

Students' view about university assessment

Il punto di vista degli studenti sulla valutazione universitaria

Giuseppe Filippo Dettori^a

^a *Università degli Studi di Sassari*, fdettori@uniss.it

Abstract

The student's perspectives have not always been fully enhanced in the evaluation of university teaching processes, despite the fact that international literature has shown that, if properly listened to, students are able to suggest important indications for the improvement of teaching programs. The following research involved third-year university students from different degree courses, both in humanities and scientific fields. Using semi-structured interviews, the researcher investigated the students' perception on the quality of academic evaluation and acquired their point of view on the strengths and criticalities of the evaluation system. The results of this research will be discussed with the relevant degree courses coordinators to promote and increase the involvement of university students in the evaluation of the level of knowledge and skills they have acquired.

Keywords: assessment; self-assessment; improvement; student voice.

Sintesi

Il punto di vista degli studenti non sempre è stato valorizzato appieno nella valutazione dei processi didattici universitari nonostante la letteratura internazionale abbia dimostrato che, se adeguatamente ascoltati, essi sono in grado di dare importanti indicazioni per il miglioramento dell'offerta formativa. La ricerca di seguito presentata ha coinvolto studenti universitari del terzo anno di diversi corsi di studi sia di ambito umanistico che scientifico. Utilizzando interviste semi-strutturate, il ricercatore ha analizzato la loro percezione in merito alla qualità della valutazione accademica e ha acquisito il loro parere relativamente a punti di forza e criticità del sistema valutativo. I risultati della ricerca saranno oggetto di discussione con i coordinatori dei corsi di studi per promuovere processi di maggiore coinvolgimento degli studenti nella valutazione delle conoscenze e competenze da loro acquisite.

Parole chiave: valutazione; autovalutazione; miglioramento; student voice.

1. La prospettiva student voice nella valutazione dei sistemi formativi

Il punto di vista dello studente solo parzialmente è stato valorizzato nella valutazione dei processi formativi nei diversi gradi di istruzione, più spesso gli allievi sono stati considerati inattendibili per offrire un valido contributo nell'analisi della qualità dei sistemi educativi e didattici. Il problema non è solo italiano, la letteratura internazionale ha chiaramente denunciato questo fenomeno: “Il problema fondamentale nella visione dominante della valutazione è che si concepiscono gli studenti come soggetti passivi. Si presume, cioè, che gli studenti non abbiano altro ruolo se non quello di sottoporsi ad atti valutativi condotti da altri, per misurare e classificare. Essi si devono conformare alle regole e alle procedure decise da altri per soddisfare le esigenze della burocrazia della valutazione: si presentano a orari prestabiliti per gli esami, sui quali hanno poca o nessuna influenza, e completano compiti che sono, in linea di massima, determinati con poca o nessuna attenzione per coloro che vengono valutati” (Boud & Falchikov, 2007, p. 17).

Negli ultimi anni numerosi ricercatori hanno evidenziato invece l'importanza di valorizzare l'opinione degli studenti in un'ottica di comprensione e miglioramento delle azioni didattiche a loro rivolte in quanto, essendo i veri destinatari delle azioni formative, sono sicuramente in grado di contribuire alla valutazione delle stesse in modo critico e consapevole (Cook-Sather, 2009). Nel 2015, durante la Conferenza Ministeriale di Yerevan, si sono analizzate le strategie possibili per realizzare e rafforzare i traguardi indicati nel Processo di Bologna in una prospettiva che guarda anche oltre il 2020. In quella sede è stata rimarcata la necessità di un coinvolgimento degli studenti universitari in forma di partenariato attivo, sia in ambito progettuale che gestionale e valutativo dei servizi didattici, per individuare azioni di miglioramento finalizzate ad innalzare le competenze in uscita dei laureati e prevenire il fenomeno della dispersione accademica. Anche a livello italiano, nell'ultimo decennio, diverse ricerche hanno dimostrato che valorizzare il punto di vista dello studente è utile e necessario per rendere più efficaci i processi formativi nei diversi gradi di istruzione (Grion & Cook-Sather, 2013). In un contesto di modelli di valutazione convenzionali che si basano prevalentemente sul punto di vista di docenti, dirigenti, decisori politici, la voce degli studenti rappresenta un'importante apertura che integra e valorizza le forme tradizionali di valutazione. In una recente ricerca italiana, le autrici hanno dimostrato, attraverso percorsi di sperimentazione sul campo, il grande apporto che lo studente universitario può dare per una valutazione dei processi formativi accademici, tradizionalmente di solo appannaggio dei docenti, in un'ottica di miglioramento della didattica universitaria (Grion & Serbati, 2019).

La letteratura più recente evidenzia, inoltre, che un approccio valutativo in cui gli studenti sono chiamati ad analizzare e a problematizzare sulle loro esperienze di apprendimento, offre un contributo essenziale nella valutazione dei processi didattici per prevenire il fenomeno della dispersione e dell'abbandono (Bourke & MacDonald, 2018). Uno studio qualitativo ha documentato, per esempio, l'importanza del coinvolgimento degli studenti universitari nella valutazione della qualità dei libri di testo utilizzati nelle lezioni; le loro considerazioni si sono rivelate fondamentali per discriminare i libri più utili per le future adozioni (Woodward, Lloyd, & Kimmons, 2017).

