

Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti universitari

L'esperienza cagliaritana
e il modello di qualità pedagogica

Aprile 2014

Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti universitari

L'esperienza cagliaritana
e il modello di qualità pedagogica

Aprile 2014

Il MDUQP-Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica è stato proposto dal prof. Paolo Orefice come ipotesi di lavoro ed è stato sottoposto a verifica e valutazione attraverso l'esperienza di formazione e d'aula in una serie di corsi di insegnamento e di laurea nell'ambito del Laboratorio Didattico Calaritano con il coordinamento scientifico della Cabina di Regia così composta:

Paolo Orefice

Università degli Studi di Firenze
Direttore della Cattedra Transdisciplinare UNESCO
“Sviluppo Umano e Cultura di Pace”

Giovanna Del Gobbo

Università degli Studi di Firenze

Maura Striano

Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Maria Luisa Iavarone

Università degli Studi di Napoli “Parthenope”

Hanno partecipato al corso di formazione docenti appartenenti a diverse ex facoltà:

Piero Addis

Scienze MM.FF.NN

Gabriella Aru

Luigi Atzori

Medicina e Chirurgia

Valentina Bassareo

Farmacia

Francesco Cambuli

Ingegneria

Cristina Cocco

Lettere e Filosofia

Ester Cois

Scienze Politiche

Lidia Congiu

Luisella Cuccu

Stefania Da Pelo

Scienze della Formazione

Maria Antonietta De Luca

Farmacia

Ombretta Dessì

Scienze Politiche

Guido Ennas

Farmacia

Bianca Fadda

Lettere e Filosofia

Rosalba Floris

Scienze MM.FF.NN

Gilberta Fosci

Luisa Frau

Scienze della Formazione

Antonio Funedda

Scienze MM.FF.NN

Massimiliano Grosso

Ingegneria

Paola Lai

Anna Leone

Clara Ligas

Scienze della Formazione

Maria Cecilia Loi

Scienze MM.FF.NN

Roberto Loi

Carla Maria Masala

Farmacia

Maria Teresa Mura

Scienze della Formazione

Marina Mura

Scienze Politiche

Patrizia Muroni

Gabriele Navarra

Scienze MM.FF.NN

Mariella Nieddu

Medicina e Chirurgia

Simonetta Palmas

Ingegneria

Diletta Peretti

Medicina e Chirurgia

Laura Pinna

Scienze della Formazione

Marina Quartu
Elisabetta Rombi
Scienze MM.FF.NN

Christian Rossi
Scienze Politiche

Francesca Salaris
Scienze della Formazione

Maria Pina Serra
Farmacia

Alessandra Seu
Scienze MM.FF.NN

Gabriella Simbula
Chiara Sinico
Farmacia

Paolo Solari
Scienze MM.FF.NN

Giorgia Sollai
Farmacia

Cecilia Tasca
Lettere e Filosofia

Maria Caterina Tilocca
Elio Usai
Mariangela Usai
Ingegneria

Valentina Valentini
Farmacia

Rinaldo Vallasca
Ingegneria

Silvia Biancareddu
Scienze Politiche

Giulia Pinna
Scienze della Formazione

Nella fase laboratoriale hanno inoltre aderito all'esperienza:

Annalisa Bonfiglio

Ingegneria

Cristina Cabras

Scienze della Formazione

Carla Cannas

Scienze MM.FF.NN

Alessandra Carucci

Ingegneria

Cristiano Cincotti

Economia

Annalena Cogoni

Scienze MM.FF.NN

Luciano Colombo

Ingegneria

Umberto d'Alesio

Scienze MM.FF.NN

Maria Grazia Dongu

Lingue, Lett. Straniere

Alessandra Fanni

Ingegneria

Valentina Favrin

Scienze della Formazione

Giorgio Giacinto

Alessandro Giua

Ingegneria

Elisabetta Gola

Marco Guicciardi

Scienze della Formazione

Maria Giovanna Ledda

Anna Maria Maccioni

Farmacia

Annalisa Marchi

Scienze MM.FF.NN

Giovanni Martines

Giuseppe Mazzarella

Carlo Muscas

Luisa Pani

Ingegneria

Alessandra Pani
Scienze MM.FF.NN

Luigi Raffo
Cristian Perra
Ingegneria

Dario Piano
Scienze, MM.FF.NN

Giuseppe Rodriguez
Fabio Roli
Ingegneria

Antonella Rossi
Paolo Ruggerone
Scienze MM.FF.NN

Ylennia Sulanas
Ingegneria

Saturnino Spiga
Scienze MM.FF.NN

Giuseppina Usai
Ingegneria

Andrea Vacca
Scienze MM.FF.NN

Le attività di analisi e approfondimento sono state realizzate da un gruppo di lavoro, così composto:

Lorenzo Antonini
Consulente

Luigi Atzori
Medicina e Chirurgia

Alessandra Carucci
Consigliere CQA

Cristina Cocco
Lettere e Filosofia

Luisella Cuccu
Scienze della Formazione

Guido Ennas
Farmacia

Gilberta Fosci
Luisa Frau
Clara Ligas
Scienze della Formazione

M. Cecilia Loi
Scienze MM.FF.NN.

Giuseppe Mazzarella
Ingegneria

Diletta Peretti
Consigliere CQA

Marina Quartu
Consigliere CQA

Christian Rossi
Scienze politiche

Francesca Salaris
Scienze della Formazione

Alessandra Seu
Scienze MM.FF.NN.

Cecilia Tasca
Consigliere CQA

Raffaella Tore
Consulente

Elio Usai
Ingegneria

Il Coordinamento organizzativo è stato svolto dal Centro per la Qualità dell'Ateneo di Cagliari:

Vincenzo Solinas
Direttore

Carla Anolfo
Daria Chissalè
Grazia Contu
Ornella Demartis
Segreteria

Alessandra Gessa
Maura Orrù
Consulente

Vera Palmas
Francesca Panzali
Giulia Piga
Segreteria

© 2014 Fondazione CRUI

Piazza Rondanini 48, 00186 Roma
www.fondazionecru.it

Per informazioni rivolgersi a:
segreteria@fondazionecru.it

Il volume è pubblicato con licenza
Creative Commons - Attribuzione
Non commerciale - Non opere derivate - 3.0



Informazioni sugli usi consentiti all'indirizzo:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.it>
ISBN: 978-88-96524-12-1

Prefazione

Emanuela Stefani

Nonostante si discuta molto, e da tempo, di qualità della didattica universitaria, non sono numerose le esperienze laboratoriali come quelle realizzate a Cagliari e documentate in questo volume, con metodo e rigore scientifico.

Ho dunque il piacere di testimoniare l'importanza e la qualità non tanto di una generica esperienza formativa, quand'anche realizzata con successo, ma di un progetto di ricerca-azione partecipata che ho direttamente avuto modo di conoscere e di apprezzare. Un progetto al quale hanno partecipato illustri studiosi e qualificati "discenti", e che nella competenza e nella passione del Prof. Vincenzo Solinas hanno trovato l'indispensabile coagulo.

Come noto, la Crui è vocationalmente interessata a promuovere e accompagnare ogni azione utile ad elevare la qualità della didattica nel sistema universitario italiano. Questo è il significato sotteso al sostegno offerto alla pubblicazione del volume, nell'auspicio che la sua diffusione possa positivamente stimolare altri Atenei nel ricavare originali spunti per alimentare un percorso che, prima ancora che riguardare la formazione e l'apprendimento dei docenti universitari, è culturale.

Il significativo interesse che i docenti dell'Università di Cagliari hanno manifestato a questa iniziativa, attraverso un'adesione che ha coinvolto tutte le fasce della docenza, è indicativo di un bisogno diffuso che gli Atenei non possono ignorare. La qualità della didattica non si ottiene semplicemente da efficaci norme e procedure, da meccanismi formali di controllo e dal rispetto delle regole, ma riguarda anche ciò che avviene nel setting di apprendimento, dove per insegnare bene non è sufficiente "sapere", ma "saper fare" e, soprattutto, "saper essere" un buon insegnante. Da qui l'importanza di sviluppare non soltanto saperi disciplinari ma anche saperi trasversali a ciascuna disciplina, che non possono essere dati per scontati, oppure essere considerati "innati, ma richiedono di essere appresi. L'Università di Cagliari ha voluto offrire ai propri docenti un'originale opportunità. Questa è la chiave interpretativa dove emerge pienamente la ricchezza culturale di questo progetto. Un'opportunità che ha intercettato soprattutto l'interesse dei giovani ricercatori, com'era nelle previsioni, ma che in realtà non si è limitata a questi. Il successo dell'esperienza è dunque anche testimoniato, in senso culturale, nella produttività dell'incontro tra la domanda e l'offerta. Una domanda che, in assenza di un'offerta esplicita, di una sollecitazione eterna dell'Ateneo - come in questo caso è avvenuto - tende ad essere sottovalutata e ignorata, finendo col pregiudicare in parte le azioni positive che si possono compiere dall'interno per migliorare la qualità della didattica.

Questo è il significato culturale del progetto che non va trascurato, ma alimentato da visioni strategiche mature, come questo volume testimonia e documenta in modo analitico a beneficio del nostro sistema.

Presentazione

L'esperienza cagliaritano

Vincenzo Solinas

L'aspetto più rivoluzionario della politica istituzionale della formazione superiore in Europa, a partire dalla Dichiarazione di Bologna in poi, è stato il porre in posizione centrale il soggetto che apprende, in contrapposizione alla visione docente-centrica, finora prevalente. Questo si ripercuote a livello funzionale, strutturale e gestionale sui sistemi universitari nazionali, compreso quello italiano che, pur con ritardi ed ostacoli, si va attrezzando per rispondere a questa sfida così come alla richiesta di qualità in relazione alle attività che riguardano la formazione.

L'obiettivo del Modello di Didattica Universitaria di Qualità (DUQ) è quello di costituire per i corsi di insegnamento e, attraverso questi, per i Corsi di Studio uno strumento che, migliorando la didattica, possa accrescere il successo formativo degli studenti fornendo conoscenze competenti in una prospettiva di occupabilità, riducendo nel contempo la dispersione.

Il modello poggia le sue basi teoriche su un'esperienza durata quattro anni effettuata presso l'Università di Cagliari con la partecipazione di un gruppo di docenti, afferenti a differenti settori scientifico disciplinari, che hanno dato vita al Laboratorio Didattico o, il cui scopo era di approfondire le tematiche specifiche della didattica e della docimologia per acquisire e sperimentare le tecniche e le metodologie necessarie per la progettazione, l'erogazione e la valutazione del processo formativo, ponendo l'attenzione sui sistemi di verifica e valutazione dell'apprendimento e sulle buone pratiche di insegnamento.

La supervisione scientifica è stata affidata ai professori di Pedagogia delle Università di Firenze e di Napoli, Paolo Orefice, Giovanna del Gobbo, Maria Luisa Iavarone e Maura Striano con il coordinamento del Centro per la Qualità dell'Ateneo di Cagliari.

Mediante una metodologia di sperimentazione-azione partecipativa sono state ricostruite le principali fasi del lavoro didattico e sono stati analizzati i contesti operativi. Nel corso di molteplici attività laboratoriali è stata verificata la possibilità di ottenere eccellenti performance da un processo di insegnamento e apprendimento vissuto in maniera olistica. Le ipotesi formulate nel corso dell'esperienza didattica universitaria sono state verificate e, valorizzando buone pratiche già in atto, sono state individuate dimensioni, standard, protocolli di lavoro e dispositivi di controllo e valutazione di fatto formalizzati nel modello MDUQ-P (Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica).

Questa esperienza ha avuto seguito negli anni successivi con approfondimenti che hanno prodotto un modello di gestione della progettazione didattica (DUQP-G), centrata su regole certe e formalizzate di progettazione, che consente di mettere in pratica le basi teoriche del Modello di Didattica di Qualità Pedagogica (MDUQ-P). Del modello è stata elaborata una versione digitale che sarebbe interessante introdurre nelle università per implementare la diffusione delle pratiche di qualità nell'ambito della didattica.

Il lavoro del Laboratorio Didattico Calaritano ha prodotto per i corsi di insegnamento, e quindi per il Corso di studio, uno strumento fondamentale di progettazione e monitoraggio del modo di operare, al fine di tenere sotto controllo l'andamento e l'evoluzione dell'insegnamento e, quindi, l'efficacia dell'azione didattica da parte del docente stesso, del CdS e della struttura di appartenenza (Ateneo, Facoltà, Scuola o Dipartimento) per garantire la qualità del servizio di formazione offerto.

Con immenso piacere ed affetto ringrazio i colleghi che ci hanno guidato in questa scommessa, tutti gli amici cagliaritano che hanno sperimentato quanto veniva programmato, gli studenti che hanno partecipato con entusiasmo come attori attivi e i Rettori dell'Università di Cagliari che hanno messo a disposizione di questa sperimentazione risorse umane e finanziarie.

Introduzione

Il significato paradigmatico dell'esperienza formativa e il modello pedagogico-didattico:
potenzialità e limiti
Paolo Orefice

Le ragioni del rinnovamento della didattica universitaria italiana all'interno dell'architettura europea della formazione superiore per lo sviluppo della società della conoscenza avanzata, competitiva e inclusiva nel contesto dei processi globali, sono ormai dette e ridette nelle diverse sedi politiche e accademiche, e sono abbondantemente trattate da una letteratura ormai conosciuta e, al limite, martellante nelle sue insistenze.

Quello che meno viene discusso e realizzato è il "come" tradurre quelle ragioni in pratiche innovative di formazione di qualità. Ed ancor meno si adottano soluzioni che non si limitano alla didattica d'aula, ma investono tutte le diverse componenti ad essa connesse, dirette e indirette: senza coinvolgerle tutte, anche il più tenace e isolato sforzo innovativo di un docente con i suoi studenti ha un impatto trasformativo assolutamente nullo, se non addirittura una retroazione negativa nel sistema Corso di laurea, Corso di Dipartimento/Scuola, Sistema didattico di Ateneo.

Ciò di cui abbiamo bisogno, purtroppo da molti anni, nella politica della didattica universitaria nel nostro Paese e nei nostri Atenei sono la difesa, l'adozione ed i benefici di approcci complessi alla formazione dei nostri laureati: l'approccio didattico complesso, purtroppo, è ancora poco pensato, poco sostenuto ed ancor meno praticato. D'altra parte, senza una prospettiva formativa profondamente trasformativa almeno a medio termine, il costo dell'ignoranza dovuto ad una formazione inadeguata e segmentata è molto alto.¹

È una questione di cambiamento di paradigma nell'interpretare e gestire la formazione all'interno del sistema universitario: questo non può perpetuare modelli lineari e trasmissivi del sapere disciplinare, né può permettersi di essere disgiunto dalle impellenze culturali e professionali legate alle trasformazioni epocali delle società della terza rivoluzione industriale, per dirla con Rifkin, che esigono la formazione complessa della "coscienza biosferica".² Paradossalmente, la stessa ingegnerizzazione della formazione, che pure tende a considerare la qualità della didattica come un microsistema nel macrosistema universitario, capovolge il modello Humboldtiano³ della concezione dell'università perché la lega al mondo del lavoro e della tecnologia avanzata, ma alla fine non ne supera il paradigma bipolare della didattica che oscilla tra docente e studente, anche perché rimangono purtroppo ancora sottovalutati i saperi delle scienze della formazione: tali scienze sono assunte all'interno delle discipline tecnologiche e gestionali, in un persistente dualismo rispetto alle scienze dell'uomo e della sua formazione umana⁴.

D'altra parte, bisogna riconoscere che anche queste ultime sono più portate a dialogare – quando ci riescono con le discipline della medesima famiglia delle scienze umane e meno con le altre organizzative e tecniche, collocate aldilà del ponte dei loro saperi e, quindi, ritenute estranee se non addirittura di rango inferiore.

Al contrario, gli orientamenti più avanzati della "conoscenza in rete" o, detto più esplicitamente, delle "reti di conoscenze" proprie del *Knowledge Bridge Building*⁵ ci obbligano ad uscire dai recinti dei nostri punti di vista e dai segmenti di realtà che essi mettono a fuoco, per ricomporre aspetti correlati e riuscire a vedere problemi complessivi. È il percorso obbligato seguito sempre più dalle conoscenze di frontiera, che per essere scientificamente più accreditabili ridisegnano ambiti di analisi, aprono finestre di dialogo con saperi disciplinari ritenuti a torto separati oppure ostili, meticciano percorsi che approdano a soluzioni inedite e feconde. Le reti di conoscenze riferite alla didattica, ed alla didattica universitaria in particolare,

richiedono la valorizzazione di saperi pedagogici teorico-pratici a fianco dei saperi delle altre discipline: le teorie e le metodologie di analisi e di intervento formativo attorno alla liberazione ed all'espansione dei processi mentali che presiedono alla costruzione delle conoscenze e dei loro usi nei contesti di vita e nel lavoro in particolare, chiamano in causa anche "i saperi soggettivi" dei docenti e "i saperi oggettivi" delle discipline insegnate e apprese: apprendimento ed insegnamento nella didattica complessa non sono due componenti strutturalmente distinte, ma due dimensioni correlate e reciprocamente influenzate ed influenzabili nel comune processo didattico di costruzione dei saperi personali. Inoltre, discipline e lavoro, a loro volta, non sono due parti separate e consecutive, né tanto meno gerarchicamente collocabili, le prime nell'empireo delle idee assolute e il secondo riduttivamente considerato nella contingenza delle soluzioni tecniche. È una concezione ancora funzionante nelle società della prima e della seconda rivoluzione industriale⁶. Al contrario, nelle attuali teorie e pratiche di elaborazione delle conoscenze risolutive di problemi compositi della realtà ci si avvale della duplice dimensione dei saperi dell'attività di ricerca e dei saperi dell'attività lavorativa. L'agire, incluso l'agire produttivo, è la conoscenza nel suo esercizio⁷. I contesti, infine, non sono elementi separati da trattare solo come luoghi fisici e ambienti asettici e secondo norme e regolamenti a sé stanti, determinando così processi ed effetti negativi sulla formazione. Per essere di segno contrario, invece devono costituire i canali che facilitano e sostengono in diversi modi la qualità degli apprendimenti e degli insegnamenti, delle relazioni formative e gestionali. Luoghi separati, al pari di ambienti amorfi ed amministrazioni assenti sono ulteriori espressioni del "silenzio del formativo": la dimensione dei contesti, insieme alle altre prima riportate, è l'ulteriore collante della formazione di qualità, anche nell'università.

L'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano è stata impegnata per quattro anni nell'esplorazione e nell'applicazione didattica delle *cinque dimensioni* della formazione universitaria, intrecciate con i saperi delle tre *relazioni intersoggettive*, disciplinari e metodologico-tecniche e snodate nelle tre *fasi* della loro programmazione, gestione e valutazione. Sono le tre macro-variabili incrociate del Modello pedagogico-didattico (MDUQP) messo alla prova. L'esperienza ha avuto il grande vantaggio di non fare pura teoria della formazione, ma di coniugare teoria e pratica del "come fare" formazione innovativa di qualità in molti Corsi di insegnamento delle diverse aree scientifiche presso i Corsi di Laurea dell'Università di Cagliari.

È stato possibile perché teoria e pratica sono state concepite, elaborate, realizzate e valutate in termini di Ricerca Azione Partecipativa (RAP)⁸ di una comunità universitaria in apprendimento-lavoro: si è partiti dall'ipotesi del Modello complesso costruito sui tre assi intrecciati delle dimensioni, delle relazioni e delle fasi della formazione, prima riportate. È stato un cammino arduo, che però ha inchiodato giorno dopo giorno, mese dopo mese, anno dopo anno un nutrito gruppo di ricercatori della pedagogia complessa e di docenti ricercatori delle più diverse discipline, insieme ad esperti e tecnici del LDC. Il gruppo è variato negli anni, ha interessato un numero nutrito e crescente di studenti dei diversi insegnamenti. Il nucleo portante, allargatosi negli anni, è stato stabile.

Ci si chiede come mai per tanto tempo, un modello di formazione universitaria, riassunto in una sigla, MDUQP, ha fatto presa, è stato attaccato, smontato, messo alla prova, valutato, utilizzato come strumento metodologico-tecnico trasferibile di lavoro e, in parte, anche come modello gestionale di qualità.

Certamente, la ricerca teorico-pratica non è conclusa, né tanto meno è pervenuta ad un prodotto conclusivo. Chi si sofferma sulla struttura del volume e ne legge le parti, vi trova dei materiali compiuti, ma non conclusivi: inizialmente il Modello è riepilogato e poi approfondito in alcune sue parti fondamentali (Capitoli 1 e 2). Successivamente (Capitoli 3 e 4), è riportata l'esperienza del LDC, dalla formazione iniziale (2009) alla Ricerca Azione Partecipativa sul Modello con i contributi dei partecipanti e, in particolare, dei gruppi di lavoro dei docenti (2012): il lettore trova solo rapide rassegne ed esempi significativi di una esperienza che ha trasformato docenti in esperti di didattica universitaria, ma ha anche costituito un'esperienza umana, scientifica e professionale "unica" (e non è certo un gioco di parole!). Le due

traduzioni del MDUQP, il Tool Box e il Modello gestionale, esprimono il percorso metodologico adottato (capitoli 5 e 6), ma sono rispettivamente strumentazioni iniziate e tuttora in progress (i relativi allegati): il lettore non trova ancora nel TB allegato lo strumento viabile, ma quella bozza di prodotto, ancora ridondante e da editare, necessaria per arrivare all'opera agile ed essenziale. Si è preferito comunque allegarla come testimonianza di un processo di lavoro. Anche il MG non è la traduzione completa del MDUQP in strumento attestabile: è un primo saggio di modello attestabile, limitato alla fase di programmazione didattica secondo il MDUQP. Aldilà dei limiti e dei meriti, propri di ogni esperienza che si avventuri lungo la strada impervia, ma credibile del fare, il lavoro qui documentato ha gli ingredienti del cambiamento della didattica complessa: l'entusiasmo e la tenacia di aprire insieme un cammino impervio, la curiosità e l'apertura mentale di intelligenze esplorative convergenti, la responsabilità professionale condivisa e la motivazione civile e politica.

Sul coinvolgimento degli attori politici l'esperienza di formazione e di ricerca ha confermato tutte le difficoltà d'impatto dell'innovazione e della qualità della formazione sul sistema universitario, ai diversi livelli. Durante le diverse fasi della formazione e della ricerca partecipativa sono state riscontrate resistenze e rigidità di ordine politico ed amministrativo nella diffusione e nel trasferimento dell'esperienza e del modello, non tanto e soltanto per una critica all'una ed all'altra, quanto piuttosto per la sottovalutazione della formazione nel rinnovamento dell'università, a causa anche della concezione desueta del modo tradizionale di intendere e praticare la didattica universitaria: il modello humboltiano nelle pratiche della politica universitaria italiana è difficile da smantellare e richiede tempi ancora lunghi prima di cedere il passo al modello delle reti di conoscenze per l'affermazione dell'università del mondo connesso⁹.

Anche i segni di rinnovamento del sistema AVA-ANVUR, nonostante i tanti passi avanti, restano per ora al di qua del ponte della riforma dei Corsi di insegnamento-apprendimento: rimangono sulla sponda della qualità dei Corsi di studio. Hanno però molti elementi delle dimensioni, delle relazioni e delle fasi proprie della formazione universitaria secondo la pedagogia scientifica complessa. Da questa angolatura, l'esperienza del LDC è soltanto l'inizio di un cammino a lungo atteso ed ora aperto.

¹ G. Capano e M. Meloni (a cura di), *Il costo dell'ignoranza. L'università italiana e la sfida Europa 2020*, Collana AREL, Il Mulino, Roma, 2013.

² J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, Mondadori, Milano, 2011.

³ E. Moen (Ed.), *Science and society relationships in the age of globalization: past reforms and future challenges*. The Research Council of Norway, Oslo, 2009.

⁴ P. Bourdieu, *Campo del potere, campo intellettuale*, Manifesto libri, Roma, 2000; M. Malatesta, *Professionisti e gentiluomini. Storia delle professioni nell'Europa contemporanea*, Einaudi, Torino, 2006.

⁵ Cfr. <http://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>. Si veda anche, tra i contributi italiani, R. Cappellin, *Le reti di conoscenza e d'innovazione e il Knowledge Management territoriale*, in G. Pace (a cura di), *Innovazione, sviluppo e apprendimento nelle regioni dell'Europa mediterranea*, F. Angeli, Milano, 2003.

⁶ J. Rifkin, *op.cit.*

⁷ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995 e *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano, 2012.

⁸ P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa*, Liguori, Napoli, 2006, voll. 1 & 2.

⁹ C. Mazza, P. Quattrone, A. Riccaboni, (Eds.) *European Universities in Transition*, Edward Elgar Publishing, London, 2008.

Il MDUQ-P. Un approccio sistemico alla formazione della conoscenza avanzata in Europa.

Paolo Orefice

Definizione breve del Modello

Il MDUQ-P è un Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica nel quadro europeo della formazione superiore.

Il Modello didattico “è centrato sull’apprendimento delle conoscenze e la padronanza delle competenze degli studenti in funzione dell’attività lavorativa attraverso l’insegnamento scientifico e professionale dei docenti dei Corsi di studio della formazione superiore secondo l’architettura europea”¹.

È un modello complesso che discende dalla teoria pedagogica del processo formativo sostenuta dall’ampio ventaglio delle scienze dell’educazione². In questo senso si può ragionevolmente affermare che il DUQ è l’espressione di un Modello di Qualità Pedagogica³ che permea uno specifico Modello di Qualità Didattica: le variabili del primo alimentano il secondo, che a sua volta induce elementi di attenzione nell’altro, in un gioco di reciprocità qualitativa. Questa dipendenza e questa reciprocità, ma anche le loro rispettive impalcature e processi attuativi, sono garantiti dal Modello di Ricerca Qualitativa Empirica adottato nella configurazione teorica ed operativa del Modello Pedagogico-Didattico: la *Participatory Action Research*⁴, classificabile tra le indagini empiriche di tipo qualitativo, è stata utilizzata nel mettere alla prova e perfezionare il duplice modello scaturito dall’esperienza pluriennale con docenti di varie Facoltà dell’Università di Cagliari attraverso la gestione tecnica del Centro Qualità dell’Ateneo, diretto dal Prof. Vincenzo Solinas⁵.

La componente universitaria chiamata in causa dal Modello Pedagogico-Didattico ne ha determinato la specificità come Modello Universitario della Didattica, che peraltro è in linea con gli orientamenti europei dell’Higher Education attivati e approfonditi via via dal 1999 in poi dal Processo di Bologna.⁶

Va sottolineato, dunque, che il MDUQ-P rientra in una modellizzazione processuale più ampia, trasferibile nei vari sistemi di istruzione in termini di educazione formale, in quelli di formazione professionale e continua e nelle soluzioni istituzionali e no dell’educazione non formale dei giovani e degli adulti. Tale trasferimento è praticabile una volta espunto il Modello universitario della sua specificità e riportato alla Matrice pedagogica di qualità del Modello didattico generale.

Modello di Qualità Pedagogico-Didattica e Modello di Qualità Attestabile della didattica universitaria: una parentela non scontata

La caratterizzazione qualitativa in senso pedagogico e didattico del MDUQ-P consente di metterlo in relazione con un Modello di Qualità Attestabile?

Questa relazione è possibile, ma non è né semplice né facile. I termini della questione possono essere espressi in alcune semplici domande: sono compatibili Qualità Pedagogico-Didattica e

Qualità Attestabile? Detto in altri termini: qualunque attestazione qualitativa riesce a dimostrare la qualità pedagogico-didattica? E viceversa: quest'ultima è sempre traducibile in attestazione qualitativa misurabile?

La questione non è nuova, almeno dal punto di vista pedagogico-didattico: pervenire ad una valutazione il più possibile oggettiva dell'insegnamento e dell'apprendimento - ed anche, nella didattica complessa, delle altre variabili che determinano l'uno e l'altro e da ambedue sono in qualche modo condizionati - è stato da sempre il grande interrogativo della docimologia, ormai assorbita dalla ricerca della valutazione multifattoriale nei vari campi e livelli in cui si gioca la partita dell'insegnamento/apprendimento. È chiaro che soltanto vie innovative dell'approccio complesso della ricerca sulla valutazione - non separabile dalla programmazione e dalla gestione della didattica (di qui le tre fasi del MDUQ-P) - possono approdare ad una misurazione il più possibile attendibile della qualità pedagogico-didattica.

Va da sé che anche i modelli di attestazione della qualità non sono tutti adeguati e, comunque, compatibili con l'approccio pedagogico-didattico complesso: è evidente che anche i modelli di attestazione della qualità dei servizi, azioni, processi, prodotti, ecc., hanno una loro "vision" esplicita o implicita. Infatti, in quanto realizzati da risorse umane specifiche in contesti particolari sono necessariamente emanazione di determinate strutture mentali, a loro volta dipendenti in maniera diretta e indiretta da saperi disciplinari e tecnici consolidati prevalenti in una data comunità di ricerca e professione⁷. Va dunque esplorata, sotto il profilo dell'epistemologia professionale, la compatibilità delle "vision" della disciplina pedagogico-didattica e della disciplina/e della qualità attestabile.

Bisogna considerare d'altra parte che, pur ritenendo valida la standardizzazione delle procedure e delle documentazioni, non è così difficile riconoscere modelli di attestazione della qualità rigidi, meno rigidi, flessibili oppure di tipo lineare o ramificato. Sono solo due esemplificazioni, ma, come è risaputo, lo studio dei modelli di attestazione della qualità si avvale di un'ampia letteratura critica, che al di là dei tecnicismi procedurali riconduce il problema della qualità innanzi tutto a un modo di pensare e ad un sistema culturale⁸. Non dunque qualunque Modello di attestazione della qualità è in grado di registrare la qualità pedagogico-didattica. Né qualunque modello pedagogico-didattico è in grado di essere trasferito in un modello attestabile la sua qualità. Può nascere una incomunicabilità tra i due tipi di modelli se i portatori del primo e i portatori del secondo non riescono a delimitare le aree delle rispettive specificità, in base alle quali poi pervenire a riconoscere le zone di avvicinamento e di interfaccia tra i due. È evidente che il gioco, se così si può dire, è in mano al Modello di Qualità Pedagogico-Didattica: non qualunque tipo di qualità va attestata nel nostro caso, ma quella Pedagogico-Didattica in tutte le sue articolazioni interne e connessioni esterne.

Modello Complesso: condizioni della Qualità Pedagogico-Didattica per l'Attestazione

Per la traducibilità del MDUQ-P in modello attestabile occorre puntualizzare in che senso esso è un "Modello" e, in particolare, un "Modello complesso": si tratta di mettere allo scoperto i principi fondativi con cui la ricerca pedagogica e, più specificamente, la ricerca pedagogico-didattica costruiscono modelli di ordine epistemologico, teorico e applicato.

Non è questa la sede per entrare nel merito di tali fondamenti: ci si limita ad evidenziare gli aspetti della modellizzazione pedagogica e didattica assunta nel MDUQ-P al fine di rendere chiaro dove finisce la competenza del professionista ricercatore nel costruire un Modello Pedagogico-Didattico e, dunque, dove inizia l'utilizzabilità del Modello medesimo nel Modello di Qualità Attestabile.

È la presentazione delle carte che può e deve giocare il MDUQ-P al tavolo di confronto e connessione con il Modello di Attestazione della sua Qualità: è evidente che il riuscire a realizzare una buona compatibilità ed una funzionale interfaccia tra il primo e il secondo

consente di creare un buon ibrido teorico e applicato: ne nasce il Modello Didattico Universitario di Qualità Pedagogica Attestabile. Dopo il MDUQ-P arriviamo al MDUQP-A. La prima chiarificazione da operare è dunque esplicitare in che senso il MDUQ-P è un modello e, in particolare, un modello di qualità pedagogico-didattica, ma anche un modello complesso. Sul piano della semantica lessicale, il significante “modello” rientra tra le parole che assumono diversi significati a seconda del punto di vista adottato nell’usarlo. Tali significati, che possono risultare anche di segno opposto, nascono dalla comune origine glottologica, nel nostro caso “modus” in latino, che corrisponde nella lingua italiana a “misura, norma, modo”, tutte parole che hanno come concetto originario comune l’idea della “permanenza” applicabile a diversi campi del ragionare sulla realtà e, dunque, l’idea della “replicabilità” dell’oggetto di conoscenza della realtà medesima. Tra i significati di “modello” adottati da diversi punti di vista, compresi quelli scientifici e professionali, si possono segnalare i seguenti, maggiormente riferibili al MDUQ-P.

MODELLO
a. teorico, simbolico, interpretativo, rappresentativo (es.: modello di atomo)
b. esemplare, valido, migliore, degno di essere adottato (es.: modello di genitore)
c. originale, di autore, masterpiece, caposcuola, (es.: modello di autore)
d. prototipale, standardizzato, riproducibile, moltiplicabile, trasferibile (es.: modello di automobile)
e. strategico, politico, tecnico (es.: modello di riforma)

In via preliminare vediamo ora se e in che modo il MDUQ-P, in quanto Modello pedagogico didattico possa rientrare in tutto o in parte nei precedenti significati di Modello.

Questa è la sua configurazione:

MDUQP-P
a. Modello epistemologico, teorico e metodologico della Pedagogia scientifica
b. Modello di qualità pedagogico-didattica
c. Modello di innovazione pedagogico-didattica
d. Modello replicabile e trasferibile di didattica universitaria
e. Modello di strategia politica e istituzionale europea e nazionale
e. Modello operazionabile, ma non ancora modello di qualità attestabile

Riprendendo quanto è stato enunciato nella “definizione breve” del primo paragrafo, possiamo ora evidenziare maggiormente come esso nasce dall’incrocio di tre Modelli di natura diversa, che lo rendono Modello tripolare (Figura1).

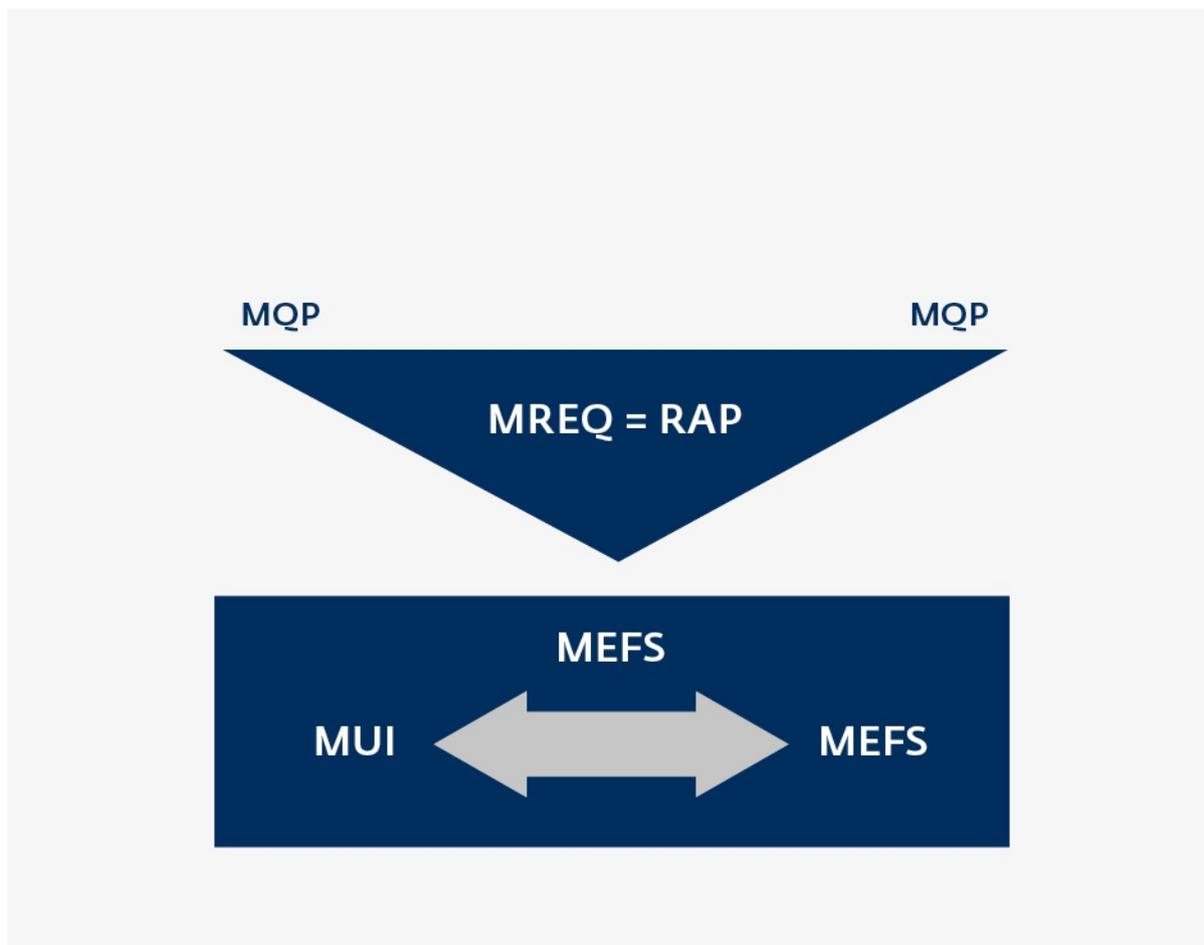


Fig.1. I tre poli del modello MDUQ-P.

Il MDUQ-P integra tre significati di Modello: M. in chiave Pedagogica (MQP), M. in chiave Didattica (MQD), M. in chiave di Formazione Superiore (MFS).

