

Learning outcomes and constructive alignment in the Mega-Universities Syllabi: which “promises” to students?

Risultati d'apprendimento e allineamento costruttivo nei Syllabi dei Mega-Atenei: quali “promesse” per studentesse e studenti?

Anna Serbati^a, Federica Picasso^b, Beatrice Doria^c, Valentina Grion^{d,1}

^a *Università degli Studi di Trento*, anna.serbati@unitn.it

^b *Università degli Studi di Trento*, federica.picasso@unitn.it

^c *Università degli Studi di Padova*, beatrice.doria@phd.unipd.it

^d *Università degli Studi di Padova*, valentina.grion@unipd.it

Abstract

The Syllabus, namely the document which contains the program of each university course, represents the first instrument for teachers to interact with students. It should be designed with a correct and effective way of communication, aimed at sharing its formative value, and stimulating the student's initial involvement in the learning process. In this framework, the interest of the empirical research presented here is to investigate how this instrument is designed by university teachers, paying particular attention to the drafting of learning outcomes and internal coherence between its parts. A stratified and randomised sample of 343 syllabi selected among those of the Italian state "Mega Universities" was analysed. The results of the analysis revealed some interesting elements both regarding the role played by the Syllabus in the educational design and in relation to academics' teaching practices.

Keywords: syllabus; learning outcomes; constructive alignment; Italian mega universities.

Sintesi

Il Syllabus, ossia la scheda di presentazione di ciascun insegnamento all'Università, rappresenta il primo strumento attraverso cui il docente entra in contatto con lo studente. Esso dovrebbe contraddistinguersi per una forma comunicativa corretta ed efficace, diretta a manifestare il suo carattere progettuale-formativo-didattico, e stimolare il primo coinvolgimento dello studente nel processo di apprendimento. In questo quadro, l'interesse del lavoro di ricerca empirica qui presentato è stato quello di indagare in che modo tale strumento venga progettato e redatto dai docenti universitari, ponendo particolare attenzione alla stesura dei risultati d'apprendimento e alla coerenza interna fra le sue parti. Si è preso in analisi un campione stratificato e randomizzato di 343 Syllabi selezionati fra quelli dei “Mega Atenei” statali italiani. I risultati dell'analisi hanno permesso di rilevare alcuni elementi d'interesse sia riguardo al ruolo che il Syllabus riveste nella progettazione, sia in relazione alle pratiche didattiche dei docenti.

Parole chiave: Syllabus; scheda insegnamento; risultati d'apprendimento; allineamento costruttivo; mega atenei italiani.

¹ Il presente articolo rappresenta il prodotto di un lavoro condiviso. L'effettiva stesura dei paragrafi è avvenuta secondo le seguenti attribuzioni: Serbati ha scritto il paragrafo 1; Doria e Picasso i paragrafi 2 e 3; Grion e Serbati il paragrafo 4; Grion il paragrafo 5.

1. Introduzione

1.1. Verso un Syllabus “promising”

I sistemi di istruzione superiore di tutto il mondo stanno elaborando strategie e risorse per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti e per modificare la cultura istituzionale verso approcci centrati sullo studente e sul suo apprendimento.

Dall'avvento del Processo di Bologna (1999), in Europa si è assistito a numerose riforme strutturali dell'offerta formativa accademica, con uno sforzo corale di progettare curricula per competenze, allo scopo di favorire mobilità e occupabilità dei laureati.

L'importanza di spostare la centratura delle azioni didattiche dai contenuti da trattare alla proposta di un percorso di apprendimento e quindi ai traguardi di competenza che allievi e allieve raggiungeranno è altresì confermata dalla letteratura pedagogica (Zaggia, 2008). Mettere al centro studenti e studentesse significa renderli protagonisti attivi del loro apprendere, delineando mete calibrate e chiare, percorsi e metodologie autentiche e flessibili e approcci valutativi equi e sostenibili (Galliani, Zaggia, & Serbati, 2011; Grion & Serbati, 2019).

La sfida della progettazione didattica in università nel nostro tempo chiama infatti tutti i/le docenti a pianificare ambienti e attività di apprendimento in cui studenti e studentesse sviluppino conoscenze, abilità e competenze, confrontandosi con problemi complessi relativi alle discipline e co-costruendo le loro personali concezioni dei temi trattati.

In questo contesto, lo strumento del Syllabus, o scheda insegnamento, assume un ruolo e una centralità chiave. Come richiamato da Serbati, Maniero, Bracale & Caretta (2021), esso rappresenta il primo punto di contatto tra docente e studenti e tra disciplina e studenti. Ha pertanto un forte carattere informativo, ma al contempo formativo-didattico, in quanto coinvolge e motiva allieve ed allievi ad intraprendere un insegnamento e a contestualizzarlo nel più ampio percorso della loro preparazione alla professione formata dal corso di studi scelto e allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. Il Syllabus, infatti, “accoglie” studenti e studentesse e li accompagna, “dà loro il benvenuto” in un percorso di apprendimento, definendo ruoli, responsabilità, obiettivi da raggiungere, argomenti da trattare, strumenti didattici, strumenti per verificare il raggiungimento dei traguardi. Il contenuto di un Syllabus è spesso determinato in parte dalle convenzioni istituzionali: il format scelto da ciascuna istituzione (Stanny, Gonzalez, & McGowan, 2015) è infatti una guida importante per orientare la compilazione. All'interno del format istituzionale, ciascun/a docente costruisce la propria “promessa didattica”, ovvero gli elementi che caratterizzano il patto con studenti/studentesse. Bain (2004) definisce il Syllabus “promising”, riferendosi ad una chiara esplicitazione delle reciproche responsabilità nel percorso di insegnamento e apprendimento. La chiarezza della scheda insegnamento non è soltanto un “compito” docente per trasparenza rispetto alla propria proposta didattica, ma è anche un importante modo per esplicitare a studenti e studentesse il loro ruolo e le aspettative rispetto al raggiungimento dei traguardi dichiarati. Il “promising Syllabus” contiene infatti, tre componenti (Bain, 2004):

- le promesse stesse, ovvero conoscenze, abilità e competenze che l'insegnamento aiuterà allievi e allieve a sviluppare, dando loro un chiaro riferimento per l'autovalutazione e l'autoregolazione in itinere dell'apprendimento, che dipende da quanto sapranno cogliere le opportunità offerte;

- risorse messe a disposizione dal/la docente, attività svolte dal/la docente e richieste agli/lle studenti/esse, ossia, in sintesi, cosa si farà per raggiungere i traguardi di apprendimento, le promesse dichiarate;
- strategie e strumenti per studenti/esse e docente per valutare il raggiungimento dei risultati attesi; ossia criteri e procedure di attribuzione del voto, ma anche per orientare il miglioramento e l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019).