Anche in prospettiva di supporto a coloro che incontrano maggiori difficoltà nell'apprendimento, nell'ultimo decennio è cresciuta la consapevolezza della necessità di valorizzare la *voce degli studenti* nella ricerca relativa a promuovere una maggiore inclusione degli allievi con disabilità e Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nelle università italiane. Gli studenti con bisogni educativi speciali dell'ateneo di Sassari, ad esempio, collaborando con la commissione preposta a rendere più agevole ed efficace il

percorso di studi degli allievi con disabilità certificata, hanno proposto importanti suggerimenti (definendo azioni concrete per rendere più inclusivi i percorsi didattici), che sono stati recepiti positivamente a livello di corsi di laurea (Dettori, 2018). Uno studio finalizzato alla quantificazione dell'efficacia dell'azione didattica rivolta a studenti universitari con disabilità intellettive ha chiaramente mostrato che per promuovere processi inclusivi in ambito accademico è imprescindibile coinvolgere gli studenti stessi nei diversi organi (consigli di corso di laurea, di dipartimento, delle commissioni paritetiche) per la creazione di un clima cooperativo attraverso la promozione di strategie di *apprendimento autoregolato*; l'aspetto interessante che emerge dalla ricerca è che tali *accorgimenti* pensati per gli allievi con disabilità intellettiva sono poi risultati utili per tutti gli studenti (Kubiak, 2017). Tuttavia, ad eccezione di alcune importanti esperienze, a livello accademico, la voce dello studente come cooprotagonista e corresponsabile della valutazione della didattica rimane ancora sotto-teorizzata e poco riconosciuta. La prospettiva student voice, come la ricerca internazionale sta attestando, dovrebbe invece essere implementata e valorizzata, con una presenza attiva (non solo formale) degli allievi in tutte le sedi preposte alla definizione di statuti e regolamenti. La necessità di coinvolgere gli studenti nei processi decisionali che li riguardano è stata, del resto, ribadita anche dal Consiglio d'Europa attraverso specifiche raccomandazioni (Council of Europe, 2011¹) che esplicitano il diritto dei ragazzi ad essere ascoltati e presi sul serio sulle decisioni che vengono assunte nel loro interesse in ambito scolastico e formativo.

2. La prospettiva student voice nella valutazione dei sistemi formativi

Particolarmente interessante ai fini di questa ricerca, sono i risultati relativi alla rilevazione delle opinioni degli studenti, nel rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca, pubblicato dall'Anvur del 2018. Tale approccio è ritenuto uno strumento essenziale nei processi di assicurazione della qualità. I risultati della suddetta indagine sono certamente utili per una discussione in seno alle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti e ai consigli di Corso di Studio (CdS), ai fini dell'autovalutazione dei percorsi didattici messi in atto nei singoli atenei italiani. Sembrerebbe che negli ultimi anni il punto di vista studentesco abbia avuto un peso sempre più rilevante nel processo di assicurazione della qualità; nel sopra richiamato documento dell'Anvur (2018) si legge: "Dalle procedure AVA² di accreditamento periodico già concluse (le 26 visite condotte tra il 2014 e il 2016, che hanno coinvolto un totale di 224 CdS) emerge un quadro positivo riguardo l'uso delle opinioni degli studenti nei processi di Assicurazione della Qualità (AQ), con segnalazioni di prassi eccellenti per tutti e tre i punti di attenzione attinenti: la pubblicità delle opinioni degli studenti (AQ5.D1), la raccolta di segnalazioni degli studenti (AQ5.D2) e il loro recepimento da parte del CdS (AQ5.D3)" (p. 25). A partire da questi dati si possono formulare due interrogativi:

¹Recommendation CM/Rec (2011) 12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families (Adopted by the Committee of Ministers on 16 November 2011 at the 1126th meeting of the Ministers' Deputies).

² Il sistema AVA (Autovalutazione-Valutazione periodica-Accreditamento) ha la finalità di migliorare la qualità della didattica e della ricerca svolte negli Atenei, attraverso l'applicazione di un modello di Assicurazione della Qualità (AQ) fondato su procedure interne di progettazione, gestione, autovalutazione e miglioramento delle attività formative e scientifiche e su una verifica esterna effettuata in modo chiaro e trasparente.

- negli ultimi anni gli atenei riconoscono maggiore importanza all'opinione dello studente perché ci si è resi conto che il suo punto di vista può rappresentare una preziosa opportunità per conoscere meglio punti di forza e criticità del sistema?
- la governance accademica coinvolge realmente gli studenti nei processi di valutazione previsti nei diversi organi o riserva loro solo un ruolo formale e marginale?

Da diversi anni ormai, l'opinione dello studente sulla qualità del percorso di studio universitario e l'occupazione dei laureati è affidato dalla maggioranza degli atenei italiani (74 nel 2018) ad AlmaLaurea che annualmente elabora due indagini: il Profilo dei laureati (rivolta ai laureandi, prima del conseguimento del titolo) e la Condizione occupazionale dei laureati (rivolta a laureati a 1, 3 e 5 anni dal conseguimento del titolo). L'indagine relativa agli ultimi anni, evidenzia una generale soddisfazione degli studenti riguardo al percorso formativo, il 69,1% dei laureandi intervistati, infatti, si iscriverebbe nuovamente allo stesso corso dello stesso ateneo (<https://www.alma laurea.it/universita/profilo/profilo2017>).

Più recentemente l'Anvur con il progetto Test sulle Competenze (TECO), accogliendo le più recenti linee guida europee relative all'Area Europea dell'Istruzione Superiore (inserire riferimento) che raccomandano una didattica centrata sullo studente, accompagnata dall'analisi degli esiti degli apprendimenti; ha iniziato una capillare somministrazione di test agli studenti del primo e del terzo anno degli atenei che hanno aderito volontariamente alla sperimentazione (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-t/>). Le prime evidenze relative ai corsisti delle discipline sanitarie, indicano per esempio, che tra il primo e terzo anno i risultati ai test degli studenti migliorano significativamente non solo relativamente alle discipline di studio, ma anche agli ambiti trasversali, con una crescita progressiva nelle prove linguistiche e con un calo per quelle matematiche nel passaggio dal secondo al terzo anno.