Tale integrazione è resa possibile dall'adozione della Metodologia della ricerca educativa di natura qualitativa (MREQ), propria della Ricerca Azione Partecipativa, riportata all'inizio: la RAP, adottata nel corso dell'esperienza di formazione dei docenti universitari, ha permesso di far dialogare la teoria e la metodologia del MDUQ-P con la pratica della situazione data di un contesto universitario italiano (Modello Universitario Italiano) nell'architettura universitaria europea (Modello di Formazione Superiore Europea).

Il significato di Modello di Qualità Pedagogica dipende dall'Epistemologia e dalla Teoria assunte dalla disciplina. Nel nostro caso, come accennato nel primo paragrafo, viene assunto il Modello di Epistemologia Pedagogica della disciplina in quanto sintesi delle scienze dell'educazione e il Modello di Pedagogia Scientifica Complessa che elabora, sperimenta e codifica la teoria del Processo Formativo di ciascun essere umano e dei gruppi sociali e culturali come costruzione di saperi sulla base del potenziale mentale del sentire e del pensare alla confluenza del rapporto tra saperi tangibili e intangibili attraverso l'educazione informale, non formale e formale.

Questi elementi teorici hanno fertilizzato il MDUQ-P e sono visibili in tutte le sue variabili diacroniche e sincroniche. Se ne indicano le prime tre, riprese organicamente più avanti: dalle "Dimensioni", come il "Contesto" in quanto variabile diretta e indiretta dei processi formativi degli studenti e dei docenti, alle "Relazioni", come interazione multipla dei saperi sottesi al rapporto studente-docente; dal recupero dei saperi emozionali/razionali di ingresso degli studenti alla costruzione delle competenze, intese innanzi tutto come capacità mentale di uso delle conoscenze acquisite, attraverso le "Fasi" del lavoro di Progettazione, Gestione e

Valutazione del Corso accademico nelle sue diverse componenti di insegnamento e apprendimento.

Se si entra nel MDUQ-P e lo si smonta con questa lente teorica si evince che è un Modello di micro-società educativa delle conoscenze e competenze avanzate: tra i vari Modelli di

Pedagogia⁹ si colloca all'interno di quelli poetici su base scientifica in quanto interpreta e trasforma i processi formativi degli attori della comunità universitaria.

Pertanto, il significato di Modello di Qualità Didattica di natura pedagogica è più ampio di quello impiegato nei Modelli esclusivamente disciplinari, e tanto più nei Modelli solo tecnici (ma di quale natura?) o solo amministrativi (ma secondo quale normativa?) o solo tradizionali (ma da quale ideologia, esplicita o implicita che sia?).

Esiste ed è rispettabilissimo il Modello di Didattica Disciplinare, ma nel MDUQ-P non trova ragioni teoriche per essere esclusivo o prevalente, ne trova invece molte che lo valorizzano e lo rendono efficace collocandolo in un sistema di relazioni di saperi soggettivi ed oggettivi, materiali e immateriali, all'interno dei vincoli di contesto. Anche i Modelli di pratiche didattiche tradizionali non vengono demonizzati, ma ricondotti nella teoria del processo formativo e recuperati, modificati o espulsi a seconda del suo gradiente di buona pratica efficace e inclusiva.

In quanto Modello Didattico, il MDUQ-P è totalmente permeato di "didattica complessa", in corrispondenza alla "pedagogia complessa", di cui fa suoi gli approcci qualitativi e innovativi di ordine teorico e metodologico e li canalizza nelle tre macroaree già riportate, che generano la criteriologia composita pedagogico-didattica, da cui poi deriva la strumentazione tecnico-didattica degli approcci e dei dispositivi del suo Tool Box.

Il significato di Modello di Formazione Superiore è assunto come modello di processo europeo attivato e attivo nei sistemi universitari nazionali dalla Dichiarazione di Bologna in poi (MFSE).

Esso è chiamato necessariamente a fare i conti con il modello di università italiana (MUI) sotteso alla normativa nazionale vigente, con tutte le sue contraddizioni e ritardi, ma anche congruenze e innovazioni dell'autonomia universitaria. In quanto "modello di processo" il MDUQ-P si allinea e si confronta con le opzioni europee, nazionali e delle singole università tese a costruire il sistema multidimensionale dell'offerta didattica in grado di assicurare la qualità delle conoscenze e competenze avanzate in Europa. Questa ragione di politica istituzionale della formazione superiore si coniuga con le ragioni pedagogiche e didattiche del MDUQ-P lì dove la rivoluzione funzionale, strutturale e gestionale della centralità dell'apprendimento nell'Architettura europea dell'Higher Education chiama in causa tutti i livelli e campi del lavoro universitario: il contesto accademico, la professionalità docente, l'innovazione disciplinare, la prospettiva lavorativa, finalizzate alle conoscenze competenti degli studenti universitari. Da questi fondamenti prendono inizio le "Dimensioni" del Modello e si snodano nella sua articolazione.

Il gioco intrecciato dei tre tipi di modelli esprime il carattere innovativo e qualitativo del MDUQ-P e, pertanto, la sua sfida pedagogica, didattica e istituzionale, ma anche il suo rischio maggiore di fronte alle resistenze dell'immobilismo accademico, storicamente residuale.

Tale carattere rimane attuale e prospettico, al di là della maggiore o minore traduzione del modello tripolare nella strumentazione tecnica del Tool Box: anche se i suoi documenti sono soltanto l'inizio del lavoro di qualità della didattica universitaria, rimane comunque il suo valore propositivo. In questo senso, il lavoro di adattamento del TB al modello attestato di gestione può contribuire alla migliore integrazione tra qualità pedagogico-didattica e qualità documentata del servizio didattico.

In sintesi, riprendendo la classificazione della modellistica prima riportata, il MDUQ-P sulla base delle sue specificità innovative e qualitative può essere ritenuto modello almeno nei cinque significati prima introdotti, anche se con focalizzazioni e pesi diversi, come riepilogato qui di seguito.

II MDUQ-P

- a. si avvale della rappresentazione interpretativa della struttura e della dinamica del

- processo formativo secondo la Pedagogia scientifica: pertanto, è espressione del Modello epistemologico, teorico e metodologico della Pedagogia scientifica;
- b. sulla base di a), si presenta con il carattere della “esemplarità” che gli dà valore pedagogico e, quindi, è degno di essere adottato: in questo senso è Modello di qualità pedagogico-didattica;
 - c. alimentato da a) e b), è il risultato di un lavoro originale che lo rende masterpiece e, dunque, è Modello di innovazione pedagogico-didattica;
 - d. grazie ad a), b) e c), riesce a configurarsi come prototipo riproducibile e trasferibile e, pertanto, assume il carattere di Modello replicabile e trasferibile di didattica universitaria;
 - e. le modellizzazioni precedenti lo rendono strategico sul piano delle politiche dell’alta formazione e, in quanto tale, si presenta come un Modello coerente con la strategia europea del processo di Bologna, oltre che del Memorandum di Lisbona del 2000. Purtroppo rimane debole nella sua spendibilità politica e istituzionale in Italia dal momento che le riforme universitarie nel nostro Paese hanno tuttora un forte ritardo rispetto ai cambiamenti indotti dall’architettura europea della formazione superiore; tali riforme modificano i contenitori istituzionali, ma rimangono al palo del conservatorismo formativo e didattico che ostacola l’ingresso sistemico e sostenibile dell’innovazione della conoscenza avanzata nella formazione universitaria italiana;
 - f. l’ultimo tipo di modello, che è a valle dei precedenti e, certamente, nel caso del MDUQ-P non può essere indipendente da essi, è relativo alla possibilità di misurarne e controllarne con approcci quantitativi la qualità didattica: da questa angolatura il MDUQ-P con il suo Tool Box è sicuramente Modello operazionabile, ma non ancora modello di qualità attestabile, al quale d’altra parte è aperto in base alla criteriologia adottata.

L’articolazione del MDUQ-P: dalla teoria del processo formativo alle tre macrovariabili integrate della didattica

Il processo formativo personale nella Società della Conoscenza avanzata, integratore delle macro variabili

Come è stato anticipato, il Processo di Bologna opera una rivoluzione nella concezione e nella pratica della didattica universitaria, tradizionalmente centrata solo sul valore dei contenuti trasmessi dal docente. Sappiamo che dietro tale tradizione c’è l’impostazione neoidealista, consapevole o meno, secondo cui la didattica si fonda e si esprime nell’idea in sé, di cui è portatore indiscusso il docente, universitario nel nostro caso: lo studio degli studenti, di cui non sono previste le specificità di apprendimento, è mirato alla riproposizione corretta di quei contenuti, senza tener conto se e come sono entrati a far parte dei loro schemi mentali e, dunque, se sono in grado di diventare loro competenze.

La posizione espressa dal Processo di Bologna spazza via ogni residuo ideologico di omologazione aprioristica dello studente, che non garantisce l’acquisizione di conoscenze competenti, e riporta alla centralità della qualità dell’apprendimento il processo e il prodotto della didattica universitaria.

C’è una ragione di natura sociopolitica: l’università non è più il lusso di pochi destinati ad essere l’oligarchia di un Paese, ma è la risposta istituzionale più alta alla formazione della Società Europea della Conoscenza¹⁰, dove i laureati costituiscono la massa critica della democrazia avanzata. Senza nulla togliere alla qualità scientifica del docente, anzi chiamandola in causa nella sua responsabilità formativa, è la qualità del futuro professionista la ragione

sociale e politica della formazione superiore, rispetto alla quale l'insegnamento non può non sagomarsi.

La seconda ragione è di natura scientifica: le scienze della formazione, nel riconoscere il carattere insostituibile del processo di apprendimento personale nella costruzione delle conoscenze e delle competenze, sulla struttura e dinamica dell'apprendimento basano ogni intervento di didattica formale e non formale: il processo formativo di ogni studente è il punto di inizio e il punto di arrivo di ogni didattica che partecipa alla costruzione della Knowledge Society, tanto più la didattica universitaria per le sue dirette responsabilità nel tessuto sociale, culturale e professionale di un Paese come l'Italia che si colloca all'interno della Società Europea della Conoscenza.

Pertanto, il processo formativo di ogni soggetto, in quanto canale di costruzione dei saperi personali, non si sviluppa in maniera indipendente dalle relazioni e dalle dimensioni, tangibili e intangibili, in cui viaggiano i saperi collettivi, di cui il processo di costruzione dei saperi personali si alimenta nel percorso temporale della didattica, sia che di quel processo esprima la continuità sia che ne rappresenti la discontinuità¹¹. Questo vuol dire che la didattica universitaria per accompagnare il processo formativo dello studente nella realizzazione delle sue conoscenze e competenze di qualità, deve chiamare in causa nel suo sistema di funzionamento le dimensioni coinvolte in maniera diretta e indiretta nell'azione formativa e il sistema di relazioni formative tra gli attori dell'insegnamento/apprendimento, con le quali lo studente ed il suo processo formativo entrano in contatto nelle diverse fasi della didattica. In sintesi, il quadro delle tre macrovariabili della qualità pedagogico-didattica (Q.P-D) su cui poggia il MDUQ-P può essere espresso nella seguente relazione tripolare (Figura 2):



Fig.2. L'approccio complesso: le tre macrovariabili.

L'articolazione interna e reciproca di ciascuna macro-variabile permea il processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze a beneficio dello studente, destinatario del sistema di formazione superiore in quanto cittadino del futuro della Società della Conoscenza Avanzata.

La complessità del Modello è, dunque, nell'intreccio delle tre macro-variabili, che si intersecano lungo tre assi, a garantire l'approccio integrato alla costruzione personale delle conoscenze e delle competenze dello studente (Figura 3).

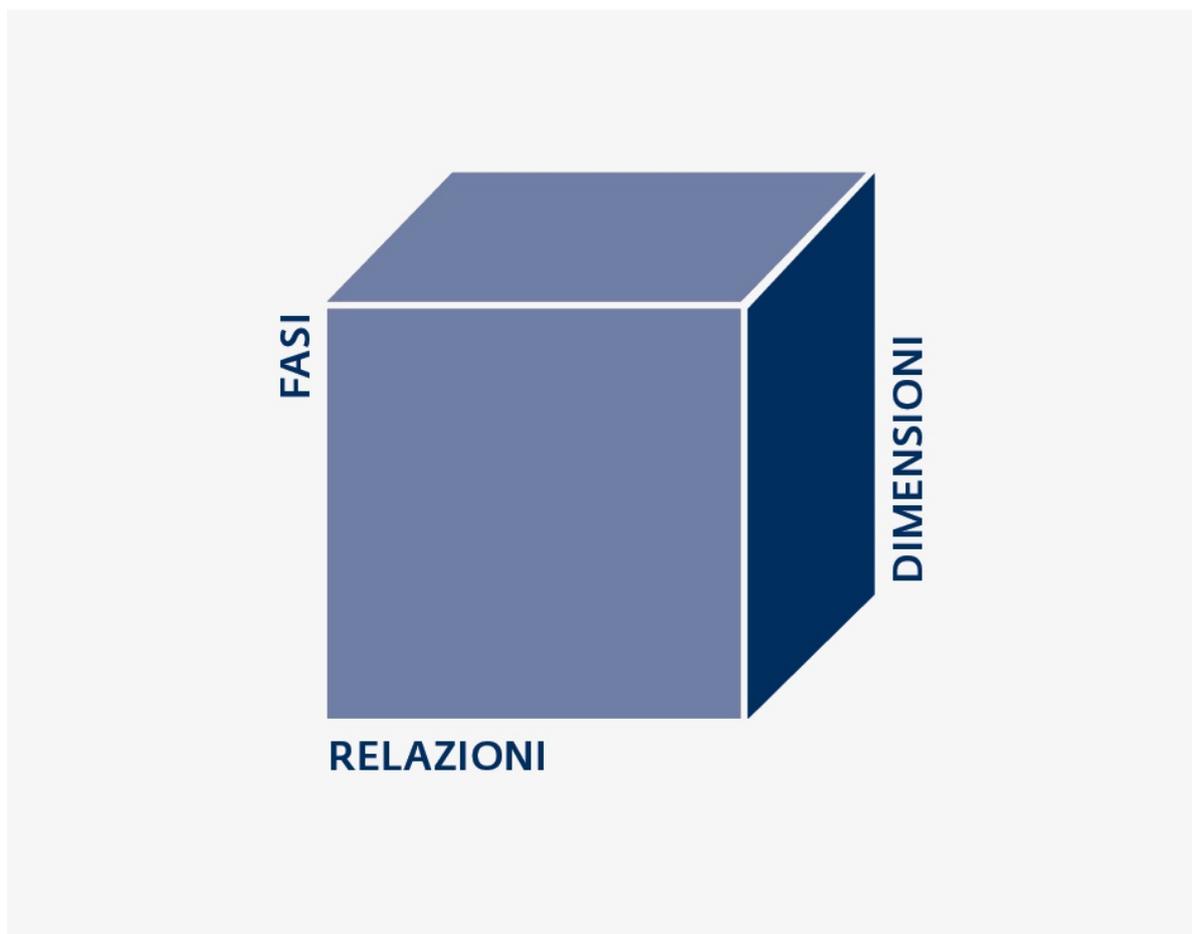


Fig.3. Gli elementi del modello complesso

In breve: dimensioni, relazioni e fasi della didattica compongono e tengono unita la “scatola” dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Le cinque dimensioni della qualità pedagogico-didattica

L'insieme dei contesti di apprendimento si situa a diversi livelli della didattica universitaria, che possono essere definiti in termini di “dimensioni” che impattano il processo formativo degli studenti. Tali dimensioni possono essere definite in base al livello di contesto che lo studente incontra in maniera diretta o indiretta nella sua esperienza di formazione. Nel MDUQ-P tali dimensioni vengono ricondotte a cinque, a partire dalla prima (la dimensione studente) con la quale le altre interferiscono: di queste, due si riferiscono al contesto diretto e due al contesto indiretto con cui fa i conti il processo formativo dello studente. Le prime due sono il docente e la disciplina di insegnamento; le altre due sono il contesto didattico in senso specifico e il lavoro al quale la formazione superiore prepara gli studenti.

Il quadro giustificativo delle cinque dimensioni da prendere in esame per realizzare

l'apprendimento di qualità può essere riepilogato nel modo seguente (Tabella 1):

DIMENSIONI		
Studente	Contesto di vita dell'apprendimento dello studente	Apprendimento
	Contesti diretti del suo apprendimento formale/istruzione universitaria	Insegnamento
		Disciplina
	Contesti indiretti (sincronico e diacronico) del suo apprendimento formale /istruzione universitaria	Lavoro postlaurea
Spazi della didattica universitaria		

Tabella 1. Quadro giustificativo delle cinque dimensioni del MDUQ- P.

La prima dimensione: lo studente e la sua apprendibilità

Sono state già espresse nelle pagine precedenti la centralità dello studente nel processo didattico e la finalizzazione dei risultati della didattica alla sua padronanza delle conoscenze e competenze attese.

In quanto portatore del suo processo formativo entrando nell'università e proseguendo nel percorso degli studi fino al diploma di laurea o postlaurea, non viene considerato un "soggetto indifferenziato" di fronte ai contenuti da apprendere: secondo questa impostazione la carenza di risultati è solo mancanza di impegno, o mancanza di doti intellettive. È invece considerato un soggetto adulto, con le sue specificità mentali di adulto giovane o meno giovane, che è portatore di suoi saperi personali appresi nelle istituzioni formative precedenti e nella sua esperienza di vita individuale, sociale e culturale.

Il problema allora non è se è intelligente o meno (ogni essere umano possiede una sua intelligenza nel "leggere dentro" la realtà), ma come valorizzare i suoi saperi pregressi con le conoscenze e competenze possedute al fine di arricchire le sua mente di ulteriori, specifici e significativi saperi provenienti dalla disciplina da studiare.

L'indicatore di qualità pedagogica è, dunque, fare perno sul potenziale del suo processo formativo in atto, ben visibile dal tipo di conoscenze possedute e dal loro modo di esprimersi in competenze, dalle quali partire per portarle al livello dei contenuti iniziali del corso di insegnamento o, comunque, per metterle in linea con i nuovi contenuti da apprendere.

L'indicatore di qualità pedagogica di questa prima dimensione della didattica, universitaria nel nostro caso, è impostare e realizzare l'insegnamento sulla base dell'apprendibilità dello studente (Figura 4).

LE CINQUE DIMENSIONI DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

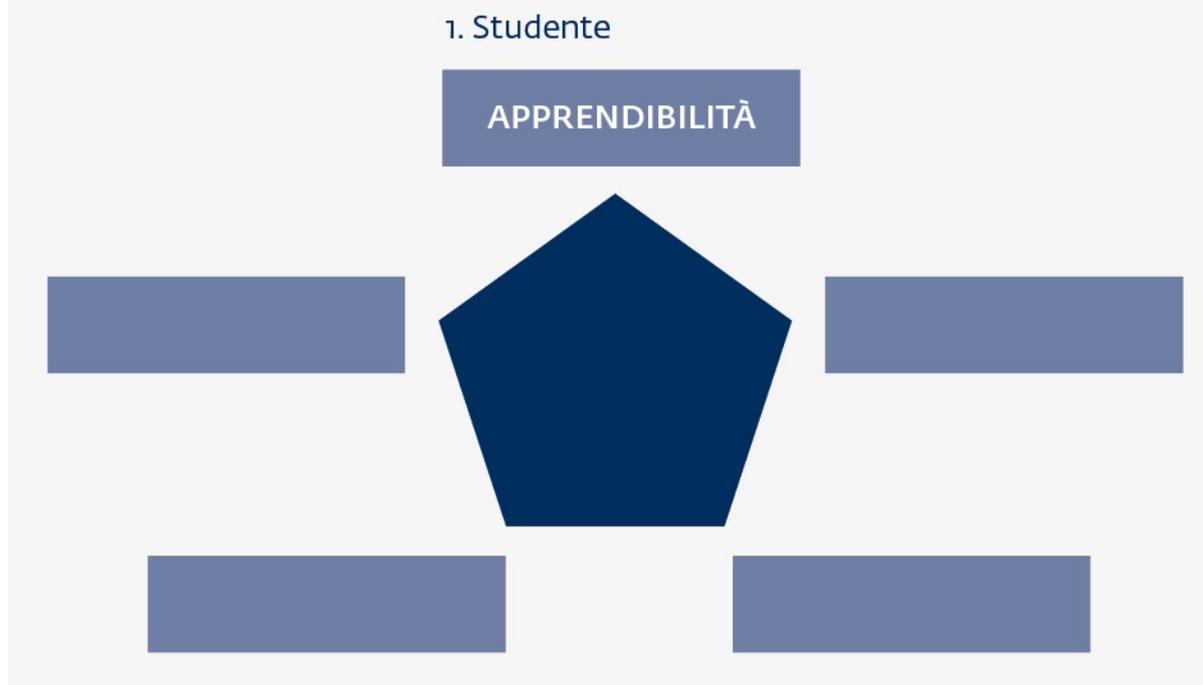


Fig.4. La dimensione studente del modello complesso

La seconda dimensione: il docente e la sua professionalità

Il primo e più forte contesto con cui lo studente entra in relazione è il docente (Figura 5). A differenza del professore assimilato a puro, quantunque accorto espositore dei contenuti dell'insegnamento secondo il modello di natura idealistica, il docente professionista dell'insegnamento che facilita e accompagna l'apprendimento possiede competenze di varia natura. Se l'insegnamento è in funzione dello sviluppo del processo formativo degli studenti, possiede competenze relazionali sia per entrare in contatto con il sistema dei saperi dei suoi studenti, sia per accompagnare e sostenere il loro processo di apprendimento, sia per attivare e guidare la loro costruzione di conoscenze competenti sui contenuti disciplinari attraverso specifiche metodologie e tecniche didattiche.

Nella pratica didattica universitaria la professionalità docente è scarsamente, o per niente, presa in considerazione. In questa pratica gioca una tradizione tutta italiana che, via via che si sale nei livelli di istruzione, riduce le competenze psicosociopedagogico-didattiche dell'insegnare e accresce quelle specificamente disciplinari, tra l'altro privilegiando la specializzazione dei contenuti invece di accentuare le connessioni tra i contributi disciplinari concorrenti ad interpretare e trasformare la realtà.

LE CINQUE DIMENSIONI DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

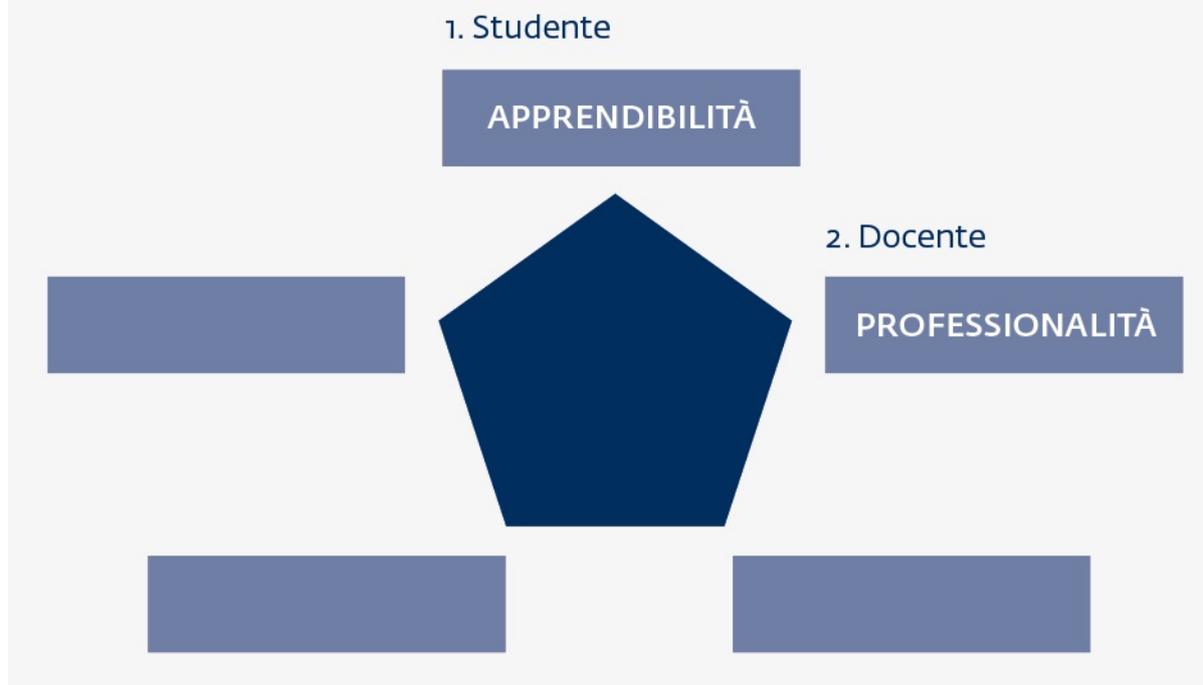


Fig.5. La seconda dimensione del modello complesso: il docente

Il MDUQ-P è curato a migliorare le competenze professionali della docenza universitaria: qui è la sua forza di rinnovamento dell'insegnamento sul piano scientifico-didattico nella Società della conoscenza avanzata degli studenti, ma anche il suo tallone d'Achille per le resistenze diffuse ad utilizzarne l'impostazione, prima ancora che gli strumenti metodologici e tecnici. La sua "professionalità dell'insegnamento" diventa indicatore di valutazione della sua qualità pedagogico - didattica.

La terza dimensione: la disciplina e la sua scientificità

Il docente, se da una parte è metodologo, dall'altra è portatore di specifici saperi disciplinari e tecnici.

Questi saperi, al di là del minore o maggiore approfondimento nel curriculum del corso di studi universitari, hanno una caratteristica unica nei sistemi di istruzione: sono le conoscenze via via aggiornate dalla ricerca scientifica in senso ampio, dalle discipline umanistiche, sociali ed economiche a quelle matematiche e tecnologiche, dalle discipline delle scienze naturali, biologiche e della salute a quelle dell'architettura e dell'ingegneria.

È l'ulteriore variabile del contesto diretto con cui lo studente entra in relazione, sia essa mediata dal docente o dagli strumenti didattici utilizzati. Per la sua importanza va considerata a sé stante.

Si coglie facilmente come partendo dalla prima variabile, lo studente e il suo apprendimento, si aggiungano le altre due che concorrono alla definizione ed all' articolazione delle dimensioni del modello didattico di qualità pedagogica: il docente, come professionista della didattica universitaria, e la disciplina di studio, come contenuto oggettivo aggiornato (Figura 6).

In questa prospettiva, la valutazione della didattica si incrocia con la valutazione della ricerca.

Mettere lo studente universitario in relazione con la ricerca più avanzata nell'area di studio è fondamentale, e non va dato per scontato. È un ambito di valutazione della didattica che influisce molto sui guadagni formativi spendibili nella vita lavorativa, ma anche in quella culturale e sociale in senso più ampio: serve ad allargare la mente ed a renderla flessibile e disponibile ai cambiamenti grazie agli approcci di ricerca acquisiti durante la vita universitaria. La critica dei contenuti d'insegnamento, che molto spesso si danno per scontati, è ugualmente fondamentale: l'insegnamento non può essere basato su contenuti poco aderenti all'ambito disciplinare o rispondenti a impostazioni della disciplina desuete o disorganiche. La progettazione, gestione e valutazione della didattica esige che attraverso l'insegnamento passino contenuti corrispondenti alle posizioni più avanzate nelle ricerche del settore. La scientificità va garantita ai diversi livelli delle componenti disciplinari: se si entra nel merito dei contenuti dei programmi di formazione superiore, la loro qualità scientifica è riscontrabile nel lessico utilizzato, nelle strumentazioni tecniche impiegate, nelle metodologie di ricerca adottate, nelle teorie di riferimento, nelle giustificazioni epistemologiche. Non ultimo nelle connessioni dirette e indirette con il mondo del lavoro e con lo sviluppo della società stessa: sono contenuti basati sull'autoreferenzialità dell'ambito disciplinare e, dunque, veicoli di saperi separati e frammentati, con tutte le conseguenze negative nella formazione di professionisti settoriali, nelle pratiche lavorative non comunicanti e nello sviluppo di società non sostenibili e squilibrate? O sono contenuti alimentati da discipline aperte con saperi interconnessi che formano professionisti specializzati e modalità lavorative in grado di dialogare con i portatori di altri punti di vista, disciplinari ma anche espressione di saperi tradizionali fecondi per lo sviluppo complessivo, equo e sostenibile, inclusivo e endogeno della società?

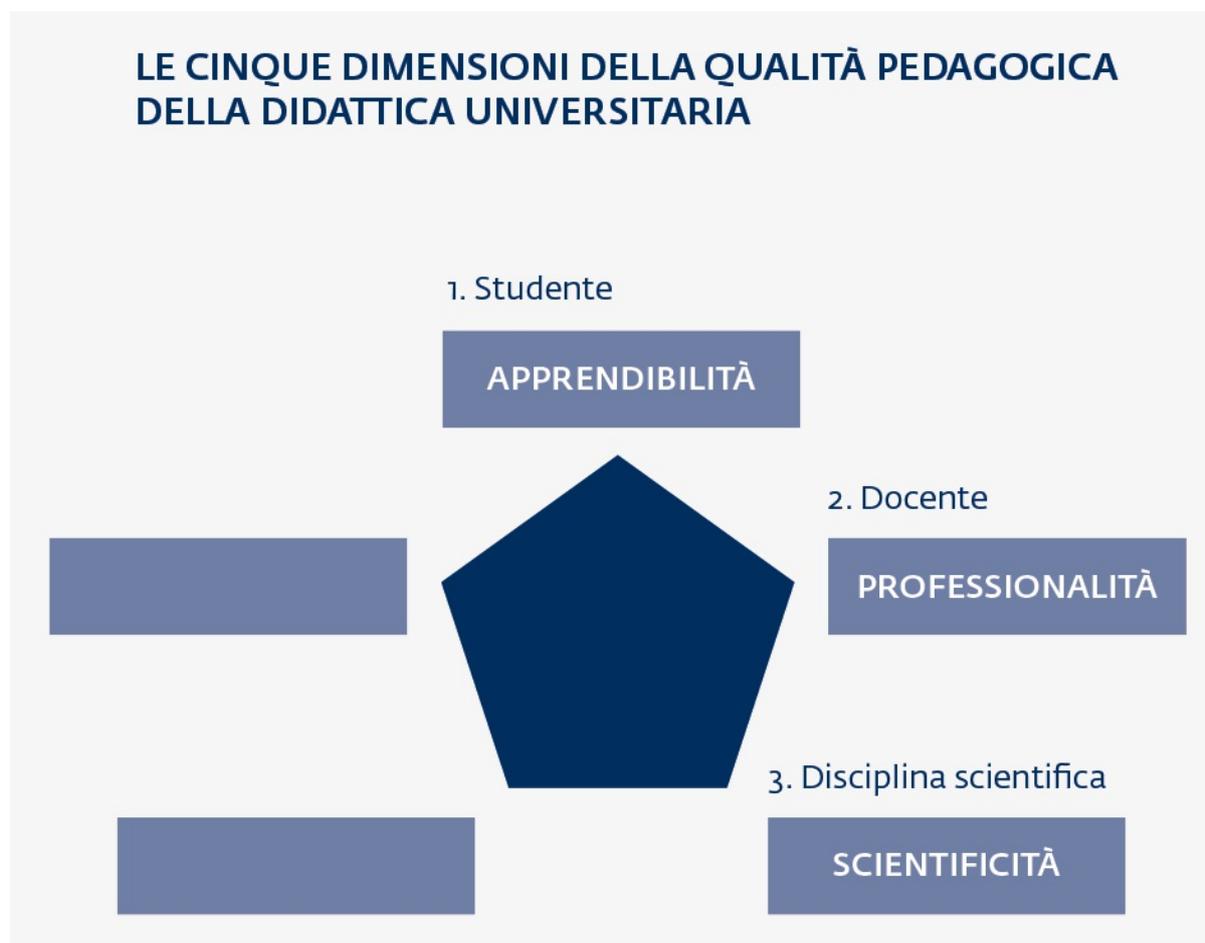


Fig.6. La terza dimensione del modello complesso: la disciplina.

La quarta dimensione: il lavoro e la sua professionalità

Prendendo in esame il rapporto tra studente e docente/disciplina, il Processo di Bologna si interroga sul significato e le finalità di tale rapporto. Può apparire una domanda con una risposta scontata: la formazione universitaria prepara lo studente al lavoro dopo l'università. Ma scontata non è, dal momento che in alcune discipline la preparazione al lavoro è intesa solo o prevalentemente in termini di formazione culturale, in altre è intesa come formazione diretta al lavoro, nel senso che il bagaglio culturale non basta, ma deve arrivare al bagaglio professionale del lavoro. L'una e l'altra posizione risultano oppostive perché ci si riferisce alla concezione dualistica cultura-lavoro. Poteva essere comprensibile nello stadio storico della società industriale socialmente stratificata, in cui la cultura faceva la differenza rispetto al lavoro pratico inteso solo in chiave tecnica e strumentale.

La questione, ovviamente, non va vista con la logica strettamente tecnica di un lavoro professionale che una volta appreso non cambia più, o cambia poco nel corso dell'attività produttiva. In questo senso, la preparazione culturale universitaria fa la differenza perché offre allo studente quadri mentali che successivamente trovano la soluzione tecnico-professionale che rimane fondamentalmente invariata o poco variata nel corso della vita lavorativa. La tecnica in questo caso è di basso profilo, è raggiungibile con il puro addestramento, per il quale evidentemente sarebbe sprecato impegnare lo studio formativo dell'università.

Nella Società della Conoscenza, a cui prima si è fatto riferimento, quello stadio è decisamente superato dall'affinamento delle forme della cultura in chiave tecnica e dallo ispessimento delle forme della tecnica in chiave culturale: non vi è più opposizione tra cultura e tecnica, ma una reciproca alimentazione. Il lavoro richiede intellettualità evolute, flessibili e innovative di fronte all'obsolescenza ed al continuo aggiornamento delle tecniche: esso diventa parte integrante della formazione culturale delle conoscenze competenti. L'opposizione tradizionale intelligenza vs manualità è superata dall'integrazione intelligenza e tecnica. La disciplina scientificamente avanzata è chiamata ad offrire il suo contributo alla professionalità culturalmente avanzata, ed il docente a coniugare l'insegnamento per il lavoro di domani, al di là del maggiore o minore gradiente applicativo nei tre cicli della formazione superiore europea.

In questa più ampia angolatura storica anche la preparazione universitaria al lavoro diventa un focus centrale della valutazione della didattica di qualità: le diverse discipline, insieme al docente che le esprime, sono chiamate in causa se, nell'offrire o meno tecniche applicative, garantiscono lo spessore culturale alla professionalità che si sta formando nello studente. La competenza scientifica è tanto maggiore quanto più è in grado di essere competenza utilizzabile, direttamente o indirettamente, nel lavoro futuro dello studente. Metodologia scientifica e metodologia professionale sono il risvolto di uno stesso processo formativo dello studente: la prima nutre la seconda e la seconda è la prova del nove della validità della prima. Sempre più nella Società europea, ma anche internazionale, della conoscenza la professionalità più avanzata è chiamata a padroneggiare teorie, metodi e tecniche del lavoro scientifico.

Le conoscenze e le competenze attese dallo studente in un corso di insegnamento rientrano in quelle del profilo professionale di cui il corso di studi si assume la responsabilità di realizzare la preparazione. L'insieme delle conoscenze e competenze del profilo a cui concorrono gli insegnamenti del Corso di studio "dà forma" alla figura professionale prevista nella filiera lavorativa corrispondente. La filiera professionale, che viene formata nei tre cicli europei dell'istruzione universitaria si compone di lavoratori del settore distribuiti, nel Quadro europeo delle qualifiche¹², ai quattro livelli più alti di conoscenze, abilità e competenze.

In tale processo, in cui filiere professionali e filiere produttive del lavoro del settore si interfacciano, si trasformano e si aggiornano continuamente nell'attuale società postmoderna delle tecnologie globali in accelerate trasformazioni, il contributo della didattica universitaria di qualità disciplinare diventa fondamentale: la qualità pedagogico-didattica si esprime nella misura in cui la disciplina dialoga con le altre discipline della medesima figura professionale e con gli ambiti lavorativi che la utilizzano, in termini di conoscenze e competenze di base, specifiche, trasversali e complementari¹³.

La tradizionale diaframma tra cultura e professione nella formazione universitaria con tale cambio

di prospettiva e di contesto storico rimane spiazzata e fuori tempo e luogo. La formazione universitaria è chiamata tutt'oggi a non rinunciare alla sua eccellenza culturale, ma come espressione avanzata dei saperi della società non rifiuta la sfida del lavoro di qualità ritirandosi in forme conoscitive settoriali ed obsolete sul piano scientifico, oltre che lavorativo: dal primo ciclo della laurea triennale in poi le conoscenze e competenze innovative a vario titolo implicate nell'ambito lavorativo a cui prepara il Corso di studio sono garanzia per il lavoro futuro in termini di occupabilità come potenziale conoscitivo utilizzabile nel lavoro che cambia e si proietta ormai nell'orizzonte europeo ed internazionale del 2020¹⁴ (Figura 7).