Il Syllabus, quindi, andando ben oltre l'adempimento burocratico, rappresenta un fondamentale strumento, il primo strumento didattico a disposizione del docente per facilitare il percorso di apprendimento di studentesse e studenti (Serbati, 2019) e il percorso di partnership e co-costruzione di conoscenza che ne deriva (Bovill, 2019).

Trattandosi di un documento pubblico, esso rappresenta un'importante vetrina per una molteplicità di stakeholders esterni che vogliono conoscere il percorso, anche per scopi di assicurazione della qualità. Le schede insegnamento sono infatti "indicatori discreti ma potenti di ciò che avviene in classe" (Bers, Davis e Taylor 2000) e già in alcune ricerche sono stati utilizzati per una ricognizione delle caratteristiche delle pratiche didattiche e valutative che i/le docenti usano nei loro insegnamenti, sia a livello internazionale (Cullen & Harris 2009; Lipnevich, Panadero, Gjjicali, Fraile, 2021; Palmer, Bach, & Streifer, 2014; Palmer, Wheeler, & Aneece, 2016; Richmond, Slattery, Mitchell, Morgan, & Becknell, 2016), che, in misura minore, a livello nazionale (Perla & Vinci, 2021; Robasto, 2018).

Un database di syllabi può costituire, infatti, come accade nella presente ricerca, una ricca risorsa per indagare la struttura degli insegnamenti, gli aspetti più forti e quelli più deboli nella messa in opera di una didattica per competenze, la cultura organizzativa in materia di insegnamento e apprendimento. Le informazioni offerte nei Syllabi, oltre a costituire importanti punti di sostegno all'apprendimento per i primi interlocutori, studentesse e studenti, rappresentano anche elementi cruciali per l'istituzione accademica per la pianificazione di azioni di formazione e sviluppo professionale dei docenti e di cambiamento organizzativo.

1.2. Gli ingredienti di un Syllabus efficace

La letteratura nazionale e internazionale sulla progettazione didattica offre solide basi metodologiche a cui ancorare azioni di formazione, di supporto ai docenti, di revisione dei Syllabi. I pilastri teorici ampiamente riconosciuti e utilizzati dalle istituzioni di istruzione superiore sono i seguenti.

In primo luogo, l'accurata definizione dei risultati di apprendimento, che costituiscono il driver che guida il Syllabus. Formulare in modo chiaro conoscenze, abilità e competenze attese che studentesse e studenti dovranno raggiungere al termine di un insegnamento offre loro chiarezza circa le aspettative sulla loro performance e guida il loro percorso di apprendimento. I risultati di apprendimento costituiscono una "dichiarazione di ciò che lo studente debba conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento" (González & Wagenaar, 2005). Si tratta di definizioni che operazionalizzano nell'ambito di ciascun insegnamento le competenze attese in esito ad un corso di studi, definite in base alla/e figura/e professionale/i formata/e. Come è noto, i risultati di apprendimento in uscita a percorsi di istruzione superiore sono stati declinati in modo progressivo per ogni ciclo in termini generali rispetto ai cinque descrittori di Dublino (EHEA), due di carattere disciplinare e tre di carattere trasversale: conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendimento.

A partire da questi macro-descrittori definiti a livello di corso di studio, ciascun docente formula i risultati di apprendimento del proprio insegnamento, definendo quindi quali competenze disciplinari e trasversali della figura professionale di riferimento concorra a formare, indicando con puntualità mete misurabili che studenti e studentesse sono chiamati a raggiungere.

In secondo luogo, uno strumento importante per i docenti per definire i risultati di apprendimento è offerto dalla tassonomia di Anderson e Krathwohl (2001), revisione della storica e nota tassonomia realizzata da Bloom nel 1956. Questo strumento pone l'attenzione sui processi di pensiero, classificandoli in modo crescente, dai più semplici, riferiti quindi a domini di conoscenza, fino ai più complessi, testimonianza di esercizio di competenza:

1. ricordare: memorizzazione di informazioni con azioni quali riconoscere, rievocare;
2. comprendere: interpretazione e capacità di esprimere idee anche con rielaborazioni personali, con azioni quali interpretare, esemplificare, classificare, riassumere, inferire, comparare, spiegare;
3. applicare: capacità di applicare concretamente contenuti e informazioni per risolvere situazioni problematiche, con azioni quali eseguire, implementare;
4. analizzare: capacità di scomposizione delle situazioni in elementi minimi, nelle loro interrelazioni e nella loro struttura generale, con azioni quali differenziare, organizzare, attribuire;
5. valutare: capacità di formulare giudizi critici autonomi e motivati, con azioni quali controllare, criticare;
6. creare: capacità di generare qualcosa di nuovo, con azioni quali generare, pianificare, produrre.

Tale strumento rappresenta una guida molto utile per la formulazione di traguardi di apprendimento, supportando il docente nel progettare e insegnare conoscenze, abilità e competenze e nell'allineare tale progettazione del curriculum alle scelte didattiche e valutative.

L'ultimo riferimento teorico è, infatti, al *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2007), un approccio che supporta lo sviluppo della coerenza esterna degli insegnamenti, facilitando un loro allineamento con i risultati di apprendimento del corso di studio e, a partire da questi, favorisce l'esplicitazione di conoscenze, abilità e competenze che ogni insegnamento si attende che gli studenti e le studentesse acquisiscano. Oltre al raccordo di coerenza tra singolo insegnamento e corso di studio, tale approccio promuove la coerenza interna tra le tre componenti fondamentali dell'azione didattica: i risultati di apprendimento attesi, i metodi di insegnamento e le attività di apprendimento proposte e le strategie di valutazione e di feedback, aiutando i/le docenti ad armonizzare tutte le componenti, per assicurare un'esperienza equilibrata per lo/a studente/essa.