Tali interessanti risultati, analizzati insieme agli studenti, potrebbero rappresentare una base di partenza per una riflessione sulla qualità dei processi didattici erogati dai singoli corsi di studio, anche mediante ricerche di tipo qualitativo. La ricerca qualitativa, infatti, consente un'analisi mirata per non sottovalutare importanti differenze (numerosità dei corsi, adeguatezza delle attrezzature, orientamento, supporto e tutorato) che caratterizzano i diversi contesti. Studi di tipo qualitativo, proprio perché prevedono il coinvolgimento attivo di un numero contenuto di docenti e studenti, potrebbero consentire l'individuazione di chiavi di lettura analitiche, finalizzate a comprendere le criticità del sistema per ridurre il fenomeno della dispersione accademica, che in Italia ha raggiunto valori molto preoccupanti. Infatti, nel 2016 la popolazione italiana compresa fra i 25-34 anni con titolo di studio accademico era del 25.6%³, molto inferiore ad altri Paesi come Francia (44.0%), Spagna (41.01%), Regno Unito (52.0%), tale fenomeno mette in rilievo una grave disparità nella crescita culturale e formativa, che colloca i nostri giovani nella fascia più debole rispetto ai coetanei degli altri Paesi europei nella ricerca di un impiego⁴

Alla luce di questi dati, ci possiamo interrogare sul perché il nostro sistema accademico non sempre si è mostrato in grado di proporre percorsi formativi stimolanti, tali da dare la giusta motivazione agli studenti per concludere gli studi nei tempi giusti. Ascoltare lo studente, con metodologie di tipo qualitativo, che consentono di soffermarsi su aspetti

³ Fonte: Eurostat. Education and training statistical database, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

⁴ <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/rilevazioni.html>

particolarmente rilevanti e significativi (numerosità dei corsisti, rapporto docenti/studenti, etc.) può essere utile per analizzare più approfonditamente punti di forza e criticità della valutazione in ambito universitario.

3. La ricerca

La ricerca che sarà di seguito presentata ha come oggetto la percezione che gli studenti hanno della valutazione accademica; l'utilizzo di una metodologia di tipo qualitativo, con il coinvolgimento di un numero ridotto di studenti, ha consentito di approfondire la tematica e di cogliere aspetti specifici che possono sfuggire ad indagini quantitative che si rivolgono ad un campione numericamente molto elevato.

Il difficile compito del ricercatore, nel valutare la qualità degli apprendimenti universitari mediante una ricerca di tipo qualitativo (Lackey & Sosa, 2006), è quello di raccogliere i vissuti dei protagonisti per poi esaminarli attraverso processi rigorosi di analisi che, partendo proprio dalle esperienze e dai vissuti, consentano di comprendere meglio il punto di vista dell'intervistato (Formenti, 2006). Per questo motivo, la narrazione in termini di epistemologia della ricerca, non va intesa semplicemente nel riportare le proprie esperienze personali, ma si tratta di ragionare su una tematica (in questo caso la qualità della valutazione universitaria) durante il confronto con il ricercatore (Mortari, 2010). Attraverso la narrazione dei propri vissuti, l'intervistato attiva processi mentali per un'attenta analisi dei significati; i fatti narrati non vengono presi in esame singolarmente ma collegati ad altri, costruendo così, reti di significato (Clandinin & Connelly, 2000).

3.1. L'intervista qualitativa semi-strutturata

Considerata la complessità della tematica oggetto di studio, si è pensato di analizzare il punto di vista degli studenti sulla valutazione universitaria attraverso interviste semi-strutturate rivolte ad un campione di allievi iscritti al terzo anno in corsi di studio triennali, sia di area umanistica che scientifica dell'ateneo di Sassari. L'intervista qualitativa è: “una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione” (Corbetta, 1999, p. 205). Attraverso l'intervista è possibile entrare nel merito delle questioni: “studiare i fatti, le azioni, le norme, i valori dando spazio al punto di vista di, o più generalmente alla prospettiva di chi viene studiato [...] guardare attraverso gli occhi delle persone che si stanno studiando” (Granturco, 2004, p. 13). L'intervista semi-strutturata è dunque uno strumento particolarmente flessibile che consente: “ampia libertà ad entrambi gli interlocutori garantendo allo stesso tempo che tutte le questioni rilevanti siano discusse” (Milani & Pegoraro, 2011, p. 20), e permette dunque di partire dal punto di vista dell'altro senza trascurare il proprio, in modo da favorire un processo comunicativo e riflessivo. Questo significa che le domande individuate, a partire dalla costruzione del quadro teorico della ricerca, che andranno a costituire la traccia che il ricercatore utilizzerà durante le interviste, sono in realtà degli spunti su cui si va ad articolare una discussione che non è rigidamente precostituita (Cardano, 2011). Le aree tematiche identificate in questo caso sono cinque:

- qualità della valutazione accademica: per analizzare il punto di vista degli intervistati sulla tematica a partire dalla loro esperienza;

- efficacia e trasparenza delle tipologie di prove di verifica degli apprendimenti: per mettere in luce le diverse metodologie di verifica utilizzate e il grado di attendibilità delle stesse;
- autovalutazione su conoscenze e competenze: per evidenziare se il docente promuove tali processi e se lo studente si sente coinvolto;
- commissione paritetica docenti-studenti sulla valutazione: per analizzare se tale commissione affronta le tematiche relative alla valutazione e se le eventuali indicazioni degli studenti vengono recepite e prese in adeguata considerazione dai docenti dei corsi di studio;
- proposte migliorative: a partire dalla loro esperienza è stato chiesto agli intervistati di suggerire eventuali miglioramenti per rendere la valutazione accademica più efficace, efficiente e proficua.

