

***Impatto della formazione dei docenti sulla didattica dell'Università di Cagliari. Alcuni risultati***

**Impact of teacher training on the didactic of the University of Cagliari. Some results**

Raffaella Tore\* Diletta Peretti\*\*

**Riassunto**

La qualità della didattica in Higher Education passa attraverso il riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti (Commissione Europea, 2017). Essi sono chiamati a progettare attività student-centered in vista dei risultati di apprendimento attesi (Outcome Learning), rafforzando la coerenza tra progettazione, metodi e attività di valutazione e la condivisione con gli studenti. Il contributo presenta alcuni effetti osservati a seguito del Progetto DISCENTIA sia nel modo di compilare il syllabus da parte dei docenti che nella percezione dell'esperienza didattica degli studenti dell'Università degli Studi di Cagliari.

**Parole chiave:** didattica universitaria, formazione docenti universitari, syllabus, studenti, qualità didattica.

**Abstract**

The quality of teaching in higher education depends on the teaching skills of teachers (European Commission, 2017). They are asked to design student-centered activities in view of the expected learning outcomes, reinforcing the coherence between planning, assessment methods, activities and the sharing of these with the students.

---

\* Università di Padova. E-mail: [raffaella.tore@unipd.it](mailto:raffaella.tore@unipd.it).

\*\* Università di Cagliari. E-mail: [perettid@unica.it](mailto:perettid@unica.it).

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso in ogni sua parte.

*Questo lavoro è dedicato al professor Vincenzo Solinas, seminatore di Qualità in Ateneo.*

*Si ringrazia il professor Elio Usai, Coordinatore del Presidio della Qualità per aver proseguito il suo lavoro di Faculty Developer.*

*Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2021, 2*

Doi: 10.3280/exioa2-2021oa13017

The paper presents some effects observed following the DISCENTIA Project, both in the way the teachers compiled the syllabus and in the students' perception of the teaching experience at the University of Cagliari.

**Keywords:** university teaching, university teacher training, syllabus, students, teaching quality.

*Articolo sottomesso: 29/09/2021; accettato: 14/11/2021*

*Disponibile online: 23/12/2021*

## 1. La formazione dei docenti dell'Università di Cagliari

Solo da poco più di mezzo secolo si osservano a livello internazionale attività volte a supportare gli accademici affinché coltivino non solo le competenze disciplinari ma anche la loro capacità didattica (Eble & McKeachie, 1985; QUARC, 2017; Sorcinelli, 2020). Negli anni Novanta è emersa l'attenzione verso una didattica centrata sullo studente e varie iniziative per promuoverne l'apprendimento nell'ottica dell'employability (Allen, Ramaekers & Van Der Velden, 2005; Beach & al., 2016; Boffo & Fedeli, 2018; Chauvigné & Coulet, 2010; Commissione Europea, 2017; De Toni & Rullani, 2018; Sorcinelli & al., 2006). Anche in Italia la maggior parte delle Università ormai si muove nell'ottica del Faculty Development come impegno istituzionale per fornire ai docenti universitari conoscenze e competenze relative all'insegnamento e alla didattica (Coggi & Ricchiardi, 2018; Fedeli & Tino, 2019; Felisatti & Serbati, 2015; Lotti, 2020; Romano, 2020). In questo contesto si è inserita l'Università di Cagliari con due percorsi sperimentali: il Laboratorio Didattico Calaritano (LDC) e DISCENTIA (DIGital SCIENCE and EDUCation for Teaching Innovative Assessment). Il primo (LDC), avviato nell'anno accademico 2008-2009, ha proposto un percorso formativo rivolto ai docenti dell'ateneo cagliaritano avendo l'obiettivo di fornire loro conoscenze, competenze e buone prassi sui temi della progettazione didattica e della valutazione degli apprendimenti (Peretti & Tore, 2016).

Il progetto DISCENTIA è durato un triennio dal 2016 al 2018 ed è stato segnalato come prassi meritoria dell'Università di Cagliari (ANVUR Rapporto, 2018, p. 4).

Il progetto formativo si è rivolto al personale docente e al personale di supporto alla didattica con l'obiettivo di fornire uno strumento per diffondere in ateneo una didattica al passo con le esigenze della società (Fenu, Mola, Peretti, Putzu, Tore & Usai, 2020). Le relazioni esistenti tra obiettivi formativi,

metodi e strumenti didattici e metodi e criteri di valutazione sono stati il tema di 23 edizioni del corso di formazione per i docenti.

Un aspetto trattato riguardava la progettazione del corso di insegnamento e la sua divulgazione tramite la scheda di insegnamento (Syllabus). Venivano messi in evidenza gli elementi del processo di progettazione e la necessità di una stretta relazione e coerenza tra gli stessi con la consapevolezza che devono allinearsi (Biggs & Tang, 2007) e che la scelta degli obiettivi dell'insegnamento è fatta in rapporto ai risultati di apprendimento attesi dalla disciplina in causa e al corso di studio. A tale proposito diventa indispensabile per il docente saper riflettere sulla figura professionale richiesta in uscita dal percorso universitario.

Un altro contenuto condiviso durante le lezioni ha riguardato la valutazione, elemento imprescindibile della progettazione didattica; in particolare si è valorizzata la sua funzione formativa, costruttiva e trasformativa per l'apprendimento (Hadji, 2017; Venet, Correa Molina, Nootens & Roberge, 2016). Il progetto DISCENTIA ha proposto la valutazione come uno strumento didattico da condividere con gli studenti per permettere loro un'assunzione di responsabilità, per identificare le proprie aree di debolezza e sviluppare competenze e contenuti necessari per migliorare (Tore & Peretti, 2020). In particolare, i contenuti trattati hanno riguardato la valutazione nell'attuale quadro operativo a livello europeo e nazionale, l'evoluzione del concetto epistemologico delle discipline, il concetto di allineamento degli obiettivi della scheda di insegnamento con le prove di valutazione, l'uso delle tassonomie (Dublino e Bloom) per la costruzione delle prove, i vantaggi e gli svantaggi delle tipologie di prove di valutazione, la costruzione delle prove per i vari insegnamenti.