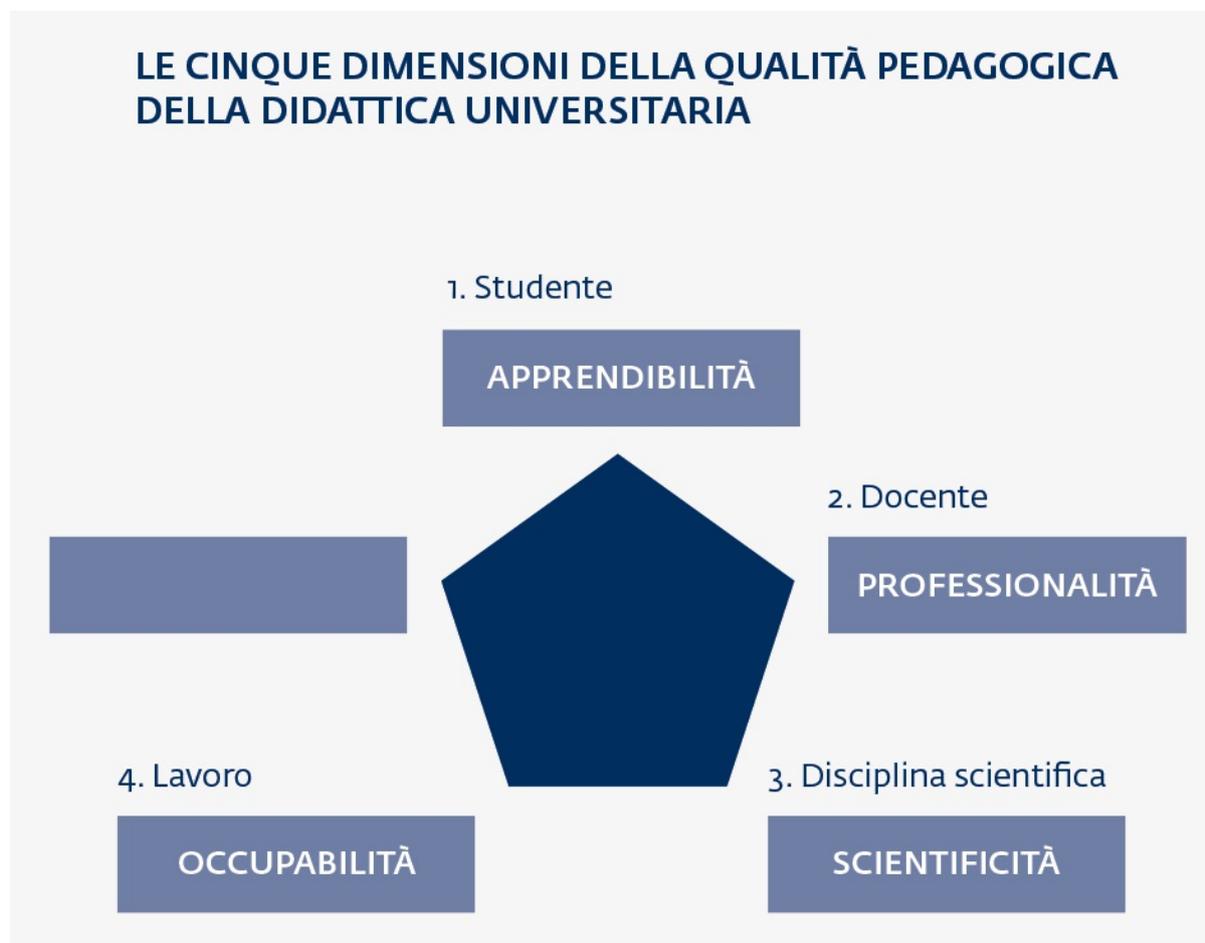


Fig.7. La quarta dimensione del modello complesso: il lavoro.

La quinta dimensione: il contesto didattico

Se la dimensione lavorativa esprime il contesto di sfondo postlaurea della didattica, il contesto in cui questa è praticata ha una forte incidenza sulla sua qualità pedagogica e, dunque, sul suo rendimento. Esso si riferisce a tutti gli aspetti che rendono praticabile la didattica e la orientano in una direzione o in un'altra, condizionandola in una maniera o in un'altra: dal setting d'aula ai dispositivi organizzativi, dai supporti tecnici e strumentali ai vincoli normativi (Figura 8).

È una dimensione che viene meno presa in considerazione a causa della tradizione didattica già sottolineata del valore delle idee in sé, ma che ha dirette conseguenze nella facilitazione o meno dell'apprendimento, come nella costruzione delle elaborazioni conoscitive proprie del processo formativo in condizioni ambientali favorevoli o meno al lavoro riflessivo e creativo dell'insegnamento e dell'apprendimento. È risaputo che ambienti asettici, se non addirittura incongrui al lavoro di comunicazione ed elaborazione propri della didattica, disturbano i processi di insegnamento come di apprendimento. Viceversa, ambienti facilitanti il lavoro

didattico di qualità danno un contributo determinante al successo degli obiettivi formativi. Le variabili del contesto didattico del corso di insegnamento/apprendimento possono essere classificate in dirette e indirette.

Il contesto diretto è dato dai vincoli posti dal Corso di studio ed, a seguire, dalla Facoltà e dall'Ateneo in cui esso è collocato: i vincoli possono essere valutati all'interno di un range positivo o negativo a seconda del contributo offerto alla riuscita maggiore o minore della didattica. Possono essere aggregati per tipologia, iniziando dalle condizioni immediatamente percepibili nel lavoro didattico: gli spazi (mobilità senza barriere architettoniche, aule, laboratori, sale di ricevimento, biblioteche), le risorse umane e tecniche (tutor d'aula e di apprendimento per i seminari, i lavori di gruppo, le esercitazioni, i laboratori didattici); i supporti didattici (materiali didattici, aule virtuali, supporti informatici e telematici, aule e laboratori attrezzati con PC, lavagna tradizionale o a fogli mobili o lavagna informatica per PP), i servizi agli studenti (informazione, orientamento, accessi a internet, servizi on line, facilities per gli studenti diversamente abili, scambi Erasmus, tirocini e stage, job placement), l'organizzazione e la gestione della didattica (semestralità, diario delle lezioni, degli esami, dei ricevimenti studenti, guida con i programmi dei Corsi), le norme didattiche (regolamento e delibere del Corso di studio e del Consiglio di Facoltà).

I fattori del contesto indiretto sono riferibili ai livelli nazionali e regionali, europei ed internazionali delle politiche, strategie, normative, apparati amministrativi del sistema universitario. Nel caso italiano lo scenario non è dei migliori, per usare un eufemismo, al confronto dei Paesi dell'OCDE sia sul piano delle risorse umane, dell'architettura e della gestione del sistema, dei finanziamenti: un contesto nazionale non favorevole o indifferente alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, certamente pone non pochi problemi per portare a sistema l'innovazione didattica. In ogni caso gli spazi di manovra della didattica di qualità esistono e vanno recuperati in sede CRUI e di ateneo.

Il peso maggiore da valutare per il contesto didattico indiretto è il quadro europeo, centrato sul Processo di Bologna a cui più volte si è fatto riferimento. È un caso emblematico: lì dove i contesti universitari nazionali sono carenti nella regolamentazione e gestione della qualità e dell'innovazione didattica, le strategie e le direttive europee dell'alta formazione, della ricerca innovativa e sostenibile e della conoscenza avanzata rimangono il contesto di riferimento maggiore per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento universitari.

Nell'attuale situazione di crisi dei Paesi europei e dell'UE stessa, specchio della crisi più generale dello sviluppo globale sul piano finanziario ed economico, sociale e culturale, la valutazione dei Corsi di studio e degli atenei non solo della ricerca, ma anche della didattica diventa una delle misure anticrisi più significative e d'impatto per il rinnovamento dei sistemi universitari e delle università stesse, alla ricerca di nuovi paradigmi scientifici e formativi per la Società della Conoscenza innovativa e avanzata.

In questo solco l'accreditamento della qualità dei Corsi di studio nei tre cicli universitari esprime, a oggi, nonostante tutte le sue limitazioni, il contesto didattico più favorevole per realizzare la qualità didattica, di cui il MDUQ-P è esso stesso una testimonianza ed una scommessa.

LE VARIABILI DEL CONTESTO DEL CORSO DI INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO



Fig.8. La quinta dimensione del modello complesso: il contesto e le sue variabili.

È possibile riepilogare le cinque dimensioni in un quadro di relazioni reciproche, partendo dalla priorità del processo formativo dello studente: in questo flusso di relazioni, ciascuna dimensione chiamata in causa nella sua specificità si intreccia con le altre. In tal modo, offre altrettanti criteri operazionali interconnessi per valutare la qualità pedagogico-didattica dei diversi livelli implicati nella didattica (Figura 9).

In conclusione, l'assunto che permea il MDUQ-P, dal versante della macro variabile delle dimensioni, è il seguente: l'apprendibilità dello studente chiama in causa la professionalità del docente e la scientificità del contenuto dell'insegnamento in un contesto didattico adeguato ai fini dell' occupabilità del laureato.

LE CINQUE DIMENSIONI DELLA QUALITÀ PEDAGOGICA DELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA

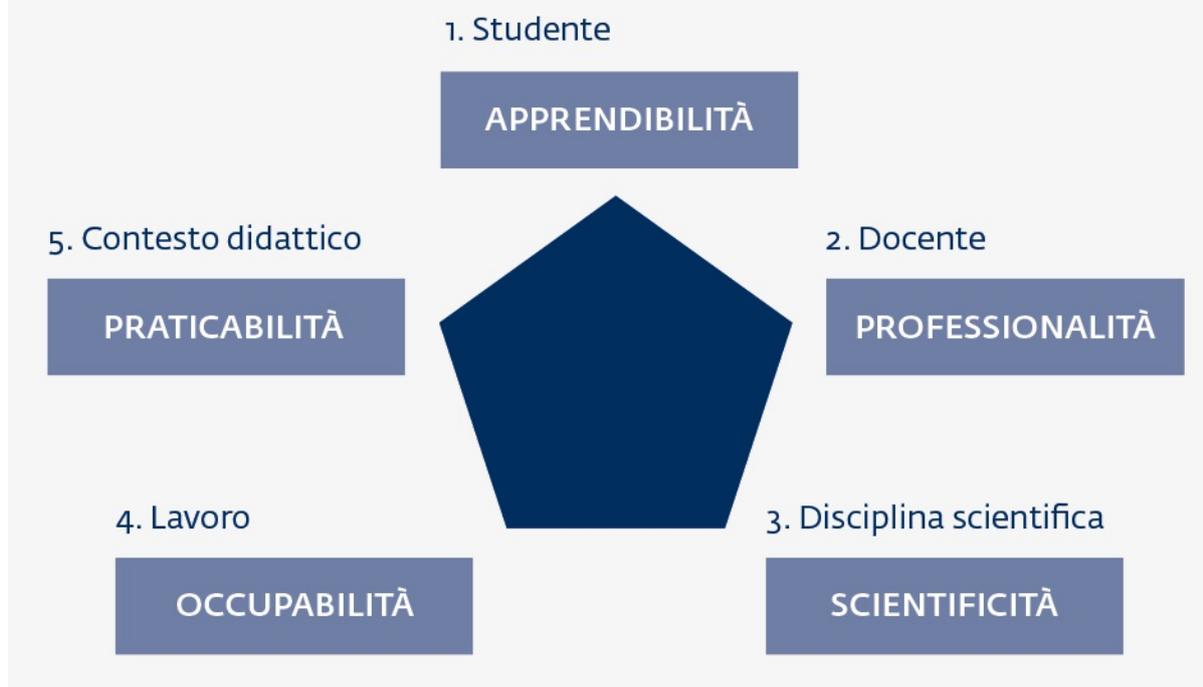


Fig.9. Le cinque dimensioni del modello complesso.

Le tre relazioni formative

Lo sviluppo del processo formativo dello studente è dunque avvolto dalle dimensioni che entrano in gioco nella didattica che a vari livelli lo mettono in moto: nello specifico lavoro didattico il processo formativo di costruzione personale delle conoscenze e competenze di qualità è chiamato in causa attraverso la relazione diretta insegnamento-apprendimento: questa relazione può avere esiti molto diversi, anche opposti a seconda della interpretazione che se ne dà e, pertanto, della gestione che se ne fa.

Questo tipo di relazione, in base a quanto evidenziato dai livelli dimensionali, non è semplice, ma complesso a sua volta. Se non lo fosse e si limitasse ad un generico e indistinto rapporto tra il docente e lo studente, come nel caso della relazione empatica, peraltro fondamentale, finirebbe con il perdere la sua pregnanza didattica e, con essa, sarebbe compromessa la gestione dei vari aspetti che invece entrano in gioco nel rapporto docente-studente, tanto più determinanti quanto più si sale nella scala della formazione.

Riprendendo il quadro delle dimensioni, è possibile evidenziare come la relazione didattica docente-studente passa attraverso una molteplicità di rapporti:

- *la professionalità docente (D. insegnamento) si esprime nella capacità di dare spazio all'apprendibilità dello studente (D. apprendimento) stabilendo una buona relazione intersoggettiva con lui;*
- *realizzando una buona relazione tra i saperi soggettivi suoi e dello studente e i saperi oggettivi della disciplina (D. disciplina) riferita ad un determinato ambito lavorativo (D.*

- occupabilità);
- adottando dispositivi, metodi e tecniche didattiche interattive (D. contesto didattico).

Sono tre tipi di relazione distinte (tra i soggetti, tra i saperi, tra le strumentazioni di insegnamento e apprendimento) e incrociate (soggetti, saperi, contesti unificati nel processo didattico) che attivano e accompagnano il processo formativo dello studente: la relazione intersoggettiva docente-studente passa attraverso gli stili cognitivi dell'uno e dell'altro; al suo interno, si realizza la veicolazione tra saperi personali del docente come dello studente nell'espressione, comprensione e apprendimento dei saperi disciplinari e tecnici propri del programma di formazione; infine, come anello tra i due tipi di relazione, ma anche come loro attivazione ai fini dell'insegnamento e dell'apprendimento efficaci, si adottano strumenti metodologici e tecnici dell'insegnamento in grado di dialogare con gli strumenti equivalenti dell'apprendimento.

Il quadro seguente visualizza il passaggio dalle cinque dimensioni alle tre relazioni formative (Figura 10).

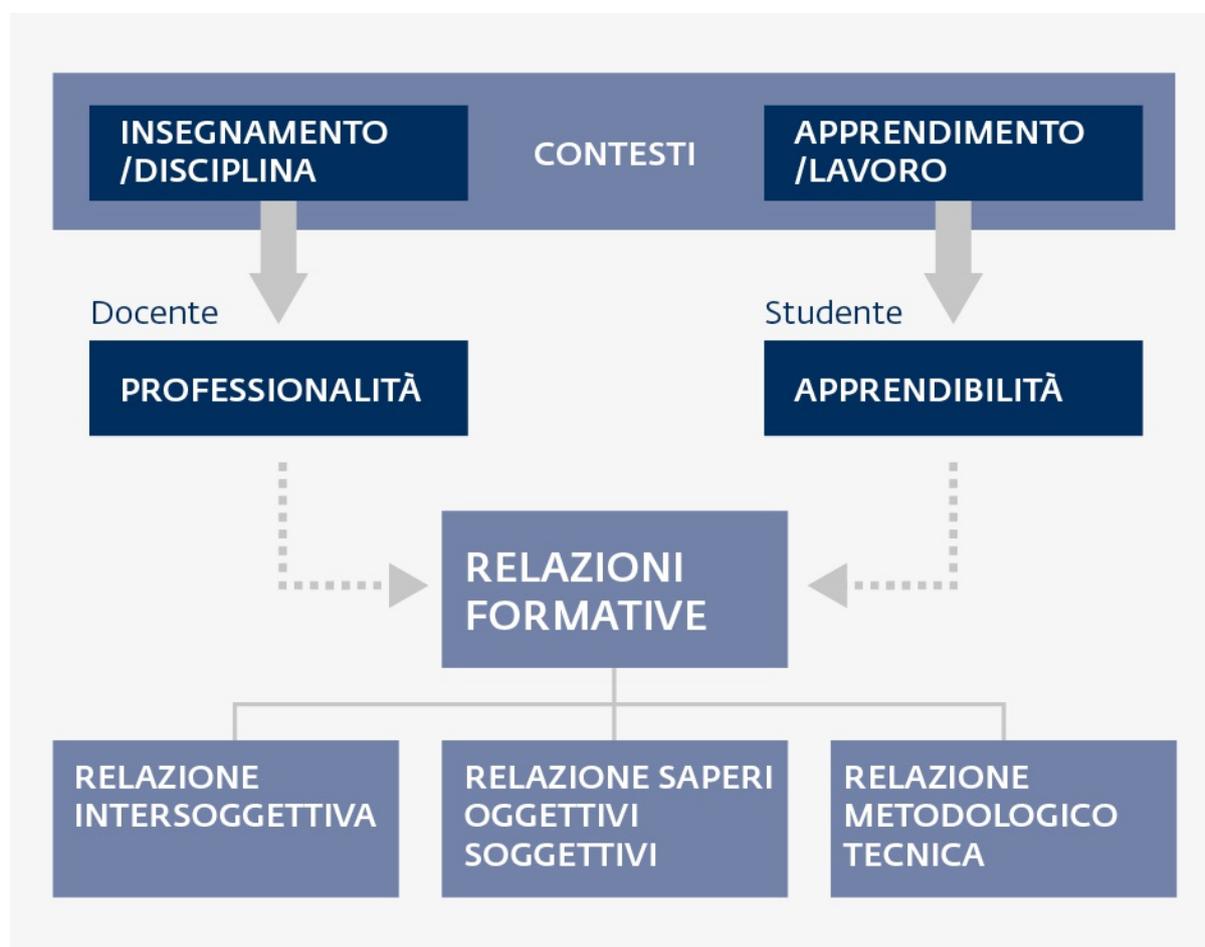


Fig.10. Le relazioni formative e le dimensioni del modello.

Le tre fasi della didattica

In quanto processo, l'apprendimento dello studente (come per altro di ognuno) non avviene attraverso un unico evento. Anche lì dove sembra il contrario, come un fatto improvviso che obbliga ad adottare subito un nuovo punto di vista o comportamento o decisione, la costruzione del significato stabile richiede comunque un lavoro elaborativo da parte della mente bio-psico-

socio-culturale che ha bisogno di metabolizzare il nuovo significato in quelli preesistenti e assestarlo nel tempo [15](#).

Nella didattica poi, che si prefigge cambiamenti precisi nel sistema delle conoscenze dello studente e, con essi, l'arricchimento delle sue competenze, la variabile processuale è fondamentale: corrisponde al processo didattico che si snoda in unità o moduli formativi in termini di UFC (Unità Formative Capitalizzabili) [16](#).

D'altra parte, anche l'insegnamento, che procede di concerto con il processo dell'apprendimento, ha i suoi tempi e le sue strategie didattiche per prepararsi al lavoro didattico, per conoscere lo stato del processo formativo dello studente che entra in formazione, per accompagnarlo nel percorso didattico e per valutarne gli avanzamenti alla fine del percorso.

I processi di insegnamento e di apprendimento richiedono dunque un lavoro preparatorio da parte del docente, che corrisponde ai tempi della progettazione del corso di insegnamento/apprendimento (prima fase), un lavoro di gestione della didattica (seconda fase) e un lavoro di valutazione finale dell'apprendimento dello studente, ma anche dello stesso insegnamento (terza fase).

Il lavoro didattico ex ante, in itinere ed ex post può essere definito in termini valutativi, in quanto l'approccio qualitativo del MDUQ-P è nel sagomare il rapporto insegnamento/apprendimento non come un dato statico e fisso, ma come un processo di ricerca della migliore relazione formativa da realizzare durante l'attività didattica, centrata - come abbiamo visto - sulla metodologia interattiva tra saperi dei soggetti e i saperi delle discipline.

La relazione triplice può e deve essere valutata prima di iniziare l'attività in aula attraverso le azioni di pre-progettazione e progettazione del Corso di insegnamento/apprendimento: la prima va considerata come "bozza" della seconda, nel senso che tiene chiare le variabili strutturali di valutazione del lavoro didattico e le precisa in termini generali del possibile corso da svolgere, anche sulla base delle precedenti esperienze di insegnamento/apprendimento, la seconda predispone nel dettaglio il lavoro didattico da svolgere sulla base delle dimensioni e della relazione formativa.

La relazione formativa si snoda nella seconda fase in cui si svolge il corso di insegnamento/apprendimento. Pertanto, ha la necessità di entrare in contatto con i saperi degli studenti e con le loro forme di apprendimento. È la ragione della prima sottofase che fa la ricognizione dei saperi di ingresso degli studenti. Può sembrare una perdita di tempi per chi adotta il metodo trasmissivo e vede decurtato il suo tempo per "svolgere il programma". È un investimento, e dunque una facilitazione nello sviluppo del rapporto tra saperi degli studenti e saperi del docente perché permette di situare i contenuti dell'insegnamento nel contesto apprenditivo dato e, pertanto, di facilitare la costruzione delle conoscenze e delle competenze da parte dello studente. La sottofase successiva è la gestione del corso nel suo svolgimento: è il fulcro del lavoro didattico dove l'approccio metodologico e tecnico di natura interattiva tra i soggetti, i saperi e le tecniche gioca la partita più impegnativa per raggiungere i risultati attesi. La terza fase costituisce la parte finale del corso di insegnamento/apprendimento, e non una sua appendice ridotta all'esame finale. La preoccupazione pedagogico-didattica della fase è di portare a termine il sistema comunicativo e interattivo: la valutazione finale è sia sull'apprendimento realizzato dallo studente (prima sottofase), sia sull'insegnamento del docente (seconda sottofase). Nell'uno e nell'altro caso, dal punto di vista della qualità pedagogica e didattica non interessa la sola formalizzazione dei risultati ottenuti (il verbale di esame dello studente e il registro del docente), ma che attraverso di essa si faccia l'esame dei processi e dei prodotti realizzati nel lavoro di docenza e in quello di studente, considerati nelle loro specificità e nelle loro relazioni.

In conclusione, le tre fasi del lavoro didattico, in cui si snoda il rapporto tra processo di apprendimento e processo di insegnamento attraverso la relazione formativa all'interno delle dimensioni, possono essere riepilogate nel quadro seguente (Figura 11).

LE FASI DI INSEGNAMENTO / APPRENDIMENTO DI QUALITÀ PEDAGOGICA DELLA DIDATTIVA UNIVERSITARIA

VALUTAZIONE EX ANTE

1. PREPROGETTAZIONE
2. PROGETTAZIONE DEL CORSO

VALUTAZIONE IN ITERE

3. RICOGNIZIONE DI INGRESSO
4. GESTIONE DEL CORSO

VALUTAZIONE EX POST

5. VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI
6. VALUTAZIONE E SVILUPPO DEL CORSO

Fig.11. Le fasi del modello

La matrice di valutazione delle tre fasi della didattica

Le variabili strutturali di valutazione della didattica nelle tre fasi restano immutate. È evidente che previsione, processo e prodotto di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento vanno costruiti sulla base delle medesime variabili costitutive del lavoro didattico: solo a questa condizione è possibile considerare le tre fasi come snodo di un procedimento unitario, scandito e valutato lungo i tre passaggi. Schematizzando al massimo, la matrice unica¹⁷ che alimenta le tre fasi nel duplice versante dell'insegnamento e dell'apprendimento è la seguente (Figura 12):

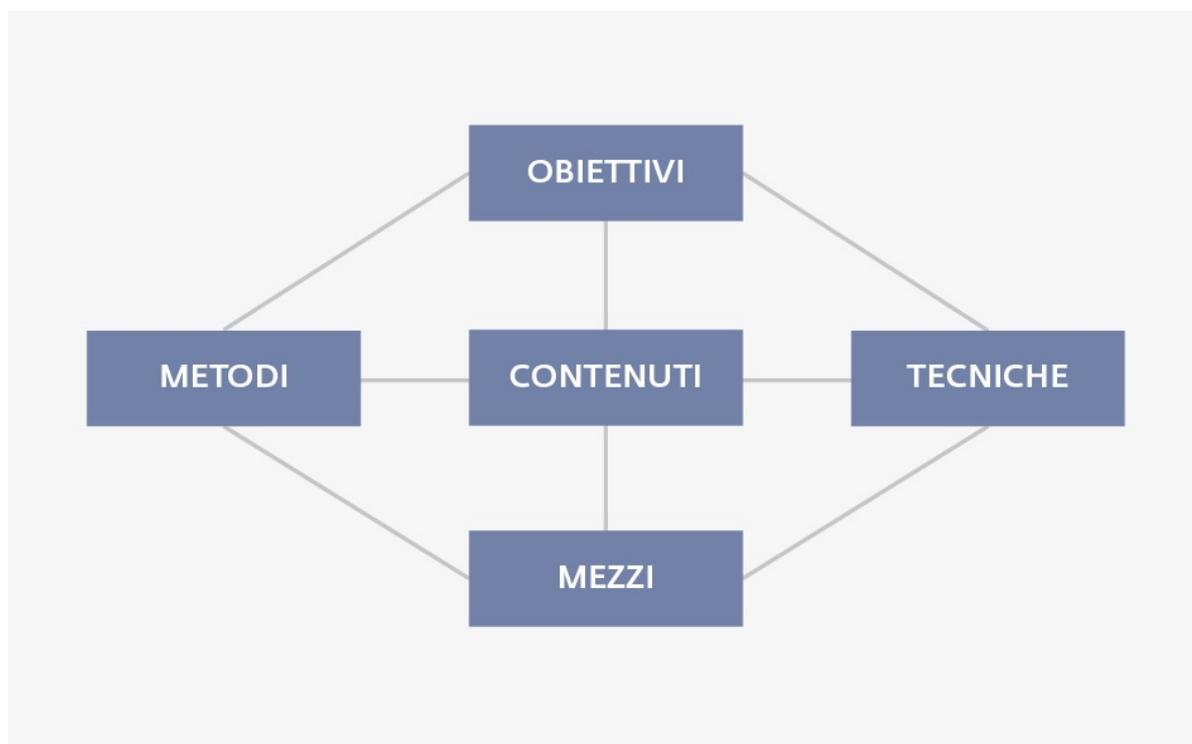


Fig.12. La matrice che alimenta le tre fasi nel duplice versante dell'insegnamento e dell'apprendimento

Centrale è il contenuto del corso: cosa insegnare? cosa apprendere? Esso corrisponde ai saperi disciplinari qualificanti l'insegnamento, tarati secondo le dimensioni già esposte: non sono contenuti indifferenziati, ma tarati sul tipo di Facoltà e di professione relativa (come la psicologia generale per gli psicologi e la psicologia per gli educatori), sul ciclo del Corso di studi ed eventuale indirizzo (come la pedagogia sociale nel corso di laurea triennale e la pedagogia sociale nel corso di laurea magistrale della filiera professionale dell'educatore/pedagogista), sul numero dei crediti del corso di insegnamento, che ne diversifica gli approfondimenti (come un insegnamento semestrale di 4/5 CFU e uno annuale di 8/10 CFU).

Non meno importante è la definizione degli obiettivi che il docente intende ottenere attraverso il trattamento dei contenuti del corso: insegnare a quale scopo? Studiare a quale scopo? Essi sono intesi come "risultati attesi" in termini di "conoscenze e competenze" che lo studente entro la fine del corso deve raggiungere attraverso il suo lavoro di apprendimento e il lavoro di insegnamento del docente: questa variabile, come è comprensibile a questo punto dell'analisi del MDUQ-P, chiama in causa i nuovi saperi dello studente che modificano quelli che aveva prima del corso, cambiandoli in tutto o in parte. La metabolizzazione dei nuovi saperi nelle strutture mentali preesistenti li rende utilizzabili mentalmente e, a seguire, operativamente: è la conferma del "guadagno formativo" finale in termini di competenze acquisite per gestire i nuovi saperi. È negli obiettivi che la relazione formativa tra saperi oggettivi/disciplinari e saperi soggettivi/personali viene tematizzata e codificata, chiamando in causa le altre variabili strutturali della didattica.

È la volta del metodo didattico da seguire nel corso dell'insegnamento/apprendimento: come insegnare quei contenuti perché lo studente raggiunga quegli obiettivi? Come apprendere quei contenuti per guadagnare i risultati attesi? Come si può intendere, l'interfaccia tra le variabili si fa via via più evidente e più stringente: per raggiungere una determinata meta bisogna scegliere la via pertinente. Ugualmente la via utile per la meta, se non ci si alimenta adeguatamente, rimane solo una possibilità non colta e non la si raggiunge. La scelta dell'approccio metodologico non è lasciato al caso, né tanto meno al gusto del docente, senza verificarne la pertinenza con i contenuti e la funzionalità con gli obiettivi. È in qualche modo una via obbligata, anche se perfezionabile e sottoposta a valutazione sistematica. Non sono validi i metodi didattici solo trasmissivi per la natura degli obiettivi prima presentati: non si fanno carico

del problema che lo studente costruisca conoscenze e competenze personali, né offrono alcuna garanzia che lo studio generi apprendimento significativo. È risaputo ed è sotto gli occhi di tutti coloro che hanno esperienza di insegnamento riscontrare che lo studente che memorizza, anche intelligentemente, è figlio della lezione solo ascoltata. Se riesce ad appropriarsi dei contenuti solo esposti, anche brillantemente, ed a saperli usare, non è certamente perché qualcuno l'ha accompagnato in tale processo di costruzione della conoscenza competente, ma per fattori apprenditivi esterni alla scuola e all'università, come un contesto familiare intellettualmente stimolante o un contesto lavorativo facilitante. Ne discende che l'approccio metodologico-didattico per tutto quello che è stato fin qui analizzato del MDUQ-P, non può non essere interattivo, basato cioè sull'espressione e la comunicazione tra i saperi disciplinari e soggettivi del docente e i saperi d'uso dello studente, via via allargati a quelli disciplinari da saldare ai suoi saperi soggettivi. La questione è qui solo accennata, rimandando agli approfondimenti della RAP, prima citata.

La domanda come insegnare, come apprendere non richiama solo l'approccio metodologico alla didattica, ma anche quello tecnico, ad esso profondamente legato. Infatti, se scelgo un metodo, cioè un criterio di lavoro, poi per adottarlo nella pratica ho bisogno di vedere come esso tecnicamente possa esprimersi. È tale l'intreccio tra metodo e tecnica, che in molti casi non se ne coglie immediatamente la differenza: ad esempio, il lavoro di gruppo è da considerare un metodo se se ne vogliono sottolineare le componenti partecipative e cooperative; è versione tecnica del metodo quando si sceglie la soluzione pratica per realizzare la partecipazione (come fare parlare a rotazione ogni componente del gruppo) o per fare cooperare i partecipanti (come distribuire le cose da fare tra tutti i componenti del gruppo). Come braccio operativo del metodo, la tecnica adottata è un anello fondamentale e insostituibile e con il metodo deve essere pertinente con i contenuti e coerente con gli obiettivi. Questo vale anche nel caso del MDUQ-P, per cui anche le tecniche didattiche devono essere in grado di veicolare la relazione tra i saperi per la costruzione di conoscenze e competenze, e quindi vanno scelte quelle flessibili, adattabili, interattive, articolate, come la reportistica, i PP e in particolare quelle offerte dall'ICT.

La rete delle variabili didattiche si conclude con la scelta dei mezzi, che costituiscono gli strumenti utili per realizzare le tecniche. Essi rispondono alla domanda con che cosa insegnare, con che cosa apprendere. Ad esempio, nelle tecniche di lavoro di gruppo si possono utilizzare strumenti come banchi messi in circolo, fogli bianchi per realizzare poster dei risultati del lavoro cooperativo, pennarelli colorati per evidenziare parole o espressioni chiave. La funzionalità dei mezzi materiali alle tecniche impiegate è un elemento ugualmente importante nel lavoro didattico: il venire meno di uno strumento può compromettere l'impiego di una tecnica, con effetti negativi a cascata sulle altre variabili: il metodo s'indebolisce, i contenuti perdono di incisività e il raggiungimento degli obiettivi è rallentato. Come per le tecniche, anche per i mezzi materiali il MDUQ-P richiede strumenti che consentono il lavoro tecnico-metodologico di relazione tra i soggetti, tra i saperi, tra l'insegnamento e l'apprendimento. Tra gli strumenti maggiormente compatibili, i prodotti delle tecnologie informatiche e telematiche, ma anche i mezzi didattici a basso costo, possono essere il valido supporto alla didattica secondo il MDUQ-P.

Lo schema di seguito riportato (Figura 13) evidenzia le singole variabili del lavoro didattico e il sistema di relazioni che le tiene insieme. È un modello consolidato, utile per valutare la didattica in ciascuna delle tre fasi, a partire dalla progettazione, e nella loro sequenza. Non vi può essere una valutazione ex ante, in itinere ed ex post se non si adotta un'unica matrice per comparare il lavoro previsto (la fase di progettazione) con il lavoro in corso di realizzazione (la fase di gestione del corso di insegnamento/apprendimento) e con il lavoro realizzato (la fase di valutazione finale). La matrice delle cinque variabili permette di valutare la coerenza al loro interno (ad esempio, permette di evidenziare se tra contenuti ed obiettivi vi è corrispondenza, oppure se tra contenuti e metodo vi è coerenza) e all'esterno con le altre fasi (ad esempio, se gli obiettivi ex ante, si mantengono in itinere e sono raggiunti ex post oppure se il metodo scelto all'inizio è efficace durante il corso ed è confermato alla fine del corso).

IL SISTEMA DI RELAZIONI DELLA DIDATTICA SCIENTIFICA SITUATA



Fig.13. Il sistema di relazioni della didattica scientifica situata.

Il MDUQ di Attestabilità Pedagogica: dalle macrovariabili agli indicatori di qualità pedagogico-didattica

Nel precedente paragrafo 1.3 si affermava che in quanto Modello Didattico, il MDUQ-P è totalmente permeato di “didattica complessa”, in corrispondenza alla “pedagogia complessa”, di cui fa suoi gli approcci qualitativi e innovativi di ordine teorico e metodologico e li canalizza nelle tre macroaree già riportate, che generano la criteriologia composita pedagogico-didattica, da cui poi deriva la strumentazione tecnico-didattica degli approcci e dei dispositivi del suo Tool Box.

Fin qui è espresso il Modello pedagogico-didattico, che per la sua articolazione complessa copre tutti i tipi di modello riportati alla fine del capitolo 3, incluso l'ultimo (f) relativo alla possibilità di misurarne e controllarne con approcci quantitativi la qualità didattica: da questa angolatura il MDUQ-P con il suo Tool Box è sicuramente Modello operabile, ma non ancora modello di qualità attestabile, al quale d'altra parte è aperto in base alla criteriologia adottata.

Il MDUQ-P, infatti, riesce ad avviare il processo di definizione della qualità attestabile, attraverso la criteriologia adottata nelle tre macrovariabili, dalle quali non può non partire il trasferimento al modello attestato. Questo non può trascurare o addirittura alterare gli elementi costitutivi del modello pedagogico-didattico espresso nelle 5 Dimensioni, nelle 3 Relazioni formative e nelle 3 Fasi con la relativa griglia di valutazione basata sui 5 fattori integrati: a tali macrocriteri ogni modello attestabile di gestione del MDUQ-P dovrà restare aderente, confrontandosi con i suoi

elementi strutturali e processuali per rispettarne la qualità pedagogico-didattica. Al riguardo, si riporta, a conclusione, una prima formulazione degli indicatori di qualità pedagogico-didattica delle tre macrovariabili del MDUQ-P (Figura 14).



Fig.14. Una prima formulazione degli indicatori di qualità pedagogico-didattica delle tre macrovariabili del MDUQ-P.

¹ In tale breve definizione sono visibili gli elementi che sono confluiti nelle 5 dimensioni del Modello, più avanti riprese: contesto, insegnamento e disciplina, apprendimento e lavoro.

² Per le basi teoriche del Modello si rimanda allo studio dell'autore *Pedagogia scientifica* (Editori Riuniti-University Press, Roma, 2009) che si inserisce nell'orientamento epistemologico avanzato che considera la Pedagogia disciplina di sintesi delle scienze dell'educazione, come il filone deweyano del secondo Novecento in Italia aveva chiarito negli studi, tra gli altri, di Aldo Visalberghi e Raffaele Laporta. Cfr. Aldo Visalberghi – Roberto Maragliano – Benedetto Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978 Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, Ed. La Nuova Italia Firenze, 1996.

³ Il tema della Educational Quality è centrale nel dibattito pedagogico internazionale ed è assunto come problema prioritario delle strategie del Lifelong Learning dell'UE e degli organismi internazionali governativi e non governativi. Cfr., tra gli altri per gli aggiornamenti, gli European Reports On Quality Indicators of Lifelong Learning: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf; Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000. Developing lifelong learning strategies http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-strategies_en.htm

⁴ Per i lavori dell'autore e per la bibliografia internazionale aggiornata sulla Ricerca Azione Partecipativa si rimanda all'ebook P. Orefice, *Investigación Acción Participativa*, FUP/USACH, Firenze/Santiago de Chile, 2013 (in corso di stampa).

⁵ <http://people.unica.it/centroqualita/>

⁶ I siti relativi al Processo di Bologna sono: <http://www.bolognaprocess.it/> <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

⁷ Schön D. S., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

⁸ Cfr., tra gli altri, Zanda S., *Evoluzione della qualità aziendale nell'ottica dell'eccellenza e della certificazione. Analisi delle strategie, dei metodi di gestione e dei costi*, Aracne, Roma, 2007. Galgano A., *Qualità totale. Il metodo scientifico nella gestione aziendale*, Guerini, Milano, 2008.

⁹ Cfr. Demetrio D., *La Pedagogia sociale ed i suoi Modelli* http://www.piemonte.cemea.it/cemea/pdf/pedagogia_sociale.pdf

¹⁰ Cfr., tra gli altri, Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori Bruno, Milano, 2002; Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2002.