3.2. Il campione, la traccia dell'intervista e l'analisi del contenuto

Nella scelta del campione, si è proceduto al campionamento non probabilistico⁵, sono stati individuati e coinvolti nella ricerca 24 studenti universitari di età compresa fra i 19 e i 25 anni iscritti e regolarmente frequentanti presso i corsi dell'ateneo di Sassari, che hanno dato la disponibilità ad essere intervistati sulla tematica della ricerca⁶. Del campione 13 erano studenti di area umanistica (Lettere, Scienze dell'educazione, Scienze dei beni culturali, Scienze dei servizi giuridici, Mediazione linguistica e culturale), 11 di area scientifica (Scienze e tecnologie agrarie, Fisioterapia, Scienze naturali, Scienze biologiche, Chimica). Durante l'intervista si è seguita la traccia che il ricercatore ha precedentemente predisposto sulla base delle cinque aree tematiche sopra descritte; trattandosi di una conversazione guidata, sono stati esplicitamente richiesti solo gli aspetti che non sono emersi spontaneamente durante la conversazione. Gli intervistati hanno altresì proposto temi e questioni che non erano stati preventivamente considerati dal ricercatore e che si sono rivelati molto utili ai fini dello studio. Tutte le interviste, previo consenso delle persone coinvolte, sono state interamente audioregistrate, per rendere più affidabile l'analisi del contenuto, che permette di trasformare le informazioni raccolte in dati (Richards & Morse, 2007). Dopo l'integrale trascrizione delle interviste, i testi sono stati analizzati utilizzando Atlas.ti 8 (<https://atlasti.com/>), un software di analisi qualitativa creato per supportare il ricercatore durante il processo di codifica, esso permette di tradurre le informazioni astratte in dati osservabili (Giuliano & La Rocca, 2008). Atlas.ti 8 include infatti, una serie di strumenti che consentono l'organizzazione, l'estrazione, l'esplorazione e la trasformazione delle informazioni che emergono dalla ricerca (Penalva, Verdù, & Alaminos Chica, 2015). L'utilizzo del software rende possibile la costruzione omogenea e coerente dei corpus testuali e di lavorare con questi parallelamente⁷. Alcuni stralci di testi ritenuti

⁵ Il campione è non probabilistico a elementi rappresentativi (alternativo al campione probabilistico su base statistica) in quanto per ciascun caso la probabilità di essere incluso nel campione non è nota. Esso è costituito da persone che il ricercatore ritiene esperte dell'oggetto di studio (Charmaz & Bryant, 2007).

⁶ I nominativi sono stati forniti da un'associazione studentesca, che dopo aver informato gli studenti della ricerca, ha raccolto la loro disponibilità a partecipare all'intervista e ha comunicato nominativi e numeri di telefono al ricercatore che, successivamente, li ha contattati e incontrati presso i locali della casa dello studente.

⁷ Le procedure di codifica risultano, in questo modo, maggiormente chiare e analitiche, facilitando la riconfigurazione flessibile e sistematica dei dati. Il corpus testuale, risultante dalle interviste, corrisponde a 24 file di testo che una volta inseriti nel software hanno permesso la creazione del

particolarmente significativi saranno di seguito riportati integralmente, per consentire al lettore di entrare *nel vivo* della ricerca.

3.3. I risultati della ricerca

Dall'analisi del contenuto delle interviste è emersa tutta la complessità della valutazione accademica, le diverse esperienze degli studenti hanno consentito al ricercatore di individuare aspetti molto variegati. Di seguito saranno proposte le principali unità di significato derivanti dall'analisi del contenuto mediante il software Atlas.ti 8, supportate da porzioni di testo delle interviste ritenute particolarmente utili per *ricostruire* il punto di vista dello studente sulla valutazione accademica.

La qualità della valutazione accademica. Quasi tutti gli studenti (18 su 24) si sono riconosciuti nella valutazione dei professori che hanno definito *giusti* nel dare la votazione agli esami finali e alle prove intermedie (quando previste); hanno apprezzato l'attenzione dei docenti nell'utilizzare prove di verifica accurate e funzionali a cogliere la loro preparazione. Una minoranza (6 su 24) ha riconosciuto delle criticità: soprattutto nei corsi molto numerosi non sempre le prove sono state ritenute adeguate, in molti casi si trattava di esami orali che duravano tanti giorni nei quali lo studente era sottoposto a stress e tensione. Gli intervistati si sono soffermati sull'attenzione che i docenti riservano ai corsisti con particolari difficoltà, per esempio con disturbi specifici dell'apprendimento, dalle dichiarazioni risulta che c'è grande sensibilità per coloro che richiedono prove differenziate a causa di un disturbo certificato.

Di seguito alcune testimonianze fra le più significative:

“Ho sostenuto quasi tutti gli esami e posso dire che mi riconosco pienamente nella valutazione che i professori mi hanno dato nelle prove. Solo una volta ho ritenuto di aver preso un voto non adeguato alla mia preparazione, ma riconosco che non sono riuscito a rendere nell'esame (scritto e orale) perché ero molto teso e stanco. La mia percezione è che i docenti sono scrupolosi, attenti, molto seri nell'esprimere un giudizio sulla nostra preparazione, anche parlando con i colleghi non ho mai percepito malumori o critiche verso il sistema di valutazione”.

“Rispetto alla scuola superiore devo ammettere che all'università è un altro mondo, i professori sono molto più accurati nella valutazione, di solito fanno prove in itinere, ci osservano nei lavori di laboratorio, ci supportano e ci incoraggiano nel colmare le nostre difficoltà. Ho sostenuto oltre la metà degli esami e mai mi sono sentito valutato in maniera arbitraria o superficiale, ho sempre avuto una valutazione giusta e rispondente al mio grado di preparazione”.

“Molti professori continuano a utilizzare solo le prove orali e io reputo che non siano adeguate, ritengo che siano troppo soggettive e alle volte poco capaci di cogliere la vera preparazione dello studente. Secondo me dovrebbero essere utilizzate più prove per dare allo studente la possibilità di esprimere la preparazione che possiede”.

“Ho apprezzato l'attenzione dei professori nella valutazione degli studenti, ho notato molta cura nel cercare di attribuire valutazione giuste tenendo conto delle specifiche difficoltà di ognuno di noi. Per esempio, un collega è dislessico e nelle prove si tiene conto di questa

progetto denominato appunto “*I punto di vista degli studenti sulla valutazione accademica*”. Dopo aver lavorato sul progetto i dati sono stati esportati in file di Excel e di Word attraverso la funzione Report, che riporta i codici e le sezioni di testo a cui si riferiscono.

difficoltà, negli scritti gli danno più tempo e all'orale gli consentono di utilizzare le mappe concettuali”.