Questi tre approcci hanno costituito i riferimenti teorici che hanno guidato la presente ricerca, mirata ad indagare quanto una progettazione per competenze coerente e allineata sia rintracciabile nei Syllabi, primo strumento didattico e di comunicazione con studenti/esse e stakeholders.

In campo italiano, tali framework teorici si ritrovano anche nello studio proposto da Perla e Vinci (2021), in cui è stata offerta un'analisi comparativa fra Syllabi di insegnamento di area pedagogica e disciplinari, identificando proprio, quali dimensioni di interesse, il grado di chiarezza e di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo, la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio, la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento

dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso corso di studio, l'allineamento fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica.

Sulla base degli elementi sopra citati, attraverso un'ampia analisi della letteratura, Serbati et al. (2021), hanno messo a punto una rubrica di (auto)valutazione dei Syllabi, utile per l'elaborazione di schede d'insegnamento adeguate, specificamente riferite al contesto accademico italiano. Tale framework, elaborato a partire dallo studio americano di Palmer, Bach e Streifer (2014), adattato al contesto italiano e sottoposto ad una prima validazione, rappresenta uno degli strumenti più completi a questo scopo presenti nella letteratura del nostro paese.

2. La ricerca

2.1. Obiettivi e domande di ricerca

A partire dal quadro teorico presentato, la presente ricerca intende indagare come vengano progettati e redatti i Syllabi dei docenti universitari a livello nazionale, con particolare riferimento alla stesura dei risultati d'apprendimento, alla scelta delle metodologie didattiche e valutative e alla coerenza fra risultati attesi dichiarati, metodologie e valutazione.

In particolare, la ricerca intende perseguire i seguenti obiettivi: a) analizzare completezza e adeguatezza nella stesura dei Risultati di Apprendimento (RdA); b) valutare la qualità del Syllabus secondo la teoria del *constructive alignment*.

A partire da questi obiettivi, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. Come vengono formulati i RdA nei Syllabi, ossia vi sono riferimenti allo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali come previsto dai descrittori di Dublino?
- Q2. All'interno dei Syllabi è rispettato l'allineamento costruttivo, ossia vi è coerenza tra RdA, metodi didattici e modalità valutative?

2.2. Campione e procedure

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.

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato, dunque, individuato un campione di 343 docenti facenti parte delle "Mega Università" statali italiane, come definite dal Censis nella classifica dell'edizione 2021/2022.

Il campione oggetto di analisi del presente studio è stato selezionato a partire da un campione più ampio, statisticamente rappresentativo, composto dal 5% della popolazione complessiva e costituito da una sottopopolazione ($n = 3,008$ docenti), estratta mediante stratificazione dell'intera popolazione dei docenti italiani di tutte le università statali e private ($n = 60,158$).

Mantenendo la stratificazione utilizzata nel campione suddetto, si sono estratti il 30% dei soggetti appartenenti ai Mega Atenei attraverso un campionamento casuale semplice con allocazione proporzionale, ottenendo così un campione non rappresentativo di 343 soggetti.

Va, inoltre, precisato che: 1. la sottopopolazione individuata rappresenta l'1.5% della popolazione complessiva facente parte dei Mega Atenei (22,968 docenti); 2. si è scelto di fare riferimento ai docenti affiliati ai Mega Atenei, ipotizzando che questi presentino la più ampia variabilità relativa alle caratteristiche della docenza, garantendo così la possibilità di ottenere un campione il più possibile diversificato.

Partendo dal campione individuato sono stati selezionati i Syllabi riferiti ad un singolo insegnamento, scelto in modo casuale, per ciascun docente. Tuttavia, non è stato possibile reperire la totalità dei documenti in quanto non tutti presenti e consultabili nei siti web degli Atenei di riferimento. Sono stati così scaricati 288 Syllabi.

2.3. Analisi dei dati

I 288 Syllabi scaricati sono stati esaminati per verificare che fossero presenti gli elementi da analizzare, ossia i RdA. In alcuni di questi (n = 91) erano riportati solamente gli obiettivi formativi che il corso intende raggiungere, pertanto sono stati eliminati perché non utili per rispondere alle domande di ricerca.

Al termine di questa prima fase di analisi, i Syllabi utilizzabili per rispondere alla prima domanda di ricerca sono risultati essere 197. Su di questi è stata svolta un'analisi qualitativa top-down del contenuto e della struttura, a partire dal framework teorico costituito dalla Rubrica di Valutazione dei Syllabi di Serbati et al. (2021). Per l'analisi è stato utilizzato il software di analisi testuale AtlasTi 22. Gli indicatori della rubrica sono stati impiegati come codici di analisi (Figura 1). Dunque, sono stati presi in considerazione i seguenti aspetti:

1. chiarezza e utilizzo di specifici verbi d'azione nella formulazione dei RdA;
2. chiarezza e presenza di riferimenti relativi ai Descrittori di Dublino 1-2 relativi a conoscenze, abilità e competenze in uscita;
3. chiarezza e presenza di riferimenti ai Descrittori di Dublino 3-4-5 inerenti le competenze trasversali in uscita.

CODICE	DESCRIZIONE
RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO PIENO	I RdA hanno un linguaggio semplice e chiaro, utilizzando verbi di azione specifici che descrivono in termini misurabili ciò che gli studenti saranno in grado di fare o conoscere alla fine del corso
RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO ADEGUATO	Alcuni RdA sono espressi con verbi di azione specifici, altri con verbi generici e risultano pertanto piuttosto vaghi e difficili da misurare
RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO PARZIALE	I RdA non sono espressi con verbi di azione e/o si limitano ad elencare contenuti e/o conoscenze
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO PIENO	I RdA comprendono e descrivono con chiarezza sia le conoscenze sia le abilità che gli studenti acquisiranno nel percorso, facendo riferimento ai primi due Descrittori di Dublino: conoscenza e capacità di comprendere, capacità applicativa
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO ADEGUATO	I RdA comprendono e descrivono solo le conoscenze oppure solo le abilità che gli studenti acquisiranno nel percorso
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO PARZIALE	Non sono presenti RdA che esplicitano conoscenze e abilità che gli studenti acquisiranno
RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO PIENO	RdA descrivono, con linguaggio chiaro, univoco e con verbi specifici, le competenze trasversali (abilità comunicative, autonomia di giudizio e capacità di apprendimento) se previste

RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO ADEGUATO	I RdA descrivono alcune competenze trasversali (abilità comunicative, autonomia di giudizio e capacità di apprendimento) se previste
RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO PARZIALE	Non sono presenti Rda che esplicitano competenze trasversali che gli studenti acquisiranno, anche se previste

Figura 1. Codici di analisi utilizzati per rilevare la formulazione dei RdA e relativa descrizione ricavata dalla Rubrica di Valutazione dei Syllabi di Serbati et al. (2021).