¹¹ Per gli approfondimenti dell'autore si rimanda a Orefice P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori Bruno, Milano, 2011.

¹² Per il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) si rimanda a:

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf. Nell'Allegato II del documento vengono presentati i descrittori che definiscono i livelli del Quadro europeo delle qualifiche.

13 Per i livelli di conoscenze e competenze dei corsi di studi, riferiti in particolare alle professioni dell'educazione e della formazione si rimanda a: Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, CEDAM, Padova, 2011.

14 ESCO - European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations - The first public release - A Europe 2020 initiative. http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

15 *Emozione e ragione nei sentimenti: base scientifica e progettualità pedagogica*, in E. Frauenfelder, F. Santoianni (a cura di), *A mente aperta. Ambienti di apprendimento. Contesti di formazione*. Napoli, Pisanti, 2009, pp. 29-52.

16 Cfr. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - ISFOL, www.isfol.it

17 Tale matrice è stata elaborata e validata dall'autore in programmi e progetti di didattica formale e non formale rivolta sia ai giovani che agli adulti. In particolare, si rimanda a Orefice P., *Didattica dell'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Le dimensioni pedagogico-didattiche del MDUQ-P

Insegnamento e apprendimento: una relazione complessa

Maria Luisa Iavorone

La relazione tra insegnamento e apprendimento

Un nucleo di riflessione essenziale in didattica è costituito dalla relazione tra insegnamento e apprendimento¹. In letteratura tale tema è stato spesso ricondotto a tre macro-orientamenti² che, seppur riconducibili a logiche differenti, vanno considerati non alternativi quanto piuttosto complementari. I tre approcci sono sostanzialmente riferibili alle logiche dell'eteronomia, dell'autonomia e dell'ecoetero-autonomia secondo le quali gli individui apprendono. L'approccio eteronomo rimanda ad un'idea di formazione che privilegia la componente "esterna": lo stimolo apprenditivo ha origine nell'ambiente ed è prodotto prevalentemente dal docente che, detentore di sapere e competenze, di fatto diviene protagonista dell'insegnamento. Tale modello pedagogico, tipicamente adultocentrico, ha un carattere autoritario e gerarchico che enfatizza tutta l'asimmetria della relazione di insegnamento-apprendimento. In tale modello di insegnamento il docente viene concepito come un trasmettitore di saperi e la conoscenza acquisita reca in sé la traccia delle abitudini di pensiero di chi la impartisce ragion per cui il docente rappresenta il depositario di oggetti da trasferire nelle mani, o meglio nella testa di chi impara, e le discipline sono intese come raccoglitori ordinati di questi oggetti³. I contenuti acquisiti sono a forte caratterizzazione cognitiva e il soggetto che apprende è considerato come "una sorta di vaso vuoto che viene progressivamente riempito dai dati provenienti dal mondo esterno"⁴. In altre parole, tale modello postula il sapere al di fuori del soggetto che apprende utilizzando una teoria dell'apprendimento sostanzialmente di carattere comportamentista che, nella sua formulazione più tradizionale, assegnava al soggetto un ruolo estremamente limitato in quanto l'individuo veniva preso in considerazione solo come luogo di reazione ad uno stimolo. Un secondo modo per interpretare la relazione di insegnamento-apprendimento, è quello basato sulla logica dell'autonomia che centra il focus della conoscenza proprio sul soggetto che apprende il quale, impegnato in un ruolo attivo, è considerato produttore di saperi ed esperienze che hanno non solo una forte caratterizzazione di contenuto ma anche una valenza affettiva ed emozionale. La teoria dell'apprendimento, che vive sullo sfondo, è di natura cognitivista di taglio interpretativo-costruttivista⁵ di tipo pre-piagetiano⁶; il soggetto costruisce la conoscenza sulla base di una continua elaborazione dell'esperienza. Mentre "le teorie comportamentiste studiano l'apprendimento come un fatto 'molecolare', analizzando le connessioni stimolo-risposta, le teorie cognitive e fenomenologiche studiano l'apprendimento come un fatto 'molare', analizzando i cambiamenti che avvengono nelle strutture cognitive del soggetto e nella sua personalità"⁷. Il modello basato sulla logica dell'autonomia prevede una forte centratura sul soggetto che apprende, sui suoi interessi e sulle sue motivazioni; il docente assume, così, un ruolo di mediatore e facilitatore della relazione apprenditiva, soprattutto cercando di stimolare la dimensione euristica ed empirica della conoscenza. Il contesto apprenditivo, sia fisico che sociale, gioca quindi un ruolo determinante in quanto luogo all'interno del quale realizzare un'esperienza significativa allo scopo di alimentare un processo conoscitivo che guidi non solo all'acquisizione di contenuti ma anche di nuovi comportamenti, azioni, "abiti mentali"⁸. Lo stesso apprendimento, coerentemente a tale impostazione, viene definito, d'altra parte, come un processo di modificazione, relativamente notevole, provocato

dalla progressiva organizzazione dell'esperienza⁹.

La naturale evoluzione di queste due posizioni opposte confluisce in un terzo modello, fondato sulla logica dell'*eco-etero-autonomia* che considera la formazione il frutto della relazione tra ambiente, relazioni eterodirette e costruzione autonoma del soggetto. In altre parole, il rapporto tra insegnamento e apprendimento si configura sempre più come una relazione *face to face* di dialogo e di confronto tra chi insegna e chi apprende. Nella relazione di insegnamento-apprendimento, infatti, ciascun partner riceve dall'altro un contributo indispensabile al proprio lavoro: il docente apprende dall'allievo situazioni relative ai suoi bisogni, ai suoi vissuti, alle sue esperienze, alle modalità apprenditive e quest'ultimo apprende dal docente i contenuti e la struttura delle discipline, i modi per costruire conoscenze e competenze. In altre parole, i due soggetti, autonomi e con proprie caratteristiche, con proprie visioni del mondo, possono lavorare scientificamente in termini cognitivi e relazionali costruendo ipotesi, sulla base dei bisogni e della realtà, applicandole, controllandole e verificandole.

Il rapporto tra insegnamento e apprendimento andrebbe letto, quindi, nella duplice ottica cognitivista e relazionale; cognitivista, perché lo strumento della conoscenza è il più potente mezzo di liberazione dell'uomo e relazionale perché non esiste motivazione apprenditiva, se questa non è costantemente sostanziata dalla reciprocità dei rapporti, dal riconoscimento delle alterità, dal confronto tra posizioni diverse di tipo comportamentale ed esperienziale. La dimensione relazionale ed intersoggettiva, in altre parole, diventa costitutiva del processo apprenditivo del soggetto, di un processo che si personalizza e si qualifica proprio perché contestualizzato, legato ad uno sviluppo cognitivo che si accresce sulla base delle dinamiche di contesto e dei vissuti socioculturali. La valorizzazione della dimensione relazionale in didattica si sviluppa inoltre all'interno di un'idea di pedagogia antiautoritaria, non-direttiva¹⁰ tesa a recuperare una dimensione di autonomia e di espansione del soggetto in direzione di uno smascheramento dei rapporti di potere che si giocano tra docente e discente. L'attenzione per la dimensione sociale, che emergeva nelle pedagogie anti-autoritarie, ha spostato definitivamente l'accento sul versante delle relazioni intersoggettive. Da questo momento il dibattito pedagogico non può non tenere conto di questa sostanziale acquisizione che orienta diversamente le pratiche formative e didattiche verso i problemi dello sviluppo del territorio, delle comunità locali¹¹; infatti, tali approcci tengono in considerazione i diversi attori che entrano in campo nell'attività formativa. Si può dire, a questo punto, che tale modello di insegnamento-apprendimento interpreta la centralità del soggetto non inteso a sé stante ma nelle dinamiche relazionali che entrano in gioco attraverso l'azione formativa. Il problema, in altri termini, consiste nel focalizzare l'attenzione sul soggetto che diviene parte della relazione formativa.

I tre modelli appena descritti possono essere utilmente classificati in funzione di un criterio di posizione occupata dal soggetto¹² riguardo al Progetto formativo e quindi rispetto alla relazione di insegnamento-apprendimento. Il soggetto, in altri termini, si colloca in un continuum che attraversa trasversalmente i tre principali orientamenti passando da una posizione di assoluta subalternità, perché di esclusivo ascolto, come ad esempio nell'etero-formazione, ad una posizione di assoluta centralità in cui i contorni del docente appaiono sfrangiati e sullo sfondo come nell'auto-formazione, fino a forme e modalità di coinvolgimento e relazione come nella pratica etero-auto-ecoformazione.

Costruire relazioni didattiche efficaci

Il discorso sin ora condotto ha inteso sviluppare un'analisi interpretativa e critica sui principali modelli della relazione di insegnamento-apprendimento; tale analisi consente di evidenziare alcuni criteri-guida essenziali per la costruzione di azioni didatticamente efficaci. Risulta innanzitutto indispensabile chiarire che per "relazione"¹³ bisogna intendere non soltanto il rapporto tra chi insegna e chi apprende, ma soprattutto questa va intesa in senso più ampio e complessivo ovvero come esigenza di dialogo serrato non solo tra soggetti ma fra discipline, fra

teoria e pratica, fra conoscenze e utilizzo di queste nei contesti, fra mondo della formazione e mondo del lavoro. È pertanto necessario che un efficace rapporto tra insegnamento-apprendimento si definisca a partire da una linea che si mostri innanzitutto attenta al rapporto tra teorie e metodi di formazione; coerentemente a tale linea, gli orientamenti metodologici che appaiono più significativi, risultano quelli che hanno come denominatore comune la matrice teorica del costruttivismo. Al concetto stesso di costruttivismo è connaturata infatti l'idea di relazione soprattutto tra apprendimento-conoscenza-azione-cambiamento; ciò trova d'altra parte riscontro in letteratura¹⁴ che lì dove i soggetti assumono ruoli attivi e vengono coinvolti in dinamiche conoscitivo-esperienziali, formativamente stimolanti, tanto più questi svilupperanno un potenziale apprenditivo suscettibile di costante implementazione.

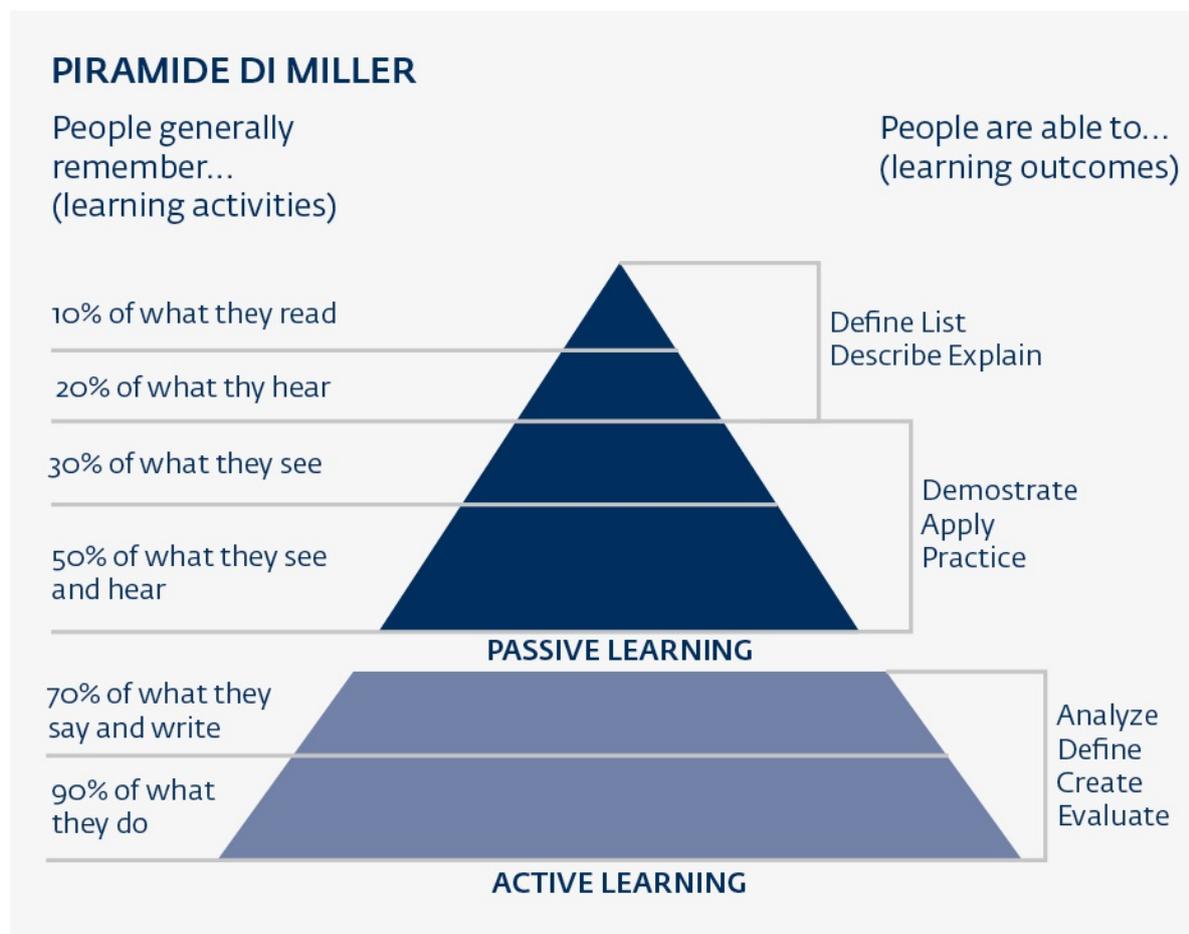


Fig.15. Piramide di Miller.

La figura sopra riportata (Figura 15) mette bene in evidenza come una trasmissione di contenuti fortemente centrata sulla partecipazione e sul coinvolgimento dei soggetti consenta un “guadagno apprenditivo” (di ciò che si impara si tende a ricordare fino al 90% se nel frattempo si fanno anche delle esperienze pratiche) ben superiore a quello che si determina in una didattica tradizionale basata, ad esempio, solo sull’ascolto (20%). L’idea di fondo è che l’apprendimento non è esclusivamente un processo ricettivo ma fondamentalmente un’attività di costruzione, interazione, negoziazione sociale che si realizza tanto più fecondamente quanto più i contesti sono partecipati e critici in ragione di un rapporto circolare tra apprendimento e azione. Tale assunto, coerentemente al modello dell’*Action-learning* ¹⁵, ritiene che sia sempre produttivo potenziare il meccanismo dell’imparare facendo¹⁶. In sintesi, il quadro fornito contribuisce a chiarire le coordinate teoriche e metodologiche dei principali orientamenti dell’insegnamento-apprendimento attivo e costruttivo ed ha lo scopo di

esemplificare un evidente processo di rinnovamento della didattica. L'approccio teorico del costruttivismo, che meglio accoglie questa prospettiva, non ha tuttavia al momento una didattica "forte" da proporre¹⁷; in altri termini le pratiche formative, che a tale teoria si ispirano, si limitano ad una serie di suggestioni ed indicazioni di carattere assai generale. Lo sforzo che viene tentato in questa sede consiste, allora, nel far sì che anche i contributi della ricerca teorica possano trovare una più significativa collocazione all'interno di orientamenti metodologicamente rilevanti sulla base dell'analisi dei criteri di efficacia dell'azione didattica. In ogni caso appare oramai ineludibile il passaggio ad una didattica, soprattutto in ambito universitario, che oltre a selezionare con estrema cura la qualità dei contenuti rivolga una attenzione autentica alle dinamiche di rappresentazione e costruzione della conoscenza nella mente degli studenti, alle loro variabili vocazionali ed attitudinali, alle effettive motivazioni nonché ai relativi processi di comprensione¹⁸.

Apprendimento e competenze nella logica della qualità Maura Striano

La dimensione studente

La "dimensione" studente¹⁹ è un elemento discriminante per poter progettare un corso di insegnamento di qualità e per tale motivo richiede di essere esplorata in profondità in via preliminare a diversi livelli.

Ad un primo livello si tratta di mettere a fuoco il bacino di utenza (a livello culturale, sociale, territoriale) dell'Ateneo in generale e nello specifico di un determinato corso di studi.

Ad un secondo livello si tratta di approfondire una serie di dati che consentono di tracciare un profilo tipo degli studenti iscritti a quel corso di studi tenendo conto della tipologia di studi superiori che la maggioranza degli studenti ha fatto, così come le motivazioni che li hanno spinti alla scelta universitaria.

Ad un terzo livello si tratta di approfondire la conoscenza di alcune caratteristiche che risultano essenziali all'ingresso in un corso di studi e che hanno un ruolo rilevante nel raggiungimento o meno del successo formativo:

- *la presenza o assenza di quelle che sono identificabili come Life Skills secondo le indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità recepite a livello internazionale in termini di formazione scolastica a tutti e tre i livelli (autocoscienza, gestione delle emozioni proprie e altrui, gestione dello stress, senso critico, capacità di prendere decisioni e risolvere i problemi, creatività, empatia, capacità di interagire con gli altri);²⁰*
- *la presenza o assenza di quelle che sono state individuate in ambito internazionale ed europeo come competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita²¹ (capacità di usare la lingua, i simboli e i testi in modo interattivo; capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in modo interattivo; capacità di utilizzare le nuove tecnologie in modo interattivo; capacità di stabilire nuove relazioni con gli altri; capacità di cooperare; capacità di gestire e risolvere i conflitti; capacità di agire in un contesto complesso; capacità di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personali; capacità di affermare i propri diritti, bisogni e interessi).*
- *la configurazione apprenditiva e cognitiva degli studenti (in termini di profilo cognitivo, stile di apprendimento prevalente, stile di pensiero prevalente, "madrelingua" pedagogica privilegiata).*

Una mappatura adeguata ed a più livelli della dimensione studente consente di costruire un impianto formativo che tenga conto della tipologia dell'utenza a cui sono destinati gli interventi di formazione e di progettare interventi efficaci in quanto mirati in modo specifico ai loro bisogni.

Identificare i bisogni, le potenzialità e le risorse degli studenti universitari

Un sistema formativo di qualità è caratterizzato da alcune essenziali prerogative: a) essere in grado di rispondere a specifici bisogni di apprendimento; b) essere in grado di utilizzare e di valorizzare le potenzialità e le risorse dei soggetti in formazione allo scopo di sostenerli nel corso del processo formativo.

Queste prerogative si riflettono nella presenza, all'interno del sistema, di dispositivi e di procedure funzionali a fare emergere e ad identificare i bisogni formativi intesi come elemento base su cui costruire curricula e percorsi efficaci nella misura in cui consentono di rispondere in modo mirato a tali bisogni; a riconoscere le potenzialità e le risorse cui attingere per alimentare e sostenere il processo formativo sia in termini di saperi, sia in termini di strumenti cognitivi, meta cognitivi, sia in termini di attitudini, consapevolezza, disposizioni individuali.

Nell'ambito della formazione universitaria, i bisogni formativi sono identificabili, insieme, come bisogni culturali e professionalizzanti e si traducono nella richiesta di acquisire e sviluppare specifiche abilità, conoscenze, competenze così come definito dai Descrittori di Dublino per i tre livelli che la connotano.

I bisogni culturali sono identificabili in termini di saperi (generali e specifici) di cui è necessario disporre per affrontare il percorso formativo universitario inteso come tappa all'interno di un processo di Lifelong e di Lifewide Learning e per collocarsi in modo adeguato all'interno di un sistema occupazionale in costante evoluzione e trasformazione.

I bisogni professionalizzanti sono identificabili in termini di uno specifico livello di qualifica chiaramente inquadrabile all'interno di un sistema di regolazione generale a livello nazionale ed internazionale.

Per questo motivo, la formazione universitaria deve fare riferimento ad una matrice che consenta di identificare in modo preciso i risultati di apprendimento attesi alla fine di un percorso formativo funzionale a garantire la costruzione di un profilo professionale adeguato e pertinente al Sistema delle Qualifiche riconosciute a livello Europeo.

All'interno di questa matrice i risultati generali di un percorso di studi universitari (ovvero i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati che hanno frequentato un corso di laurea) vengono espressi da un "descrittore del titolo" (qualification descriptor) di tipo generale in quanto deve essere applicabile ad una vasta gamma di discipline e profili, ma deve anche tener conto delle diverse e differenti articolazioni nei vari Quadri Nazionali dei Titoli (National Qualifications Frameworks o NQF). I descrittori dei titoli (indicati all'interno del Processo di Bologna come "Descrittori di Dublino") sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. I "descrittori di Dublino" sono costruiti su una serie di elementi:

- conoscenza e capacità di comprensione;
- conoscenza e capacità di comprensione applicate;
- autonomia di giudizio;
- abilità comunicative;
- capacità di apprendere.

Sulla base di questi elementi possiamo identificare le aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di un corso di studi universitari sia in termini culturali che professionalizzanti.

I bisogni formativi così come le potenzialità e le risorse in ingresso degli studenti universitari devono quindi essere inquadrati all'interno del sistema di Descrittori suindicati sia in termini di aspettative di acquisizione di conoscenze e di costruzione di saperi, sia in termini di abilità e capacità da acquisire e sviluppare in prospettiva, sulla base di quelle identificate in ingresso come base su cui costruire un profilo culturale e professionale "di qualità".

Ciò dovrebbe essere effettuato sia in fase di progettazione di un corso di studi universitari, sia in fase di progettazione di un corso di insegnamento all'interno di un corso di studio, allo scopo di identificare in modo chiaro ed esplicito da un lato gli obiettivi di apprendimento da raggiungere, dall'altro i profili degli studenti in ingresso allo scopo di costruire su di essi percorsi formativi efficaci e sostenibili.

Progettare un corso di "insegnamento sostenibile": obiettivi, metodologie, strumenti

I corsi di insegnamento sono le componenti essenziali dell'architettura di un corso di studio e devono pertanto essere costruiti in modo funzionale al raggiungimento degli obiettivi generali del corso (in termini culturali e professionalizzanti) nella logica dei descrittori di Dublino.

Un criterio fondamentale per la valutazione di un corso di insegnamento nella logica della qualità è la "sostenibilità", vale a dire una sua adeguata incidenza sul corso di studi in termini di risorse necessarie per la sua erogazione (spazi, ore di impegno del docente, materiali e strumenti didattici) e di tempo (monte ore disponibile) ma anche sullo studente in termini di risorse (economiche, di energia e di impegno) e tempo (tempo per frequentare il corso e tempo per lo studio) necessari a trarne il massimo risultato con uno sforzo adeguato e calibrato.

In questa prospettiva la progettazione di un corso riveste una importanza fondamentale in quanto è proprio in questa fase che vengono individuate le risorse, che si definiscono i tempi, che si valutano le caratteristiche dell'utenza e si calibrano in riferimento a queste l'organizzazione dei contenuti, i tempi e le modalità di trattazione degli stessi, i dispositivi e gli strumenti di monitoraggio degli apprendimenti e di valutazione in itinere in modo da rendere il corso "sostenibile" come carico didattico e come impegno per gli utenti a cui è destinato e garantire al maggior numero possibile di studenti la possibilità di successo formativo.

Un primo passo essenziale è quello di individuare con chiarezza gli obiettivi del corso intesi come obiettivi di apprendimento in termini di abilità, conoscenze, competenze, collocandoli nel quadro degli obiettivi formativi del corso di studio e tenendo conto della loro coerenza. In fase di progettazione è utile organizzare e scaglionare gli obiettivi a breve, medio e lungo termine tenendo conto della loro "sostenibilità" e della effettiva possibilità di raggiungerli nei tempi previsti. Naturalmente, la progettazione ha sempre una funzione meramente predittiva rispetto alla possibilità di raggiungere in modo efficace gli obiettivi prefissati per cui bisogna prevedere l'eventualità di una rimodulazione degli obiettivi in itinere, tenendo conto delle condizioni di contesto e di eventi inaspettati che possono intervenire nel modificare il quadro progettuale.

Un secondo passo consiste nel selezionare da un possibile repertorio le metodologie didattiche che si ritengono più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi prefissati tenendo conto sia dei contenuti di apprendimento che si intende trattare sia delle caratteristiche dei destinatari del corso. È estremamente importante tener conto della coerenza tra obiettivi da raggiungere e metodologie da utilizzare. Per fare un esempio pratico, se si intende lavorare per l'acquisizione e lo sviluppo di abilità, una metodologia didattica di tipo frontale non risulterà certamente efficace, laddove l'uso di una metodologia di problem solving potrebbe senz'altro consentire di prevedere il raggiungimento dell'obiettivo in questione in quanto richiede agli studenti di mettere in campo una serie di abilità operazionali e procedurali oltre che di competenze. Nondimeno la scelta delle metodologie non deve risultare soltanto adeguata agli obiettivi da raggiungere, ma deve essere calibrata in modo attento sulle caratteristiche dell'utenza. Vale a dire che una metodologia di problem solving potrebbe risultare inadeguata ed inefficace per un'utenza che presenta difficoltà in operazioni di problem finding o carenze sul piano della logica e dell'astrazione.

Un terzo passo essenziale nella progettazione di un corso di insegnamento universitario è l'identificazione di strumenti operativi efficaci per il raggiungimento degli obiettivi prefissati (intendendo per strumenti diverse tipologie di materiali e di tecnologie). Possiamo indicare ad esempio come strumenti un videoproiettore e delle video cassette ma anche libri di testo, schede, materiali di esercitazione.

La scelta degli strumenti deve essere coerente sia con gli obiettivi prefissati sia con le metodologie individuate. Per fare un esempio, per effettuare un intervento di didattica laboratoriale con l'obiettivo dello sviluppo di alcune competenze professionalizzanti non sarà tanto utile come strumento un manuale, ma saranno utili invece strumenti come quelli utilizzati nel contesto della pratica professionale che gli studenti imparano progressivamente a padroneggiare.

La progettazione di un corso di insegnamento deve inoltre prevedere l'individuazione e l'organizzazione di un setting di apprendimento efficace, e la predisposizione e selezione di materiali di apprendimento validi, di dispositivi e strumenti per la gestione ed il monitoraggio dei processi di apprendimento/insegnamento nonché per l'assessment e la valutazione degli apprendimenti.

Orientamenti metodologici per l'organizzazione del setting di apprendimento

In generale un setting rappresenta un'unità complessa articolata in:

- caratteristiche spazio-temporali (componente fisica);
- comportamenti;
- un programma, rappresentato da un insieme di sequenze prescritte e ordinate nel tempo, per le attività e gli scambi tra le persone e gli oggetti all'interno del setting.

Su queste basi, un setting di apprendimento non deve essere considerato soltanto uno spazio fisico all'interno del quale viene a situarsi un processo di apprendimento/insegnamento, ma anche un'insieme di elementi regolativi e procedurali che orientano e sostengono il processo in questione, traducibile in una serie di comportamenti osservabili in quanto performance che consentono di verificare in situazione la presenza di specifiche abilità, conoscenze e competenze.

Nel contesto universitario esiste una molteplicità di setting di apprendimento: le aule, i laboratori, le biblioteche, ma anche altre tipologie di setting più funzionali ad esperienze professionalizzanti.

Ovviamente ogni setting è funzionale al raggiungimento di uno o più specifici obiettivi di apprendimento in termini di abilità, conoscenze, competenze.

Un setting d'aula dove è possibile proiettare diapositive è particolarmente adatto ad effettuare una lezione frontale (specialmente laddove la disposizione dei banchi sia fissa e non consenta di effettuare altre tipologie di attività) in coerenza con l'obiettivo di fare acquisire specifici contenuti di conoscenza; un setting di laboratorio, invece, è funzionale ad effettuare esercitazioni pratiche e quindi a fare acquisire e sviluppare specifiche abilità e competenze.

L'acquisizione e lo sviluppo di competenze professionalizzanti richiede, infine, di avere a disposizione un setting di apprendimento il più vicino possibile ai contesti di pratica professionale all'interno dei quali dovranno essere esercitate specifiche performance (pensiamo ad esempio all'azienda agricola per un corso di laurea in Agraria, la sala operatoria di un Policlinico per un corso di laurea in Medicina e così via).

La coerenza tra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere ed il setting all'interno del quale viene a situarsi il processo apprenditivo è un essenziale elemento di qualità all'interno di un sistema formativo per questo motivo essa rappresenta un criterio regolativo importante per la progettazione di un corso d'insegnamento.

Ogni setting di apprendimento va pertanto organizzato in funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere ponendo attenzione alla organizzazione degli spazi (ad esempio

utilizzando uno spazio ampio con sedie in circolo per un lavoro su case study da analizzare e discutere in gruppo ovvero uno spazio fortemente strutturato come quello di un laboratorio di microbiologia per l'osservazione individuale in vitro di un microrganismo); dei tempi (sessioni di un'ora per i case study in gruppo possono essere adeguate, per l'osservazione in vitro, che deve essere effettuata da ciascuno studente, ciascuna sessione di osservazione deve essere delimitata e circoscritta ad un tempo massimo per consentire ad ogni studente di avere a disposizione lo stesso tempo degli altri); delle risorse e dei materiali di lavoro (se si pensa di proiettare slide è necessario poter disporre di un PC e di un videoproiettore, così come se si vuole proiettare un film è necessario disporre di casse con un'acustica adeguata). Naturalmente in situazione ci si può accorgere che quanto ipotizzato e predisposto in fase di progettazione non risponde appieno agli obiettivi prefissati il che impone una revisione della progettazione e la modifica o riorganizzazione di un setting di apprendimento o addirittura la sostituzione di un setting con un altro. Può accadere, ad esempio, che il tempo che si è progettato di dedicare ad un'attività risulti insufficiente o che le piste procedurali individuate siano inadeguate o ancora che gli spazi, i materiali, gli strumenti che caratterizzano un setting non siano funzionali al raggiungimento di uno specifico obiettivo. Per questo motivo, in fase progettuale, è opportuno lasciare spazio ad ipotesi alternative e comunque prevedere dispositivi e strumenti di osservazione e monitoraggio che consentano di verificare l'efficacia formativa di un setting di apprendimento e di individuare eventuali correttivi e azioni di implementazione.

Orientamenti metodologici per la realizzazione di materiali di apprendimento efficaci

Al fine del conseguimento degli obiettivi di apprendimento individuati in fase di progettazione è necessario che i contenuti disciplinari siano tradotti in materiali adeguatamente tarati sulle caratteristiche dell'utenza e sugli obiettivi generali e specifici del corso.

Esistono varie tipologie di materiali di apprendimento diversamente rispondenti a specifici obiettivi (acquisizione di conoscenze, sviluppo di abilità, sviluppo di competenze trasversali e specifiche).

Dispense, schede di sintesi e presentazioni in power point possono essere particolarmente efficaci per l'acquisizione di specifici contenuti di conoscenza, mentre video dimostrativi e sequenze filmiche possono essere utili per lo sviluppo di abilità operative e procedurali, esercizi e studi di caso possono infine rispondere in modo particolarmente efficace allo sviluppo di competenze trasversali, come ad esempio il problem solving o relative a specifiche pratiche professionali.

Altre tipologie di materiali di apprendimento sono quelle che possono essere utilizzate in ambienti web 2.0 ed in contesti di e-learning. In questo caso si tratta di realizzare specifici learning objects in formato digitale autoconsistenti, modulari e riusabili con il supporto delle nuove tecnologie. Anche i learning objects digitali possono essere tarati su diverse tipologie di obiettivi. Al fine dello sviluppo di abilità e competenze, sono particolarmente efficaci learning objects che propongono attività da svolgere su una piattaforma di apprendimento, mentre per l'acquisizione di conoscenze risultano utili materiali che presentano specifici contenuti attraverso molteplici linguaggi ed iconografie, scaricabili da un archivio virtuale, costantemente implementabile.

Oltre alla taratura sugli obiettivi, è estremamente importante che i materiali di apprendimento siano tarati sui profili apprenditivi dell'utenza del corso. Ad esempio, se dalla ricognizione effettuata ad inizio corso si riscontra una maggioranza di studenti che apprendono in modo olistico, privilegiando una "madrelingua pedagogica" visiva, è opportuno presentare i contenuti focalizzandosi sui principali nodi concettuali e sulle loro interconnessioni e relazioni e privilegiare materiali che fanno ampio uso di immagini e rappresentazioni grafiche.

Il rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento degli studenti sono elementi determinanti per la riuscita di un corso di insegnamento e vanno quindi tenuti in considerazione sia in fase di

progettazione, sia in fase di gestione e monitoraggio dei processi di apprendimento-insegnamento.

Orientamenti metodologici per la gestione ed il monitoraggio dei processi di apprendimento/insegnamento

Il processo di apprendimento-insegnamento va inteso come un processo unitario, in cui sono coinvolti, insieme, il sistema degli apprendimenti dello studente ed i dispositivi, le metodologie, le strategie e gli strumenti di insegnamento progettati ed utilizzati dal docente.

Non è possibile, infatti, soffermarsi separatamente sui due elementi, che vanno invece considerati nella loro relazione dinamica all'interno di uno specifico contesto connotato da una molteplicità di variabili (semestre di insegnamento, orario dei corsi, spazi, numero di studenti in aula).

I dispositivi, le metodologie, le strategie e gli strumenti di insegnamento devono essere modulati in rapporto ai tempi ed alle modalità di apprendimento degli studenti e validati sulla base degli apprendimenti effettivamente realizzati in itinere. È pertanto indispensabile effettuare un costante monitoraggio degli apprendimenti degli studenti in riferimento agli obiettivi prefissati in sede di progettazione evidenziando eventuali incongruenze (all'acquisizione di nuovi elementi di conoscenza, ad esempio, potrebbero non corrispondere un adeguato sviluppo di abilità e competenze) ed introducendo in corso d'opera soluzioni alternative o implementazioni (modifica del setting, scelta di diversi materiali di apprendimento).

Ciò avviene attraverso un processo riflessivo che consente al docente di identificare nodi critici, situazioni problematiche, condizioni di contesto impreviste ed inattese che richiedono di individuare altri dispositivi, altre metodologie, altre strategie ed altri strumenti didattici.

A sostegno di tale processo è utile l'utilizzo di un diario di bordo (che può essere rappresentato dal registro del corso) che consente di registrare osservazioni e riflessioni in funzione di una implementazione del processo di apprendimento-insegnamento.

La gestione ed il monitoraggio dei processi di apprendimento/insegnamento non possono essere realizzati senza un coinvolgimento attivo e consapevole degli studenti. È quindi estremamente importante che la gestione di un corso di insegnamento preveda ad ogni incontro con gli studenti un confronto sugli elementi di criticità che possono inficiare il processo di apprendimento-insegnamento e la individuazione di possibili soluzioni. La risposta degli studenti è infatti la cartina di tornasole che ci consente di monitorare la congruenza del setting, l'efficacia delle scelte didattiche, la validità dei materiali di apprendimento e di effettuare implementazioni e modifiche in corso d'opera.

La gestione ed il monitoraggio di un corso di insegnamento richiedono, pertanto l'utilizzo di dispositivi di osservazione, di notazione e registrazione, di validazione e di verifica che possono essere utilizzati unicamente dal docente o dagli studenti insieme al docente allo scopo di utilizzare il punto di vista degli studenti come funzione di implementazione.

Orientamenti metodologici per l'assessment e la valutazione degli apprendimenti in termini di abilità, conoscenze, competenze.

L'assessment è una operazione che si effettua all'inizio di un processo di apprendimento/insegnamento per identificare la condizione di partenza degli studenti e poter registrare, quindi, i progressi realizzati rispetto a tale condizione.

L'assessment si rileva inoltre particolarmente utile per individuare la presenza/assenza di prerequisiti essenziali alla frequenza di un corso di insegnamento e per tarare i contenuti ed i materiali di apprendimento sulla base di abilità, conoscenze, competenze già in possesso degli studenti.

Di norma l'assessment si effettua ad inizio corso utilizzando una molteplicità di dispositivi e di strumenti (interviste, questionari, test) e prevedendo anche possibilità di percorsi di self-assessment che consentano di avere a disposizione i dati risultanti.

La valutazione, invece, è un'operazione che accompagna tutto il processo di apprendimento-insegnamento; essa non si colloca alla fine del processo ma lo accompagna nel suo sviluppo e permette di controllare l'adeguatezza dei dispositivi, delle metodologie, delle strategie, degli strumenti selezionati agli obiettivi prefissati, utilizzando un paradigma scientifico.

Anche la valutazione deve essere un processo condiviso con gli studenti e deve basarsi su alcune coordinate essenziali: la trasparenza nella comunicazione delle valutazioni; la condivisione dei criteri di valutazione; la triangolazione dei punti di vista (per cui è molto importante chiedere agli studenti di auto-valutarsi rispetto ad una specifica performance o ad uno specifico compito di apprendimento nonché utilizzare dispositivi di peer evaluation).

La valutazione prevede che si osservino in modo sistematico le situazioni di apprendimento e che si rilevino gli elementi (criticità, opportunità, risorse) ritenuti importanti ai fini del successo formativo.

La valutazione prevede sia la misurazione di specifiche performance che consentono di registrare la abilità, conoscenze, competenze sia la rilevazione di altri elementi, come atteggiamenti, stili, processi che non possono essere misurati, ma possono essere descritti in varie forme.

Attraverso la misurazione e la rilevazione si vengono a confrontare i dati emersi con le ipotesi e i traguardi prefissati dalla progettazione formativa e con i processi individuali di apprendimento realizzati dagli studenti raccogliendo informazioni significative non solo sui risultati di apprendimento, ma anche sulle modalità personali di acquisire le conoscenze e sviluppare abilità e competenze.