Efficacia e trasparenza delle tipologie di prove di verifica degli apprendimenti. Nelle interviste gli studenti riconoscono maggiore valore alle prove scritte e pratiche rispetto ai colloqui orali. Alcuni studenti (6 su 24) non reputano l'esame orale oggettivo e del tutto attendibile, preferiscono lo scritto o una prova composta da scritto e orale per consentire a tutti di dare il meglio di sé. Gli intervistati nella totalità dei casi hanno dichiarato di sapere in anticipo le tematiche oggetto delle prove di verifica, la tipologia della prova (esempio esercizi) e la durata della stessa. Gli studenti trovano in anticipo nei syllabi le informazioni inerenti alle tipologie di valutazione dell'esame, già stabilite prima dell'avvio dei corsi; non c'è pertanto un loro coinvolgimento nella scelta delle modalità di verifica da utilizzare durante le prove d'esame. Molto apprezzate le poche forme alternative di valutazione, per esempio quelle che vedono gli studenti coinvolti in lavori di gruppo e/o in attività pratiche-laboratoriali. Queste modalità consentono allo studente di dimostrare non solo le loro conoscenze ma anche – e forse soprattutto – ciò che *sanno fare* con quanto hanno appreso nei corsi. Gli studenti intervistati (ad eccezione di 3) dichiarano, come si evince da alcuni stralci di seguito riportati, di non essere mai stati chiamati a decidere insieme al docente la tipologia delle prove di valutazione; è sempre il docente che sceglie e comunica argomenti, tempistiche, tipologie di prove.

“Negli esami del mio corso facciamo sia scritti che orali, di solito io preferisco lo scritto perché lo trovo più oggettivo e meno di parte. Allo scritto se rispondi bene non possono non riconoscere la tua preparazione, all'orale la valutazione può essere influenzata da fattori che non sono del tutto controllabili, come per esempio la tensione. Nello scritto mi trovo bene, anche perché essendo timida mi concentro di più e riesco a controllare meglio l'ansia rispetto ad un orale dove ti senti 'studiata' dalla commissione”.

“Secondo me se uno ha studiato non cambia se l'esame è orale o scritto, se le cose le sai devi essere in grado di dimostrarlo, siamo adulti non più bambini delle elementari. Io personalmente ho apprezzato molto la valutazione di gruppo, perché ho imparato molto dal confronto con i colleghi; il professore ci ha fatto fare un lavoro di ricerca a gruppi di 6 e poi lo abbiamo esposto in classe confrontandoci anche con i colleghi degli altri gruppi. L'ho ritenuto molto utile e formativo, molto più di uno scritto o un orale individuale che si basa solo su ciò che rispondi a due o tre domande”.

“Io sono sempre andata bene nei lavori pratici di laboratorio, dove devo dimostrare di saper fare una cosa e sapere applicare quanto ho studiato ad una situazione concreta. Negli esami orali rendo di meno perché sono molto emotiva e non sempre riesco a spiegarmi come vorrei. È sempre il docente che sceglie le modalità non mi è mai capitato di essere chiamata ad esprimermi su quale tipologia di prova potrebbe essere più utile per accertare la nostra preparazione; il professore ritiene sia sua responsabilità la procedura valutativa e non ci coinvolge nelle scelte”.

“Sono sempre stato informato della tipologia di prova che il docente avrebbe utilizzato per l'esame o la prova in itinere, la parte del programma su cui verteva e il tempo che avremmo avuto. Da questo punto di vista c'è sempre stata grande trasparenza, mai compiti a sorpresa, sempre concordati in anticipo. Per questa ragione preferisco l'università alla scuola perché si sa sempre quando sarai interrogato o hai uno scritto, non ci sono sorprese”.

“I nostri docenti fanno soprattutto prove orali e non sempre io e i miei colleghi ci ritroviamo nelle valutazioni, alle volte sono più di manica larga, altre volte più severi, dipende un po' dal momento in cui vieni interrogato. Per esempio, la settimana scorsa durante un esame

all'inizio la professoressa era molto pignola, ti bocciava se sbagliavi un piccolo particolare, poi a fine mattinata faceva passare tutti. Non sempre la valutazione è 'giusta', ci vuole sempre un po' di fortuna".

"Una volta una docente ci ha chiesto come secondo noi dovevamo essere valutati e ha chiesto a noi frequentanti di decidere quali prove ritenessimo più adeguate. Abbiamo optato per tre diverse prove: la prima un'esercitazione, la seconda una simulazione, la terza un colloquio di gruppo. È stato forse l'esame per il quale ho studiato di più ma anche quello in cui ho avuto maggiore soddisfazione".

Importanza della commissione paritetica docenti-studenti sulla valutazione. Nel format che va compilato in commissione paritetica, c'è una sezione specifica al Quadro C: "Analisi e proposte sulla validità dei metodi di accertamento delle conoscenze e abilità acquisite dagli studenti in relazione ai risultati di apprendimento attesi", che entra proprio in merito alla tematica della valutazione degli apprendimenti. Solo una parte degli intervistati (16 su 24) era a conoscenza dell'operato della commissione paritetica, alcuni (8 su 24) non sono stati mai coinvolti dai colleghi membri della commissione per portare in sede di discussione istanze, proposte, critiche sul sistema di valutazione. Un numero importante di intervistati (11 su 24) considera la commissione poco incisiva perché la voce degli studenti non è considerata *alla pari* rispetto a quella dei professori.

"I nostri rappresentanti in commissione paritetica portano sempre la questione della valutazione che per noi è un aspetto molto importante, si discute sull'efficacia di valutazioni tradizionali e/o innovative e ci si esprime in merito. Ad esempio, un nostro professore ci fa fare dei lavori di gruppo a partire da una situazione specifica che ci assegna e dopo ci chiede di presentare un nostro elaborato ai colleghi. Questa modalità per noi è stata davvero utile e stimolante e infatti in commissione è stata portata come esempio da estendere anche ad altri insegnamenti".