L'importanza del syllabus è da collegare anche al Diploma Supplement (DS): nell'ambito degli accordi dell'Unione Europea sulla libera circolazione di studenti e professionisti, la versione in inglese è la base indispensabile per il suo rilascio ai laureati che vogliano intraprendere una carriera all'estero e agli studenti impegnati nei programmi di internazionalizzazione (UniCA Guida operativa PQA 2018).

## **2. Scopo del lavoro**

In lavori precedenti sui risultati del progetto DISCENTIA (Fenu et al., 2020) sono stati analizzati gradimento del corso e intenzioni dei docenti. Il presente contributo si propone di verificare se è possibile osservare qualche effetto a seguito del corso di formazione, analizzare quale sia l'aderenza delle schede syllabus alle linee guida del PQA (Presidio della Qualità di Ateneo) e se esiste un'evoluzione delle schede di insegnamento. In particolare, di rispondere ai seguenti interrogativi: a) vi sono cambiamenti nel modo di compi-

lare il syllabus da parte dei docenti? b) gli studenti hanno percepito un cambiamento e lo esprimono nel questionario di valutazione?

### 3. Materiali e metodi

Sono stati usati due tipi di strumento:

#### 3.1 Il Syllabus

L'esperienza del LDC ha fatto rilevare, tra gli elementi di qualità nella progettazione formativa e nella pratica didattica, oltre l'indicazione dei prerequisiti e delle propedeuticità, la definizione e la condivisione con gli studenti degli obiettivi di apprendimento, la scelta e l'organizzazione dei materiali didattici, la restituzione ed interpretazione dei risultati delle prove di valutazione intermedie e finali. Tutti elementi che hanno guidato il Presidio della Qualità nell'elaborare le linee guida per la stesura del syllabus denominato *Scheda insegnamento*, l'ultima versione delle quali ha tenuto conto anche delle esperienze del progetto DISCENTIA (PQA, 2018).

Per verificare gli effetti del corso di formazione sulle attività dei docenti si è scelto perciò come indicatore l'aderenza alle linee guida del PQA per la stesura delle schede insegnamento, prima dell'inizio di DISCENTIA e dopo le 23 edizioni del corso. È stato selezionato un campione rappresentativo delle aree e dei ruoli della popolazione dei docenti che hanno terminato il corso e si è analizzata una scheda insegnamento di ciascuno per gli anni accademici 2016/2017, 2018/2019 e 2019/2020. La scelta di raccogliere dati nel 2018 era finalizzata a riscontrare eventuali miglioramenti in corso d'opera anche se non tutti i docenti avevano concluso il corso di formazione. Non si è tenuto conto degli eventuali avanzamenti di ruolo dei componenti il campione. Nel caso della presenza di più schede si dava la preferenza a quella di un insegnamento di cui il docente era titolare escludendo per quanto possibile i corsi integrati.

Nelle linee guida pubblicate dal Presidio per la Qualità viene chiesto di indicare nella scheda gli Obiettivi, utilizzando i Descrittori di Dublino, i Prerequisiti necessari per seguire il corso, i Contenuti dello stesso, i Metodi Didattici che sarebbero stati utilizzati, le modalità di Verifica dell'apprendimento, i Testi ed eventuali Altre informazioni.

Per una analisi di tipo quantitativo delle schede si è utilizzata una griglia Excel che annotava se il docente aveva utilizzato i Descrittori o meno, se mostrava difficoltà nell'assegnare gli Obiettivi ai Descrittori, se inseriva in questa sezione Contenuti o Metodi, se indicava correttamente i Prerequisiti, se nell'indicazione dei Contenuti procedeva per punti e se confondeva con gli obiettivi o i metodi.

Alla voce Metodi didattici si annotava se venivano forniti dettagli sulle attività programmate. Nella Verifica dell'apprendimento si osservava se era previsto solo un esame certificativo a fine corso e se ne veniva descritta la modalità, se erano indicati i criteri di valutazione e almeno i requisiti minimi per una valutazione finale positiva. Si vedeva inoltre se erano dichiarate o emergeva dal testo se fossero previste verifiche parziali o valutazioni intermedie.

### 3.2 Il Questionario di valutazione degli studenti

Al fine di acquisire informazioni sulla percezione degli studenti della qualità della didattica, sono stati presi in considerazione alcuni risultati dell'analisi dei *Questionari di valutazione docente*, compilati dagli studenti per gli anni accademici dal 2016/2017 al 2019/20, pubblicati dal Nucleo di valutazione dell'Ateneo (NVA, 2021). Dal 2016/17 l'Ateneo somministra diversi tipi di questionario corrispondenti al modello AVA-ANVUR. La compilazione avviene normalmente dopo i 2/3 delle lezioni e prima dell'iscrizione all'esame. L'estrazione dei dati relativi al primo semestre viene effettuata al 28 febbraio e quella annuale al 30 settembre, in ottemperanza alla normativa vigente. La relazione annuale del NVA viene pubblicata di norma entro il 30 aprile. Le metodologie e i risultati della rilevazione delle opinioni degli studenti per l'AA 2019/2020, invece, hanno risentito della situazione eccezionale che si è venuta a creare per effetto della emergenza sanitaria da COVID-19. La rilevazione delle attività durante il primo semestre si è svolta regolarmente per tempi e per modalità, mentre nel secondo semestre vi è stata la trasformazione improvvisa della didattica tradizionale in didattica a distanza, per cui, dopo un inizio della rilevazione secondo i questionari standard, dal 30 aprile al 12 maggio 2020 questa attività è stata sospesa per decidere quali fossero gli interventi più opportuni. Si è optato per la scelta di modificare la formulazione di alcune domande dei questionari standard che le rendessero più aderenti al nuovo contesto di svolgimento delle attività didattiche, predisponendo un questionario cosiddetto *lockdown (L)* modificando alcuni quesiti.