In merito agli obiettivi di apprendimento, sono necessari diversi dispositivi e strumenti di valutazione.

Per la valutazione delle abilità, ad esempio, sono utili dispositivi e strumenti funzionali alla documentazione e registrazione di performance che testimonino la padronanza di specifiche procedure operative e tecniche da parte degli studenti (esercizi, simulazioni, percorsi di tirocinio guidato).

Per la valutazione delle conoscenze, invece, sono utili dispositivi e strumenti funzionali alla documentazione e registrazione dell'acquisizione e del possesso di specifiche conoscenze disciplinari (colloqui, questionari, test, report).

Per la valutazione delle competenze, infine, sono utili dispositivi e strumenti funzionali alla documentazione e registrazione di performance in situazione che testimonino la capacità di trasferire ed utilizzare specifiche abilità e conoscenze in contesti di pratica (studi di caso, situazioni di pratica professionale che presentano specifici problemi, simulazioni).

Ogni valutazione, infine, richiede anche la presenza di dispositivi di meta-valutazione che consentono una riflessione critica sul processo valutativo, sottoponendo a controllo i dispositivi, le strategie, gli strumenti e le tecniche utilizzati, interrogandosi sulla validità dei risultati, sulla coerenza dei criteri di valutazione individuati con gli obiettivi formativi, sull'efficacia dei metodi utilizzati, sulla qualità degli apprendimenti, sulla natura delle difficoltà riscontrate nel processo di apprendimento/insegnamento.

La meta-valutazione consente di realizzare utili implementazioni dei dispositivi valutativi e di renderli più adeguati e coerenti al processo di apprendimento-insegnamento, considerato nella sua specificità ed unicità contestuale e situazionale.

Il contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento

Giovanna Del Gobbo

Nella relazione tra insegnamento e apprendimento, come evidenziato nei precedenti paragrafi, si gioca la qualità della professionalità docente. Tale relazione avviene all'interno di contesti

che non sono semplici 'contenitori' o 'sfondi' delle attività didattiche, ma spazi che richiedono di essere progettati e gestiti proprio in funzione della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche riconosciuti e pertanto analizzati, interpretati, valorizzati. Contesto non è infatti il solo "spazio aula": contesto è l'insieme di «tutti gli aspetti che rendono praticabile la didattica e la orientano in una direzione o in un'altra, condizionandola in una maniera o in un'altra: dal setting d'aula ai dispositivi organizzativi, dai supporti tecnici e strumentali ai vincoli normativi²²» e pertanto hanno una forte incidenza sulla sua qualità pedagogica e sull'efficacia dell'azione didattica.

Nella dimensione Contesto rientra pertanto il corso di studio e l'università nella sua globalità, con i suoi servizi, ma anche l'ambiente sociale e gli intrecci che si stabiliscono tra università e territorio anche sulla base di un quadro di riferimento strategico normativo che assume fisionomia anche internazionale.

All'interno del Laboratorio Didattico Calaritano, la dimensione del contesto è stata considerata per il significato che ha assunto ormai da alcuni anni e che vede definire il contesto come «il quadro culturale entro cui ha luogo un particolare evento interattivo e che offre risorse per la sua realizzazione e interpretazione: precede l'interazione, ma è trasformato e arricchito dalle azioni e dalle parole dei partecipanti²³». Si comprende come il contesto, pur presentando una sua consistenza e sue caratteristiche indipendenti e preesistenti alla relazione e interazione educativa, non si configuri come qualcosa di oggettivo e dato, privo di plasticità, esterno e indifferente agli attori che lo vivono, quanto piuttosto negoziale soprattutto se si considera propriamente la funzione di mediazione che giocano le relazioni non solo all'interno del contesto, ma per la costruzione e definizione del contesto stesso. Sono infatti le relazioni che si costruiscono tra gli elementi di contesto che ne determinano la plasticità e ne consentono la progettazione. Altrimenti potrebbe apparire tutto predeterminato (o predeterminabile) secondo una logica lineare di sviluppo dell'attività didattica. Le relazioni, così come definite nel primo capitolo, mettono in connessione dinamica e funzionale tutte le componenti di contesto: i soggetti, i saperi, le strumentazioni di insegnamento e apprendimento, gli stili cognitivi dello studente e del docente, i saperi personali del docente come dello studente, i saperi disciplinari e tecnici propri del programma di formazione.

Questo approccio appare coerente rispetto ad una prospettiva teorica che riconosce la condivisione e costruzione sociale di significati e pertanto attribuisce rilevanza alle pratiche culturali di creazione e gestione delle conoscenze e delle competenze, alla conoscenza situata e alle comunità di pratiche, comunità di discorso, comunità di apprendimento.

Se il significato si costruisce nel corso dell'azione didattica, i soggetti per essere protagonisti, attori, devono avere la possibilità di cercare e realizzare un'integrazione tra gli schemi d'azione posseduti (che consentono di interpretare e agire nel contesto) e i dati ambientali di contesto (tra cui in primis la disciplina, ma anche la collocazione della disciplina nel Corso di studio, i servizi di accompagnamento). Il contesto si configura pertanto come campo sempre problematico, imprescindibile per una progettazione didattica significativa.

È questa un approccio al contesto che si colloca in una prospettiva di analisi della realtà umana in una direzione ecologica che attribuisce valore e un ruolo fondamentale proprio alle interazioni all'interno dei contesti, indagandone modalità e strategie di funzionamento, riconoscendo tutte le figure che in essi operano e le diverse modalità di acquisizione e uso di conoscenze situate e contestualizzate.

In questa particolare prospettiva ecologica, punto di incontro tra discipline biologiche, sociali, psicologiche, la componente oggettiva e la componente soggettiva risultano inevitabilmente intrecciate. Urie Brofenbrenner, nel volume considerato il manifesto di tale approccio, precisa infatti che «le caratteristiche rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà obiettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente. L'enfasi sull'aspetto fenomenologico [...] è semplicemente imposta da un fatto concreto. Pochissimi dei fattori esterni che determinano in modo significativo il comportamento e lo sviluppo umano possono essere descritti esclusivamente in termini di condizioni ed eventi fisici e oggettivi; sono soprattutto gli aspetti dell'ambiente che

hanno significato per l'individuo in una data situazione quelli che si dimostrano più potenti²⁴». Brofenbrenner sottolinea inoltre come sia impossibile comprendere un contesto facendo riferimento soltanto alle proprietà oggettive dell'ambiente stesso e non al significato che esso ha per i soggetti che ne sono parte integrante²⁵.

Si comprende dunque che anche nell'analisi del contesto come dimensione del modello di qualità pedagogica assume rilevanza e coerenza la centralità del soggetto in apprendimento, ma come sia possibile anche recuperare una prospettiva che considera anche il docente quale soggetto in apprendimento in un contesto dinamicamente inteso. Al docente si richiede infatti una costante posizione di ricerca, monitoraggio, riflessione e meta-riflessione che determinano lo sviluppo consapevole di competenze didattiche. Saper cogliere le variabili e le caratteristiche dirette e indirette, averne consapevolezza permette da una parte di progettare, modellare il contesto dell'attività didattica a misura del proprio Progetto educativo e didattico, dall'altra consente di cogliere opportunità e vincoli di quegli aspetti non direttamente modificabili o gestibili, ma che sicuramente giocano un ruolo rispetto ai risultati di apprendimento. Tra questi anche i saperi pregressi degli studenti a loro collegati al contesto di vita dell'apprendimento dello studente.

È in questo quadro che è possibile riconsiderare anche il concetto di competenza, altro concetto che ha contraddistinto il lavoro del Laboratorio Didattico Calaritano.

La letteratura decisamente ormai molto ampia sul tema delle competenze è attraversata, più o meno implicitamente, da una considerazione del concetto di competenza come bagaglio individuale e come qualcosa di socialmente distribuito e situato. Nel caso in cui la competenza venga intesa come patrimonio individuale, le competenze sembrano essere necessariamente legate solo al soggetto che ne è proprietario, così le competenze si spostano, si attivano, si modificano solo in relazione ai soggetti. Per questo diventa centrale poter selezionare i soggetti che dimostrano di possederne di più. Tuttavia, come sottolineato anche nei paragrafi precedenti, le competenze implicano necessariamente una prospettiva relazionale e sociale: in questo senso la competenza è non solo distribuita tra più persone, ma anche negli artefatti e strumenti con cui specifiche comunità sociali e culturali realizzano le loro pratiche. In questo caso è piuttosto una proprietà emergente dalle interazioni sociali che caratterizzano uno specifico contesto. Le due prospettive ovviamente non si escludono, ma se ricondotte sul piano epistemologico, puntualmente considerate dal punto di vista pedagogico, richiedono di essere profondamente integrate. La competenza come prodotto collettivo e come prodotto individuale, come sapere situato e distribuito e come sapere soggettivo esito del processo formativo, devono essere considerate come due modalità di analisi del problema, non due opzioni alternative e divergenti.

Se si accoglie che la competenza non è solo un patrimonio che il soggetto costruisce individualmente, ma nasce dall'interazione sociale in un determinato contesto, è sicuramente il contesto complessivo, con le sue pratiche e le sue modalità di azione che non solo contribuisce a creare competenza, ma è competente e sviluppa costantemente se stesso in questo processo. Diventano dunque due i livelli di analisi: le competenze dell'università (nei suoi diversi livelli) come contesto che complessivamente contribuisce alla costruzione di competenze nei soggetti e nel farlo sviluppa le proprie competenze attraverso un procedere riflessivo, e l'attenzione alla necessaria congruenza tra le diverse componenti del contesto che esplicitamente e implicitamente contribuiscono ad accompagnare il processo di apprendimento. Tale posizione appare coerente con una epistemologia pedagogica sistemica e contestualizzante, così come è stata applicata al Laboratorio Didattico Calaritano. È quella prospettiva ecologica che consiste nel concepire i problemi della qualità della didattica universitaria nel loro complesso, e nel prendere in considerazione necessariamente gli effetti a lungo termine delle scelte educative, che nello specifico proiettano l'effetto stesso nel mondo del lavoro e nella vita sociale.

La peculiarità del modello di qualità pedagogica consiste proprio nel fatto che anche quando si occupa di una problematica contestualizzata come la didattica nel corso di insegnamento, la concepisce nella sua interezza, e dunque si fa carico dei connessi problemi: dal Corso di studio alla normativa europea, dalla dimensione socio-affettiva, alle metodologie di insegnamento,

all'organizzazione universitaria, nella loro complessità e nelle loro molteplici e vicendevoli relazioni.

Il Laboratorio Didattico Calaritano, grazie all'opzione metodologica della ricerca azione partecipativa, ha ricreato le condizioni di contesto complesso di apprendimento per i docenti e per il personale universitario che ha partecipato. La conoscenza competente è di fatto quella che riesce a far derivare dalle conoscenze, la costruzione di nuovi significati che risultano tanto più ricchi e avanzati quanto più adeguati alla soluzione di problemi.

1 Tale relazione è componente essenziale del MDUQ-P appena presentato. Di essa il presente saggio costituisce.

2 L'analisi dei modelli di insegnamento-apprendimento, secondo uno schema tripartito, con alcune variazioni, è ampiamente acquisita in letteratura; in proposito si vedano gli scritti di Bertin, Bertolini, Catarsi, Frabboni, Gattullo, etc.. Nello specifico, la classificazione in *pedagogia del docente*, *pedagogia del discente* e *pedagogia della relazione* è proposta da V. Sarracino in *Il docente nella scuola della riforma: ruolo, funzioni, professionalità*, in V. Sarracino, M.L. Iavarone, *La scuola elementare come scuola di base. Saperi, organizzazione, riforme*, Laterza, Roma-Bari, pp.146-149.

3 Cfr.: C. Albanese, C. Betarini, M. Corsetti, A. D'Attilia, L. Ruffilli, M.D. Simeone, *I modi dell'imparare*, Carocci, Roma, 1999.

4 A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano, 1993, p.46.

5 Il costruttivismo rappresenta la svolta cruciale degli ultimi cinquant'anni nell'ambito degli studi sui processi di conoscenza e di apprendimento. Negli anni Cinquanta, infatti, prevaleva un approccio alla conoscenza di carattere "oggettivistico" frutto anche di orientamenti scientifici e di ricerca assai diversi, si pensi a studiosi come Skinner, Bruner, Goodnow, Chomsky, etc. Negli anni Ottanta, da vari versanti, si avverte l'esigenza di uscire da una tradizione oggettivistica e razionalistica. L'idea che la conoscenza scientifica rappresenti un mondo esterno, oggettivo, misurabile, viene messa definitivamente in discussione; si fa più diffusa l'idea che il mondo sia una costruzione derivata dalla nostra esperienza. Sul piano pedagogico, "ciò implica il riconoscimento del ruolo intenzionale del soggetto nelle procedure di costruzione di conoscenze e di significati nell'ambito di specifiche configurazioni esperienziali attraverso il pensiero" M. Striano, *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2000, p.21. In proposito si vedano, inoltre, i contributi di autori come Von Foerster, Morin, Varela, Ceruti, etc. In sintesi il costruttivismo "scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente rappresentata in particolare avvalendosi di modelli logico-gerarchici e proposizionali" A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998, p.48.

6 Per una interessante rassegna sui diversi aspetti del costruttivismo si confronti M. Ceruti (a cura di), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Lubrina Editore, Bergamo, 1992 e, più in generale, l'opera di G. Bateson, *Mente e natura*, tr.it., Adelphi, Milano, 1984.

7 G. Alessandrini, *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli, 1994, p. 105.

8 L'espressione è di Bruner per il quale un "abito" rappresenta una regola d'azione, un comportamento, ovvero una "credenza" (*Belief*) del quale si veda, in particolare: *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1966.

9 In proposito si veda il contributo di E. Frauenfelder sull'apprendimento ed in particolare: *Educazione e processi apprenditivi*, Tecnodid, Napoli, 1986, *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*, Liguori, Napoli, 1994.

10 Tra gli anni Sessanta e Settanta, all'interno di significativi movimenti di contestazione politica e istituzionale, si sviluppano diversi nuclei di dibattito intorno all'educazione anti-autoritaria, si pensi ad esempio al principio della non direttività di Rogers, all'antiautoritarismo di Neill, alle teorie della descolarizzazione di Illich e Reimer e alla pedagogia degli oppressi di Freire. In particolare si confrontino di I. Illich: *Descolarizzare la società* del 1971 e *Distuggere la scuola* del 1972 e di P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, trad.it., Mondadori, Milano, 1971.

11 Cfr.: P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli, 1981.

12 G.P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985, p.142.

13 L'accento sulla *relazione* consente, soprattutto sul versante sociopedagogico, di rivolgere particolare attenzione al "soggetto nella sua rete di relazioni e scambi con l'ambiente e, allo stesso tempo, consente di leggere gli elementi di contesto del suo mondo e di come essi possono essere utilizzati al fine di un ritorno sociale dell'educazione in una prospettiva di emancipazione e di progresso che lo stesso Dewey vede potersi realizzare nel rapporto tra democrazia e educazione" Cfr. M.L. Iavarone, *Modelli di formazione. Appunti metodologici*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano, 1997, p.161.

14 A tale riguardo basti appena richiamare il contributo delle teorie dell'apprendimento sociale e dell'apprendimento situato di Vygotskij e di Leont'ev. In particolare la teoria dell'apprendimento situato, di matrice vygotkiana, ritiene che tutte le attività cognitive, comunicative e di costruzione di nuove conoscenze sono sempre processi sociali. La teoria dell'attività di Leont'ev considera fondamentale nei processi cognitivi il ruolo delle esperienze, l'influenza dei contesti sociali, la collaborazione fra i soggetti, la pratica e la condivisione della stessa cultura. Secondo tali teorie, in altri termini, "l'apprendimento è una pratica situata, graduata, inserita in un contesto significativo di attività e dipende strettamente dal partecipare attivamente a quella attività. I contesti che offrono maggior potenziale di apprendimento sono quelli in cui i partecipanti hanno ruoli attivi nei quali sono coinvolti in azioni reali che producono risultati significativi"; B. Grassilli, *Il tirocinio: esperienza conoscenza formazione*, in G. Dalle Fratte (a cura di), op. cit., pp.60-61.

15 Sul modello dell'*Action Learning* si vedano in particolare: R.W. Revans, *The original and growth of Action Learning*, 1982 e A. Cartoccio, D. Forti, G. Varchetta, *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano, 1988.

16 L'intuizione risale evidentemente a J.Dewey e al suo "learning by doing".

17 A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998, p.49.

18 G. Alessandrini, *La formazione continua nelle organizzazioni*, Tecnodid, Napoli, 1994, p. 87

19 Qui e nei paragrafi successivi viene approfondita un'altra dimensione fondamentale del MDUQ-P: quella dello studente e del suo apprendimento in relazione alla dimensione dell'insegnamento e di suoi aspetti specifici.

20 Nel 1993 l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) ha redatto un documento dal titolo *Life Skills Education in School* in cui invitava le diverse agenzie educative a promuovere una formazione orientata allo sviluppo di abilità di base, essenziali per la vita.

21 Con il Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competence) l'OCSE ha messo a confronto le opinioni di esperti e stakeholder su quali fossero le competenze chiave necessarie per la vita adulta, identificando nove competenze chiave. Nel 2007, lo schema di regolamento sull'obbligo di istruzione (DM 22 agosto 2007) ha ripreso il documento sulle competenze chiave formulato a livello europeo per delineare, a partire da esso, un insieme di otto competenze essenziali per l'apprendimento scolastico: imparare ad imparare: spaziando tra diverse fonti e modalità di formazione ed informazione

(formale, non formale ed informale) in relazione ai propri tempi, metodi e strategie; progettare: realizzando progetti attinenti le proprie attività di studio o lavoro, utilizzando le conoscenze apprese; comunicare: prevede la capacità di comprendere ed inviare messaggi di genere e complessità diversi, attraverso l'uso di linguaggi e supporti tecnici diversi; collaborare e partecipare: interagire in un gruppo con capacità di negoziazione e dialogo tra i diversi punti di vista; agire in modo autonomo e responsabile: nel contesto sociale, riuscendo a far rispettare i propri bisogni e rispettando quelli altrui; risolvere i problemi: costruendo e verificando ipotesi; individuare collegamenti e relazioni: tra fenomeni e concetti diversi. Acquisire ed interpretare informazioni: utilizzando una riflessione critica.

[22](#) Cfr. MDUQ-P: Modello didattico universitario di qualità pedagogica. Un approccio sistemico alla formazione della conoscenza avanzata in Europa: a proposito della dimensione "Contesto" qui approfondita nei suoi diversi elementi costitutivi.

[23](#) C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchemaglio, (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, p. 19

[24](#) Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 55-56.

[25](#) Ivi, p. 59

Il laboratorio didattico Calaritano

Il Laboratorio Didattico Calaritano: presupposti legislativi e strategici

Raffaella Tore, Diletta Peretti

Il Laboratorio Didattico Calaritano è stato avviato nell'anno accademico 2008-2009 nell'ambito del Progetto Qualità Campus-Unica, attivato dall'Università di Cagliari dopo l'esperienza di CampusOne.

Per la prima volta in Italia si è realizzato un percorso formativo rivolto ai docenti con l'obiettivo di fornire loro conoscenze, competenze e buone prassi sui temi della progettazione didattica e della valutazione degli apprendimenti.

L'esperienza intendeva favorire la creazione di un modello di didattica universitaria di qualità attraverso un miglioramento dei processi di progettazione e valutazione di tutte le attività didattiche dei corsi di studio.

Il contesto nel quale si è sviluppata l'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano è quello di un'università che svolge un ruolo attivo nella società della conoscenza e le cui funzioni non sono più solo quelle di diffusione della cultura, ma interessano ambiti più ampi quali quelli della formazione, della produzione di ricerca e di conoscenza scientifica applicata e della creazione di ricchezza a livello locale, nazionale ed europeo¹.

In questo scenario l'università, come istituzione, è parte attiva nella formazione di tutte le categorie professionali ed in particolare supporta il percorso formativo dei docenti in modo da favorire tutte quelle opportunità che possono attribuire valore aggiunto alla pratica lavorativa. A questo proposito è bene ricordare che sono svariati gli strumenti a disposizione della nostra nazione e dell'Europa per il raggiungimento di questi obiettivi, in primo luogo quelli introdotti a seguito del *Processo di Bologna*², per rafforzare la mobilità, migliorare il coordinamento tra la formazione iniziale e quella permanente, consolidare la componente scientifica della formazione dei docenti ed affermare e realizzare il principio della centralità del soggetto che apprende.

Nell'ambito della formazione un punto di riferimento è poi la *Strategia di Lisbona*³ che tratta delle politiche per l'istruzione e la formazione in termini di potenziamento e miglioramento degli investimenti in capitale umano e di adattamento dei sistemi di istruzione e formazione ai nuovi requisiti in termini di competenze. La politica di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) deve basarsi sulla consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è anche quello di facilitare l'esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale di formarsi, apprendere e crescere umanamente e professionalmente, per l'intero arco della vita.

È stata proprio questa la motivazione alla base dell'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano che ha ripreso le linee teoriche esplicitate nel Progetto CampusOne.

La *CRUI*, titolare di tale Progetto, come rappresentante del Sistema Universitario italiano nel suo complesso e delle settantaquattro università ad essa associate, ha promosso e coordinato le attività nelle sedi universitarie compresa quella cagliaritana, che ha intrapreso il percorso di valutazione con sette corsi di studio.

In questa esperienza il Progetto CampusOne è stato portavoce e sostenitore del *Protocollo d'Intesa Confindustria - Conferenza dei Rettori*, del 13 luglio 1993, attraverso il quale le realtà aziendali manifestarono crescente attenzione al rapporto con l'università per la definizione di nuovi percorsi formativi che tenessero conto anche delle nuove esigenze del mondo del lavoro⁴. In questo percorso si pose la Legge 127 del 15 maggio 1997 "Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controlli", che

conferiva autonomia didattica agli Atenei⁵ e assegnava agli stessi le scelte in materia formativa⁶.

Nel Progetto CampusOne sono state riportate sia le conclusioni del Consiglio europeo di Amsterdam del 1° maggio 1999 e la sua risoluzione sulla crescita e l'occupazione sia le linee teoriche della *Comunicazione Agenda 2000* adottata dalla Commissione Europea il 5 luglio 1997, sulla quale il *Consiglio Europeo di Berlino* del 26 marzo 1999 ha raggiunto poi un accordo globale ribadendo l'importanza determinante per il futuro dell'Unione Europea delle politiche della conoscenza aventi per oggetto la ricerca, l'innovazione tecnologica, l'istruzione e la formazione.

Il Progetto CampusOne è stato altresì improntato sulla dichiarazione congiunta del 25 maggio 1998 di Italia, Francia, Germania e Gran Bretagna che hanno firmato a Parigi un documento⁷ su "*L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa*" per "un quadro comune di riferimento, finalizzato a migliorare il riconoscimento esterno e a favorire sia la mobilità degli studenti sia la loro occupabilità" in modo che gli scambi culturali tra i paesi europei fossero sempre più ampi.

Il Patto per lo Sviluppo e l'Occupazione con le Parti Sociali, del 24 dicembre 1998, è stato di stimolo per il Progetto CampusOne per assecondare l'impegno del governo italiano di "ricercare tutte le forme e gli strumenti capaci di elevare la partecipazione all'istruzione universitaria, contenere la durata dei corsi di diploma e di laurea, contrastare l'alto tasso di dispersione, superare la crescente discriminazione sociale negli accessi, aprire l'Università al territorio e assicurare la coerenza dei corsi di studio con le esigenze di nuove professionalità emergenti dal tessuto economico-produttivo e sociale del Paese".

Un altro documento di riferimento è stato il *Protocollo d'Intesa Sindacati Confederali - CRUI* del 1999, in cui viene condivisa la rilevanza di una strategia di sviluppo del sistema universitario fondata su una riarticolazione dei curricula in cicli brevi, sul potenziamento del raccordo con il mondo del lavoro in termini di analisi congiunta dei fabbisogni formativi, del rafforzamento a tutti i livelli di formazione della conoscenza del contesto socio-economico.

Il sistema nel quale il Progetto CampusOne è stato applicato è quello espresso nella

*Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore*⁸ "essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato alla fine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o di dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei".

In questo contesto l'Università degli Studi di Cagliari ha sperimentato il percorso di valutazione con sette corsi di studio di primo livello.

Esaurito il Progetto CampusOne, nel 2006 l'Università di Cagliari ha proseguito con il Progetto Qualità Campus-Unica una sperimentazione rivolta a tutti i Corsi di Studio dell'Ateneo con la finalità di estendere e diffondere un percorso verso la qualità in parallelo all'innovazione tecnologica e formativa legata alla riforma didattica universitaria, introdotta dal D.M. 509/99 e dal D.M. 270/04 e, adottando la medesima metodologia utilizzata in CampusOne, di portare a compimento la transizione verso un sistema strutturato di valutazione di tutti i CdS dell'Università di Cagliari.

Attraverso il Progetto si intendeva "accompagnare e supportare, attraverso un'azione specifica di durata triennale, i primi passi verso la qualità del servizio formativo della nostra Università". Nell'ambito del Progetto erano previste e sono state realizzate azioni rivolte sia ai singoli Corsi di Studio che al sistema universitario nel suo complesso; tra queste, sicuramente, quella riferita alla valutazione della qualità ha avuto sin dall'inizio un ruolo predominante per la crescente consapevolezza della necessità di garantire la qualità dei percorsi formativi nell'Università, ma anche per le caratteristiche della metodologia proposta, che da un lato assicura un monitoraggio continuo delle scelte operate e dall'altro garantisce all'Ateneo la massima autonomia nella scelta degli obiettivi. Con Campus-Unica il rapporto tra Autonomia, Responsabilità e Valutazione diventa il motore di un meccanismo virtuoso volto a far

progressivamente convivere responsabilità ed autonomia.

Il Progetto Qualità Campus-Unica è stato portato avanti promuovendo l'applicazione di un processo di autovalutazione dei corsi di studio mediante l'uso del modello CRUI da parte di un Gruppo di Autovalutazione (GAV) per la stesura del Rapporto di Autovalutazione (RAV), strumento con il quale i Consigli di Corso di studio possono "fotografare" le caratteristiche del Corso in termini di punti di forza e di debolezza nelle cinque "dimensioni" (Sistema di gestione e struttura organizzativa, Esigenze e obiettivi, Risorse, Processo formativo, Risultati, analisi e miglioramento).

Il Progetto ha eseguito un lavoro di formazione, supporto e coordinamento per l'attività dei valutatori raccogliendo poi tutti i Rapporti compilati dai Corsi di Studio aderenti all'iniziativa, organizzando la valutazione documentale e successivamente le visite in situ da parte di valutatori accreditati CRUI.

È emersa tuttavia da più parti la consapevolezza che il modello CRUI analizza i vari elementi che concorrono a progettare, organizzare ed attuare un ordinamento didattico ma non entra nel merito del processo di insegnamento- apprendimento.

Ecco quindi che, in risposta alle richieste degli stessi docenti che hanno partecipato ai corsi di formazione per diventare Valutatori e membri dei GAV, viene creato, nel 2009, il *Laboratorio Didattico Calaritano (LDC)*.

Per soddisfare le manifestate esigenze di formazione in campo pedagogico e docimologico il LDC organizza un corso di formazione di sessanta ore, costituito da dieci seminari tenuti da esperti provenienti da varie università italiane⁹, che è stato seguito da cinquanta docenti appartenenti a quasi tutte le facoltà dell'Università di Cagliari.

Il successo di questo primo importante passo, un'esperienza unica in Italia, spinge a proseguire su questa via. I tempi sono maturi perché l'Università di Cagliari istituisca, con DR del 09/12/2009, il Centro per la Qualità dell'Ateneo (CQA), con la mission di divulgare e sviluppare la cultura della Qualità nelle strutture didattiche e di ricerca e nei servizi dell'ateneo.

In questo contesto il LDC prosegue il lavoro iniziato per favorire un apprendimento significativo¹⁰ attraverso la valutazione di tutte le fasi del processo di insegnamento e apprendimento al fine di elevare le competenze degli studenti universitari e contenere la dispersione.

Per condurre questa esperienza il Laboratorio Didattico Calaritano si è avvalso del coordinamento organizzativo del CQA e del coordinamento scientifico di personalità di respiro nazionale e internazionale nel campo della Pedagogia come il prof. Paolo Orefice dell'Università degli Studi di Firenze, titolare della Cattedra Unesco "Sviluppo Umano e Cultura di Pace", la prof.ssa Maura Striano dell'Università degli Studi Federico II, la prof.ssa Maria Luisa Iavarone dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope e la prof.ssa Giovanna Del Gobbo dell'Università degli Studi di Firenze che hanno rappresentato la Cabina di Regia dell'iniziativa.

Il corso di formazione

Raffaella Tore Diletta Peretti

La prima attività del Laboratorio Didattico Calaritano è stata di tipo formativo con l'organizzazione del corso "*Didattica delle Competenze. Teorie e pratiche*" seguito con continuità da cinquanta tra professori di I e II fascia e ricercatori dell'Università di Cagliari.

Gli obiettivi erano quelli di approfondire le tematiche specifiche della didattica e della docimologia per acquisire e sperimentare le tecniche e le metodologie necessarie per la progettazione, l'erogazione e la valutazione del processo formativo, ponendo l'attenzione sui sistemi di verifica e valutazione dell'apprendimento e sulle buone pratiche di insegnamento.

Il corso, iniziato il 2 Febbraio 2009 e terminato il 18 Aprile 2009, era composto di dieci moduli su due giornate ciascuno, per una durata totale di sessanta ore, che hanno visto la collaborazione in qualità di relatori di undici docenti provenienti da sette atenei italiani. Il tema di ciascun seminario è stato trattato in una lezione frontale in sessione plenaria dopodiché il docente

raccoglieva le opinioni sul valore formativo degli input offerti e restituiva i risultati dell'indagine fornendo così lo spunto per la discussione. La fase laboratoriale si svolgeva con lavori di gruppo e successiva presentazione e discussione degli elaborati prodotti. Il materiale delle lezioni è stato pubblicato sul sito web dell'Università di Cagliari.

I momenti formativi sono stati così articolati: il primo modulo: "Il quadro teorico e metodologico della didattica universitaria per l'innovazione di qualità" è stato trattato dal prof. Paolo Orefice dell'Università degli Studi di Firenze, titolare della Cattedra UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace"; attraverso la lezione si sono affrontati i problemi relativi alla progettazione e all'insegnamento dei contenuti inerenti le varie discipline. Tramite brainstorming e vari spunti critici le riflessioni personali dei partecipanti, afferenti alla più svariata discipline, sono state usate per affrontare i problemi emergenti dalla progettazione e dall'insegnamento dei diversi contenuti.

Il secondo modulo: "La progettazione didattica universitaria dei contenuti, dei metodi e delle tecniche" è stato sviluppato dal prof. Maurizio Sibilio dell'Università degli Studi di Salerno; il concetto delle centralità dello studente è stato completato con quello della unicità di ogni singolo soggetto per caratteristiche personali e peculiarità cognitive fino a trattare le problematiche delle persone diversamente abili. Sono stati presentati il quadro normativo, le risorse, i vincoli, i problemi e le soluzioni della didattica universitaria per gli studenti diversamente abili e si è discusso sui concetti di libertà e autonomia come prevenzione e rimozione di condizioni invalidanti nel contesto universitario. Durante la fase laboratoriale i partecipanti hanno sviluppato le tematiche affrontate e discusso un piano di inclusione per gli studenti con diversa abilità per il quale si presuppone la conoscenza e condivisione, oltre che dei riferimenti normativi, delle risorse umane, logistiche e materiali disponibili e potenziali. Dalla discussione e dal riferimento di esperienze personali è emerso con chiarezza come la prassi della valutazione diagnostica iniziale e durante il processo di insegnamento e apprendimento sia assente o gravemente carente e che il problema non sia solo relativo ai casi conclamati e certificati di disabilità fisica o sensoriale ma investa spesso problematiche riguardanti i disturbi dell'apprendimento. Manca, infatti, del tutto il raccordo interistituzionale: mentre fino agli studi secondari di secondo grado permane un rapporto con Asl, Famiglie, Enti locali, questo non viene mantenuto durante gli studi universitari.

Il terzo modulo comprendeva i seminari: "La progettazione didattica universitaria per competenze" e "La progettazione di qualità tra dimensione curriculare e dimensione disciplinare" tenuti rispettivamente dalla prof.ssa Giuditta Alessandrini dell'Università degli Studi di Roma Tre e dal dott. Franco Bochicchio del Co.In.Fo.; si è discusso su quali siano gli elementi da considerare per la progettazione di una didattica che sia una attività trasformativa: gli scenari della formazione, i Descrittori di Dublino e il quadro europeo delle qualifiche professionali, la valutazione come parte integrante della progettazione stessa. La seconda giornata ha inquadrato il problema della progettazione di qualità da un punto di vista culturale ed è stato osservato che per operare bene occorre capire che cosa la caratterizzi. È stato messo in evidenza come il problema vada affrontato e si debba risolvere dopo aver attentamente riflettuto sul modello culturale, più o meno consapevole, che fa da sfondo alla propria azione didattica. Il modello culturale di stampo idealisticogentiliano, secondo cui chi sa può insegnare, è un vincolo culturale che può ostacolare un reale progresso. Ai gruppi di lavoro sono stati proposti alcuni nodi problematici da analizzare e da rielaborare ai fini di una progettazione di qualità: modelli culturali obsoleti; insufficienti risorse logistiche; insufficienti risorse didattiche; elevato numero di studenti; scarse conoscenze pregresse degli studenti; provenienza non omogenea degli studenti. Una particolare rilevanza è stata data alla confusione ancora ampiamente diffusa tra ricadute e risultati dell'apprendimento: la determinazione degli obiettivi didattici e la progettazione per obiettivi devono tenere ben presenti e distinti questi due aspetti. Il discorso si è spostato quindi sulle logiche di coerenza tra obiettivi didattici e aree di competenza, passando attraverso la chiarificazione degli stessi concetti di conoscenza, abilità, competenza. I corsisti hanno quindi concluso che la progettazione di qualità deve essere vista secondo un'ottica sistemica all'interno del contesto sociale locale, nazionale, internazionale. Il quarto modulo: "La progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario nel

quadro europeo” è stato sviluppato dal prof. Paolo Federighi dell’Università degli Studi di Firenze; l’attività formativa aveva l’obiettivo di presentare tre punti fondamentali per il miglioramento della didattica universitaria: l’armonizzazione dei profili, delle figure o delle famiglie professionali nel quadro internazionale; l’armonizzazione dei Corsi di Studio e relativi curricula e il mutuo riconoscimento dei titoli negli altri paesi europei ed infine la mobilità per studio e per lavoro. Per l’assicurazione di questi tre punti risulta indispensabile operare un processo di internazionalizzazione che coinvolga tutti i livelli del sistema universitario e post universitario.

Il modello CRUI per la Qualità dei Corsi di Studio è stato il quadro di riferimento per il quinto modulo: “Il processo di livellamento delle conoscenze e delle competenze universitarie in ingresso” condotto dalla prof.ssa Maura Striano dell’Università degli Studi Federico II; si è sottolineata la centralità del dialogo fra le parti interessate nel processo formativo inteso come rilevazione e analisi dei bisogni e come azioni di orientamento e preorientamento degli studenti e si è rimarcata l’importanza della valutazione e del monitoraggio in ogni fase del processo. Il focus dell’intero processo di valutazione sono le conoscenze e le competenze, queste ultime viste come una sinergia di conoscenze, saperi, teorie, atteggiamenti e attitudini dell’individuo all’interno di un determinato contesto. Durante la fase laboratoriale i diversi gruppi hanno lavorato sulla progettazione di uno o più strumenti di rilevazione di conoscenze e di competenze in ingresso, in itinere ed in uscita.

Il sesto modulo: “L’acquisizione delle conoscenze e delle competenze con il supporto delle TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione) nell’insegnamento e nell’apprendimento universitario” è stato illustrato dal prof. Giovanni Bonaiuti dell’Università degli Studi di Firenze; il modulo è stato completato con la trattazione de “La didattica speciale nei processi di insegnamento e apprendimento universitari” da parte del prof. Antonello Mura dell’Università degli Studi di Cagliari sul tema dell’inclusione di persone diversamente abili, chiarendo i significati dei termini tecnici e tracciandone un quadro storico.

Sono stati presentati i TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione) messi a disposizione dalle ultime ricerche tecnologiche e quali siano i vantaggi e gli svantaggi di ciascuno per l’acquisizione delle competenze, intendendo queste ultime come una piena integrazione tra conoscenze, comportamenti, abilità.

Il settimo modulo: “Accompagnare la costruzione delle conoscenze e delle competenze nella didattica universitaria” è stato oggetto del lavoro con la prof.ssa Giovanna Del Gobbo dell’Università degli Studi di Firenze; l’obiettivo della lezione è stato quello relativo all’acquisizione e sperimentazione delle tecniche e delle metodologie necessarie per la progettazione, l’erogazione e la valutazione del processo formativo mediante la metodologia del laboratorio e nello specifico della didattica interattiva. È stato rilevato che la valutazione finale realizzata alla fine con questo tipo di percorso di formazione consente di soffermarsi sia sui risultati raggiunti in termini di conoscenze e competenze sia sulla consapevolezza del processo di costruzione di nuovi saperi messo in atto. Il lavoro dei gruppi ha riguardato la sostenibilità della didattica laboratoriale nel sistema organizzativo sul piano istituzionale, nello specifico disciplinare sul piano dei contenuti e delle attività curriculari e rispetto agli operatori coinvolti in questo tipo di attività.