"Ho apprezzato l'attenzione dei professori che fanno parte della commissione paritetica sulle nostre proposte di cambiamento delle modalità di valutazione. Faccio un esempio: abbiamo chiesto che tutti i professori del primo anno facessero le prove in itinere perché per lo studente abituato alle interrogazioni delle superiori, era difficile affrontare un esame con tante pagine da studiare. La richiesta è stata discussa in consiglio di corso di laurea ed è stata accolta. Mi è piaciuto molto da parte dei docenti questo essere aperti e disponibili al confronto con gli studenti".

"So che esiste una commissione paritetica ma i rappresentanti non ci convocano per chiederci cosa vorremmo proporre concretamente, alle volte credo siano degli incontri formali dove si discute ma poi su questioni come per esempio la valutazione l'ultima parola è quella dei docenti, gli studenti possono fare delle proposte che spesso rimangono lì. Credo invece che una commissione è veramente paritetica se docenti e studenti si siedono attorno ad un tavolo e stabiliscono 'alla pari': quali tipologie di prove, quali tempistiche, etc."

Processi di autovalutazione.

Nelle interviste gli studenti riconoscono che si dà poco spazio all'autovalutazione, quando capita avviene per caso, per esempio un professore chiede allo studente di esprimersi sulla qualità della prova. Di fatto però emergono rare pratiche in cui lo studente è chiamato a pronunciarsi in maniera sistematica su performance individuali e/o di gruppo utilizzando procedure ad hoc e materiali specifici, come per esempio schede o griglie per l'autovalutazione:

“Non mi risulta che si utilizzino modalità e strumenti per l’autovalutazione da parte degli studenti. So che in alcune università usano delle griglie che lo studente e il professore devono compilare congiuntamente per dare una valutazione ad una prova. Mi sembra un’attività molto bella perché impone dei criteri comuni che tolgono ogni spazio di soggettività al docente nell’esprimere un giudizio”.

“Durante la mia esperienza Erasmus ho toccato con mano l’utilità dell’autovalutazione, non si tratta di dire se sei d’accordo sul voto di un compito, ma di stabilire dall’inizio delle lezioni una serie di step che devi seguire per poi arrivare ad una tua valutazione delle competenze che hai raggiunto. Tale autovalutazione è seguita e monitorata in tutte le fasi dal tutor che a sua volta esprime il suo punto di vista; si tratta di un percorso in progress dove giorno per giorno cogli i tuoi progressi. Queste modalità non sono utilizzate nel nostro ateneo”.

“Una volta durante delle esercitazioni la tutor ci ha chiesto di autovalutarci dopo un lavoro di gruppo e ci ha dato lei gli indicatori: correttezza dell’esecuzione, adeguatezza della tempistica, capacità di collaborare con gli altri, etc. devo dire che è stata un’esperienza davvero formativa, ma aimè l’unica”.

Proposte migliorative. Gli studenti, come si è visto, appaiono nel complesso soddisfatti della valutazione avuta nel percorso di studi, tuttavia, analizzando le risposte alle interviste è possibile individuare delle azioni di miglioramento che hanno suggerito. La tabella dell’immagine 1 sintetizza le tematiche emerse su questo aspetto dall’analisi del contenuto, nella colonna centrale sono indicate le considerazioni emerse dalle interviste di tutti gli studenti (sia di area umanistica che scientifica), in quella di sinistra sono sintetizzate le richieste specifiche degli studenti di area umanistica, in quella di destra le indicazioni degli studenti di area scientifica.

Studenti di area umanistica	Tutti gli studenti	Studenti di area scientifica
Esami con gruppi meno numerosi per una valutazione più accurata e in un clima più sereno.	Preferenza per le prove scritte e le esercitazioni rispetto agli esami orali	Grande importanza nella valutazione alle attività laboratoriali
Valutare di più il saper fare (tirocinio) e non solo le conoscenze teoriche	Utilizzo di più prove (scritto, orale, esercitazione) per consentire agli studenti di esprimere meglio la loro preparazione	Esercitazioni in piccoli gruppi per una valutazione più formativa
Valutazione mediante attività di gruppo	Prove in itinere per suddividere il programma di studio	Maggiore utilizzo delle tecnologie nella valutazione
Implementare l’attività di autovalutazione	Personalizzare le prove per rispondere ad esigenze particolari	
	Definire e co-costruire le prove della valutazione durante i corsi	
	Aumentare il numero degli appelli	
	Condividere e rendere esplicite in commissione paritetica le modalità di valutazioni e le tempistiche	

Figura 1. Proposte di miglioramento da parte degli studenti.

Osservando le tematiche della colonna centrale della tabella (Figura 1), si evince che tutti gli intervistati preferiscono le prove scritte e le esercitazioni che reputano maggiormente attendibili ed eque nella valutazione. Propongono alcuni cambiamenti per una valutazione più attendibile: più appelli, diversificazione delle prove in base alle esigenze degli studenti, più coinvolgimento dello studente nella scelta delle modalità d'esame e sulle tempistiche. Gli intervistati ritengono importante, che le prove di valutazione siano condivise e possibilmente *co-costruite* con i professori per dare più spazio al punto di vista dello studente. Attribuiscono alla commissione paritetica un importante ruolo ma ritengono che di fatto non sempre venga valorizzato al meglio il confronto studenti-docenti in un'ottica di miglioramento delle procedure di erogazione della didattica e di analisi della qualità dei processi di valutazione.

“Preferisco decisamente le prove scritte all'esame orale. Io credo che da parte dei docenti ci dovrebbe essere maggiore flessibilità e in alcuni casi prevedere anche appelli mensilmente per venire in contro per esempio a chi lavora o chi è fuorisede. È capitato che abbiamo chiesto che i professori facessero più appelli, ma spesso ci hanno risposto che il regolamento non lo prevede, alle volte le prove si accavallano e devi sostenere più esami in una stessa settimana, questo ti impedisce di prepararti bene”.

“Io vado molto bene nello scritto mentre all'orale non riesco bene, perciò credo che il professore se lo chiedo, dovrebbe concedermi di fare una prova scritta. Da questo punto di vista non c'è apertura, seguono per tutti lo stesso metodo e non si preoccupano di chi non si trova a proprio agio. Mentre giustamente sono molto attenti per gli studenti con DSA, non trovo disponibilità a venire incontro a coloro che chiedono 'variazioni' alle regole stabilite anche se non hanno disturbi certificati”.