Per rispondere alla seconda domanda, volta a verificare l'allineamento costruttivo, i Syllabi sono stati analizzati preliminarmente in termini di completezza e coerenza interna tra le diverse parti che compongono il Syllabus, ossia le sezioni dedicate a RdA, Metodi Didattici e Modalità di Valutazione. Non essendo i 288 Syllabi del campione tutti completi, si è proceduto ad una selezione ulteriore del campione iniziale. Si è giunti a individuare 153 Syllabi (Figura 2) che sono stati poi analizzati qualitativamente mediante l'utilizzo del software Atlas.Ti 22.

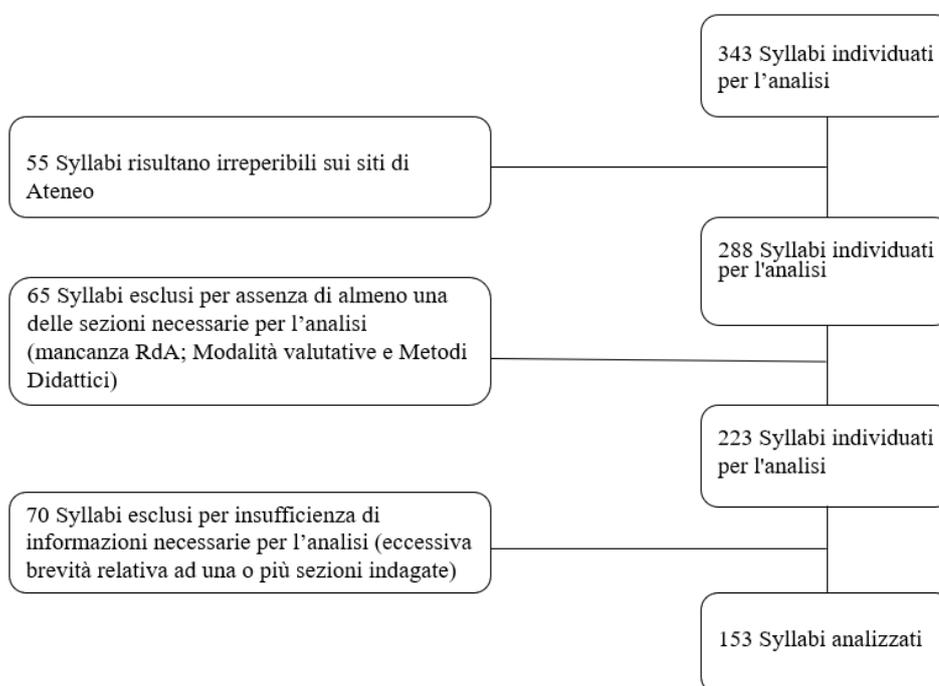


Figura 2. Diagramma di flusso del processo di selezione dei Syllabi individuati per l'analisi dell'allineamento costruttivo.

Anche in questo caso, gli indicatori della rubrica di valutazione dei Syllabi (Serbati et al., 2021) sono stati utilizzati come codici di analisi (Figura 3).

CODICI	DESCRIZIONE
Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO PIENO	Sono esplicite le connessioni tra i RdA, contenuti, attività didattiche e le principali attività di valutazione (vale a dire, ogni attività di valutazione è associata a uno o più RdA). Vi è coerenza interna tra le varie parti
Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO ADEGUATO	Vi sono le connessioni tra i RdA, contenuti, attività didattiche e le principali attività di valutazione, anche se non esplicite
Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO PARZIALE	Le attività di valutazione indicate sono sintetiche, non esplicitano come coprono tutti i risultati di apprendimento indicati oppure non sono coerenti con contenuti/attività didattiche

Figura 3. Codici di analisi utilizzati per rilevare l'allineamento dei Syllabi e relativa descrizione ricavata dalla Rubrica di Valutazione dei Syllabi di Serbati et al. (2021).

Tale analisi è stata condotta da due giudici indipendenti per il 10% dei documenti. Dopo questa prima fase, si è proceduto ad un confronto e alla negoziazione rispetto ai significati attribuiti ai codici individuati dai due giudici. Un secondo ciclo di analisi indipendente ha coinvolto un altro 10% dei materiali e un successivo nuovo confronto. Raggiunta una "sensibilità comune" dei due giudici rispetto al processo di codificazione, esso è proseguito con un'analisi condivisa da parte dei valutatori.

3. Risultati

3.1. Come vengono Formulati i RdA nei Syllabi?

Innanzitutto va rilevato che, come precedentemente chiarito, i Syllabi risultati idonei per rispondere alla prima domanda di ricerca sono stati 197 su 343, ossia il 57.4% del totale.

L'analisi ha consentito di verificare una ampia eterogeneità sia nella lunghezza dei testi dei diversi Syllabi, sia di quelli inseriti nelle specifiche sezioni degli stessi. Focalizzando l'attenzione sulla sezione riferita ai Risultati di Apprendimento, relativa alla prima domanda di ricerca, si è osservato che l'espressione dei RdA poteva ridursi a una singola frase, fino ad estendersi a 10 frasi.

L'analisi qualitativa riferita alla formulazione dei RdA ha prodotto i seguenti risultati.

In merito alle occorrenze rispetto al codice "RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico", la maggior parte dei Syllabi (57.6%) è stato codificato col livello *adeguato* (n = 224); il 27.5% col livello *pieno* (n = 107); il 15% delle occorrenze (n = 58) col livello *parziale* (Figura 4).