L’ottavo modulo: “La valutazione dei processi e dei risultati dell’insegnamento e dell’apprendimento” è stato trattato dalla prof.ssa Cristina Coggi dell’Università degli Studi di Torino; la lezione, partendo dagli attuali modelli di valutazione, ha messo in evidenza l’importanza delle nuove strategie per valutare la didattica universitaria ed ha presentato una sperimentazione, svolta nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Torino, di un modello basato sulla soddisfazione del cliente e che riprende nella sua articolazione un modello anglosassone. Condizioni indispensabili per il miglioramento della didattica sono un insegnamento che risponda agli attuali modelli della didattica, che sia percepito come efficace nel promuovere i processi di apprendimento significativi, che sia realmente capace di rispondere ai bisogni di apprendimento degli studenti e che veda il coinvolgimento attivo del docente nel processo di valutazione della didattica. Il modello sperimentato nell’Università di Torino attribuisce molta importanza alla percezione del contesto da parte del docente, che

cerca di correlare l'azione didattica con i suoi risultati; la professoressa Coggi ha tuttavia messo in evidente come la sperimentazione abbia mostrato che sono necessarie modifiche e quindi una riprogettazione del modello.

Ai partecipanti alla lezione sono stati somministrati questionari sulle pratiche applicate nel proprio corso di insegnamento; la restituzione e la discussione dei risultati dell'indagine ha portato all'enunciazione di alcuni indicatori di qualità come la progettazione del corso, la gestione della lezione privilegiando gli aspetti organizzativo-relazionali, la cura degli aspetti comunicativi, la valutazione degli apprendimenti secondo il criterio dell'obiettività e della collegialità in sede d'esame. Durante la fase di laboratorio i gruppi hanno lavorato su specifici argomenti: l'autovalutazione della didattica e i questionari, l'autovalutazione delle strategie di apprendimento da parte degli studenti, la valutazione delle tesi di laurea, il bilancio delle competenze.

Il nono modulo: "La valutazione dei metodi e delle tecniche universitarie di insegnamento e apprendimento" è stato affrontato dalla prof.ssa Maria Luisa Iavarone dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope; la ricerca di un miglioramento continuo nell'area dei metodi e delle tecniche di formazione in ambito accademico è stato il tema trattato. Alla luce della complessità della società attuale è cambiato il modello di docente e di discente e quindi il metodo della costruzione del sapere da parte del soggetto che insegna. Sono elementi da considerare per una didattica di qualità l'implementazione di strumenti tecnici per il controllo dei prodotti del lavoro didattico e un percorso critico-interpretativo sulle metodologie di azione formativa che consenta di rintracciare il senso dei progetti formativi efficaci. Un metodo è efficace se realizza e produce competenze di learning management, di placement e di ricerca. Il problema della qualità dei metodi va inoltre affrontato in un'ottica processuale. Il questionario di valutazione dei corsi di studio e dei corsi di insegnamento somministrato agli studenti frequentanti le attività didattiche della Università degli Studi di Napoli Parthenope e il confronto con il questionario dell'università di Cagliari sono stati lo spunto della giornata laboratoriale. I gruppi hanno cercato di tradurre in prassi il materiale teorico presentato provando a costruire un questionario semplice che ricalcasse le competenze attese in uscita per le discipline afferenti a quattro grandi aree disciplinari. Tempi e modi per la somministrazione e domande da porre sono stati i punti cardine della discussione.

La autovalutazione finale del percorso compiuto durante il corso è stato l'oggetto dell'ultimo incontro "La valutazione finale, il riconoscimento e la spendibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite" che ha chiuso il ciclo con l'intervento del prof. Paolo Orefice.

Ai corsisti è stato chiesto di riconoscere i propri guadagni formativi, la spendibilità nella propria attività didattica delle conoscenze e delle competenze acquisite, i possibili problemi di applicazione ed infine quanto rimanesse da chiarire o approfondire riguardo ai temi trattati, di cui è stata fatta una sintesi mettendo in evidenza i punti nodali. Tra gli altri, gli orientamenti europei sulla didattica universitaria di qualità e in particolare il cambiamento della prospettiva didattica tradizionale: l'insegnamento in funzione dell'apprendimento dello studente nel

Processo di Bologna, la formazione e professionalità per competenze (EQF¹¹ - Descrittori di Dublino, core competencies) e il Credito Formativo Universitario come strumento per la loro attribuzione, la necessità di costruire un Progetto didattico del Corso di studio e quindi dei corsi di insegnamento basato sulla domanda di conoscenze e competenze.

La consapevolezza che tutto ciò richiede un approccio integrato dell'insegnamento-apprendimento, con la identificazione e progettazione attenta degli obiettivi e dei contenuti nonché dei metodi e degli strumenti ha fatto sorgere l'esigenza di compiere una esperienza di applicazione di quanto appreso ai propri corsi di insegnamento che ha portato alla fase laboratoriale vera e propria del LDC.

La formazione pedagogico-didattica del docente universitario in relazione al MDUQ-P

Sebbene per accedere ai ruoli dell'insegnamento accademico nel nostro paese sia prevista una prova didattica, la professionalità del docente universitario non viene costruita con un'attenzione alle competenze pedagogiche e didattiche pari a quella che si riserva al profilo ed alla qualità della ricerca scientifica, che attualmente, con l'introduzione della VQR riveste indubbiamente un ruolo di estrema rilevanza.

Nondimeno, tutti i dispositivi di certificazione di qualità e di accreditamento dei corsi di studio prevedono una valutazione della didattica condotta individuando strumenti di rilevazione e indicatori che tengano conto di molteplici aspetti e variabili collegati alla didattica, sia in termini di risorse strumentali e spazi, sia in termini di pianificazione e organizzazione dei corsi, sia soprattutto in termini di interazioni fra i diversi partecipanti al processo didattico: studenti, docenti, personale di supporto.

La valutazione della didattica si focalizza sia sull'efficienza e sull'efficacia dei percorsi formativi nel loro complesso e nella loro organizzazione curricolare, individuando come indicatore di rilevazione principale la carriera degli studenti (numero e media degli esami sostenuti, tempi di laurea) sia sulla percezione che gli studenti hanno della didattica fruita con un focus sui singoli insegnamenti attraverso strumenti costruiti prevalentemente sulla falsariga del modello di questionario predisposto dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario in attesa che l'ANVUR rilasci un nuovo modello unico per tutti gli Atenei italiani.

Particolare attenzione è data quindi alla rispondenza degli obiettivi didattici con i profili degli studenti in ingresso e in uscita; alla coerenza del programma dei corsi di studio e degli insegnamenti in essi incardinati con gli obiettivi formativi e le modalità didattiche indicate negli ordinamenti e nei regolamenti; alla preparazione, organizzazione delle lezioni ed alla validità dei materiali didattici; alla calibratura del carico di studio; alle modalità di insegnamento (con domande del tipo: il docente stimola interesse verso la disciplina? espone gli argomenti in modo chiaro ed efficace? incoraggia la partecipazione?...); ai dispositivi ed alle forme di valutazione; alla disponibilità, puntualità e reperibilità dei docenti per chiarimenti e spiegazioni, alla utilità di eventuali attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, discussioni di casi ai fini dell'apprendimento), al ruolo ed alla funzione di figure di tutorato e di sostegno alla didattica. Ciò richiede che il docente universitario abbia in prima istanza adeguate competenze di progettazione didattica che gli consentano di: identificare i prerequisiti necessari ad una proficua frequenza del proprio corso di insegnamento, mettere a punto eventuali dispositivi di livellamento dei saperi in ingresso, costruire materiali di apprendimento adeguati, organizzare contesti e setting di apprendimento efficaci, individuare e pianificare nel tempo diversi obiettivi di apprendimento, costruire ed utilizzare dispositivi e strumenti di assessment e di valutazione adeguati, predisporre azioni di sostegno e di tutorato.

A queste competenze si aggiungono competenze più specificamente didattiche che presuppongono la conoscenza di metodologie insegnamento e di strategie didattiche differenziate da utilizzare in riferimento a diversi obiettivi di apprendimento ed a diversi contesti. Tali competenze non sono tuttavia frutto di un percorso formativo dedicato né di percorsi di sviluppo professionale specificamente focalizzati sull'acquisizione e l'implementazione di competenze e saperi di ordine pedagogico-didattico.

Frequentemente i docenti in tutti gli ambiti disciplinari, attraverso tentativi ed errori ed un sistematico lavoro di riflessione nel corso dell'azione didattica riescono a costruire percorsi mediamente efficaci o addirittura eccellenti, ma tutto ciò è frutto di un impegno individuale che nel tempo ha consentito di acquisire e sviluppare sul campo, in modo intuitivo, competenze e saperi ma non di un impegno istituzionale sistematico, volto a garantire la qualità dell'insegnamento universitario.

Il Progetto che si è concretizzato nel MDUQ-P dell'Ateneo Cagliariitano è stato inteso proprio a colmare questo vuoto attraverso la progettazione e realizzazione di un dispositivo di gestione e monitoraggio della didattica all'interno dei Corsi di studio affiancato da un dispositivo di monitoraggio della qualità della progettazione, dell'erogazione, della valutazione della/nella didattica funzionale a innalzare i livelli di qualità della didattica in ambito universitario allo scopo

di migliorare l'offerta formativa e di garantire a fasce sempre più ampie di studenti il successo formativo.

All'interno dei dispositivi suindicati, attraverso il modello della ricerca-azione partecipativa si è potuto realizzare un percorso di formazione pedagogico-didattico di durata triennale indirizzato a docenti e ricercatori universitari di diversi settori disciplinari, identificando come obiettivo formativo lo sviluppo di competenze di progettazione, erogazione e valutazione in ingresso, in itinere e in uscita attraverso una precisa focalizzazione su specifiche aree di sviluppo professionale considerate come essenziali per la qualità dei corsi di studio in relazione alla qualità della didattica universitaria con riferimento agli indicatori del CNVSU, della CRUI, dell'ANVUR.

Le aree di sviluppo professionale su cui si è indirizzata l'attenzione sono state la progettazione formativa, l'erogazione dell'offerta formativa e didattica, con particolare attenzione all'organizzazione dei contenuti, dei materiali e dei setting di apprendimento, alla utilizzazione di un repertorio articolato e differenziato di modelli e metodologie di organizzazione del setting di insegnamento/apprendimento e di mediazione didattica in coerenza con gli obiettivi formativi individuati, alla costruzione ed uso di dispositivi e strumenti di assessment e di valutazione in ingresso, in itinere, in uscita.

Sulla base di un percorso di formazione introduttivo si è costruito quindi un percorso di RAP che, a partire da reali situazioni di pratica didattica, ha consentito ai docenti universitari coinvolti nel Progetto di realizzare ed implementare modellizzazioni e buone pratiche da condividere e sistematizzare in un repertorio di strumenti professionali formalizzabili.

I docenti hanno lavorato alla realizzazione di linee guida operative per la progettazione didattica condivise nell'ambito dei Corsi di laurea e delle Facoltà (poi trasformatesi in Dipartimenti); alla elaborazione di un format di progettazione standard dei corsi di studio sulla base delle linee guida condivise in coerenza con l'impianto formativo dei corsi di laurea afferenti alle diverse Facoltà/Dipartimenti.

Focus di riflessione, nell'intero percorso di ricerca-formazione-autoformazione e sviluppo professionale sono stati il livello di consapevolezza delle diverse modalità di organizzazione dei setting di insegnamento/apprendimento e di mediazione didattica in ambito universitario ed il livello di interazione fra i diversi docenti nella progettazione e nell'erogazione dell'offerta formativa dei corsi di studio con particolare attenzione alle modalità di organizzazione del coordinamento della didattica all'interno dei corsi di studio.

I docenti hanno lavorato attraverso la presentazione di esempi e di casi in relazione a: progettazione del setting; organizzazione e gestione di lezioni, seminari, esercitazioni; interazione didattica con gli studenti a partire dall'identificazione dei loro profili di apprendimento; mediazione dei contenuti attraverso l'utilizzo dei testi di riferimento e di altro materiale; dispositivi e strategie di recupero e rinforzo degli apprendimenti ed hanno costruito una varietà di materiali di progettazione, di assessment, monitoraggio e valutazione.

L'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa: la valorizzazione delle buone pratiche didattiche in relazione al MDUQ-P

Giovanna Del Gobbo

La scelta metodologica

Come già evidenziato nei precedenti paragrafi, la metodologia di riferimento del Laboratorio Didattico Calaritano è stata la Ricerca Azione Partecipativa (RAP), considerata nella sua duplice valenza di criterio di ricerca e metodo per attivare processi formativi.

La ricerca azione partecipativa è stata ritenuta come metodologia adeguata al Laboratorio per

tutta una serie di caratteristiche che la contraddistinguono. È, infatti, una metodologia di ricerca orientata non solo all'esplorazione di un fenomeno, ma al cambiamento ed a esiti trasformativi; è ricerca per agire, non solo ricerca per sapere; non sviluppa solo conoscenze su un problema, ma ha come finalità la risoluzione del problema, sia in termini di spiegazione di fatti, che di progettazione di interventi¹². Come metodologia della ricerca nel campo dell'educazione, si prefigge di superare un modello di conoscenza della realtà educativa che vede separato soggetto e oggetto di ricerca, consentendo di sviluppare forme di collaborazione tali da garantire aderenza ai problemi e ai contesti concreti e nello stesso tempo la verifica e il rigore dei procedimenti e dei risultati della ricerca. È una metodologia che pone i partecipanti in una prospettiva di ricerca nel porsi di fronte ai problemi e nello specifico contesto universitario ciò ha assunto una particolare fisionomia, consentendo ai docenti coinvolti di esplicitare e valorizzare le proprie competenze di ricerca, trasferendole ed applicandole ad un ambito che, seppure connotato dal punto di vista disciplinare in quanto necessariamente pedagogico, è sicuramente condiviso in quanto trasversale e implicito nel loro operare didattico. La ricerca azione partecipativa è stata considerata efficace per realizzare un approccio laboratoriale ai saperi e una loro integrazione, in un contesto educativo aperto e articolato, che ha permesso di lavorare sulle pratiche, di valorizzare le diverse esperienze, di far circolare i saperi e di metterli in relazione tra professionalità differenti.

La scelta metodologica ha assunto, infatti, particolare significato in un quadro di riferimento che, come delineato anche nei paragrafi precedenti, vuole considerare l'università e in particolare il Corso di Insegnamento, come comunità all'interno della quale docenti e studenti realizzano un'esperienza didattica condivisa di costruzione sociale e di sperimentazione operativa. Se si interpreta l'esperienza di insegnamento/apprendimento come spazio di integrazione tra saperi diversi e tra differenti pratiche di costruzione di conoscenza, espressione anche di reti complesse di negoziazione anche di ordine economico e sociale, si comprende il valore di approcci fondati sulla cooperazione tra le differenze e tali da consentire ad attori diversi, di esprimere interessi e visioni diversificate, di individuare dinamiche di interazione e di integrazione dalle quali far scaturire percorsi condivisi per il miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Da questo punto di vista anche il lavoro formativo¹³ non è risultato centrato sulla trasmissione delle conoscenze, ma sull'incontro (ed anche lo scontro) dei saperi di cui sono portatori i diversi soggetti coinvolti nella medesima azione. Si è trattato di considerare il gruppo di lavoro nella sua interezza in termini di comunità di pratiche in grado di produrre conoscenza organizzata e di qualità, ai fini di un miglioramento nel contempo individuale e collettivo, potenzialmente in grado di dialogare con il sapere distribuito nei diversi livelli e ambiti del sistema universitario.

L'integrazione di diverse strategie (dalle lezioni frontali ai laboratori, dai gruppi di lavoro alla sperimentazione sul campo), è stata sostenuta dal filo conduttore rappresentato proprio dal flusso metodologico. Un'opzione metodologica determinata dunque dagli obiettivi stessi del Laboratorio Didattico Calaritano: non realizzare un tradizionale corso di formazione in servizio, ma un percorso di aggiornamento mirato allo sviluppo delle competenze dei docenti a sostegno della costruzione di un sistema della qualità della didattica nei corsi di insegnamento.

Occorreva pertanto impostare un percorso che permettesse ai docenti, alle tutor (impegnante nelle azioni di monitoraggio e supporto alla relazione con gli studenti¹⁴) e al personale del Centro Qualità coinvolti di acquisire consapevolezza del proprio ruolo all'interno del sistema di qualità di Ateneo e, in coerenza acquisire o rafforzare le conoscenze e le competenze necessarie a fornire un contributo consapevole e prendere coscienza dei propri bisogni formativi a riguardo. Non si trattava dunque di far acquisire per sommatoria informazioni precodificate, ma di aiutare a decostruire e costruire personali strutture di conoscenza funzionali a saper affrontare le problematiche della qualità a livello di Corso di insegnamento. All'interno di questa prospettiva, obiettivo pedagogico è diventato operare in funzione delle trasformazioni di precedenti strutture di conoscenza prodotte nell'ambito dell'agire e del conoscere individuali, facendo leva sul riconoscimento autoriflessivo dell'inadeguatezza di tali strutture di fronte a nuove sollecitazioni¹⁵. In questo senso i docenti e le tutor, come ricercatori

e come soggetti in formazione, hanno assunto il ruolo di gestori della qualità dei propri apprendimenti, trasformando non solo se stessi, a partire dalle conoscenze e dalle competenze acquisite in risposta ai problemi dai quali è scaturita la domanda di formazione, ma agendo sulle condizioni e sui contesti dell'apprendimento stesso. Di fatto, nel contesto cagliaritano la RAP non ha avuto solo lo scopo di aumentare la conoscenza dei diretti interessati rispetto a eventi, dinamiche, problemi del contesto reale, ma ha portato ad individuare e progettare soluzioni, ad applicarle, verificarle e valutarne gli esiti, in un procedere circolare e ricorsivo. Il procedere del Laboratorio Didattico Calaritano nel corso dei tre anni di lavoro è stato così caratterizzato da una forte dimensione interpersonale che ha sostenuto il modello della ricerca e dell'intervento: in tutto il percorso di realizzazione del Progetto, dall'individuazione del problema alla valutazione finale dell'esperienza, tutti i soggetti coinvolti sono stati coprotagonisti del percorso in atto. È dall'interazione tra docenti direttamente coinvolti nell'azione educativa, i tutor, il personale del Centro Qualità e gli esperti della Cabina di Regia, attenti ad un'analisi logicamente e scientificamente corretta del fenomeno, con specifiche competenze disciplinari, che si è sviluppata una comunicazione tra saperi differenti. Tutti i soggetti hanno partecipato mettendo in campo competenze e risorse specifiche del proprio ruolo e del proprio modo di essere. Tutti hanno contribuito alla lettura, all'analisi, all'interpretazione del problema e all'elaborazione della proposta risolutiva finalizzata alla modificazione ed al miglioramento della situazione di partenza, all'interno della quale si era definito il bisogno. L'impostazione del lavoro ha anche consentito di includere nel processo anche gli studenti, beneficiari ultimi del percorso complessivo. Gli studenti sono stati coinvolti non solo attraverso momenti di presentazione del Progetto di Laboratorio Didattico Calaritano e delle sue diverse azioni, ma anche attraverso la rilevazione diretta del loro punto di vista relativamente alle problematiche affrontate, grazie ad interviste di gruppo, somministrazione di questionari e *focus group* di approfondimento. Il contributo offerto dagli studenti è stato documentato e formalizzato e la loro analisi dei problemi legati alla qualità del rapporto tra insegnamento e apprendimento nelle diverse fasi di gestione didattica è entrata a pieno titolo nel flusso operativo. La reciprocità dei contributi e delle risorse e la circolarità del rapporto tra teoria e pratica, ha contribuito a costruire nuove conoscenze.

Le fasi di lavoro

Il procedere metodologico della RAP, articolato, ma strettamente integrato, nelle tre dimensioni della ricerca, dell'azione e della partecipazione, in relazione al potenziale di conoscenza, risponde ad un preciso flusso nell'azione educativa e di ricerca [16](#):

- *partire da un problema che rientra nell'esperienza significativa dei soggetti coinvolti;*
- *decodificare il problema con i saperi d'uso degli stessi, di carattere empirico/esperienziale;*
- *condurre l'analisi secondo il punto di vista disciplinare innestandola sull'analisi empirica precedentemente condotta;*
- *sviluppare ipotesi interpretative del problema costruite sia con i saperi d'uso che con i saperi esperti;*
- *costruire e verificare applicazioni delle ipotesi interpretative nell'ambito del problema definito dai partecipanti;*
- *valutare i risultati delle applicazioni a conferma della validità o meno delle ipotesi risolutive del problema;*
- *adottare e utilizzare le soluzioni del problema;*
- *formalizzare il processo di indagine, di azione e di partecipazione e i risultati raggiunti a codifica della conoscenza competente realizzata nell'impiego dei contenuti disciplinari e del relativo punto di vista nei saperi personali.*

Sulla base del protocollo operativo messo a punto dal prof. Paolo Orefice tale flusso metodologico integrato è sintetizzabile nello schema seguente [17](#) (Figura 16) :

RICERCA	AZIONE	PARTECIPAZIONE	SAPERI DEL SOGGETTO
Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
Analisi	Agire ricognitivo	Coinvolgimento	Saperi pregressi Saperi disciplinari
Ipotesi	Agire previsionale	Affezione	Saperi disciplinari Saperi pregressi
Verifica	Agire attuativo	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	Agire migliorativo	Presa a carico	Saperi integrati del sog-getto

Fig.16. Il procedere metodologico della RAP.

Il Laboratorio, nel rispetto dei presupposti teorici su cui si basa la ricerca azione partecipativa, si è caratterizzato rispetto ai seguenti elementi:

- l'offerta formativa fin dalla sua fase iniziale non è stata disgiunta dall'analisi dei bisogni dei pubblici interessati e quindi la programmazione di dettaglio degli incontri e delle altre attività è stata fatta sempre considerando i bisogni di volta in volta emersi ed è stata condivisa all'interno del gruppo di lavoro;
- i contenuti della formazione sono stati costantemente collegati all'esperienza di insegnamento/apprendimento: i saperi presentati e coconstruiti durante il percorso sono stati fortemente contestualizzati e collocati in una prospettiva concreta;
- *gli interventi hanno sempre assunto una impostazione interattiva e hanno previsto spazi di espressione e di valorizzazione dei saperi dei soggetti coinvolti, compresi gli studenti: i saperi dell'esperienza e dunque empirici, si sono alimentati e trasformati nell'incontro con saperi esperti;*
- *l'intervento educativo, muovendo da un problema specifico che investiva i soggetti coinvolti e la loro specifica realtà di insegnamento/apprendimento, non ha promosso lo sviluppo di saperi separati, ma li ha tenuti tra loro relazionati attorno al problema da risolvere;*
- *la risoluzione del problema affrontato non ha investito soltanto il campo dei saperi, ma anche quello delle azioni compiute e da compiere per modificare il contesto di insegnamento/apprendimento;*
- *la formazione e la ricerca hanno rappresentato, nel Progetto, due facce dell'unico processo di sviluppo dell'intervento educativo;*
- *gli strumenti e le tecniche di lavoro, per poter essere funzionali a fasi e ad operazioni di diversa natura - dall'iniziale analisi della domanda alla valutazione conclusiva della proposta contenuta nel Tool Box -, non sono mai stati rigidi, ma interattivi, flessibili e conformi alle modalità espressive e di lavoro dei docenti;*
- *l'intervento, per il carattere composito del processo attivato e del contesto di inserimento, non è restato nel chiuso nel lavoro del corso di insegnamento, ma si è aperto nella logica di un sistema di relazioni tra i diversi livelli del sistema universitario.*

L'approccio metodologico ha inoltre richiesto l'utilizzo di coerenti metodi e tecniche: dall'intervento di approfondimento di tipo frontale, ai focus group e ai gruppi di lavoro cooperativo, garantito il rispetto dell'apporto che i diversi interlocutori hanno potuto offrire e l'approccio per problemi. Il flusso RAP che ha visto coinvolti i docenti, le tutor e il personale del Centro Qualità dell'Ateneo cagliaritano è stato costantemente monitorato e formalizzato attraverso una reportistica presentata e discussa nelle varie fasi di lavoro e consentendo la

regolare restituzione ai partecipanti degli esiti del processo e favorendo così anche la dimensione riflessiva e metacognitiva implicita nel procedere stesso della RAP.

Il contributo del Laboratorio Didattico Calaritano nelle fasi laboratoriali dell'esperienza

Raffaella Tore e Diletta Peretti

Il lavoro triennale del Laboratorio Didattico Calaritano è cominciato, come illustrato precedentemente¹⁸, con l'attività di formazione¹⁹ che ha impegnato i corsisti nei mesi da febbraio a luglio 2009 e che si è evoluto nel laboratorio vero e proprio, in cui si è realizzata la sperimentazione del modello di didattica universitaria di qualità pedagogica MDUQ-P. Questa seconda parte del percorso si è sviluppata a partire da settembre 2009 coinvolgendo la Cabina di Regia, trentasette docenti tra professori e ricercatori, cinque Supervisor di Tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione ed il personale del Centro Qualità, tutti impegnati nella costruzione di strumenti didattici e di valutazione e di una prima ipotesi di indicatori di qualità di una didattica basata sulla ricerca e centrata sull'apprendimento degli studenti, attraverso una ricerca azione partecipativa (RAP). Il gruppo di docenti che hanno partecipato all'esperienza comprendeva sia docenti formati con il corso sopraccitato che nuove adesioni. Questa fase dell'esperienza ha abbracciato il primo e il secondo semestre dell'anno accademico nel periodo tra il primo ottobre 2009, in cui alla presenza del Magnifico Rettore e del Prorettore alla Didattica sono stati presentati agli studenti gli obiettivi del Progetto, e il 17 aprile 2010 in cui durante il *Convegno Insegnamento e apprendimento*²⁰ si è fatto il punto sul modello e si è illustrata l'esperienza compiuta fino a quel momento, esperienza che è proseguita poi fino al giugno dello stesso anno.

Con il coordinamento didattico-scientifico del prof. Paolo Orefice sono stati organizzati dal Centro Qualità seminari di formazione²¹ e riunioni periodiche con la Cabina di Regia articolate su due giornate durante le quali sono state trattate le problematiche legate all'applicazione del modello pedagogico e il confronto e la valutazione delle pratiche attuate dai vari docenti nello svolgimento dei propri corsi di insegnamento, con l'intento di valorizzare le buone pratiche già esistenti ed organizzarle coerentemente con il modello.

I docenti che hanno effettuato la sperimentazione applicandola ai loro Corsi di insegnamento sono stati in totale ventisette distribuiti tra l'area umanistica e sociale, l'area di scienze e ingegneria e l'area di farmacia e medicina, rispettivamente con cinque, ventuno e due insegnamenti. Quindici docenti per un totale di sedici insegnamenti e tredici settori scientifico disciplinari differenti hanno insegnato nel primo semestre mentre dodici per un totale di dieci settori scientifico disciplinari, nel secondo.

I docenti impegnati nel Laboratorio Didattico Calaritano hanno condiviso buone pratiche di progettazione didattica per la costruzione di strumenti validi per l'ottimizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Nello svolgimento delle attività di laboratorio si sono evidenziati i principi teorici e metodologici propri della didattica laboratoriale intesa come ambiente di apprendimento e luogo di elaborazione e costruzione delle conoscenze che hanno consentito la collaborazione fattiva tra i partecipanti. I criteri generali di riferimento didattico per la conduzione dei laboratori sono stati: operatività, trasversalità, riflessività, produttività. Il modello seguito è stato quello della didattica interattiva centrato sulla metodologia della ricerca e della partecipazione con la presentazione degli argomenti da parte dei relatori nella prima parte di ogni modulo didattico, seguita da un lavoro di gruppo su proposte e materiali specifici proposti dal relatore. Le ipotesi di lavoro sono state elaborate in relazione alle esigenze e agli interessi manifestati dai corsisti nel corso della prima parte di presentazione degli argomenti.

L'operatività, intesa come sviluppo delle competenze in situazione, è stata favorita dall'utilizzo delle varie metodologie di lavoro: *focus group*, simulazioni, esercitazioni, produzione di materiali e di strumenti, interpretando quindi il laboratorio come spazio fisico e simbolico nel quale *l'agire*

individuale e l'agire cooperativo interagiscono nella costruzione della conoscenza.

La composizione eterogenea dei partecipanti in relazione sia agli ambiti disciplinari di provenienza che al ruolo ricoperto ha favorito un approccio trasversale alle tematiche poste in campo mettendo in evidenza problematiche comuni ai diversi ambiti disciplinari e peculiarità di singoli settori, nonché punti di vista differenti dei vari attori.

Particolare rilevanza è stata data all'aspetto della riflessività intesa sia come azione sistematica di riflessione sulle esperienze dirette e indirette compiute dai docenti sulle proposte metodologiche e didattiche offerte dai relatori sia come spazio di confronto e di condivisione di idee. I lavori dei gruppi si sono concretizzati in brevi report di sintesi presentati in assemblea plenaria, quindi commentati e discussi con i relatori del giorno.

Aspetti caratterizzanti il lavoro sono stati l'articolazione flessibile dei gruppi in relazione agli specifici contenuti dei singoli moduli e alle diverse proposte-stimolo dei relatori nonché la messa a fuoco e la definizione degli obiettivi specifici di ogni modulo nel quadro complessivo dello sviluppo di competenze metodologiche, didattiche e relazionali necessarie ad orientare strategicamente l'esercizio della funzione docente.

Iniziando dal rapporto tra insegnamento e apprendimento e valorizzando buone pratiche già in atto, la costruzione partecipata del Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica (MDUQ-P) ha sperimentato e verificato le ipotesi formulate ed individuato dimensioni e fasi del processo oltre a dispositivi di controllo e valutazione, raccolti in un *Tool Box* insieme con linee guida, strumenti operativi e strumenti di approfondimento.

Sono stati individuati vari elementi di qualità nella progettazione formativa e nella pratica didattica: l'indicazione dei prerequisiti e delle propedeuticità, l'uso di strumenti di rilevazione dei requisiti in ingresso, l'indicazione degli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze, competenze e abilità, l'informazione sul calendario delle lezioni e degli argomenti progettati, la segnalazione dei servizi di supporto, la scelta e l'organizzazione dei materiali didattici in funzione degli obiettivi di apprendimento, la cura del setting e degli ambienti di apprendimento, la restituzione ed interpretazione dei risultati delle prove di valutazione intermedie, la messa a disposizione dei materiali didattici, anche in rete, e l'attività di tutorato e di incontro con il docente.

I lavori sono proseguiti nell'anno successivo, 2010-2011, con una nuova esperienza cui hanno aderito inizialmente trentacinque docenti, finalizzata alla messa a punto del modello per la sua formalizzazione, applicazione e implementazione (ed eventualmente presentazione ad altri atenei). Anche in questo caso la metodologia di lavoro è stata la Ricerca Azione Partecipativa, con la applicazione di protocolli di lavoro e di dispositivi didattici presenti nel *Tool Box* e l'accompagnamento a distanza per i nuovi applicatori. Gli strumenti sperimentati riguardano le tre fasi del processo: *ex ante* (di progettazione), *in itinere* (di gestione) ed *ex post* (di valutazione).

Gli obiettivi da perseguire alla luce dei risultati ottenuti erano il miglioramento della qualità della progettazione formativa e didattica, nella fase *ex ante*; il miglioramento delle strategie di insegnamento, rendendo più efficaci gli strumenti di formazione in aula e potenziando strategie e criteri di riprogettazione didattica, nella fase di gestione ed infine la valorizzazione della valutazione *in itinere* e la ricerca di indicazioni, correttivi e suggerimenti su come monitorare il lavoro di valutazione in uscita, percorrendo sistemi valutativi che uscissero dalla logica dell'esame finale; il potenziamento degli strumenti di autovalutazione del docente era un ulteriore obiettivo finalizzato al miglioramento dei risultati degli studenti.

Per quanto riguarda la fase *ex ante* è stata elaborata una scheda di progettazione delle attività, accompagnata, come tutti gli altri strumenti costruiti, dalle linee guida per l'utilizzo e dal glossario. Questa scheda è caratterizzata in una sua parte anche dal Patto d'Aula per la presentazione della programmazione agli studenti.

Di fatto vengono codificate e rese coerenti con il modello MDUQ-P due buone pratiche già agite, congiuntamente o singolarmente, tra i docenti: la progettazione del corso e la condivisione della stessa con gli studenti in varie forme, più o meno tracciabili.

Un'altra buona abitudine che è stata valorizzata e sviluppata è l'acquisizione di informazioni sulle caratteristiche degli studenti della propria aula per quanto riguarda le conoscenze

possedute e, anche se raramente, sugli stili cognitivi e di apprendimento. È infatti opinione condivisa che “Le premesse per programmare un intervento didattico, ... sembrano essere, oltre alla conoscenza disciplinare e la forte motivazione ad insegnare, la conoscenza delle caratteristiche individuali, delle conoscenze e delle esperienze pregresse, delle motivazioni intrinseche dei propri alunni²²”.

Per quanto riguarda lo svolgimento del corso (fase in itinere) si sono fatte ricerche anche per quanto riguarda la definizione degli elementi e dei passi che caratterizzano una buona lezione o altra metodologia didattica. Sono state presentate sessioni di *microteaching*²³ con lo scopo di valorizzare e sviluppare le buone pratiche di approccio all'insegnamento e di imparare ad analizzare la struttura della propria lezione.

Si è lavorato anche alla costruzione di uno strumento di gestione e registrazione con ampia discussione su come e cosa debba essere monitorato e documentato. L'elemento centrale che è rimasto costante durante l'evoluzione dello strumento è stata la corrispondenza tra gli elementi della gestione e quelli presenti nella scheda di progettazione al fine di monitorare la coerenza tra i due momenti del processo.

Un gruppo di lavoro si è occupato di elencare i vari tipi di strumenti di verifica degli apprendimenti e di analizzare i pro e i contro di ciascuno, fino ad arrivare a definire quali sono i criteri comuni per tutti, coerenti con i Descrittori di Dublino da adottare per la loro costruzione. Per ciascuna delle fasi e degli strumenti operativi si sono abbozzate delle schede di valutazione dello strumento cercando di identificare indicatori utilizzabili e misurabili. Questa parte della esperienza non ha portato alla costruzione di prodotti finiti ma è stato un utile strumento di riflessione per licenziare gli strumenti operativi del *Tool Box*.

Sono stati inoltre predisposti e somministrati agli studenti questionari finalizzati a comprendere la loro percezione riguardo l'esperienza e raccogliere commenti e suggerimenti. La restituzione dei risultati agli studenti ha consentito di includere lo studente tra gli attori dell'esperienza in corso e non solo di intenderlo come beneficiario finale. Conoscenza della sperimentazione, sensibilizzazione e corresponsabilizzazione degli studenti erano, infatti, tra gli elementi che si andavano coltivando.

Questa attività è stata resa possibile grazie alla disponibilità di cinque Supervisor di Tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione che hanno messo a disposizione la loro competenze per la somministrazione e la restituzione dei risultati dei questionari e dei focus group. Un'altra interessante attività, infatti, è stata quella di indagare con quest'ultimo strumento su come veniva percepito lo svolgimento del corso in relazione alla cinque dimensioni del modello MDUQ-P (contesto, disciplina, docente, studente, lavoro)²⁴.

Il ruolo del CQA è stato cruciale per gli aspetti organizzativi e logistici: l'organizzazione dei viaggi dei componenti la Cabina di Regia, la diffusione dei programmi delle giornate di incontro, il reperimento delle aule necessarie e la segnalazione dei relativi percorsi, la raccolta delle presenze, la comunicazione con tutti i partecipanti all'esperienza. Due consulenti del Centro hanno collaborato come Responsabili della Procedura per la Conservazione e la Gestione dei Documenti e degli strumenti under construction, per non perdere di vista la sequenza delle varie revisioni.

La riflessione sulla esperienza porta a considerare punti di forza e difficoltà incontrate. Tra le difficoltà segnalate dai partecipanti vi è stata la scarsa possibilità di essere presenti a tutti gli incontri e il grosso impegno necessario a seguire tutte le attività ed a preparare tutti gli strumenti in tempi stretti. È stato fatto notare poi come sia disincentivante lo scarso riconoscimento da parte dell'Università e come il contesto universitario non sia favorevole per attuare questo tipo di attività di ricerca. È stato auspicato un maggiore coinvolgimento di Presidi, Presidenti di corso di studio e di altri docenti che già svolgono buone pratiche che porterebbe ad un coordinamento dei docenti di un CdS, fruttuoso per migliorare il successo formativo degli studenti e limitare la dispersione.

Interessante a questo proposito è stato il caso del Corso di Laurea in Ingegneria Elettrica ed Elettronica in cui diversi docenti del corso hanno partecipato al Laboratorio portando un prezioso contributo sulla strada della programmazione integrata.

Tra gli elementi critici vi sono stati la scarsa adesione dei docenti alla Procedura per la Conservazione dei Documenti e la poca propensione alla compilazione di documenti in particolare quelli di registrazione.

Come già detto tra i punti di forza di questa esperienza vi sono stati operatività, trasversalità, riflessività e produttività. Il lavoro dei supervisori si è rivelato molto importante per il coinvolgimento di docenti e studenti. Elemento interessante è stato il confronto tra discipline anche molto diverse tra loro, anche per quanto riguarda le accezioni dei vocaboli dei rispettivi linguaggi disciplinari. Tra i frutti dell'esperienza i docenti hanno segnalato una maggiore consapevolezza nella progettazione, con la modifica dell'approccio generale della propria materia nell'ambito del corso di laurea, la coscienza del fatto che occorre usare diverse metodologie nell'insegnamento legate anche ai diversi stili di apprendimento, la maggiore tracciabilità dei percorsi e la loro formalizzazione.