Per il nostro studio abbiamo considerato le analisi NVA delle valutazioni degli insegnamenti di un corso di studio convenzionale, compilate dagli studenti che hanno dichiarato una frequenza superiore al 50%. Le domande da noi analizzate sono focalizzate su alcuni aspetti relativi alle modalità di erogazione dell'insegnamento, alla docenza, all'interesse e alla soddisfazione, nella fattispecie le domande Q04 della sezione Insegnamento (*Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?*), Q08 e Q10 della sezione Docenza (*Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?* e *L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito Web del corso di studio?*), Q14 della sezione Interesse e Soddisfazione (*Si ritiene complessivamente soddisfatto/a dell'attività didattica del docente?*). L'elaborazione delle opinioni degli studenti,

effettuata dal NVA (2021) sui vari punti, ha utilizzato una scala di soddisfazione a 4 valori. La metodologia adottata prevede l'attribuzione della valutazione a 8 classi ordinate in modo decrescente da AA ad F come descritto in Fenu et al. (2020). Nelle relazioni del NVA sono presentati i dati aggregati per facoltà, corsi di studio e Ateneo.

### 3.3 Contesto e partecipanti

Ha partecipato al corso di formazione il 57% dei docenti dell'Università di Cagliari, appartenenti ai 16 dipartimenti facenti capo a 13 aree (Veterinaria non è presente in questo Ateneo) (fig.1).

Figura 1 - Dipartimenti e relative Aree di appartenenza dei docenti che hanno partecipato al Progetto DISCENTIA

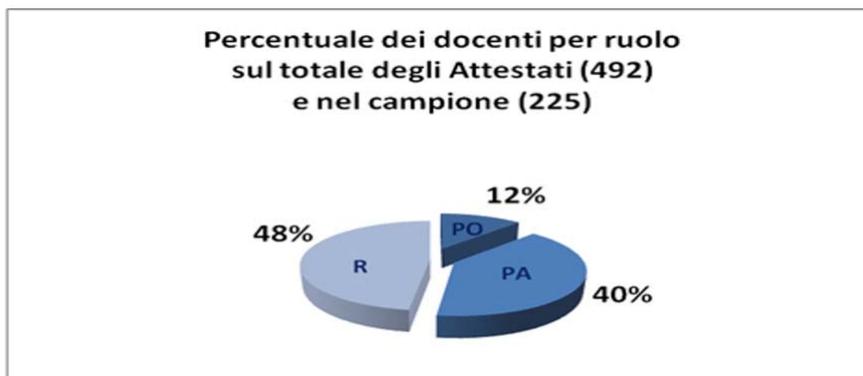
Aree	Dipartimenti
Area 01 - Scienze matematiche e informatiche	Dipartimento di Matematica e Informatica
Area 02 - Scienze fisiche	Dipartimento di Fisica
Area 03 - Scienze chimiche Area 04 - Scienze della terra	Dipartimento di Scienze Chimiche e Geologiche
Area 05 - Scienze biologiche	Dipartimento di Scienze Biomediche Dipartimento di Scienze della vita e dell'ambiente
Area 06 - Scienze mediche	Dipartimento di Scienze chirurgiche Dipartimento di Scienze mediche e Sanità Pubblica
Area 08 - Ingegneria civile e Architettura	Dipartimento di Ingegneria civile, ambientale e architettura
Area 09 - Ingegneria industriale e dell'informazione	Dipartimento di Ingegneria elettrica ed elettronica Dipartimento di Ingegneria meccanica, chimica e dei materiali
Area 10 - Scienze dell'antichità, filologico - letterarie e storico-artistiche	Dipartimento di Filologia, Letteratura, Linguistica Dipartimento di Storia, Beni culturali e territorio
Area 11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
Area 12 - Scienze giuridiche	Dipartimento di Giurisprudenza
Area 13 - Scienze economiche e statistiche	Dipartimento di Scienze economiche ed aziendali
Area 14 - Scienze politiche e sociali	Dipartimento di Scienze sociali e delle Istituzioni

Hanno concluso il corso e ricevuto l'attestazione 492 docenti di cui 60

Professori Ordinari (PO) (12,2%), 197 Professori Associati (PA) (40 %) e 235 Ricercatori di varia tipologia (R) (47,7%).

Il campione selezionato era costituito da 225 docenti, (45,7% dei 492 Attestati) rappresentativi delle aree e dei ruoli della popolazione di riferimento (fig. 2).

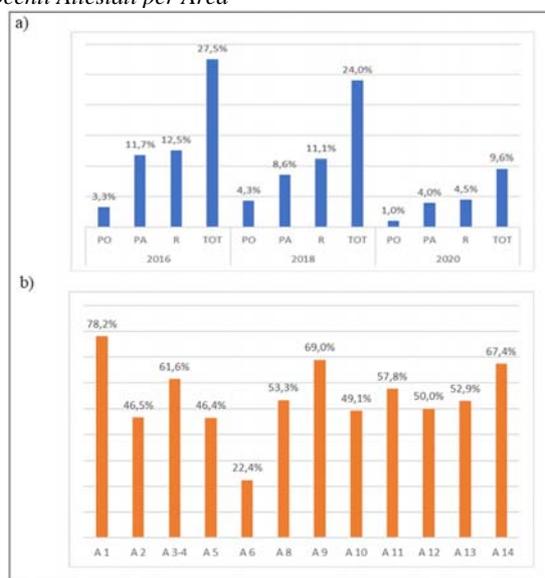
Figura 2 - Percentuale dei docenti, per ruolo, sul totale degli Attestati e nel campione



Sia sul totale degli Attestati (492) che nel campione (225) le aree erano rappresentate come mostrato in figura 3a.

La percentuale dei docenti Attestati sul totale, per Area, è mostrata in figura 3b.

Figura 3 - a) Percentuale delle Aree sul totale degli Attestati (492) e nel campione (225). b) Percentuale dei docenti Attestati per Area



Il campione degli studenti, di corsi in presenza e di corsi in teledidattica, che hanno compilato il questionario e le percentuali rispetto all'atteso, negli anni accademici considerati, sono mostrati in tabella 1.