Codice	N. Occorrenze	% Occorrenza	Citazione
RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO PIENO	107	27.5%	"Lo studente sarà in grado di valutare le caratteristiche, i vantaggi e le limitazioni dei principali [contenuto disciplinare]" [7:177] "Lo studente sarà in grado di effettuare un'analisi comparativa fra le varie tecniche di realizzazione di [contenuto disciplinare] tenendo conto delle principali [contenuto disciplinare]" [8:40]

RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO ADEGUATO	224	57.6%	<p>“Al termine del corso lo studente dovrà conoscere i principi di [contenuto disciplinare] nonché conoscere i concetti di [contenuto disciplinare]” [4:25]</p> <p>“Gli studenti avranno acquisito conoscenze sugli strumenti e sulle metodologie per valutare l'impatto dei [contenuto disciplinare]” [8:5]</p>
RdA chiaramente articolato con verbo d'azione specifico LIVELLO PARZIALE	58	15%	<p>“Il candidato dovrà dimostrare di essere pervenuto, oltre che ad una conoscenza istituzionale di base [contenuto disciplinare], che ovviamente rimane centrale nell'esame, ad una pur sommaria ed elementare comprensione delle coordinate di fondo di [contenuto disciplinare], mostrando di essersi fatto un'idea di massima della specificità [contenuto disciplinare] oggetto di studio specie in relazione al [contenuto disciplinare]” [10:47]</p> <p>“Al termine del corso lo studente avrà acquisito conoscenze non solo [contenuto disciplinare], ma anche una maggiore capacità di inquadramento di quanto già acquisito nei precedenti studi e una più spiccata capacità critica non solo riguardo a [contenuto disciplinare], ma anche degli eventi attuali e più salienti [contenuto disciplinare]” [9:23]</p>

Figura 4. Codici utilizzati per l'analisi dei RdA con relative occorrenze e le citazioni più significative².

Dall'analisi relativa alla presenza dei riferimenti ai Descrittori di Dublino nei RdA, emerge che le occorrenze relative ai Descrittori 1 e 2 (tot. n = 250), che si riferiscono a *conoscenze, abilità e competenze disciplinari* in uscita degli studenti universitari, risultano quasi il doppio, rispetto a quelle relative ai Descrittori di Dublino 3, 4 e 5 (n = 134), dedicati alle *competenze trasversali*.

Considerando specificamente i risultati riferiti ai Descrittori di Dublino 1 e 2 (Figura 5), relativi al livello di conoscenze, abilità e competenze disciplinari che uno studente dovrebbe possedere al termine dell'apprendimento, si è verificato che poco meno della metà delle occorrenze (48%) risulta essere collegato al livello adeguato (n = 120); il 35.2% (n = 88) si attesta al livello pieno, mentre il 16.8% al livello parziale (n = 42).

² Al fine di preservare la privacy si è proceduto a riportare le citazioni analizzate omettendo l'ambito disciplinare per evitare la riconducibilità ai Syllabi presi in considerazione per l'analisi, i quali sono pubblicamente accessibili.

Codice	N. Occorrenze	% Occorrenze	Citazione
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO PIENO	88	352%	<p>“Lo studente dovrà essere in grado di mettere in relazione i [contenuto disciplinare] con [contenuto disciplinare] indotti da [contenuto disciplinare]” [10:45]</p> <p>“Lo studente dovrà essere in grado di comprendere i [contenuto disciplinare] che sono alla base dei [contenuto disciplinare] e quelli che determinano la [contenuto disciplinare]” [10:13]</p>
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO ADEGUATO	120	48%	<p>“Comprensione di [contenuto disciplinare] per l'interpretazione di [contenuto disciplinare]” [3:16]</p> <p>“Lo studente deve dimostrare la capacità di applicare le nozioni apprese a casi concreti.” [9:50]</p>
RdA Descrittori di Dublino 1-2 LIVELLO PARZIALE	42	16.8%	<p>“Conoscenze: concetti e modelli per la gestione e la progettazione [contenuto disciplinare] secondo un approccio [contenuto disciplinare]” [3:29]</p> <p>“Capacità acquisite (al termine del corso): Capacità di analisi dei metodi di gestione [contenuto disciplinare] più comuni, [contenuto disciplinare] etc.” [3:31]</p>

Figura 5. Codici utilizzati per l'analisi dei livelli corrispondenti ai Descrittori di Dublino 1-2 presenti nei RdA con relative occorrenze e le citazioni più significative.

Rispetto ai codici riguardanti i Descrittori di Dublino 3-4-5 (Figura 6), relativi alle competenze che gli studenti acquisiranno al termine del processo di apprendimento, il livello pieno è quello che maggiormente prevale rappresentando il 49,3% (n = 66) delle occorrenze; il 36.6% corrisponde al livello adeguato (n = 49); il 14.2% si attesta al livello parziale (n = 19).

Codice	N. Occorrenze	% Occorrenze	Citazione
RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO PIENO	66	49.3%	<p>“Lo studente dovrà essere in grado di valutare con senso critico le diverse opzioni proposte in materia di [contenuto disciplinare], con una discussione collegiale, l'esecuzione di prove di laboratorio e la stesura di una relazione scritta sulle attività svolte.” [4:33]</p> <p>“Essere in grado di organizzare la lettura dei dati ottenuti dall'applicazione degli strumenti per la stesura di [contenuto disciplinare] e per la comunicazione dei risultati.” [7:51]</p>
RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO ADEGUATO	49	36.6%	<p>“Lo studente dovrà dimostrare di saper esaminare ed argomentare in modo critico le informazioni acquisite” [4:55]</p> <p>“Lo studente si impadronirà delle tecniche di comunicazione collegate alla disciplina oggetto di esame acquisendo la terminologia propria del [contenuto disciplinare]” [1:8]</p>
RdA Descrittori di Dublino 3-4-5 LIVELLO PARZIALE	19	14.2%	<p>“Lo studente dovrà dimostrare la capacità di comunicare le competenze acquisite con terminologia appropriata” [4:56]</p> <p>“Essere autonomi nell'impostazione di una ricerca empirica.” [10:65]</p>

Figura 6. Codici utilizzati per l'analisi dei livelli corrispondenti ai Descrittori di Dublino 3-4-5 presenti nei RdA con relative occorrenze e le citazioni più significative.