Il contributo dei partecipanti: esempi di sperimentazione

Diletta Peretti, Marina Quartu

Si può parlare di qualità di un percorso di formazione quando questo è adeguato alle esigenze che si propone di soddisfare, quindi al raggiungimento dei risultati di apprendimento.

In una moderna didattica il soggetto che apprende deve essere posto al centro del processo formativo, in accordo col principio di base del processo di Bologna: *“I risultati di apprendimento attesi in un tempo previsto descrivono quanto uno studente medio, in possesso di adeguata formazione iniziale, dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine del processo di apprendimento, comprendente un adeguato sistema di verifica. I risultati di apprendimento si possono riferire a interi corsi di studio o a singole unità didattiche”*.

La sperimentazione nell'ambito del Laboratorio Didattico Calaritano (LDC) ha rappresentato un'occasione di riflessione e confronto sul campo tra l'applicazione delle disposizioni ministeriali²⁵, i criteri e le linee guida proposti dall'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)²⁶ e la gestione del processo formativo e dei suoi sottoprocessi ai fini dell'assicurazione della qualità²⁷.

La normativa italiana si è occupata di riforma universitaria chiedendo di definire negli Ordinamenti Didattici gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi con riferimento ai Descrittori di Dublino e agli sbocchi professionali, tuttavia tutti i modelli e i progetti per il controllo della qualità (CampusOne e il Progetto Campus-Unica a Cagliari) si sono preoccupati di definire, analizzare e valutare le dimensioni²⁸ riguardanti i processi attinenti l'organizzazione dei CdS, (Sistema di gestione e struttura organizzativa; Esigenze e obiettivi; Risorse; Processo formativo; Risultati, analisi e miglioramento), ma non il processo di insegnamento-apprendimento vero e proprio.

Il Laboratorio Didattico Calaritano, guidato e diretto dal professor Paolo Orefice insieme con la Cabina di Regia, per tre anni ha svolto un lavoro teso a definire gli indicatori di qualità del processo di insegnamento-apprendimento. In questo contesto si sono portate avanti sperimentazioni didattiche ove le buone pratiche sono state identificate, definite e riconosciute come tali sulla base dei risultati. Con questo procedimento si sono costruiti gli strumenti di un toolbox del docente.

Obiettivo di un buon lavoro didattico è la realizzazione di un apprendimento significativo e trasferibile; le condizioni favorevoli perché ciò possa realizzarsi riguardano sia l'individuo che apprende (disponibilità, motivazione, configurazione cognitiva e stili di apprendimento) che il contesto (adeguatezza degli stimoli, dei contenuti, dei setting, dei dispositivi e delle metodologie di accompagnamento, sostegno, monitoraggio, valutazione).

Presentiamo qui alcuni dati e riflessioni sulle esperienze condotte da due dei docenti dell'Università di Cagliari che hanno portato il loro contributo ai lavori del Laboratorio Didattico Calaritano e hanno sperimentato come raccogliere e utilizzare informazioni sia riguardo al primo

che al secondo aspetto in un'ottica di tracciabilità del processo a cominciare dalla progettazione fino alla valutazione dei risultati. Lo scopo dell'esperienza era quello di aumentare la consapevolezza del processo di insegnamento-apprendimento nonché la trasparenza e la condivisione del Progetto con gli studenti e di analizzare le proprie buone pratiche confrontandole con il modello pedagogico, alla ricerca di strumenti da proporre all'uso comune. Nei corsi di insegnamento coinvolti nell'esperienza è stato seguito un percorso che, in accordo con le teorizzazioni pedagogico-didattiche²⁹ e gli strumenti allora in costruzione a partire dalle buone pratiche nella didattica, era teso alla realizzazione di una relazione formativa in un processo che vedeva il susseguirsi delle tre fasi che si ritrovano nel modello MDUQ-P: ex ante (progettazione), in itinere (gestione), ex post (valutazione).

Il lavoro svolto durante la sperimentazione si è basato quindi sia sulla valorizzazione delle preesistenti pratiche quali l'uso di un contratto formativo o patto d'aula, le attività di tutorato e le verifiche in itinere, sia sull'applicazione immediata delle conoscenze di pedagogia e docimologia apprese durante il corso come ad esempio i test sugli stili di apprendimento.

Sulla base dei principi del processo di Bologna il metodo della ricerca-azione propone una didattica partecipativa, ovvero vista non più come processo di trasferimento ex cathedra delle nozioni disciplinari ma come un processo interattivo, in cui la conoscenza reciproca e la rilevazione delle esigenze delle diverse parti coinvolte sono la condizione di partenza per la condivisione degli obiettivi e il raggiungimento dei risultati di apprendimento: la conoscenza dei bisogni dei discenti è un elemento fondamentale per l'attivazione di servizi di accompagnamento all'apprendimento e per un'opera costante di orientamento in entrata, in itinere e in uscita.

I corsi di cui qui si riferisce l'esperienza sono il corso di Anatomia Umana del Corso di Laurea in Biologia della ex Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali e il corso di Biologia del Corso di Laurea in Infermieristica della ex Facoltà di Medicina e Chirurgia, che si sono svolti nell'anno accademico 2009/2010. Nel caso di Biologia la classe era composta di sessantasei elementi mentre gli studenti iscritti al corso integrato di Anatomia Umana e Comparata, quindi al modulo di Anatomia Umana, erano settantasette per quanto i frequentanti siano stati soltanto 50 (tabella 2).

Corso	Anatomia Umana e Comparata	Biologia
Modulo	Anatomia Umana	Corso monomodulo
Facoltà	Scienze M.M.F.F.N.N.	Medicina e Chirurgia
Corso di studio	Laurea in Biologia	Laurea in Infermieristica
Anno	Secondo	Primo
Semestre	Primo	Primo
CFU	6	2
frequenza	Obbligatoria	Obbligatoria
totale studenti	50	66
accorpamenti	No	No

Tabella 2. Elementi salienti dei corsi di insegnamento

Nel caso del corso di Anatomia Umana, un obiettivo sfidante è stato quello di accompagnare con la didattica interattiva la costruzione delle conoscenze e delle competenze in una materia notoriamente molto descrittiva e quindi ostica per la maggior parte degli studenti.

L'obiettivo prefissato per entrambi i corsi è stato quello di migliorare i risultati qualitativi (grado di apprendimento) e quantitativi (numero di esami al primo appello) rispetto ai corsi pregressi. Come indicatore di risultato per il corso di Anatomia Umana è stato assunto il raggiungimento di un incremento di dieci punti della percentuale di successo nell'esame orale, ai primi appelli disponibili dopo il termine delle lezioni rispetto all'anno precedente, mentre per il corso di Biologia l'indicatore di risultato era stabilito in un numero di studenti che superassero l'esame entro tre mesi dalla fine delle lezioni maggiore o uguale ai due terzi del totale con una differenza tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

La sperimentazione si riferisce a tre fasi: ex ante (progettazione), in itinere (gestione), ex post (valutazione).

Progettazione

La definizione degli obiettivi di apprendimento è stata fatta in accordo con i Descrittori di Dublino ed è stata basata su learning outcome richiesti nei percorsi di formazione dei rispettivi profili professionali, definiti da leggi italiane ed europee ed il peso in CFU è stato definito sulla base dell'ordinamento didattico. Nel caso di Infermieristica le unità didattiche sono state definite sulla base del confronto a livello nazionale tra corsi di laurea in infermieristica. Per il corso di laurea in biologia le conoscenze e le competenze trasversali in uscita sono riassunte nella tabella Tuning di sintonizzazione nazionale, inclusa nel Regolamento Didattico del CdL. Il lavoro presentato fa parte delle attività laboratoriali del LDC svolte nel primo e nel secondo semestre dell'anno accademico 2009-2010.

L'esperienza descritta è partita ad anno accademico iniziato, quando la progettazione dei corsi era già stata fatta, perciò il tempo ristretto a disposizione ha consentito di progettare e pianificare le metodologie didattiche solo in parziale accordo con il modello, man mano che si approfondivano le tematiche durante il Laboratorio e ciò non ha permesso di rispondere pienamente a tutti i bisogni formativi dei discenti. È servita tuttavia come base di discussione e di scambio con le esperienze dei docenti degli altri corsi di insegnamento partecipanti al LDC. La progettazione comprendeva vari aspetti: oltre alla progettazione delle singole unità didattiche e dei loro contenuti, per accompagnare e monitorare l'apprendimento degli studenti sono state predisposte verifiche in itinere e attività collettive e individuali di tutorato; come accennato, nel corso di Infermieristica gli studenti sono stati divisi in due gruppi di cui uno sperimentale ed uno di controllo comparabili tra loro rispetto alla scuola media superiore di provenienza, al punteggio ottenuto nella prova di biologia del test per l'ammissione e allo stile di apprendimento; è stato progettato un tutoraggio personalizzato basato sullo stile cognitivo dei soggetti rivolto a studenti del gruppo sperimentale che, sul base dei parametri indicati, erano considerati avere necessità di maggiore attenzione; un importante elemento di cui si è tenuto conto nella progettazione di entrambi i corsi disciplinari è la tracciabilità e la codifica delle informazioni da condividere con gli studenti. Per l'individuazione e predisposizione degli strumenti da usare per la progettazione ci si è basati sui principi che di seguito indichiamo: il Regolamento Didattico del CdS è stato individuato come strumento per la scelta e la definizione degli obiettivi e conseguentemente dei contenuti, tenendo quindi conto del contesto; il principio della centralità dello studente ha portato allo studio e alla preparazione dei test e dei questionari per la valutazione delle competenze in ingresso, dei saperi soggettivi e degli stili di apprendimento; una scelta consapevole dei metodi e delle strategie di insegnamento ha portato alla progettazione e pianificazione delle metodologie didattiche (tabella 3).

Gestione

Le attività didattiche sono state caratterizzate dalla massima trasparenza delle informazioni logistiche, organizzative e disciplinari fornite sia durante le lezioni frontali che durante le ore di laboratorio, quindi le prime ore di lezione sono state dedicate in primo luogo alla presentazione del docente e del Progetto del corso, comprendente gli elementi di un patto d'aula o contratto pedagogico, ovvero la presentazione in maniera esplicita, accompagnata da uno stampato, degli obiettivi generali del corso (conoscenze, capacità e abilità attese), degli obiettivi specifici oggetto di trattazione durante le lezioni, dell'organizzazione dell'erogazione, dei testi suggeriti, della modalità di interazione con il docente, delle modalità, dei tempi e dei parametri di valutazione dell'apprendimento. Sono stati quindi somministrati i test sulle conoscenze disciplinari e trasversali in ingresso e quello sugli stili di apprendimento³⁰. Questo strumento ha costituito la vera novità del processo didattico di questi ed altri corsi di insegnamento partecipanti al Laboratorio: esso è finalizzato a conoscere la configurazione apprenditiva dei propri studenti e rappresenta uno strumento di orientamento all'apprendimento in ingresso e in itinere.

Entrambi i corsi si svolgevano in aule corredate di videoproiettore ed arredate con banchi inchiodati a terra da otto posti uniti in cui si sono svolte le lezioni frontali, illustrate con la presentazione di immagini e il tutoraggio personalizzato del corso di Biologia per Infermieristica. Il corso di Anatomia comprendeva attività di laboratorio consistenti in esercitazioni di gruppo di anatomia macroscopica con ossa e modelli anatomici, nel Laboratorio di Anatomia

Macroscopica, attività ed esercitazioni di anatomia microscopica a posto singolo per il riconoscimento induttivo di preparati istologici, nel Laboratorio di Istologia e Anatomia Microscopica.

Al fine di monitorare il percorso di apprendimento e fornire agli studenti un'opportunità di autovalutazione, in entrambi i corsi sono state svolte le due prove valutative in itinere progettate, consistenti in una prova scritta con domande a risposta multipla, domande aperte e schemi da commentare, che hanno avuto immediata correzione plenaria, nonché attività collettive e individuali di tutorato. Nel corso di Biologia per Infermieristica il tutorato personalizzato rivolto ai componenti del gruppo sperimentale citati consisteva nell'approfondimento di temi fondamentali risultati poco chiari, con mandati di lavoro differenti a seconda dello stile di apprendimento risultante dai test in ingresso. Gli studenti del gruppo di controllo erano invece liberi di svolgere attività di autoapprendimento.

In entrambi i corsi di insegnamento sono state messe a disposizione degli studenti le immagini proiettate a lezione. Nel corso di Anatomia Umana sono stati inoltre forniti supplementi semplificati rispetto al testo adottato per argomenti di cui è richiesta una conoscenza sintetica ed una dispensa che riassume le competenze e abilità da acquisire nelle ore di laboratorio, utile anche alla prova pratica di riconoscimento del preparato istologico all'esame.

Valutazione

Alla fase ex post possiamo ascrivere sia la valutazione degli apprendimenti degli studenti, sia un'analisi dei risultati ed un commento dell'esperienza.

L'esame finale di Biologia consisteva in una prova scritta, di ammissione all'orale, con domande a risposta multipla e domande aperte, per alcune delle quali era richiesto di argomentare le risposte date. Ad ogni quesito era assegnato un diverso punteggio a seconda che verificasse conoscenze o anche competenze e abilità. La prova orale consisteva in una o due domande, a seconda dei risultati della prova scritta.

Il cinquantasei per cento degli studenti della coorte ha superato l'esame entro tre mesi dopo la fine delle lezioni: due terzi degli studenti del gruppo sperimentale, meno della metà degli studenti del gruppo di controllo; gli studenti che hanno usufruito di tutoraggio personalizzato, che teneva conto degli stili cognitivi, hanno superato l'esame in maggior numero (dieci studenti) rispetto a colleghi del gruppo di controllo con caratteristiche sovrapponibili (cinque studenti) (Figura17).

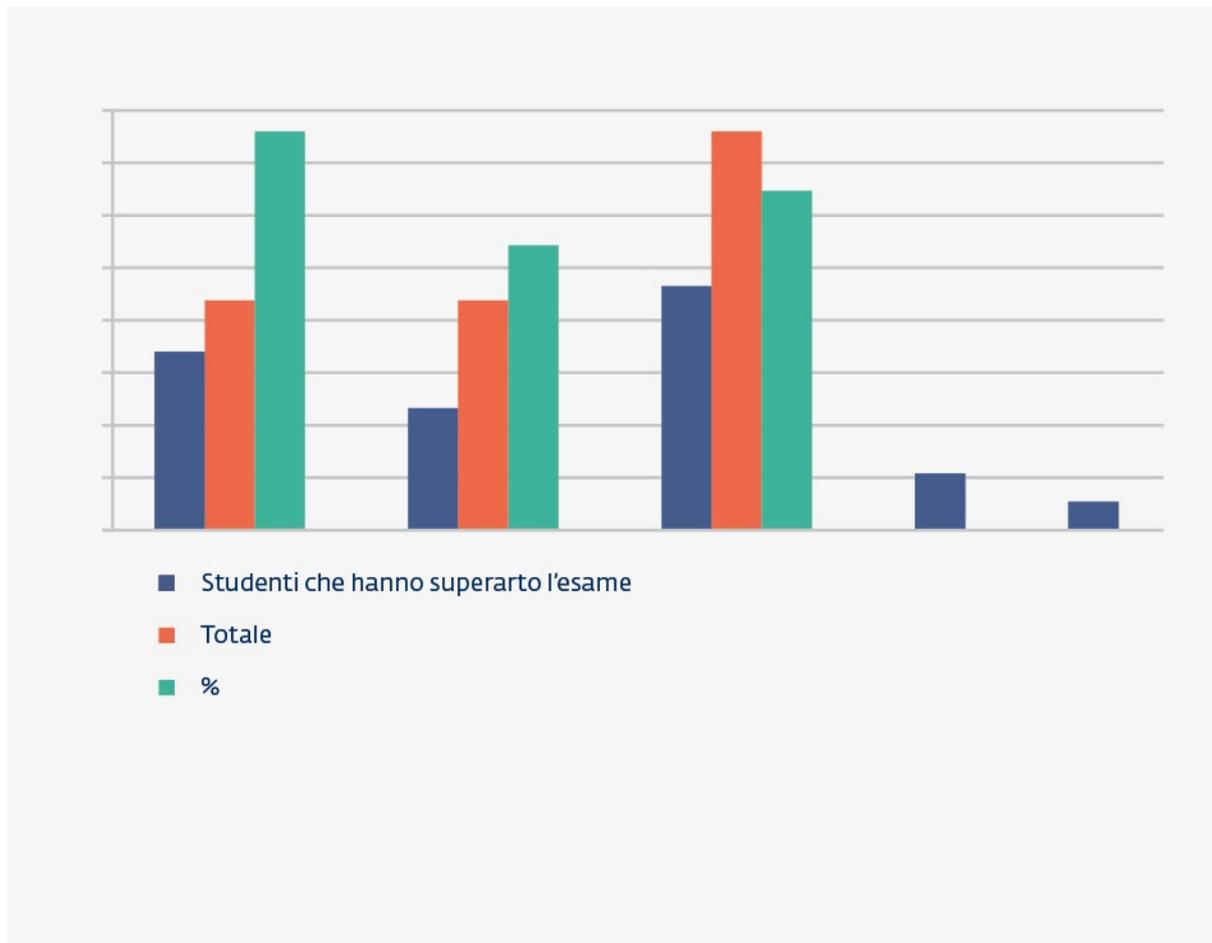


Fig. 17. Studenti che hanno superato l'esame di Biologia entro tre mesi dopo la fine delle lezioni.

L'esame finale di Anatomia Umana è consistito in una prova orale in cui venivano poste due domande sugli argomenti svolti per ultimi non verificati in itinere e nel riconoscimento e commento di un preparato istologico di un organo umano al microscopio. Per quanto riguarda le verifiche in itinere, veniva lasciata libertà allo studente di considerarle ai fini della valutazione finale oppure di migliorare la valutazione con domande ulteriori sugli argomenti già verificati. Con lo scopo di avere da parte degli studenti un riscontro del lavoro svolto nell'ambito della sperimentazione è stato distribuito un questionario anonimo di valutazione della dispensa sulle attività di laboratorio, da compilarsi in aula il giorno dell'appello d'esame.

Il test di ingresso ha rilevato competenze e conoscenze pregresse nelle discipline propedeutiche all'Anatomia variabili e generalmente mediocri, tuttavia ventisette su ventotto degli studenti che hanno sostenuto la verifica in itinere ha superato le prove con esito positivo (novantasei per cento contro il sessantanove per cento dell'anno accademico precedente) e di questi il settantanove per cento si è presentato all'esame finale. Il quarantaquattro per cento degli studenti frequentanti ha sostenuto e superato l'esame finale nell'arco dei primi due appelli disponibili dopo la fine delle lezioni. Tra i candidati, il settantanove per cento (22/28) degli studenti che avevano sostenuto la verifica in itinere (contro il sessantaquattro per cento dell'anno accademico precedente) ha sostenuto la prova orale e di questi l'ottantasei per cento ha superato l'esame con successo (figura 18).

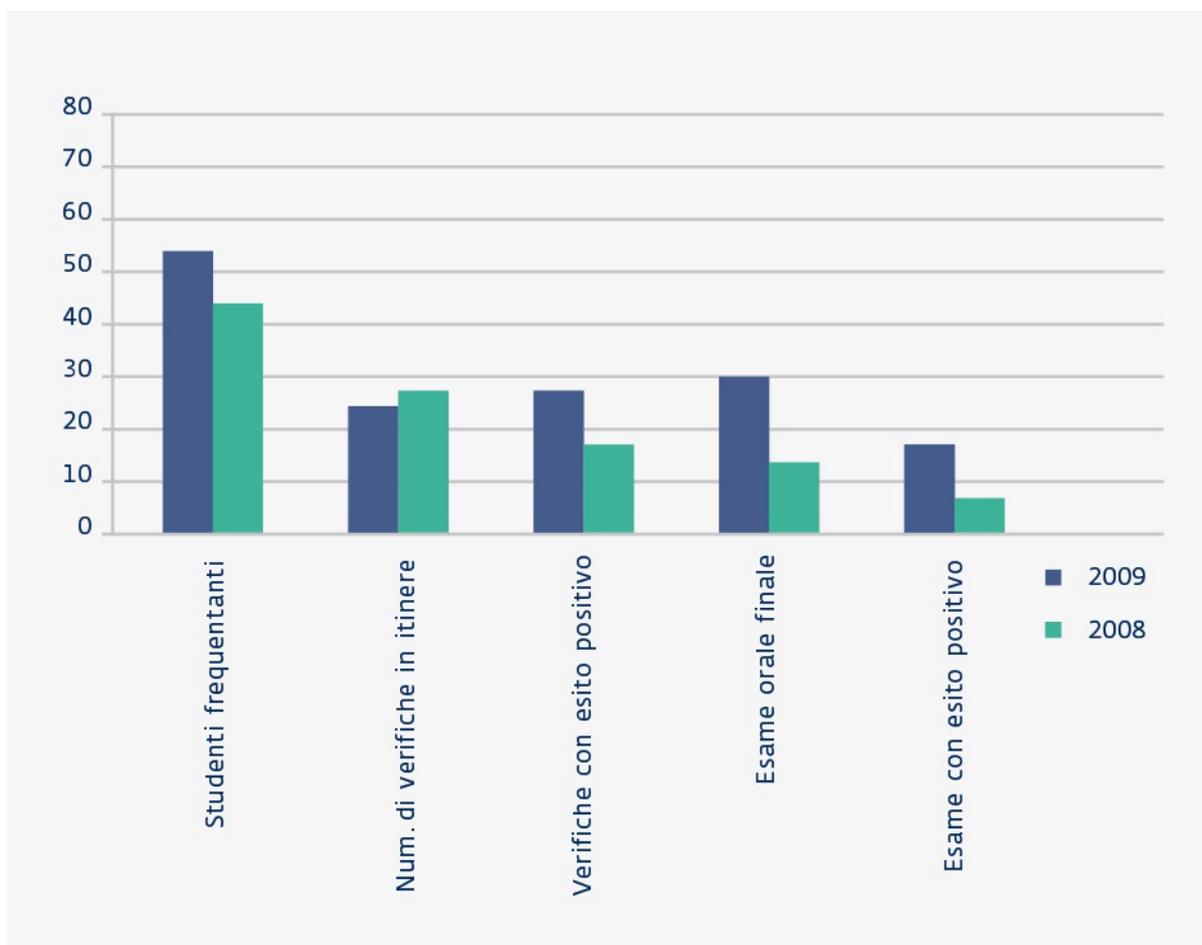


Fig. 18. Risultati della sperimentazione didattica nel corso di Anatomia Umana.

Commento

Le esperienze presentate descrivono un momento del percorso della ricerca-azione e risultano perciò in qualche modo incomplete e con alcuni errori sistematici, che sono stati portati in discussione nelle attività laboratoriali plenarie. I dati ottenuti in questi ed altri corsi di insegnamento oggetto dell'esperienza del primo anno dopo il corso di formazione mostrano tuttavia come un lavoro sistematico e riflessivo di analisi e valutazione del processo di insegnamento-apprendimento rientri nel concetto di qualità e quindi in un processo di miglioramento continuo.

La progettazione accurata del corso di insegnamento porta ad una gestione che può essere monitorata e valutata consentendo di compiere un riesame ed una riprogettazione migliorativa, secondo il ciclo PDCA. Nel nostro caso il riesame è avvenuto soltanto in seno al Laboratorio Didattico Calaritano dove i vantaggi riscontrati e le criticità emerse sono stati oggetto di discussione collegiale e utilizzati per riprogettare le attività del laboratorio stesso, oltre ai corsi di insegnamento per l'anno successivo.

Uno dei punti di riflessione già presenti in coloro che hanno svolto e svolgono attività di autovalutatori CRUI e che è stato messo in evidenza durante i lavori è stata la consapevolezza che il riesame dovrebbe avere la sua sede naturale nel Corso di studio, i cui corsi di insegnamento dovrebbero avere regole omogenee di progettazione, gestione e valutazione. L'esperienza compiuta dal LDC nell'a. a. 2009/10 ha messo in luce principi e strumenti utili per la costruzione di una relazione formativa mediante la valorizzazione e l'inserimento di buone pratiche nella progettazione, gestione e valutazione del processo di insegnamento-apprendimento (tabella 3) che sono stati utilizzati per il proseguimento della sperimentazione nell'anno successivo e l'elaborazione degli strumenti di lavoro e del protocollo di uso temporale degli stessi (Tool Box).

	PRINCIPIO	STRUMENTO CORRELATO
EX ANTE - PROGETTAZIONE	Scelta e definizione degli obiettivi e conseguentemente dei contenuti in accordo con il Processo di Bologna.	Regolamento didattico del CdS.
	Centralità dello studente.	Test e questionari per la valutazione delle competenze in ingresso e dei saperi soggettivi.
	Scelta consapevole dei metodi e delle strategie di insegnamento.	Progettazione e pianificazione delle metodologie didattiche.
IN ITINERE - GESTIONE	Dichiarazione degli obiettivi e dei contenuti	Scheda di progettazione e patto d'aula.
	valutazione delle competenze in ingresso e dei saperi soggettivi.	Test in ingresso questionario stili di apprendimento.
	monitoraggio del processo didattico.	Prove di valutazione in itinere, tutorato.
	Considerazione continua della possibilità di riprogettazione didattica.	Tutorato sperimentazione didattica.
	Tracciabilità del percorso.	Portfolio dello studente.
EX POST - VALUTAZION	Analisi del prodotto in uscita (risultati di apprendimento dello studente).	Bilancio tra le competenze in ingresso, in itinere e finali degli studenti confrontandoli con gli obiettivi dichiarati secondo i descrittori di Dublino (esame finale o altro).
	Analisi del processo di insegnamento-apprendimento.	Valutazione e autovalutazione del docente, debriefing sulle attività formative svolte e sulle strategie utilizzate (in commissione d'esame e in consiglio di CdS).
	Tracciabilità del percorso.	Portfolio dello studente.

Tabella 3. I principi e gli strumenti identificabili dall'esperienza.

Il contributo dei Supervisor

Luisella Cuccu, Gilberta Fosci, Luisa Frau, Clara Ligas, Francesca Salaris

La partecipazione al Laboratorio Didattico Calaritano (LDC) dei Supervisor di Tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione, d'ora in avanti denominati Supervisor, è iniziata nell'a.a. 2008/2009, quando il Centro per la Qualità dell'Ateneo di Cagliari ha attivato il corso di formazione "Didattica delle competenze-Teorie e pratiche" sui temi della didattica universitaria e della docimologia, rivolto ai docenti della Università degli Studi di Cagliari. I Supervisor sono stati cooptati in questa attività per le peculiari competenze espletate all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Nella esperienza sviluppata dal LDC durante il biennio successivo con il Progetto di ricerca-azione, finalizzato a verificare e testare le buone pratiche in atto nell'università e a confrontarle con le basi teoriche del modello, il coinvolgimento dei Supervisor è risultato naturale nel momento in cui si è programmata l'attività di monitoraggio. Infatti accompagnare, registrare e monitorare le diverse fasi del processo di insegnamento-apprendimento rientra nel bagaglio di esperienze dei Supervisor, insegnanti di ruolo nella Scuola del Primo Ciclo, il cui intervento nel Corso di studio (CdS) di Scienze della Formazione Primaria costituisce un importante contributo alla formazione sul campo dei futuri maestri.

Nel momento in cui la formazione iniziale del LDC è andata trasformandosi in una esperienza didattica di ricerca-azione il Centro per la Qualità dell'Ateneo (CQA) ha programmato e organizzato diversi incontri di studio e di progettazione con la Cabina di Regia, i Docenti e i Supervisor per l'organizzazione delle attività di monitoraggio e di accompagnamento del percorso didattico nelle sue diverse fasi: ex ante, in itinere, ex post. Dopo la partecipazione al corso di formazione l'attività dei Supervisor si è perciò concretizzata oltre che nella partecipazione agli incontri di studio e progettazione plenari, nelle riunioni con i docenti e con la segreteria del Centro per la Qualità dell'Ateneo per la programmazione e realizzazione del monitoraggio e quindi nell'attuazione del medesimo (presenza in aula, somministrazione di questionari e altri strumenti, raccolta e tabulazione dei dati) compresi l'organizzazione e lo svolgimento dei focus group con gli studenti e successivamente la restituzione dei dati ai docenti e agli studenti.

Il contributo alle attività laboratoriali ha visto la presentazione in riunione plenaria delle relazioni sui temi dibattuti all'interno dei focus group e sulle osservazioni compiute durante l'attività.

Fase ex ante

Nella fase ex ante i Docenti e i Supervisor hanno informato gli studenti in merito al percorso sperimentale dei CdS da loro frequentati e allo stesso tempo hanno sollecitato la loro partecipazione all'esperienza in atto. È stato importante condividere il senso della

sperimentazione e rafforzare la percezione degli studenti rispetto alla centralità del loro ruolo nel proprio percorso di formazione volto ad acquisire le conoscenze e le competenze adeguate per affrontare il mondo del lavoro nella Società Europea della Conoscenza.

Il questionario somministrato in questa fase, con l'obiettivo di informare, sensibilizzare e coinvolgere, si è rivelato uno strumento efficace atto a rilevare il punto di vista degli studenti in merito alla sperimentazione; in particolare, attraverso le domande aperte sono emersi bisogni e suggerimenti utili alla messa a punto di un modello di qualità della didattica universitaria (finestra 1). Complessivamente sono stati interpellati milleottantatre studenti che frequentavano i diversi Corsi di Studio afferenti alle aree umanistica, scientifico-tecnica ed economico-politico-giuridica.

I SupervisorI hanno inoltre somministrato, sempre nella fase ex ante, altri tre questionari di cui i primi due volti a conoscere l'orientamento motivazionale degli studenti rispetto al Corso di Laurea e al Corso di Insegnamento, l'ultimo a rilevare i loro stili cognitivi.

La somministrazione dei questionari e la raccolta dei dati, oltre ad assurgere a una funzione conoscitiva del contesto reale, ha contribuito a creare una relazione comunicativa con gli studenti, soprattutto nella fase di restituzione dei risultati, in cui essi si sono sentiti riconosciuti, ascoltati nell'espressione dei loro bisogni formativi, accolti e coinvolti nel processo di miglioramento della didattica universitaria.

FINESTRA 1. SUGGERIMENTI EMERSI DALLE RISPOSTE DEGLI STUDENTI AI QUESTIONARI DELLA FASE EX ANTE

In che modo gli studenti coinvolti nella sperimentazione possono dare un contributo?

- *Mediante la collaborazione, la responsabilità verso lo studio e il rispetto per i docenti e per i genitori che pagano le tasse.*
- *Attraverso i rappresentanti degli studenti nei Consigli di CdS.*
- *Attraverso le risposte a domande aperte più mirate su problemi e difficoltà nello studio non dovuti alla volontà degli studenti.*
- *Esprimendo pareri scritti in forma anonima.*
- *Mettendo in pratica i suggerimenti dati in merito ai metodi di studio.*
- *Attraverso blog di discussione online e sportelli d'ascolto.*
- *Esponendo idee e dubbi al proprio docente.*
- *Favorendo una maggiore interazione e partecipazione tra studenti con dibattiti aperti anche ai docenti.*

Fase in itinere

L'azione di accompagnamento e di monitoraggio della fase di gestione dell'esperienza si è concretizzata nel focus group, strategia efficace di confronto tesa a rilevare gli atteggiamenti e i punti di vista degli studenti rispetto alle cinque dimensioni del modello (contesto, lavoro, studente/apprendimento, disciplina/contenuto, docente/insegnamento). Strutturato sulla base di una traccia predisposta dalla Cabina di Regia, il focus group è stato organizzato in sessioni di lavoro coordinate da uno o più supervisorI, in un clima favorevole all'instaurarsi di una positiva interazione tra i componenti del gruppo, la cui dimensione ha oscillato da un minimo di sei persone a un massimo di quindici. La programmazione degli incontri, previsti nella fase intermedia del primo e del secondo semestre, ha richiesto un'azione congiunta di sensibilizzazione da parte dei docenti e dei supervisorI, tesa a rafforzare il coinvolgimento e la partecipazione responsabile degli studenti in quanto parte attiva del processo di insegnamento-apprendimento.

Sollecitati dagli stimoli reciproci e dalla sinergia all'interno del gruppo, gli studenti hanno evidenziato i punti di forza e di criticità rilevati in riferimento agli insegnamenti e ai contesti organizzativi e didattici. Nella maggior parte dei casi gli studenti hanno colto l'unitarietà dei CdS riscontrando un soddisfacente collegamento tra le discipline, i cui contenuti risultano chiaramente comprensibili se letti in un rapporto organico di interconnessioni; non sono mancate tuttavia alcune criticità. A livello di contesto, è emersa la necessità di migliorare la fruibilità dei servizi: in particolare le biblioteche, spesso affollate, risultano inadeguate alle esigenze di studio individuale; mancano gli spazi da adibire a luoghi d'incontro, di scambio e di lavoro di gruppo (finestra 2).

FINESTRA 2. DATI EMERSI DAL LAVORO DI FOCUS GROUP SULLA DIMENSIONE CONTESTO

- *In diversi CdS si percepisce un collegamento tra tutti i Corsi di Insegnamento.*

- Per quanto riguarda la biblioteca, oltre alla sala studenti, sempre occupata, mancano altri spazi da utilizzare per incontri e lavori di gruppo. Si sente l'esigenza di poter disporre di aule piccole da adibire a sale di lettura e/o luoghi di discussione e condivisione di problemi comuni. Il numero dei PC andrebbe implementato.
- I laboratori dovrebbero essere meglio attrezzati con un maggior numero di strumenti; sarebbe inoltre opportuno avere sempre a disposizione un tutor d'aula.
- Il sito dell'Università appare disordinato e di difficile consultazione, soprattutto per le matricole.

Un aspetto positivo, rimarcato dalla maggior parte degli studenti, è stato la percezione di un clima disteso e collaborativo tra i docenti dei Corsi di Studio coinvolti nell'esperienza del LDC. Inoltre gli studenti quasi sempre sono stati concordi nel sottolineare una interazione docente-allievo positiva e soddisfacente, che favorisce un clima sereno e costruttivo di confronto. La professionalità dei docenti si è manifestata ed esplicitata anche attraverso la scelta adeguata delle strategie didattiche e la cura del setting, in grado di rispondere ai diversi stili di apprendimento e alle motivazioni e aspettative degli studenti. Nella finestra 3 si riportano alcune risposte significative in relazione alla dimensione docente, il cui tema di discussione verteva sui metodi e gli strumenti utilizzati, sulla relazione docente-studente e sulla considerazione degli stili d'apprendimento degli studenti. Gli studenti hanno inoltre sottolineato il fatto che seguire le lezioni rappresentasse un notevole vantaggio per la comprensione dei contenuti, anche complessi, e consentisse loro di individuare un primo nucleo di guadagni formativi da consolidare nello studio individuale e sistematico.

La discussione sulle prove intermedie di valutazione ha registrato pareri dissonanti: da un lato sono state considerate utili e necessarie al fine di intervenire sulle lacune e riorientare lo studio, dall'altra sono state percepite quale impegno gravoso che sottrae tempo ed energie alla preparazione dell'esame finale.

FINESTRA 3. DATI EMERSI DAL LAVORO DI FOCUS GROUP SULLA DIMENSIONE DOCENTE

- Sono continui i collegamenti tra le nuove conoscenze e quelle già apprese.
- Il docente ci osserva, vede se siamo perplessi, ci coinvolge, ripete.
- È un piacere venire alle lezioni perché ti fa ragionare, il docente vuole da noi il ragionamento.
- Il docente è molto disponibile e abbiamo costruito la relazione con facilità.
- Il docente ha messo in atto diverse strategie per favorire la relazione tra docente e studenti e tra studenti.
- Il docente ha tenuto conto del nostro stile cognitivo; questo aspetto è emerso con chiarezza nelle prove di verifica in itinere in cui la tipologia delle domande ha facilitato nelle risposte sia gli studenti con stile d'apprendimento olistico sia quelli con stile d'apprendimento analitico.

In merito alla dimensione lavoro è emersa in generale la richiesta di un maggior collegamento tra teoria e pratica, soprattutto nella prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro. Gli studenti riconoscono infatti l'importanza di una solida base di conoscenze disciplinari quale presupposto per la costruzione del profilo professionale ma ritengono che le attività formative sul campo possano costituire un utile banco di prova per testare attitudini e competenze professionali. In tale prospettiva, gli studenti hanno mostrato apprezzamento per i docenti che nel corso delle lezioni ricorrono di frequente a esemplificazioni e riferimenti tratti dal mondo del lavoro, fornendo dati concreti di pratiche e tecniche operative che favoriscono la contestualizzazione degli apprendimenti. Inoltre ritengono molto utili le informazioni relative ai possibili sbocchi lavorativi (Finestra 4).

FINESTRA 4. DATI EMERSI DAL LAVORO DI FOCUS GROUP SULLA DIMENSIONE LAVORO

- Durante il corso sono continui i collegamenti col mondo del lavoro e per noi studenti è molto interessante perché il nostro studio non sia fine a se stesso.
- Il docente ci mostra il fine pratico di ciò che studiamo e ci fa intravedere "un posto nel mondo".
- A prescindere dalle difficoltà che troveremo per inserirci nel mondo del lavoro, è bello avere queste conoscenze, è bello in se stesso!