Tabella 1 - Dimensioni del campione degli studenti che hanno compilato il questionario

<b>NVA - Relazioni Annuale Opinioni degli studenti</b>				
	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20*
Tipologia di didattica	<i>numero di risposte</i>	<i>numero di risposte</i>	<i>numero di risposte</i>	<i>numero di risposte</i>
Didattica tradizionale Frequenza >del 50%	78.096	80.586	84.131	93.390
Teledidattica Frequenza > 50%	1.893	1.889	2.654	3.087
Didattica tradizionale No frequenza o < del 50%	21.836	21.254	21.301	18.377
Teledidattica No frequenza o < del 50%	578	627	711	708
<b>Totali</b>	<b>102.403</b>	<b>104.356</b>	<b>108.797</b>	<b>115.562</b>
Compilati su attesi	65,66%	65,44 %	70,84%	70,61%

\* Didattica tradizionale. Frequenza >del 50%: 44.277 Questionari Standard (F), 49.113 Questionari lockdown (L). Didattica tradizionale. No frequenza o < del 50%: 8.346 Questionari Standard (F), 10.031 Questionari lockdown (L).

## 4. Risultati

### 4.1 Analisi delle schede di insegnamento pubblicate sul sito UniCA

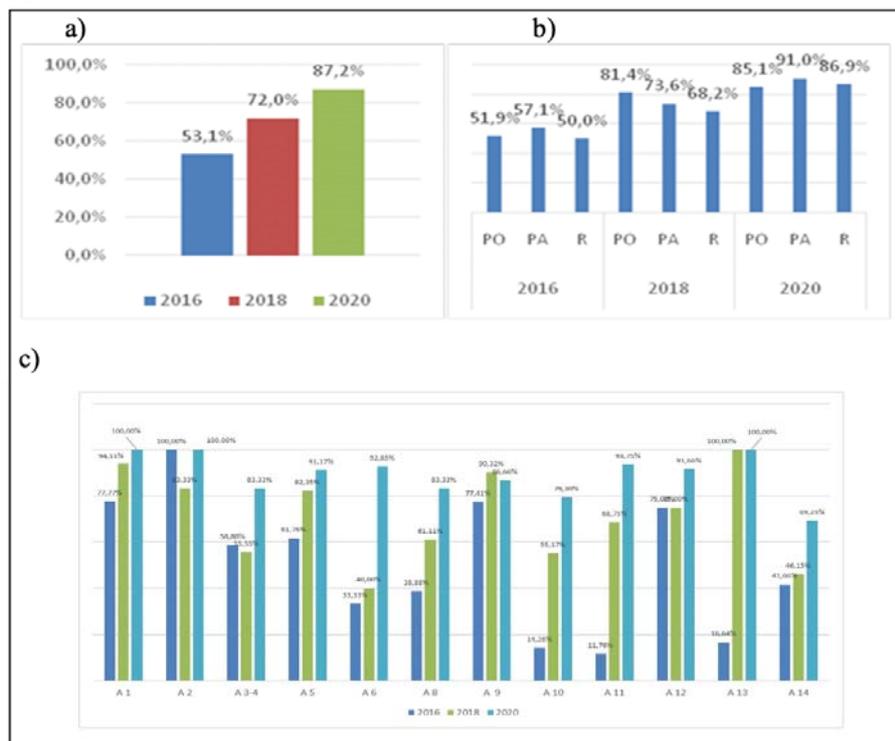
Sono state analizzate 225 schede insegnamento per ciascuno dei tre anni accademici in oggetto, denominati 2016, 2018 e 2020 rispettivamente. Nella sezione obiettivi si osserva l'uso dei Descrittori di Dublino (D.D.) nel 53,1% del totale per il campione del 2016, nel 72% del totale nel 2018 e nel 87,2% nel 2020 (fig. 4a).

Per quanto riguarda la suddivisione per ruolo nel 2016 usano i Descrittori il 51,9% dei Professori Ordinari, il 57,1% dei Professori Associati, il 50% dei Ricercatori. Nel 2018 vediamo la seguente distribuzione: 81,4 % dei PO, il

73,6 % dei PA, il 68,2 % dei Ricercatori. Nell'anno 2020 usavano i descrittori di Dublino l'85,1% dei PO, il 91% dei e PA e l'86,9% dei Ricercatori (fig.4b).

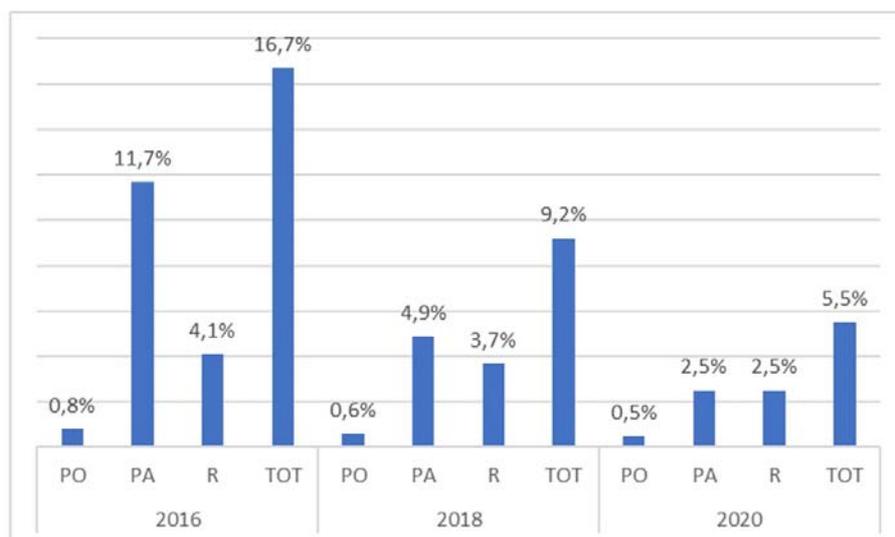
La percentuale per area dei docenti attestati che hanno usato i DD nei tre anni sono mostrati in figura 4c.