3.2. Nei Syllabi è rispettato l'allineamento costruttivo?

Come precedentemente chiarito, l'analisi ha condotto ad osservare che 153 Syllabi su 343 si sono rivelati caratterizzati da allineamento costruttivo, ossia il 44.6% del totale dei documenti reperiti.

I dati emersi dall'analisi qualitativa (Figura 7) dei Syllabi indagati evidenziano che le occorrenze maggiormente presenti sono riferite al livello *pieno* (n = 71): il 46.4% delle *quotation* si riferiscono al livello *pieno*, il 24.8% al livello *adeguato* (n = 38) e il restante 28.8% al livello *parziale* (n = 44).

Codici	N. Occorrenze	% Occorrenze	Citazioni
Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO PIENO	71	46.4%	<p><i>A. Conoscenza e Capacità di Comprensione</i> <i>Comprendere e conoscere le definizioni [contenuto disciplinare] e le classificazioni utilizzate nel contesto dei [contenuto disciplinare].</i> <i>Conoscere i costrutti teorici e i modelli di riferimento che permettono di leggere [contenuto disciplinare] nell'ottica dell'intervento e della promozione [contenuto disciplinare].</i> <i>Conoscenza E Capacità Di Comprensione Applicate</i> <i>Saper rapportare e utilizzare efficacemente le definizioni e classificazioni [contenuto disciplinare] nei quotidiani contesti di [contenuto disciplinare].</i> <i>Saper comprendere e analizzare il ruolo dei fattori di [contenuto disciplinare], rispetto alle potenziali traiettorie di [contenuto disciplinare].</i> <i>Saper individuare i fattori di [contenuto disciplinare], su cui intervenire coerentemente con un approccio di [contenuto disciplinare].</i> <i>Autonomia di Giudizio</i> <i>Sviluppare una capacità critica e di giudizio nell' individuare e promuovere in modo autonomo interventi per [contenuto disciplinare];</i> <i>Sviluppare adeguate capacità di problem solving applicate all'analisi di situazioni [contenuto disciplinare].</i> <i>Abilità Comunicative</i> <i>Padroneggiare la terminologia disciplinare specifica e il linguaggio tecnico per comunicare in modo chiaro con interlocutori specialisti e non specialisti.</i> <i>Capacità Di Apprendere</i> <i>Sviluppare un'attitudine personale alla conoscenza e riflessione critica rispetto alle tematiche del corso.</i> <i>Sviluppare la capacità di approfondire e aggiornare in modo autonomo le conoscenze e i contenuti analizzati nel corso.</i></p> <p><i>B. L'esame finale consiste in una prova scritta di 1 ora e 30 minuti: saranno proposti 3 quesiti in modalità domanda aperta. Ogni quesito avrà pari peso nel determinare il voto finale. Saranno valutate: adeguatezza di espressione in merito ai contenuti ed al metodo; capacità di rielaborare le conoscenze; capacità di organizzare le conoscenze in funzione di obiettivi specifici; sistematicità di trattazione; capacità critiche di approfondimento e analisi.</i></p> <p><i>C. Conoscenza E Capacità Di Comprensione. Lezioni frontali e seminari online svolti da professionisti esterni.</i></p>

Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO ADEGUA TO	38	24.8%	<p> <i>Conoscenza E Capacità Di Comprensione Applicate.</i> Esercitazioni su video e storie di casi e discussioni in aula. <i>Autonomia Di Giudizio.</i> Attività seminariali e discussione in gruppo di argomenti specifici che fanno parte del programma d'esame. <i>Abilità Comunicative.</i> Uso di un vocabolario corretto, specifico e pertinente agli argomenti. <i>Capacità Di Apprendere.</i> Compiti svolti in autonomia. [3:23] </p> <hr/> <p> <i>A. Lo studente, alla fine dell'insegnamento, avrà una conoscenza approfondita delle principali [contenuto disciplinare]; conoscerà inoltre la classificazione [contenuto disciplinare] dei principali [contenuto disciplinare] a cui si applicano [contenuto disciplinare]. Queste conoscenze serviranno allo studente per orientarsi nell'attività del [contenuto disciplinare] applicando con capacità critica le differenti [contenuto disciplinare].</i> <i>Lo studente conoscerà le [contenuto disciplinare] da applicare a differenti tipologie di campioni; saprà riconoscere i [contenuto disciplinare] e differenziarli da [contenuto disciplinare]. Queste conoscenze gli permetteranno di valutare meglio il proprio operato.</i> </p> <p> <i>B. L'esame consiste di una prova scritta.</i> <i>La prova intende accertare le conoscenze dello studente sugli aspetti teorici delle [contenuto disciplinare] e sulle relative applicazioni pratiche. La prova consiste in domande a risposta multipla e domande aperte sugli aspetti teorici e pratici affrontati a lezione.</i> </p> <p> <i>C. Lezioni frontali supportate da mezzi visivi. Visione di [contenuto disciplinare] allestiti per esame. [4:81]</i> </p>
Coerenza RdA, modalità valutative e metodi didattici LIVELLO PARZIAL E	44	28.8%	<p> <i>A. Gli studenti acquisiscono conoscenze e capacità di comprensione del [contenuto disciplinare] e sono in grado di individuare i possibili strumenti di [contenuto disciplinare] relative a casi concreti semplici.</i> <i>Gli studenti comprendono il linguaggio tecnico [contenuto disciplinare].</i> </p> <p> <i>B. L'esame consiste in una prova orale. Le domande vengono articolate in modo tale da valutare sia la preparazione di base dello studente, sia la capacità dello studente di applicare a elementari casi concreti quanto appreso in teoria.</i> <i>Nella sola ipotesi in cui venissero adottate nel corso dell'a.a. 2021/2022 misure restrittive per contrastare il virus Covid-19, l'esame si svolgerà non in presenza ma tramite l'applicazione xxx (nel qual caso gli studenti iscritti all'appello riceveranno tramite Esse3 un invito a partecipare alla sessione xxx).</i> </p> <p> <i>C. Lezioni del docente tenute con un approccio teorico-pratico. Le modalità di erogazione saranno definite e comunicate prima dell'inizio delle lezioni, in relazione alle misure per contrastare il virus Covid-19 che saranno in vigore nel semestre di erogazione [10:5]</i> </p>

Figura 7. Codici utilizzati per l'analisi dell'allineamento costruttivo, le relative occorrenze e alcune citazioni significative (A = RdA; B = Modalità di valutazione; e C = Metodi Didattici).