“Secondo me all'inizio del corso docenti e studenti dovrebbero decidere e stabilire insieme le prove da utilizzare nella valutazione, sarebbe giusto che si decidessero anche i temi più importanti, una co-costruzione insomma delle prove, dove lo studente contribuisce veramente e non solo formalmente”.

“Credo che poiché siamo adulti sarebbe giusto che per ogni corso di studi in commissione paritetica si discuta sulle modalità di valutazione, sui tempi e sulla tipologia di prove, è necessario un confronto vero per consentire allo studente di dare il meglio di sé in termini di progettazione e valutazione delle attività didattiche. Se è vero che all'università lo studente deve essere al centro, credo che anche nella valutazione debba essere più coinvolto, ascoltato e valorizzato nelle scelte”. Nella prima colonna della tabella (Figura 1) sono sintetizzate le richieste specifiche degli intervistati appartenenti all'area umanistica, trattandosi di solito di corsi numerosi, chiedono prove programmate che non li costringano a lunghe attese per poter sostenere l'esame (in molti casi orale). Vorrebbero che le esperienze pratiche fossero maggiormente valorizzate per valutare le competenze acquisite, per esempio attraverso il tirocinio diretto che svolgono negli enti convenzionati. Riconoscono, inoltre, molto valore all'autovalutazione, di fatto poco utilizzata, ma ritenuta importante in termini formativi perché li aiuta ad essere più riflessivi e critici.

“Nel mio corso siamo più di cento, certe volte gli esami durano anche tre giorni, mattina e sera, alla fine sei esausto, secondo me anche i docenti alla fine non sono più lucidi nell'esprimere una valutazione. Sono del parere che si debbano programmare per tempo più sessioni con gruppi di studenti con numeri contenuti per una valutazione serena e più obiettiva”.

“Nel mio corso facciamo tante ore di tirocinio ma non vengono quantificate, alla fine hai una valutazione che però non fa media con gli esami, è una 'non valutazione' perché se uno

studente va e si impegna o va solo a ‘fare ore’ non cambia molto. Questo lo trovo sbagliato, credo che si debba dare una valutazione alle competenze professionali acquisite che sono l’applicazione pratica di quanto acquisito nella teoria”.

“Il discorso autovalutazione per me è fantastico, credo dovrebbe essere un aspetto su cui investire, non per togliere ‘potere’ ai professori ma per dare a noi studenti capacità di osservarci, conoscerci, migliorarci. Credo che sia una modalità veramente importante per crescere sia come persone che come professionisti. L’autovalutazione non viene presa sul serio, ci si affida sempre al giudizio di un altro che sa meno di te cosa sai e cosa sai fare”.

Nella colonna di destra (Figura 1) sono sintetizzate le considerazioni specifiche degli studenti di area scientifico-medica. Essi mettono in evidenza l’importanza nella valutazione dell’attività laboratoriale e le esercitazioni pratiche (valorizzando anche le nuove tecnologie) che consentono più di altre prove di comprendere la preparazione degli studenti. Credono, inoltre, sia utile in termini di valutazione, promuovere esercitazioni e lavori per piccoli gruppi nei quali è utile in confronto, la condivisione, la capacità di lavorare in team.

“Nel mio corso il laboratorio è tutto, perché metti in pratica ciò che hai studiato, vorrei che fosse maggiormente valorizzato facendo più ore e utilizzando strumenti più moderni. Spesso invece mancano reagenti, gli strumenti sono obsoleti e non sempre bastano per tutti. In ambito scientifico è importante investire sulla tecnologia in modo che lo studente quando esce dall’università sappia muoversi sicuro nel mondo del lavoro”.

“Poiché non siamo tanti è utile lavorare utilizzando le nuove tecnologie, ci sono software specifici che ti guidano nelle esercitazioni e ti indicano eventuali errori, secondo me sono veramente utili per la valutazione, ho notato però che i professori sono più legati a modalità tradizionali e spesso le tecnologie faticano ad entrare nel sistema di valutazione”.

“Due parole chiave sintetizzano per me le direzioni di miglioramento della valutazione: gruppo e laboratorio. Lavorando in gruppo cresci, diventi più critico e responsabile, sei più attento e coinvolto, la valutazione non è solo un voto su cose che hai memorizzato ma un riconoscere le tue capacità di usare le conoscenze criticamente. Il laboratorio per noi è tutto, lì impariamo i segreti delle discipline che studiamo teoricamente, io investirei di più nelle infrastrutture e nei laboratori più moderni con tecnologie avanzate”.

4. Conclusioni e prospettive di ricerca

La ricerca ha messo in evidenza un aspetto pedagogicamente molto interessante: la consapevolezza degli studenti della necessità di valorizzare di più il loro punto di vista nei processi di valutazione accademica. Questo aspetto, conferma quanto emerge in altri studi che rimarcano la necessità di un maggiore coinvolgimento degli studenti nella governance accademica, per migliorare la didattica universitaria e le procedure di valutazione (Coggi, 2019). Gli intervistati, in generale, si reputano soddisfatti dell’operato dei docenti che considerano *giusti* e capaci di cogliere la loro preparazione. Anche le prove d’esame vengono definite adeguate seppure esprimano alcune perplessità per le prove orali, soprattutto quando il numero degli esaminandi è elevato. Gli studenti trovano le prove scritte e pratiche più adatte ad accertare la loro preparazione perché incidono meno sugli aspetti emotivi che giocano negativamente nei colloqui orali.