Figura 4 - Percentuali dei docenti che usano i descrittori di Dublino a) per anno, b) per ruolo, c) per area



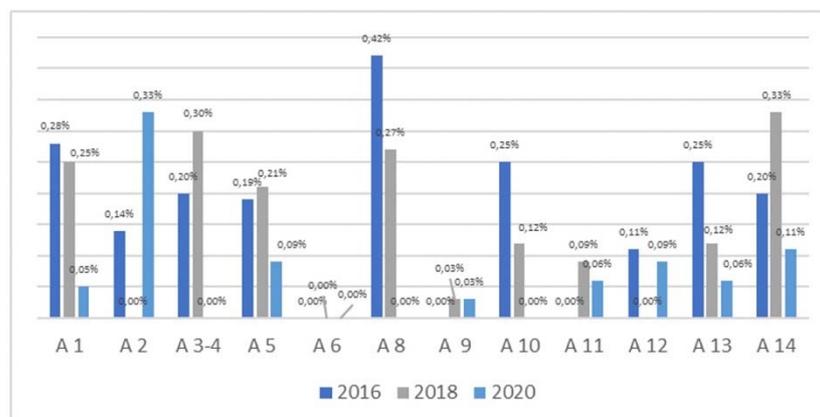
Osservando il modo in cui vengono utilizzati i Descrittori di Dublino appare come vi siano docenti che mostrano difficoltà nella assegnazione degli obiettivi al descrittore. Nelle schede dell'anno 2016 sono pari al 16,7% (20/120), così suddivisi tra i vari ruoli: 0,8% PO, 11,7% PA e 4,1% R. Nelle schede dell'anno 2018 osserviamo che sono il 9,2% (24/162), così suddivisi: 0,6% PO, 4,9% PA, 3,7% R. Nelle schede dell'anno 2020 sono il 5,5% (11/197), di cui 0,5% PO, 2,5% PA, 2,5% R (fig. 5a).

Figura 5 - Percentuale dei docenti che mostrano difficoltà nella assegnazione degli obiettivi al descrittore, per ruolo



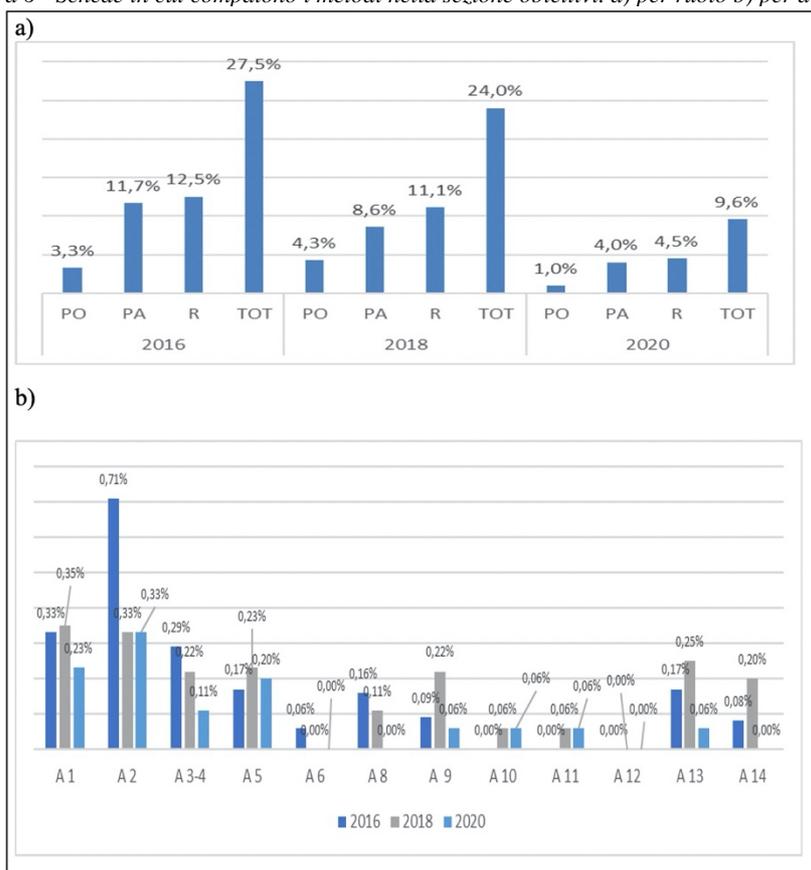
La percentuale per area, dei docenti attestati che mostrano difficoltà nella assegnazione degli obiettivi ai descrittori nei tre anni è mostrato in figura 5b.

Figura 5b - Percentuale dei docenti che mostrano difficoltà nella assegnazione degli obiettivi al descrittore, per area



In alcuni casi inoltre si nota che la formulazione del descrittore pone l'accento su come si intende far raggiungere l'obiettivo ai discenti, descrivendo quindi i metodi in una sezione della scheda destinata a mettere in mostra quali sono gli obiettivi dello studente e quindi i risultati di apprendimento attesi. In figura 6a sono mostrate le percentuali totali per anno e per ruolo. La situazione per area nei tre anni è mostrata in figura 6b.