4. Discussione dei risultati

Scopo della ricerca qui presentata è stato quello di analizzare la qualità dei Syllabi come “specchio” delle pratiche curricolari nelle università, attraverso un campione di Syllabi non rappresentativo - ma derivato da un processo di selezione casuale e di stratificazione di un campione statisticamente significativo della popolazione italiana della docenza - relativo ad insegnamenti proposti dagli Atenei italiani denominati “Mega” e quindi ipoteticamente caratterizzati dalla massima varietà di casi in riferimento a qualità e caratteristiche degli insegnamenti e ai Syllabi.

Il quadro che ne emerge rende palese un disomogeneo impegno da parte dei docenti nella redazione del Syllabus nelle sue componenti. Si riscontrano ancora alcuni elementi di debolezza relativi alla compilazione e all’uso effettivo ed efficace del Syllabus in generale, nonché alla chiara esplicitazione di conoscenze e abilità da raggiungere a fine corso da parte degli studenti e al peso e al significato e che i docenti estensori dei Syllabi analizzati assegnano alle competenze trasversali. Anche il significato e il valore dell’*allineamento costruttivo* risultano ancora poco chiari nei Syllabi esaminati.

Considerando i risultati nel dettaglio, va rilevato che in merito alla prima domanda di ricerca, relativa alla formulazione degli RdA e alla presenza di riferimenti relativi ai Descrittori di Dublino, i Syllabi selezionati come idonei per essere analizzati sono stati 197 su 343, ossia il 57.4%; il valore risulta ancora piuttosto “critico” considerando che il Syllabus rappresenta la “carta d’identità” di un insegnamento e la prima forma di comunicazione con gli studenti rispetto all’offerta formativa dei corsi. Va rilevato, inoltre, che poco più della metà dei Syllabi analizzati riporta una formulazione adeguata degli RdA in termini di chiarezza e articolazione (57.6%).

In riferimento ai risultati ottenuti dall’analisi della presenza di elementi riferiti ai Descrittori di Dublino 1-2, si evidenzia che, rispetto al totale delle occorrenze, più del 65.1% si riferisce a questi descrittori, mentre il 34.9% alle competenze trasversali che uno studente dovrebbe possedere al termine del percorso d’apprendimento. Il riferimento ai Descrittori di Dublino (non necessariamente attraverso il loro uso nel format del syllabus, ma anche mediante riferimento ad essi nella stesura dei risultati di apprendimento) è un importante punto di raccordo tra lo sviluppo di apprendimenti all’interno dell’insegnamento e il contributo che tali apprendimenti apportano alle competenze in esito alla figura professionale formata dal corso di studi.

Valutando inoltre la qualità di queste porzioni di Syllabi, si è rilevato che: a) per quanto riguarda i riferimenti ai Descrittori di Dublino 1-2, solamente il 35.2% dei Syllabi esprime in modo pienamente chiaro tali riferimenti; b) relativamente ai Descrittori di Dublino 3-4-5, meno della metà dei Syllabi (49.3%) esprime con piena chiarezza le competenze trasversali.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, volta ad indagare l’allineamento costruttivo, i risultati confermano un panorama molto variegato. I Syllabi considerati idonei per essere analizzati, ossia scritti in modo che l’allineamento costruttivo sia esplicitato, sono stati 153 sul campione di 343, ossia il 44.6%. Inoltre, di questo 44.6%, meno della metà (46.4%) ha un allineamento che abbiamo potuto considerare “pieno”, e quasi il 30% si colloca nel livello più basso. Questi dati evidenziano chiaramente lo scarso peso, consapevole o meno, assegnato dai docenti estensori dei Syllabi del campione, alla necessità innanzitutto di compilare tutte le sezioni del documento in modo da rendere esplicita la coerenza fra risultati di apprendimento attesi, metodologie didattiche e metodi e strumenti valutativi, come già evidenziato nella ricerca condotta da Perla e Vinci (2021); mettono in luce altresì

ipotetiche misconoscenze e lacune metodologico-didattiche rispetto alla necessità che tali elementi curricolari trovino una loro coerenza nella realizzazione del proprio insegnamento.

Un ulteriore livello di riflessione, derivante da uno sguardo complessivo sui risultati ottenuti, porta a presupporre che i Mega Atenei presi in considerazione per questa analisi tendano a trascurare il valore del Syllabus come carta d'identità di insegnamenti e prima forma comunicativa con gli studenti, non adeguando tali schede documentali a modalità ampiamente incentivate a seguito del Processo di Bologna (1999).

Il gran numero di Syllabi esclusi dall'analisi e i risultati ottenuti evidenziano come non sia sviluppata e diffusa, a livello nazionale, la volontà di concepire il Syllabus, e presumibilmente di conseguenza il percorso di insegnamento e apprendimento, come un processo di responsabilità reciproca tra docente e studente (Grion, 2017). Come affermato da Bain (2004), il Syllabus "promising" dovrebbe essere considerato come uno strumento fondamentale per lo studente, poiché attraverso di esso può comprendere che ruolo assumerà nel processo d'apprendimento e quali traguardi potrà raggiungere. Il Syllabus quindi, come affermano Serbati, Maniero Bracale e Caretta (2021), ha un ruolo centrale per lo studente non solo perché favorisce la motivazione ad apprendere, ma soprattutto perché permette di contestualizzare un dato insegnamento in un panorama più ampio come quello professionale.