Il ruolo della commissione paritetica è ritenuto importantissimo perché docenti e studenti possono confrontarsi sulle modalità di valutazione e trovare insieme azioni concrete di

miglioramento. Non tutti erano a conoscenza delle modalità di lavoro della commissione e parecchi (8 su 24) hanno ammesso che gli studenti membri non li hanno coinvolti sufficientemente nella scelta delle tematiche da portare all'attenzione del gruppo di lavoro. Per quasi la metà degli intervistati (11 su 24) la commissione ha un ruolo utile per far emergere i problemi ma non "abbastanza incisivo per portare a reali cambiamenti" perché la voce dello studente non è a loro avviso *paritetica* rispetto a quella dei professori. Tale dato è confermato da altri studi: talvolta lo studente non si percepisce *alla pari* nel portare il suo parere e nel fare proposte nelle sedi dove è chiamato formalmente ad esprimersi (Cook-Sather & Luz, 2015).

Per quanto riguarda gli studenti con particolari difficoltà, per esempio con disturbi specifici dell'apprendimento, dalla ricerca emerge che c'è attenzione da parte dei professori nel metterli nelle condizioni di fare le prove utilizzando strumenti compensativi adeguati. Come molti studi hanno evidenziato anche in Italia, negli ultimi cinque anni c'è stata una maggiore sensibilità verso i bisogni degli studenti con disturbi certificati, tale presa in carico, ha garantito il loro successo formativo che è stato accertato con valutazioni personalizzate (Pace, Pavone, & Petrini, 2018). La personalizzazione dei processi valutativi non sono stati quasi mai estesi in maniera sistematica a coloro che non hanno disturbi certificati, ma che presentano delle difficoltà (per esempio non riescono bene nelle prove orali perché molto emotivi) per i quali non sono previste modalità di verifica *su misura*.

Una tematica che ha destato particolare interesse durante le interviste è stata l'autovalutazione; emerge infatti che non è una prassi diffusa in ateneo, ma viene percepita dagli studenti utile, importante, formativa. Soprattutto per gli intervistati di area umanistica l'autovalutazione viene intesa come un percorso che può accompagnare lo studente a divenire consapevole, critico e capace di attribuire a se stesso un valore su quanto *sa* e *sa fare* in una prospettiva di *long life learning*. Vengono considerati utili per l'autovalutazione esercitazioni e lavori di gruppo perché aiutano lo studente a valutare le proprie conoscenze, abilità e competenze mediante il confronto con l'altro in una prospettiva riflessiva e critica. L'autovalutazione è ancora poco diffusa nei contesti formativi dei diversi ordini e gradi, sebbene molti studi ne abbiano confermato l'utilità in una prospettiva di valutazione formativa, finalizzata a riconoscere e certificare le competenze che lo studente progressivamente matura (Dettori, 2017).

La presente ricerca conferma che le prove utilizzate dai docenti nei corsi universitari, sono spesso rivolte a valutare più le conoscenze acquisite che le competenze maturate; gli intervistati citano soprattutto prove orali e/o compiti scritti, e in pochissimi casi richiamano lavori di gruppo, esercitazioni e prove pratiche che chiedono allo studente di elaborare prodotti articolati che consentano una valutazione sulle competenze professionali e trasversali acquisite. Per esempio, al tirocinio diretto svolto in enti convenzionali, in molti corsi di laurea, non viene attribuita una valutazione sulla qualità (mediante attribuzione di un voto) ma si riconoscono i crediti se lo studente raggiunge il monte ore previsto.

I risultati emersi da questa indagine saranno presentati ai presidenti dei corsi di laurea dell'ateneo e, a partire da quanto emerso, si ipotizzeranno delle sperimentazioni per i corsi di studio che vorranno aderire, nelle quali studenti e docenti lavoreranno insieme per migliorare i processi di valutazione. Mediante la formazione di gruppi di lavoro, costituiti in numero uguale da docenti e studenti, il ricercatore proporrà già dal prossimo anno accademico, di definire in maniera chiara e condivisa modalità e tempi di valutazione per i singoli esami, sperimentare processi di autovalutazione per competenze professionali e trasversali, individuare prove di verifica personalizzate per coloro che, seppure non abbiano

disabilità o DSA certificate, chiedano modalità alternative rispetto a quelle standard indicate nei syllabi.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea. XX Indagine (2018) - Profilo dei Laureati 2017. <https://www.alma laurea.it/universita/profilo/profilo2017> (ver. 23.03.2020).
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2018). Rapporto biennale sullo stato del Sistema universitario e della ricerca. http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi_Rapporto2018_WEB.pdf (ver. 23.03.2020).
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. TECO T. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-t/> (ver. 23.03.2020).
- Atlas.ti 8. Software. <https://atlasti.com/> (ver. 23.03.2020).
- Boud, D. & Falchinov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York, NY: Routledge.
- Bourke, R., & MacDonald, J. (2018). Creating a space for student voice in an educational evaluation. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 156–168.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Charmaz, K., & Bryant, A. (2007). *The Sage book of grounded theory*. London: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coggi, C. (Ed.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the student's perspective. A sourcebook for effective teaching*. Boulder: Paradigm.
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097–1109.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Council of Europe (2011). Recommendation CM/Rec (2011) of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families. <https://rm.coe.int/168046ccea> (ver. 23.03.2020).
- Dettori, G. F. (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori, G. F. (2018). Ascoltare gli studenti disabili per migliorare la qualità della formazione universitaria. In S. Pace, M. Pavone & D. Petrini (Eds.), *Universal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context* (pp. 206-215). Milano: FrancoAngeli.

- Formenti, L. (Ed.). (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.
- Giuliano, L., & La Rocca, G. (2008). *L'analisi automatica e semiautomatica dei dati testuali. Software e istruzioni d'uso*. Milano: Led.
- Granturco, G. (2004). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds.), (2013). *Student Voice. Prospettive e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Kubiak, J. (2017). Using “Voice” to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 41–48.
- Lackey, J., & Sosa, E. (2006). *The epistemology of testimony*. Oxford: University Oxford Press.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (2018). *Universal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*. Milano: FrancoAngeli.
- Penalva, C., Verdù, A. & Alaminos Chica, F. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: PYDLOS Ediciones.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Woodward, S., Lloyd, A., & Kimmons, R. (2017). Student voice in textbook evaluation: Comparing open and restricted textbooks. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6), 150–163.