Figura 6 - Schede in cui compaiono i metodi nella sezione obiettivi. a) per ruolo b) per area



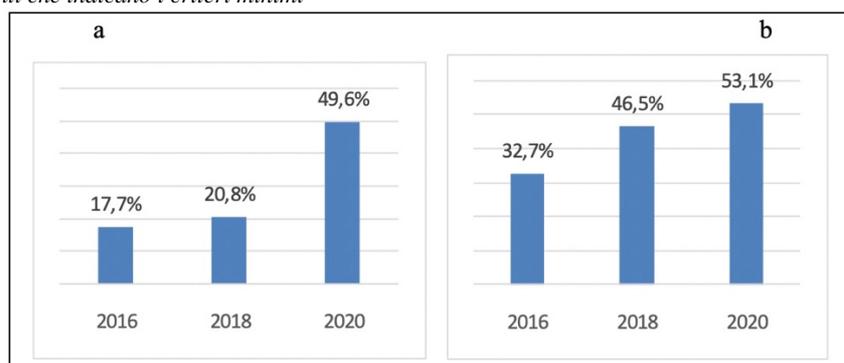
Per quanto riguarda la segnalazione dei Prerequisiti necessari o utili per seguire il corso con profitto, in tutte e tre le annate si notano tra il 3 e il 4% di schede in cui i prerequisiti indicati si riferiscono a quelli richiesti per sostenere l'esame.

I Contenuti vengono correttamente indicati, procedendo per punti, nel 90% delle schede, con qualche "contaminazione" con obiettivi o metodi negli altri casi. La grafica è tuttavia migliorabile in un gran numero di casi.

Nella sezione Metodi la presenza di dettagli si riscontra nel 58% delle schede nel 2016 che sale al 77,4% nel 2018 ma si attesta al 39,8% nel 2020. Diversamente ci si limita ad indicare il numero di ore dedicate alle attività (lezione frontale e/o a laboratori).

Per quanto riguarda la sezione Valutazione osserviamo che la maggior parte dei docenti, in tutti e tre gli anni, fornisce dettagli sulle modalità e il tipo di prova in cui consiste la valutazione certificativa finale 76,5% (2016), 82,3% (2018), 74,3 (2020). Tale prova risulta essere l'unica prevista rispettivamente nel 59,7% (2016), 56,2% (2018) e 42,5% (2020) dei casi. Dalla attenta analisi delle schede si evince che della valutazione fanno parte anche attività di valutazione in itinere e che queste, in maniera più o meno dichiarata, sono di tipo valutativo formativo (fig. 8). L'indicazione dei Criteri di valutazione dichiarati ha il seguente andamento: 73% (2016), 84,5% (2018) e 64,2% (2020). I requisiti minimi dichiarati sono mostrati in figura 7.

Figura 7 - a) Percentuale dei docenti che utilizzano la valutazione formativa b) Percentuale dei docenti che indicano i criteri minimi



La grande maggioranza delle schede include tra le “altre indicazioni” materiali utili per l'apprendimento o attività di supporto per la didattica. Tutti i docenti indicano i testi cui fare riferimento. I testi di approfondimento sono indicati in particolare per insegnamenti di anni successivi al primo o per le lauree specialistiche.

#### 4.2 Opinioni degli studenti

Considerando gli argomenti trattati nel corso di formazione e gli elementi da inserire nel syllabus ci siamo soffermati su alcune voci che a nostro parere potevano essere più indicative di un effetto del corso di formazione: definizione delle modalità di esame, coerenza delle modalità di svolgimento dell'insegnamento con il syllabus soddisfazione rispetto al docente (tab. 2 a e b).

Tabella 2a - Risultati dell'analisi di alcune voci del questionario pubblicati dal NVA

Livelli di soddisfazione degli studenti frequentanti. Valutazione didattica frontale								
Facoltà	Chiarezza modalità di esame (Q04) Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?				Chiarezza espositiva (Q8) Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?			
	16/17	17/18	18/19	19/20	16/17	17/18	18/19	19/20
Biologia e farmacia	A	A	A	A/B	B	B	B	B/B
Ingegneria e architettura	B	B	B	B/C	C	C	C	C/B
Medicina e chirurgia	B	B	B	B/B	B	B	B	B/B
Scienze	A	A	A	A/B	B	B	B	B/B
Scienze economiche, giuridiche e politiche	B	B	B	B/C	B	B	B	B/B
Studi umanistici	A	A	A	A/B	B	B	A	A/B
Lauree e LMCU	B	B	B	A/C	B	B	B	
<i>Facoltà</i>								
Biologia e farmacia	A	A	A	A/A	B	A	A	B/A
Ingegneria e architettura	A	A	A	A/B	B	B	B	B/B
Medicina e chirurgia	A	A	A	A/B	B	A	A	A/B
Scienze	A	A	A	A/A	B	B	B	B/B
Scienze economiche, giuridiche e politiche	B	B	A	A/B	B	B	A	B/B
Studi umanistici	A	A	A	A/B	B	A	A	A/A
Lauree Magistrali	A	A	A	A/B	B	B	A	B/B
ATENEIO	B	A	A	A/B	B	B	B	B/B

Tabella 2b - Risultati dell'analisi di alcune voci del questionario pubblicati dal NVA

Facoltà	Coerenza con il syllabus Q10) L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito Web del corso di studio?*				Soddisfazione rispetto al docente (Q14) Si ritiene complessivamente soddisfatto/a dell'attività didattica del docente**			
	16/17	17/18	18/19	19/20	16/17	17/18	18/19	19/20
Biologia e farmacia	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
Ingegneria e architettura	B	B	B	A/A	C	B	C	B/C
Medicina e chirurgia	B	B	B	B/B	B	B	B	B/C
Scienze	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
Scienze economiche, giuridiche e politiche	B	B	B	A/B	B	B	B	B/C
Studi umanistici	A	A	A	A/A	B	B	A	A/C
Lauree e LMCU	A	A	A	A/B	B	B	B	B/C

<i>Facoltà</i>								
Biologia e farmacia	A	A	A	A/A	B	A	A	B/C
Ingegneria e architettura	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
Medicina e chirurgia	B	A	A	A/A	B	A	A	A/C
Scienze	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
Scienze economiche, giuridiche e politiche	A	A	A	A/A	B	B	A	B/C
Studi umanistici	A	A	A	A/A	B	B	B	A/C
Lauree Magistrali	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
ATENEEO	A	A	A	A/A	B	B	B	B/C
<p><i>Legenda delle classi e delle etichette descrittive:</i> AA Molto positiva. A Complessivamente positiva. Situazione da consolidare. B Sufficientemente positiva. Situazione con spazi di miglioramento. C Appena positiva. Situazione con ampi spazi di miglioramento. DD Leggermente critica. Si richiede attenzione. D Critica. Si richiede intervento. E Molto critica. Si richiede intervento forte. F Estremamente critica. Si richiede intervento strutturale.</p> <p><i>Nella colonna 19/20 la prima classe si riferisce a questionari standard (F) la seconda a questionari lockdown (L). Modifiche in L: *L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con il programma comunicato dal docente? **Si ritiene complessivamente soddisfatto/a della didattica online?</i></p>								

Poiché non era possibile acquisire i dati relativi alle opinioni degli studenti sugli insegnamenti tenuti dai docenti che hanno partecipato a DISCENTIA l'osservazione è limitata ai dati integrati.