Se, dunque, si considerano i Syllabi come "indicatori discreti, ma potenti di ciò che avviene in classe" (Bers, Davis, & Taylor 2000), si può affermare che l'ormai ultradecennale auspicata centratura delle azioni didattiche sul percorso di apprendimento e sui traguardi di competenza, piuttosto che sui contenuti da trattare (Zaggia, 2008), risulti ancora una strategia disattesa da molte università o, perlomeno, da molti docenti.

5. Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca ha inteso indagare la qualità della stesura dei Syllabi come primo specchio delle conoscenze metodologiche e delle pratiche didattiche dei docenti. Esso è parte di una ricerca più ampia, tesa a considerare un campione statisticamente rappresentativo della popolazione dei Syllabi dei docenti universitari italiani.

Il lavoro qui presentato è caratterizzato dal limite di un campionamento non rappresentativo, che permette di rilevare solo alcune tendenze, senza pretesa di generalizzazione ed esaustività. Assunto tale limite, si ritiene di poter proporre alcune considerazioni, che potranno essere maggiormente approfondite in seguito alla conclusione della ricerca in corso.

La disomogeneità rilevata nella stesura dei Syllabi e, presumibilmente, delle relative pratiche didattiche di cui essi dovrebbero rappresentare la presentazione agli studenti, inducono a riflettere sulla possibilità che nelle università italiane vi sia necessità di una diffusa formazione dei docenti universitari rispetto ad alcuni elementi metodologico-didattici. Dai risultati ottenuti, pare, infatti, che vi siano ancora alcuni elementi di criticità rispetto alle linee di indirizzo dettate dal processo di Bologna: una stesura più precisa e completa dei Syllabi potrebbe indicare la volontà, da parte dei docenti, di un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di realizzazione degli insegnamenti e quindi nei percorsi formativi; scritture più scrupolose dei Risultati di Apprendimento e più puntuali riferimenti ai Descrittori 3, 4 e 5 di Dublino potrebbero rappresentare segnali di

successo del passaggio, indicato dal Processo di Bologna, dalla programmazione per contenuti a quella per traguardi di competenze degli studenti.

Quanto emerso dalla presente ricerca, dunque, se confermato dal completamento dell'analisi sul campione statisticamente significativo, rappresentativo dell'intera popolazione, potrebbe indicare la necessità che, qualora le Università vogliano incentivare un veloce impulso verso l'adesione a modalità curriculari maggiormente coerenti con quanto indicato dal Processo di Bologna, esse debbano investire in attività di formazione metodologico-didattica dei docenti. Nonostante, infatti, molti Atenei abbiano attivato azioni di accompagnamento dei docenti mediante elaborazione di linee guida e proposta di workshop, si rileva la necessità di incrementare le azioni formative, che potrebbero insistere su:

- elementi di progettazione formativa;
- metodologie, tecniche, strategie e strumenti didattici per incrementare la qualità della formazione ed incentivare l'utilizzo di pratiche orientate anche allo sviluppo di competenze trasversali;
- modalità di valutazione, con particolare riferimento all'allineamento degli approcci valutativi a quelli assunti nella scelta dei RdA e delle metodologie didattiche;
- strutturazione di Syllabi di qualità, con particolare riferimento a: stesura dei Risultati di Apprendimento attesi per guidare i docenti attraverso una riflessione profonda sull'intero processo di insegnamento e apprendimento.

Oltre alla formazione, potrebbero essere utili azioni di sostegno dei docenti nell'elaborazione dei propri Syllabi, caratterizzate da affiancamento metodologico da parte di esperti, redazione di buone pratiche, da integrare alla linee guida preparate dagli Atenei, che possano fungere da esempio e modello³, organizzazione di incontri per il supporto tra pari, promozione di strumenti di autoformazione (come video o casi) e di autovalutazione della qualità del Syllabus (come la rubrica qui presentata o l'uso di check list).

Su scala nazionale, ulteriori azioni perseguibili potrebbero coinvolgere le attività di ricerca sui Syllabi, ai fini di un monitoraggio e continuo miglioramento degli stessi e del loro utilizzo. In tal senso, ci sembrerebbe opportuno istituire, a livello nazionale, un database in cui raccogliere i Syllabi e facilitarne il reperimento e l'analisi, azioni oggi molto complesse e non sempre possibili. Tale strategia potrebbe permettere di attivare azioni come quelle di elaborazione di format nazionali, predisposizione di strumenti di supporto alla stesura e valutazione dei Syllabi, come la Rubrica di valutazione elaborata da Serbati et al. (2021), quali efficaci strumenti di progettazione didattica e miglioramento dei contesti d'insegnamento-apprendimento in Università.

Riferimenti bibliografici

Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

³ Si veda, ad es., il progetto MIRA promosso dall'Università di Trento: <https://www.unitn.it/ateneo/58313/documentazione>

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bers, T. H., Davis, B. D., & Taylor, B. (2000). The use of syllabi in assessments: Unobtrusive indicators and tools for faculty development. *Assessment Update*, 12(3), 4–7.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- 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 (ver. 15.06.2022).
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037.
- Cullen, R., & M. Harris (2009). Assessing Learner-centeredness through Course Syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125.
- European Ministers (1999). Bologna Declaration Ministerial. Conference in Bologna, 18-19 June 1999. <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues> (ver. 15.06.2022).
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (Eds.). (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Final report Project Phase II. Universidad de Deusto/ Universiteit Groningen.
- Grion, V. (2017). Student Voice' in Italy: The State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 20, <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/3> (ver. 15.06.2022).
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on the Syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675–699.
- Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook. A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria*. London: Routledge.
- Palmer, M. S., Bach, D., & Streifer, A. C. (2014). Measuring the promise: a learning-focused Syllabus rubric. *To Improve the Academy*, 33(1), 14–36.
- Palmer, M. S., Wheeler, L. B., & Aneece, I. (2016). Does the document matter? The evolving role of syllabi in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(4), 36–47.

- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue*, 11–30.
- Richmond, A., Slattery, J., Mitchell, N., Morgan, R., & Becknell, J. (2016). Can a learner-centered syllabus change students' perceptions of student-professor rapport and master teacher behaviors? *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(3), 159–168.
- Robasto, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica, *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 5(1), 38–57.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superior, *Italian Journal of Educational Research*, 5, 11–26.
- 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.
- 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.
- Zaggia, C. (2008). *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.