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 205-238.
- De Rossi M. (2022), Faculty development per il mainstreaming della qualità. In M. De Rossi e M. Fedeli (a cura di), *Costruire percorsi di faculty development*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Dochy F., Segers M., Gijbels D. e Struyven K. (2007), *Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching and learning, and assessment*. In D. Boud e N. Falchikov (a cura di), *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*, New York, Routledge.
- Domenici G. (2007), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza.
- Doria B., Grion V. e Paccagnella O. (2023), *Assessment approaches and practices of university lecturers: A nationwide empirical research*, «Italian Journal of Educational Research», n. 30, pp. 129-143.
- Felisatti E. (2020), *Verso la costruzione di una «via italiana» alla qualificazione didattica della docenza universitaria*. In A. Lotti e P.A. Lampugnani (a cura di), *Faculty development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova, Genova University Press.
- Felisatti E. e Perla L. (2023), *Documento Linee guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*, ANVUR, <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/> (consultato il 23 marzo 2026).
- Felisatti E. e Serbati A. (2015), *Apprendere per imparare: Formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*, «Italian Journal of Educational Research», n. 14, pp. 323-340, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1069>
- Grion V. e Cook-Sather A. (a cura di) (2013), *Student voice. Prospettive e pratiche emergenti in Italia*, Milano, Guerini Scientifica.
- Grion V. e Serbati A. (2019), *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Lowenthal P.R. (2008), *Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality*, «Journal of Online Learning and Teaching», vol. 4, n. 3, pp. 349-356, https://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.htm
- Menéndez I.Y.C., Napa M.A.C., Moreira M.L.M., Zambrano G.G.V. (2019), *The importance of formative assessment in the learning teaching process*, «International Journal of Social Sciences and Humanities», vol. 3, n. 2, pp. 234-243, <https://sciencescholar.us/journal/index.php/ijssh/article/view/304>
- Millis B.J. (1994), *Faculty development in the 1990s: What it is and why we can't wait*, «Journal of Counseling & Development», vol. 72, n. 5, pp. 454-464, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00962.x>
- Montalbetti K. (2021), *Innovare la valutazione all'università: Si può, anzi si deve!*, «Education

- Sciences & Society», n. 2, pp. 359-377, https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/11721
- Nuzzaci A. (2007), *Quando la valutazione diventa elemento strategico del processo di insegnamento-apprendimento*. In F. Costabile (a cura di), *Didattica e didattiche disciplinari*, Cosenza, Luigi Pellegrini, pp. 9-23.
- Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito*, Brescia, La Scuola.
- Perla L. (2023), *TLC e leadership: Per una modellistica di FD (Faculty Development) italiana a partire dalle Linee guida ANVUR sul riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*. In *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*, p. 76.
- Silva R. (2022), *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*, Roma, Carocci
- Sorcinelli M.D. (1994), *Effective approaches to new faculty development*, «Journal of Counseling & Development», vol. 72, n. 5, pp. 474-479, <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00976.x>.
- Susta M. (2024), *Il quadro europeo DigCompEdu per la progettazione di un MOOC per la formazione dei professori universitari*. In *HE2024. Atti del convegno*, pp. 323-330, <https://heconference.it/attiz024> (consultato il 23 marzo 2026).
- Trincherò R. (2020), *Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 20, n. 1, pp. 93-114.
- Van Dijk E.E., Van Tartwijk J., Van der Schaaf M.F. e Kluijtmans M. (2020), *What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education*, «Educational Research Review», vol. 31, 100365, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>.
- Sorcinelli M.D. (1994), *Effective approaches to new faculty development*, «Journal of Counseling & Development», vol. 72, n. 5, pp. 474-479.
- Stiggins R.J. (2002), *Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning*, «Phi Delta Kappan», vol. 83, n. 10, pp. 758-765.
- Susta M. (2024), *Il quadro europeo DigCompEdu per la progettazione di un MOOC per la formazione dei professori universitari*. In *HE2024*, p. 323, <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.14220974>
- Trincherò R. (2020), *Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», vol. 20, n. 1, pp. 93-114.
- Van Dijk E.E., Van Tartwijk J., Van der Schaaf M.F. e Kluijtmans M. (2020), *What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education*, «Educational Research Review», vol. 31.