I risultati ottenuti per il quesito Q04 della sezione "Insegnamento" mostrano che il livello di soddisfazione nell'Ateneo è complessivamente cresciuto nel 2017/18 e nel 2018/19 – dato parzialmente confermato nei giudizi dei questionari standard del 2019/20 – registrando il passaggio da sufficientemente positivo (B) a complessivamente positivo (classe A). Nello specifico, dal 2018/19 si registra un miglioramento nei corsi magistrali della Facoltà di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche.

Con riferimento alla dimensione relativa alla "Docenza" nei risultati complessivi dell'Ateneo gli studenti continuano a esprimere elevata soddisfazione (classe A) – confermato anche nei giudizi dei questionari lockdown del 2019/20 – relativamente alla *Coerenza delle modalità di svolgimento dell'insegnamento con la scheda insegnamento pubblicata sul sito del corso* (Q10), mentre il livello di soddisfazione è prevalentemente di classe B per la domanda Q08 (*Il docente espone in modo chiaro?*). Nel dettaglio, tuttavia, in relazione alla chiarezza espositiva (Q08), dal 2017/18 si segnala un aumento del gradimento da parte degli studenti delle lauree magistrali attivate nelle Facoltà di Biologia e Farmacia (Area 5), di Medicina e Chirurgia (Area 6) e di Studi umanistici (Area 10), e, dal 2018/19, da parte degli studenti dei corsi triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle lauree magi-

strali di Scienze Economiche Giuridiche e Politiche (Aree 12, 13, 14) con il passaggio ad un livello di soddisfazione complessivamente positivo (A).

Analizzando la sezione riguardo a “Interesse e soddisfazione complessiva degli studenti”, alla domanda Q14 (*Si ritiene complessivamente soddisfatto per l'attività didattica del docente?*) permane a livello di Ateneo una prevalenza di livelli di soddisfazione sufficientemente positivi ma, dal 2017/18, risultano maggiormente positivi (A) i livelli di soddisfazione degli studenti delle lauree magistrali delle Facoltà di Biologia e Farmacia e di Medicina e Chirurgia e, dal 2018/19, quelli degli studenti iscritti ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle Lauree Magistrali di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche.

## 5. Discussione

A seguito dei lavori del LDC e dei risultati delle analisi dei questionari degli studenti nel 2017 l'Ateneo ha inserito, tra le attività per il miglioramento, il progetto DISCENTIA che ha visto manifestarsi un'ampia partecipazione di tutte le Aree (fig. 3) e un largo consenso tra i docenti per tutte le attività di formazione. Tra le risposte aperte del questionario di valutazione delle attività sono arrivati, numerosi, messaggi di risposta positiva per la partecipazione al corso e il clima di Comunità di Pratica (Fabbri, 2007) che si è creato e che sottolineano come il corso sia stato spunto di riflessione sul rapporto fra fini e mezzi dell'insegnare e sui possibili interventi per il miglioramento. Molti ad esempio hanno espresso il proponimento di introdurre la valutazione formativa nel loro progetto e nella loro attività didattica. In effetti questo è quanto è stato poi messo in pratica: dal 17,7% nel 2016, la percentuale dei docenti che la applicano è andata crescendo, passando dal 20,8% del 2018, al 49,6% nel 2020.

Altro elemento che sembra indicare una accresciuta attenzione per la progettazione didattica è l'aumento totale dell'uso dei Descrittori di Dublino per declinare gli obiettivi di apprendimento (dal 53,1% del 2016 al 87% del 2020), con la crescita dei valori in tutti i ruoli e in tutte le Aree, in particolare la 6 la 11 e la 12 che hanno superato il 90% e le aree 1, 2 e 13 in cui si è riscontrato il 100% (fig.4).

La declinazione rispetto ai Descrittori è considerata un ambito tematico di rilevanza centrale anche da Perla e Vinci (2020) che nel loro campione, costituito da 154 Corsi di Laurea Triennale e 134 Corsi di Laurea Magistrale, rilevano che i Descrittori di Dublino sono declinati rispettivamente nel 60,38 e nel 46,26% dei casi e auspicano che le percentuali si implementino (p. 124).

L'attività formativa intrapresa nell'Ateneo di Cagliari sembra sia stata utile a diffondere l'uso sempre maggiore dei D.D. tuttavia va osservato che rimane

ancora da fare per ottimizzare l'aderenza alle linee guida in questa parte del syllabus: l'applicazione dei descrittori non è precisa ed una parte del campione, anche se sempre meno consistente (dal 16,7% del 2016 al 5,5% del 2020), trova qualche difficoltà nell'assegnare l'obiettivo al descrittore come nello stralcio sottostante: *“Al termine del corso lo studente, secondo quanto stabilito dai D.D. (D1) deve dimostrare di aver acquisito conoscenza di [...], capacità di affrontare con spirito documentato e critico i problemi teorici di base (D3!), capacità di discutere oralmente le soluzioni individuate rispetto ai problemi teorico pratici di base (D4!)”*. Dalla lettura degli enunciati si evince che sono stati inseriti nel descrittore 1 concetti del descrittore 3 (autonomia di giudizio) e 4 (capacità comunicative).

Una parte dei docenti, poi, anche se in diminuzione (dal 24,5% del 2016 al 9,6% del 2020), inserisce nella sezione degli obiettivi elementi che sarebbe più opportuno trattare nei metodi. Se da un lato questo è indicativo del “pensiero progettante” dall'altro è di fatto una mancata aderenza alle linee guida che abbassa il livello di omogeneità dei syllabi auspicato.

Per quanto riguarda la voce Valutazione si è già detto del positivo aumento della valutazione formativa riscontrato mentre i risultati sulla definizione delle modalità e del tipo di prova e dei criteri di valutazione dichiarati appaiono piuttosto ondivaghi (effetto COVID?).

Un'altro elemento dei syllabi di notevole importanza è l'indicazione dei Criteri di valutazione; descrivere i Criteri di valutazione significa *“esplicitare in profondità non solo gli strumenti con cui misurare una prestazione o un apprendimento, ma anche stabilire modalità idonee e criteri di qualità per formulare ed esprimere il giudizio valutativo intorno a ciò che è stato misurato”* (Perla, 2019). Nel loro campione Perla e Vinci (2020) rilevano la presenza di questa informazione nel 75,97% dei syllabi delle 154 Lauree Triennali e nel 75,37% di quelli dei 134 Corsi di Laurea Magistrale.

Nel nostro campione l'indicazione dei Criteri di valutazione dichiarati ha un valore simile nel 2016 (73%) si innalza al 84,5% nel 2018 (effetto DISCENTIA?) ma nel 2020 crolla al 64,2% (effetto COVID?). Difficile dare una risposta. I requisiti minimi dichiarati hanno un andamento leggermente migliore: vanno dal 32,7% del 2016 al 46,5% del 2018 e raggiungono il 53,1% nel 2020. Va tuttavia osservato che nella grande maggioranza dei casi le tabelle docimologiche sono spesso generiche. Dalla osservazione dei risultati dell'analisi dei syllabi e dei Questionari di valutazione degli studenti si intravede qualche indizio di cambiamento in concomitanza con le attività di formazione intraprese: la comparazione dei risultati delle analisi delle risposte degli studenti alle voci che più si collegano con gli argomenti trattati nel corso di formazione con i dati ottenuti dalle analisi dei syllabi fanno rilevare come le aree 05 Biologia, 06 Medicina, 10 e 11 Studi Umanistici, e 12, 13, 14

Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche abbiano migliorato molto nell'uso dei D.D. e che nelle corrispondenti Facoltà si è osservata una modifica delle valutazioni degli studenti in senso positivo.

## 6. Conclusione

Dall'analisi dei dati raccolti con questo lavoro appare come il corso di formazione per i docenti dell'Ateneo di Cagliari, svolto nell'ambito del progetto DISCENTIA, abbia sortito effetti positivi sia sulla compilazione dei syllabi da parte dei docenti che sui giudizi degli studenti su alcuni aspetti della didattica.

È evidente che permangono ancora alcuni bisogni di formazione specifici, tra gli altri il tema della strutturazione dei risultati di apprendimento che consentano l'indicazione puntuale degli obiettivi che studenti e studentesse sono chiamati a raggiungere al termine del percorso di formazione. Un altro argomento ancora poco sviluppato è la definizione dei metodi didattici nonché quello della valutazione, ove manca una precisa corrispondenza tra modalità e criteri con cui valutare e gli obiettivi da raggiungere.

Tuttavia, la strada intrapresa sembra quella giusta per perseguire un miglioramento continuo delle competenze professionali di tipo didattico degli accademici dell'Università di Cagliari.

## Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In Weerts, D. J. & Vidal, J. (Eds.). *Enhancing alumni research: European and American perspectives*. New directions for institutional research (pp. 49-59). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Anvur (2018). *Rapporto ANVUR*. Accreditemento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio. Parere n. 37 della Seduta n. 26 del 10/10/2018. Università degli Studi di Cagliari.
- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A. & Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. (3rd Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Boffo, V. & Fedeli, M. (Eds.) (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Chauvigné, C. & Coulet, J., C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre. Doi:10.4000/rfp.2169.

- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). *Developing effective teaching in Higher Education*, pp. 23-38. Doi: 10.13128/formare-22452.
- Commissione Europea (2017). Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: il personale accademico. *Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- De Toni, A., F. & Rullani, E. (a cura di) (2018). *Uomini 4.0: Ritorno al futuro creare valore esplorando la complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Eble, K. & McKeachie, W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 19(2), 105-121. Doi: 10.13128/formare-25191.
- Felisatti, 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*, 14, 323-340.
- Fenu, G., Mola, F., Peretti, D., Putzu I., E, Tore, R. & Usai, E. (2020). Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (a cura di). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. p. 150-173. Genova: Genova University Press.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Lotti, A. (2020). L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (a cura di). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, pp. 205-218. Genova: Genova University Press.
- Nucleo di Valutazione d'Ateneo (2021). *Relazione del Nucleo di Valutazione d'Ateneo. Modalità e risultati della rilevazione dell'opinione degli studenti frequentanti e dei laureandi*. A.A. 2019/2020.
- Peretti, D., Tore, R. (2016). Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16, pp. 175-186. Editore Pensa MultiMedia s.r.l., Lecce.
- Perla, L. & Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (a cura di). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, pp. 19-25. Genova: Genova University Press.
- QUARC. Gruppo di Lavoro Docente. (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*.
- Romano, A. (2020). Processi trasformativi, didattica innovativa e cambiamenti organizzativi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (a cura di). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, pp. 293-302. Genova: Genova University Press.

- Sorcinelli, M.D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (a cura di). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, pp. 19-25. Genova: Genova University Press.
- Sorcinelli, M.D., Austin, A., Eddy, P. & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tore, R. & Peretti, D. (2020). Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento. *FORM@RE*, 20, p. 30-42, doi: 10.13128/form-8180.
- UniCA (2018). *Guida operativa PQA 2018*. Università di Cagliari.
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. & Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement: une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale?. *1. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 88-110. Doi:10.7202/1040664ar.