I report dei focus group hanno evidenziato che gli studenti, se chiamati a partecipare, svolgono il ruolo con senso di responsabilità; essi sono comunque consapevoli che il percorso di miglioramento della qualità della didattica universitaria avrà tempi lunghi di crescita e maturazione

Fase ex post

L'esperienza dei Supervisor si è conclusa con la raccolta e la tabulazione dei risultati ricavati dai questionari della fase ex post, compilati da centosessantotto studenti che hanno sostenuto

l'esame al primo appello. I dati raccolti riguardavano la qualità percepita dagli studenti, attraverso una scala di gradimento da uno a cinque, in merito ad aspetti organizzativi e didattici quali la struttura del corso di insegnamento, la chiarezza delle lezioni, il clima d'aula, le risposte ad eventuali problemi e difficoltà incontrati e il grado di interesse suscitato. Inoltre è stata rilevata la percezione della ricaduta del percorso di formazione sullo sviluppo del pensiero critico e sull'acquisizione di competenze trasversali quali il miglioramento delle capacità di argomentare, schematizzare e organizzare lo studio; è stata infine valutata la congruenza dell'esame finale con gli argomenti affrontati durante il corso, con le modalità di svolgimento e con la corrispondenza del voto con la preparazione. Infine, attraverso le domande aperte, gli studenti sono stati invitati a esprimere osservazioni e suggerimenti e a valutare l'esperienza del Corso di Insegnamento in termini di guadagni formativi da utilizzare in contesti diversi (finestra 5). La finestra 6, aperta sulle annotazioni e i suggerimenti tratti dai questionari compilati dopo l'esame, permette di cogliere il punto di vista degli studenti che hanno scelto di partecipare alla sperimentazione in modo costruttivo, portando spunti di riflessione e contributi personali utili al miglioramento della didattica universitaria.

FINESTRA 5. SUGGERIMENTI EMERSI DALLE RISPOSTE DEGLI STUDENTI AI QUESTIONARI DELLA FASE EX POST

Indica qualcosa in particolare che questa esperienza ti ha insegnato e che cercherai di utilizzare anche in contesti diversi:

- *La capacità di focalizzare gli argomenti più importanti e di metterli in relazione, contestualizzandoli nelle applicazioni pratiche.*
- *Organizzare adeguatamente i tempi di studio.*
- *Le conoscenze apprese sono utilizzabili in altri contesti, sia in ambito accademico sia in ambito lavorativo.*
- *Questo corso mi ha permesso di sviluppare quella forma mentis su cui tanto insiste il docente: porsi di fronte a un problema con la mentalità di risolverlo, ricorrendo alle nozioni apprese nel corso e alla formazione pregressa; questo atteggiamento di problemsolving è quello che più si addice a un ingegnere.*
- *Mi ha insegnato che esistono anche professori comprensivi e umani che svolgono con professionalità il loro lavoro, dedicando tanto tempo agli studenti per "scavare" nel profondo della loro preparazione ma sempre con pazienza e pacatezza.*
- *Mi ha fatto piacere avvertire la passione del professore per il suo lavoro: è un buon modo per spingermi ad andare avanti.*
- *Saper realizzare una presentazione in Power Point e presentarla in pubblico.*
- *Utilizzo del linguaggio specifico della disciplina unitamente ad un ragionamento di tipo scientifico.*
- *Maggior confronto e collaborazione con colleghi e docenti.*
- *Affinare la comprensione personale e critica degli argomenti svolti e di conseguenza non assorbire soltanto le mere formule.*
- *È stato il primo esame in cui ho iniziato a progettare qualcosa quindi ho iniziato a gettare le basi per imparare il mio futuro mestiere.*
- *Ha confermato il fatto che è necessario approfondire a fondo i concetti ed esercitarsi con costanza per ottenere risultati ed entrare nel meccanismo della risoluzione di qualunque problema.*

FINESTRA 6. ANNOTAZIONI E SUGGERIMENTI DEGLI STUDENTI EMERSI NELLA FASE EX POST

- *Credo che la difficoltà dell'esame sia in buona parte attribuibile alle proprietà intrinseche dell'oggetto di studio e alla difficoltà a reperire materiale di studio ben aderente al corso. Quest'ultima può sembrare una debolezza del corso ma, a mio parere, è allo stesso tempo un punto di forza, poiché spinge lo studente ad essere lui stesso padrone di scegliere le modalità di formazione e i livelli di approfondimento. Il lavoro è difficile ma paga bene. Molto disponibile il docente per qualsiasi chiarimento; interessante anche il settore di studi.*
- *Consiglio di collegare di più le lezioni con le esercitazioni, possibilmente inserendo degli esercizi durante le lezioni, perché talvolta mi sono trovato in difficoltà nelle esercitazioni i cui argomenti mi sono apparsi in alcuni casi un po' distanti (più complessi) dal livello delle lezioni. Si potrebbero anche proporre esercizi a casa corretti poi in aula.*
- *Ho particolarmente apprezzato il giusto alternarsi di lezioni e azioni di tutorato; inoltre le esercitazioni che periodicamente il docente ha proposto durante il corso mi hanno consentito di ben prepararmi per l'esame e affrontarlo con la giusta tranquillità e consapevolezza di aver capito tutti gli argomenti del programma. Alla fine del corso, posso dire di essere pienamente soddisfatto di questa attività didattica che il docente e i suoi collaboratori hanno ottimamente somministrato e svolto.*
- *Ho trovato utilissime le esercitazioni di preparazione all'esame.*
- *Presentare più libri di testo.*

Oltre che nel monitoraggio e nella raccolta delle opinioni degli studenti, i Supervisor sono stati impegnati a rilevare periodicamente il punto di vista dei docenti e il loro comportamento in rapporto all'uso dei dispositivi didattici contenuti nel Tool Box, accompagnando il loro percorso nelle fasi di costruzione e utilizzo dei dispositivi sopra menzionati, nonché raccogliendo dati relativi all'interesse degli stessi a proseguire il percorso intrapreso. A tal fine sono state considerate sia le criticità connesse all'applicazione del modello (eccesso di moduli da compilare, difficoltà di lettura del modello complessivo) sia i vantaggi derivanti da una maggiore consapevolezza rispetto all'azione didattica (documentazione e tracciabilità dei processi attivati, aumento delle competenze di gestione della didattica, maggiore e oggettivo coinvolgimento degli studenti).

Le risposte fornite dai docenti hanno permesso di rilevare la congruenza delle azioni didattiche

ai protocolli di lavoro previsti dal modello; hanno inoltre consentito loro di esprimere una valutazione complessiva per ogni strumento sperimentato in riferimento alle fasi considerate (ex ante, in itinere, ex post).

[1 www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone](http://www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone)

[2](#) Il *Processo di Bologna*, avviato dal 1999 con l'obiettivo di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, incentrato su autonomia istituzionale, libertà accademica, pari opportunità e principi democratici, rappresenta il quadro di riferimento europeo per l'armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore e per la riforma dell'Università italiana. Centralità del soggetto che apprende, mobilità, qualità, cittadinanza attiva, *Lifelong learning* sono elementi base e nello stesso tempo obiettivi da perseguire.

[3](#) La Strategia di Lisbona nasce nell'ambito del Consiglio Europeo di marzo 2000 con l'obiettivo di favorire occupazione, sviluppo economico e coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza (http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml)

[4 www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone](http://www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone) nel quadro politico e normativo

[5](#) ai sensi dell'art. 17 comma 95.

[6 www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone](http://www.dicom.uninsubria.it/campusweb/progetto/doc/progetto_campusone)

[7](#) La *Dichiarazione della Sorbona*: è stata il prodromo da cui nell'anno successivo è partito il processo di Bologna che ha visto man mano ampliarsi il numero dei paesi partecipanti dai 29 del 1999 ai 47 del 2012.

[8](#) Bologna il 19 giugno 1999.

[9](#) Corso di formazione "*Didattica delle competenze. Teoria e pratica*" <http://people.unica.it/centroqualita>.

[10](#) J. Novak, *L'apprendimento significativo – Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.

[11](#) European Qualification Framework: è un quadro di riferimento delle qualifiche e dei titoli per tradurre quadri di qualifiche e livelli di apprendimento dei diversi Paesi. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008* sulla costituzione delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

[12](#) P. Orefice (2006), *La ricerca azione partecipativa*, Liguori, Napoli, voll.1 e 2

[13](#) Cfr. Il corso di formazione.

[14](#) Cfr. Il Laboratorio Didattico Claritano: "*Il contributo dei Supervisor*"

[15](#) Striano M. (2000), *I tempi e i Luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli.

[16](#) P. Orefice (2006), *op. cit.*

[17](#) P. Orefice (2010). *Pedagogia scientifica*. Editori Riuniti, Roma; Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale*. Bruno Mondadori, Milano

[18](#) Cfr. La formazione

[19](#) La prima attività del Laboratorio è consistita in un corso di formazione, intitolato "*Didattica delle competenze. Teoria e pratica*." <http://people.unica.it/centroqualita>. Vedi anche paragrafo La formazione

[20](#) Oltre al prof. Paolo Orefice, che ha presentato il modello, hanno partecipato come relatori alcuni docenti del LDC ed esponenti della CRUI, del Co.In.Fo., del settore formazione di Confindustria.

[21](#) *Le dimensioni della Qualità. Criteri, indicatori, variabili* tenuto dalla prof.ssa M. Luisa Iavarone dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope. *Laboratorio Didattico Calaritano 9 e 10 ottobre 2009. La verifica in ingresso* tenuto dalla prof.ssa Loretta Fabbri dell'Università degli Studi di Siena. *Laboratorio Didattico Calaritano 23 e 24 Ottobre 2009. Il rovesciamento della didattica* tenuto dal prof. Silvano Tagliagambe. *Laboratorio Didattico Calaritano 6 novembre 2009. Potenziamento goal oriented del sistema di monitoraggio e di gestione della didattica in itinere. Strumenti operativi* tenuto dalla prof.ssa M. Luisa Iavarone dell'Università degli Studi di Napoli Parthenope. *Laboratorio Didattico Calaritano 13 e 14 novembre 2009. Verso un dispositivo di monitoraggio della qualità della didattica* tenuto dalla prof.ssa Giovanna Del Gobbo dell'Università degli Studi di Firenze. *Laboratorio Didattico Calaritano 13 e 14 novembre 2009. Il dispositivo di monitoraggio dei processi di apprendimento; La dimensione studente: indicatori per la qualità della didattica in ambito universitario* tenuti dalla prof.ssa Maura Striano Università degli Studi di Napoli Federico II. *Laboratorio Didattico Calaritano 13 e 14 novembre 2009. La valutazione della sperimentazione* tenuto dal prof. Paolo Federighi dell'Università degli Studi di Firenze. *Laboratorio Didattico Calaritano 29 e 30 gennaio 2010.*

[22](#) *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari* a cura di Anna Leone e Giovanni Moretti, University Press Scienze della Formazione CUEC editrice 2010 p. 127

[23](#) Questa tecnica di sviluppo dell'insegnamento è stata presentata per la prima volta nel 1963 alla Stanford University. vedi paragrafo Il Microteaching,

[24](#) Per maggiori dettagli vedi paragrafo Il contributo dei Supervisor.

[25](#) DM 270/04, art 7. ... le Università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea.

[26](#) Per l'assicurazione interna ed esterna della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i Ministeri responsabili dell'Istruzione Superiore nei paesi partecipanti al processo di Bologna riuniti a Berlino nel 2003 proposero di adottare i criteri e le linee guida proposte dall'ENQA, che costituisce il gruppo E4 ed ha creato un Registro delle agenzie di assicurazione della qualità accreditate insieme a EUA, EURASHE ed ESU (European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, European Students' Union).

[27](#) CRUI, Modello di Autovalutazione dei Corsi di Studio - 2006 In Presenza.

[28](#) Poi divenute aree nell'ultimo modello CRUI "Guida alla compilazione del Rapporto di Autovalutazione associato al Modello CRUI per l'AQ dei CdS universitari". Alfredo Squarzoni Fondazione CRUI Roma, gennaio 2011.

[29](#) P. Orefice, *Pedagogia scientifica*. Editori Riuniti, Roma, 2010

[30](#) In questa fase del laboratorio si è utilizzato lo strumento elaborato da Luciano Mariani (Portfolio. *Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli, Bologna 2000). La ricerca su questo tipo di strumenti è proseguita l'anno successivo.

I gruppi di lavoro del laboratorio didattico Calaritano

Durante il secondo anno di lavoro il Laboratorio si è articolato in tre principali gruppi di lavoro che hanno approfondito alcune problematiche legate alle cinque dimensioni della qualità.

Il microteaching

Maria Luisa Iavarone

Metodologie di formazione dei docenti universitari

Coerentemente a quanto esposto nel Capitolo 2 in relazione al Modello presentato nel Capitolo 1, i docenti che hanno preso parte all'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano hanno espresso la maggior parte dei loro bisogni nell'area dell'apprendimento di metodologie e tecniche che rendessero efficace, quanto più possibile, la loro comunicazione didattica allo scopo di innalzare da un lato le prestazioni degli studenti e dall'altro migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento nel suo complesso.

Il bisogno di riflettere, quindi, su migliori pratiche didattiche e soprattutto sul "fare lezione" in maniera sempre più efficace, ha inevitabilmente orientato la scelta verso l'assunzione di una tipica metodologia di formazione attiva, specificamente pensata per lo sviluppo di competenze professionali degli insegnanti, di matrice anglosassone e nota con l'espressione "microteaching".

Il termine microteaching nasce negli anni '60 e fu coniato da Kim Romney e Dwight Allen¹, due ricercatori della Stanford University per l'esigenza di rendere più efficace la pratica formativa degli insegnanti e dotarsi di un appropriato strumento per migliorare la ricerca pedagogica. Scopo prioritario del *microteaching* è sviluppare un metodo, più concretamente una tecnica, che consenta sistematicamente di controllare le acquisizioni dei docenti in formazione, generalmente per il tramite di videoregistrazioni che riprendono le loro micro sessioni di insegnamento. L'obiettivo generale consiste, quindi, nel fornire ai docenti elementi per l'analisi critica delle proprie pratiche didattiche allo scopo di migliorare tecniche ed abilità indispensabili allo svolgimento della *migliore professione possibile*. Il *microteaching* consente, inoltre, ai docenti di imparare ed assimilare nuove tecniche di insegnamento in condizioni protette, di renderli maggiormente competenti rispetto ad una gamma di *skills* più ampie, di acquisire una pratica professionale esperta. Il vantaggio di lavorare su micro sessioni di insegnamento permette di rivolgere attenzione ad una ristretta selezione di competenze consentendo di concentrarsi su specifici comportamenti al fine di realizzare pratiche simulate di insegnamento in condizioni controllate. C'è da dire che l'espressione "micro" non attiene solo ad un parametro temporale ma con tale aggettivo si intende anche voler "ridurre la complessità" dell'insegnamento reale al fine di osservare *una skill* per volta all'interno di una sessione di insegnamento di durata non superiore ai 5-10 minuti. La brevità consente, inoltre, l'immediatezza del feedback (fissare subito l'errore o il successo aumenta la motivazione), di poter rivedere velocemente una o più sequenze, il controllo tra pari (peer review), ed infine permette di ripetere la sequenza nell'ambito della stessa sessione. Risulta evidente quindi che per la corretta esecuzione della tecnica vanno rispettate le fasi che nel microteaching risultano estremamente strutturate secondo 9 step.

- *Step 1 - Focalizzazione della skill che si intende potenziare ed esercitare in quella*

particolare sessione.

- *Step II - Il teacher trainer fornisce una dimostrazione della skill in condizioni simulate.*
- *Step III - Il teacher trainee stende un sintetico piano della lezione in rapporto alla skill che si intende esercitare.*
- *Step IV - Il teacher trainee fa la lezione ai suoi pari. La lezione è supervisionata dal teacher trainer.*
- *Step V - Sulla base dell'osservazione il teacher trainer fornisce il feedback al teacher trainee rinforzando gli aspetti particolarmente efficaci ma anche sottolineando i punti critici che vanno corretti e migliorati.*
- *Step VI - Sulla base delle osservazioni fatte dal teacher trainer il teacher trainee ripianifica la lezione allo scopo di utilizzare la skill più efficacemente nella seconda prova.*
- *Step VII - La lezione viene mostrata ad un altro gruppo di pari.*
- *Step VIII - Il teacher trainer osserva la lezione ripetuta e fornisce un nuovo feedback al teacher trainee con più convincenti argomentazioni e ragioni.*
- *Step IX - Il ciclo "teach - re-teach" può essere ripetuto diverse volte fino a quando non viene raggiunto un adeguato livello di competenza.*

In sintesi il modello del microteaching può essere esemplificato secondo la figura seguente (Figura 19):

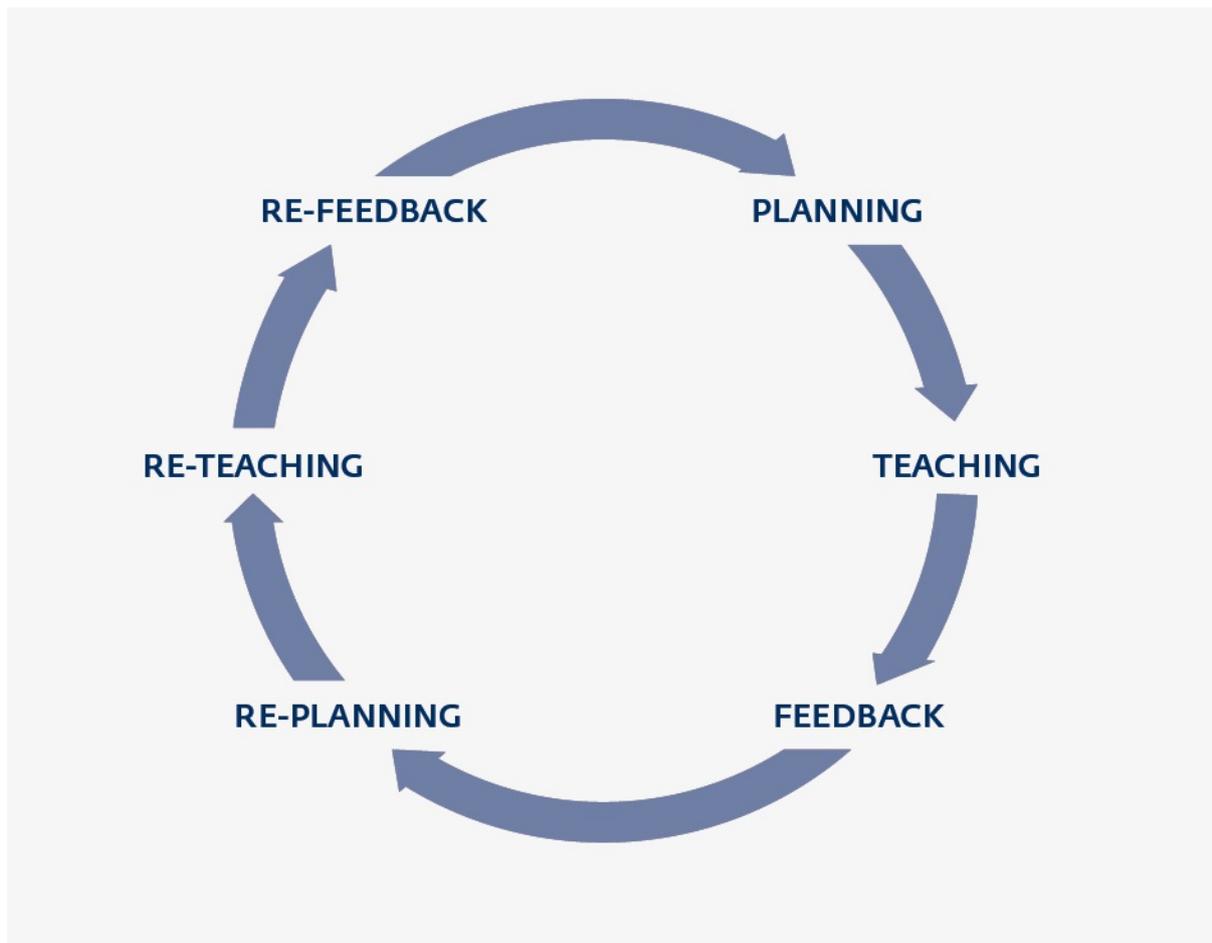


Fig.19. Le fasi del Microteaching.

Il *microteaching*, come tutte le metodologie di formazione a carattere attivo, si fonda sull'idea di

apprendimento inteso come processo di costruzione, interazione, negoziazione sociale che meglio si realizza quanto più i contesti sono resi attivi e partecipativi e quindi in grado di creare le condizioni per favorire un apprendimento condiviso e critico. Tale metodologia consente infatti di studiare, analizzare, intervenire nel processo di apprendimento per il tramite di strumenti di ricerca capaci di dare conto dei processi nella loro dinamicità². Pertanto, il *microteaching* diviene un *setting* di ricerca permanente sull'apprendimento dei docenti che da "fruttori" della formazione diventano gli "attori" della formazione stessa. Tale orientamento, che si ricollega al già citato modello dell'*Action-learning*, punta a realizzare un rapporto circolare tra apprendimento e azione attraverso un potenziamento, al tempo stesso, tanto dell'apprendimento dall'esperienza quanto della sperimentazione in azione di ciò che si è appreso. In altre parole, tale metodologia si sostanzia di processi fortemente orientati al cambiamento di comportamenti ed atteggiamenti dei soggetti coinvolti; cambiamenti che assumono un connotato sociale oltre che conoscitivo che sottolinea l'importanza di coniugare il Progetto culturale con quello politico-trasformativo.

Il laboratorio di microteaching nell'esperienza cagliaritano

Il gruppo dei docenti che ha preso parte al Gruppo di lavoro sulle problematiche dell'insegnamento, ha avuto la necessità di confrontarsi e verificare l'utilità di tutta una serie di metodologie, strumentazioni e tecnologie che la didattica contemporanea mette a disposizione, oltre la "lezione accademica" tradizionale. Anche gli altri dispositivi didattici universitari (laboratorio, seminari, tirocinii, ecc.) non sono stati trascurati e pertanto il gruppo ha sentito l'esigenza di chiarire la specificità di ciascuna di queste attività in termini di obiettivi formativi degli studenti e delle relative metodologie didattiche del docente. La tabella che segue (Figura 20) riporta sinteticamente i principali strumenti della didattica universitaria in presenza.

ATTIVITÀ	DESCRIZIONE	OBIETTIVI FORMATIVI DELLO STUDENTE	METODOLOGI DIDATTICHE DEL DOCENTE
Lezione d'aula	Contesto di mediazione delle conoscenze scientifiche	Acquisizione di contenuti di conoscenza scientificamente rilevanti ed aggiornati	<ul style="list-style-type: none"> • Progettazione • Gestione • Valutazione dell'intervento didattico
Laboratorio ed esercitazioni	Contesto per lo sviluppo di abilità e competenze	Acquisizione e sviluppo di competenze trasversali e professionali	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di supporto al tutorato (schön, 1987; Furlong & Maynard, 1995) • Riflessione sulle pratiche • Modelli di mentoring, coach, co-enquirer
Servizi di sostegno oltre l'aula (tutorato, ricevimento, counselling, DSA, ecc.)	Spazi per l'incontro e la comunicazione one-to-one sulla base di specifiche necessità e bisogni individuali	Acquisizione e sviluppo di competenze trasversali e di auto aiuto per l'autoefficacia personale	Attività di counselling, di ascolto attivo e di empowerment dello studente

Fig.20. Principali strumenti della didattica universitaria in presenza.

Tra tutti questi strumenti ovviamente la lezione è risultata l'elemento "chiave", il punto centrale della riflessione, allo scopo di rintracciare condizioni, criteri, metodologie per renderla quanto più possibile un momento di comunicazione formativa efficace. Lo schema che segue (Figura 21), elaborato in collaborazione con i docenti che hanno preso parte all'esperienza, traccia un'organizzazione funzionale delle fasi e dei tempi di svolgimento della lezione per una migliore resa ed efficacia della comunicazione didattica.

LESSON PLAN	
Introduzione	5 min.
È opportuno che:	

<ul style="list-style-type: none"> venga esplicitamente dichiarato l'argomento oggetto della lezione e il relativo obiettivo di apprendimento; siano chiare le premesse del discorso (contestualizzazione rispetto al resto del programma e rispetto alle conoscenze presupposte); siano chiari gli snodi essenziali, i concetti principali che saranno oggetto della lezione (es. dare un indice/sommario degli argomenti che verranno affrontati). 	
Corpo centrale	35 min. max
Dare seguito alla lezione secondo la modalità consueta mettendo, se è possibile, subito a fuoco l'argomento e le sue fondamentali articolazioni interne.	
Riepilogo	2-3 min.
Effettuare un rapido riepilogo delle parti essenziali dell'argomento sviluppato.	
Domande	3-5 min.
Lasciare spazio a domande ove presenti, altrimenti sollecitare e attraverso opportune 'domande-stimolo' l'approfondimento da parte degli allievi.	
Approfondimenti lessicali	3-5 min.
Lasciare uno spazio dedicato all'acquisizione del significato di nuovi termini introdotti o al consolidamento del linguaggio tecnico della disciplina.	
Note	
<p>È opportuno che il docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> controlli la distribuzione dell'attenzione nelle diverse 'zone' dell'aula; utilizzi un sistema di comunicazione visiva (slide, lavagna, ecc.) che orienti e sostenga l'ascolto ed utilizzi dispositivi e strategie accessori che garantiscano una ricezione efficace anche a studenti con disabilità sensoriale (ex. non parlare dando le spalle all'uditorio, avvalersi se necessario di dispositivi di vide trascrizione del parlato, presentare testi e dare materiale di studio ingranditi, dare la possibilità di audio registrare le lezioni...); ricostruisca e riepiloghi di tanto in tanto i contenuti didattici (concetti principali e derivati, passaggi e parole chiave, connessioni significative); utilizzi un'ampia gamma di modalità comunicative: discorsiva, preposizionale, grafica (schemi, grafici, mappe, concettuali, ecc.). 	

Fig.21. Schema-guida di conduzione della lezione.

Lo schema-guida di sviluppo della lezione ha costituito la traccia che i docenti hanno utilizzato nella realizzazione delle loro sessioni di *microteaching*. Il lavoro di progettazione, esecuzione e valutazione dell'attività simulata ha consentito al gruppo di maturare ulteriori riflessioni sulle aree di competenza del docente nell'attività di insegnamento. Tali competenze sono state fatte riferire a quattro aree prevalenti: a) la progettazione didattica; b) la metodologia didattica e di *classroom management*; c) le relazioni interpersonali e d) le qualità personali. La scheda che segue (Figura 22) è stata utilizzata per osservare e valutare, attraverso una serie di descrittori, le suddette competenze durante le sessioni di *microteaching*.

AREE DI COMPETENZA (TEACHING SKILL)		A	B	C	D	NOTE
Conoscenza e progettazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> contenuti e idee chiave sono selezionati correttamente (index); gli obiettivi della lezione sono chiaramente definiti; l'obiettivo di apprendimento è concretamente raggiungibile nel tempo definito; la lezione si offre in maniera progettuale costruita (fasi, tempi, ecc.). 					
Metodologia didattica e classroom management	<ul style="list-style-type: none"> la metodologia didattica è adeguata al contenuto/argomento da affrontare; il linguaggio è adeguato all'uditorio; i contenuti sono presentati in maniera accessibile, interessante e motivante; il materiale didattico proposto è adeguato (es. slides troppo/poco dense, poco chiare); la comunicazione didattica è adeguata (tono voce, chiarezza, velocità posture, entusiasmo, ecc.); la lezione prevede una adeguata interazione con chi ascolta (domande, esempi, gestione domande); il ritmo della lezione è adeguato. 					
Relazioni interpersonali	<p>Il docente dimostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> puntualità; affidabilità; impegno; capacità organizzative e di pianificazione; flessibilità; disponibilità e capacità di ascolto; spirito critico rispetto al proprio operato e capacità di auto-valutazione; disponibilità alla formazione continua. 					
Commento complessivo sulla lezione	Punti forza					
	Punti debolezza					
Legenda (livello di efficacia)	A = molto B = abbastanza C = poco D = per nulla					

Fig.22. Scheda di osservazione/valutazione delle teaching skill.

Come tutte le metodologie di formazione, il *microteaching* presenta degli evidenti vantaggi soprattutto in quanto aiuta a sviluppare fondamentali *skill* didattiche nei docenti che, se opportunamente maturate, consentono l'elicitazione di corrispondenti *skill* apprenditive negli studenti. In altre parole, la relazione formativa si configura "a specchio" lì dove un docente che mette in atto un efficace metodo di insegnamento fa molto di più che esporre un contenuto ma di fatto "offre un modello di pensiero" allo studente che più facilmente produce in lui lo sviluppo di capacità apprenditive autonome. Ogni capacità-requisito didattico posseduto dal docente facilita, dunque, l'acquisizione di omologhe abilità apprenditive negli studenti. Ad esempio un docente che svolge una lezione ben progettata nelle sue parti offre un esempio di organizzazione del contenuto che stimola nello studente la formazione di competenze di pensiero logico coerente. Allo stesso tempo un docente che mostra ai suoi studenti buone capacità di gestione nella didattica sollecita l'acquisizione di analoghe competenze organizzative e gestionali anche del personale percorso di studio e di apprendimento. Così come una didattica che dà attenzione agli aspetti etici della relazione formativa (giustizia, equilibrio, democrazia, partecipazione) diventa naturalmente un dispositivo guida per l'acquisizione di tali valori da parte degli studenti. Lo schema che segue (Figura 23) riporta le principali corrispondenze tra le aree di competenza dei docenti e quelle degli studenti.

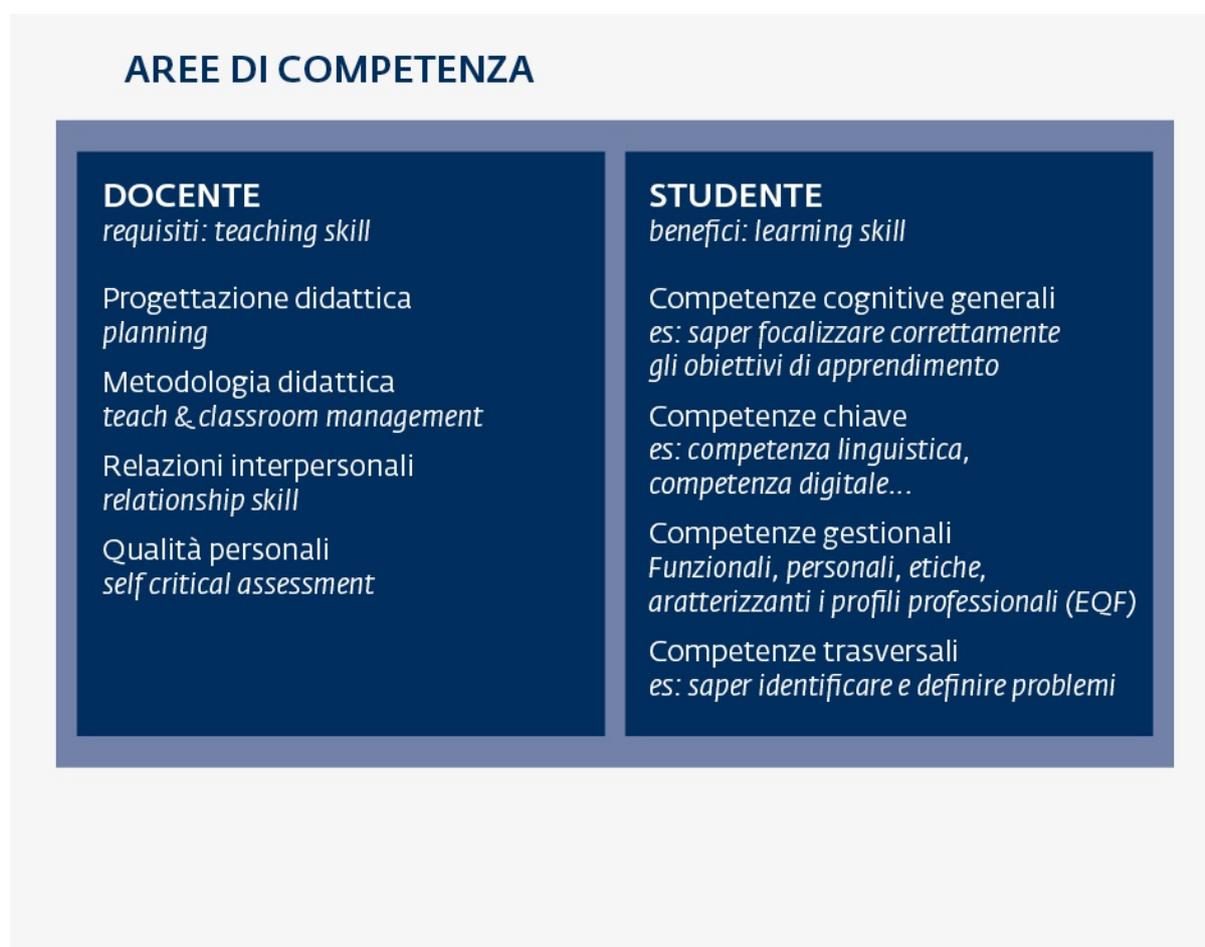


Fig.23.Schema riepilogativo sulla corrispondenza tra le aree di competenza del docente e quelle dello studente.

È evidente che il *microteaching* si rivela uno straordinario strumento di crescita di competenze autoriflessive e critiche nella professionalità docente, tuttavia risulta non alieno da una serie di svantaggi tra i quali ne spicca uno, in particolare, intrinsecamente connaturato alla sua stessa natura: quello di essere una metodica eccessivamente "tecnicista".

L'esperienza descritta ha senz'altro prodotto molti guadagni formativi sul piano della professionalità dei docenti in quanto ha offerto la possibilità di far emergere buone pratiche

didattiche, ripensarne altre, sperimentarne di nuove. In estrema sintesi, la tecnica del *microteaching* ha consentito di realizzare un percorso di formazione partendo da “situazioni reali” attraverso l’acquisizione di tecniche strutturate tendenti a minimizzare la variabile “artigianale” dell’insegnamento nell’ottica di consolidare il processo di costruzione di una didattica universitaria che si mostra sempre più meritevole di piena dignità scientifica.

Strumenti di Assessment e valutazione

Maura Striano

Il raggiungimento di un qualsivoglia obiettivo di apprendimento non può prescindere dall’identificazione dei profili di apprendimento degli studenti perché da essi dipendono la modalità e la tempistica del raggiungimento dell’obiettivo in questione, o anche il non raggiungimento dello stesso.

Ciò implica che all’inizio di un qualsivoglia percorso di formazione (sia un corso di studi, sia un corso di insegnamento universitario) sia necessario utilizzare adeguati dispositivi di ricognizione dei profili di apprendimento individuali, tenendo conto delle diverse variabili che li compongono: forme di intelligenza (Gardner, 1987, 2002); stili di pensiero (Sternberg, 2003); madrelingua pedagogica (De La Garanderie, 1999); stili di apprendimento (olistico/analitico).

La messa a fuoco dei profili in riferimento alle variabili suindicate, infatti, consente ai docenti di mettere a fuoco adeguati obiettivi di apprendimento, calibrare i tempi e le modalità del raggiungimento degli obiettivi in questione, selezionare le modalità più efficaci di organizzazione dei *setting* di apprendimento e di mediazione didattica.

A tale scopo nell’ambito delle attività del MDUQ-P è stato elaborato uno strumento di ricognizione articolato in quattro aree (forme di intelligenza, stile di pensiero; madrelingua pedagogica; stile di apprendimento) da somministrare agli studenti dei diversi Corsi di laurea in ingresso (all’inizio del primo anno) allo scopo di disporre di una banca dati cui i docenti titolari dei singoli insegnamenti potessero attingere in funzione di una progettazione formativa calibrata sulle diverse tipologie di profili caratterizzanti gli studenti in ingresso e di una erogazione dell’offerta formativa differenziata e rispondente alle diverse configurazioni apprenditive emergenti dalla mappatura effettuata in ingresso.

A questo strumento ricognitivo si sono aggiunti strumenti di *assessment* e di valutazione da utilizzare in ingresso, in itinere, in uscita.

È opportuno in questa sede fare una differenza tra *assessment* e valutazione tenendo conto della loro funzione e della loro utilizzazione nell’ambito della formazione universitaria.

Valutazione ed *assessment* si configurano come dispositivi e strumenti di verifica, funzionali alla validazione di un’ipotesi progettuale in ambito formativo relativamente agli obiettivi, ai contenuti, ai metodi, alle procedure, agli strumenti utilizzati.

In questo contesto, la valutazione si configura come un processo continuo atto a rilevare *in ingresso* e *in itinere* e a registrare *al termine* di un processo formativo: i livelli di apprendimento raggiungibili/raggiunti; i livelli di trasferibilità/spendibilità degli apprendimenti; livelli di gradimento/soddisfazione del processo.

Possiamo avere una valutazione di *processo*, focalizzata sull’intero processo formativo nella sua complessa articolazione e nei suoi tempi ed una valutazione di prodotto, focalizzata sugli esiti di un processo formativo (es. acquisizione di conoscenze/competenze/comportamenti attesi).

La valutazione si focalizza su tutte le fasi del processo in questione (in ingresso, in itinere, in uscita) e sul processo nella sua interezza. Essa si progetta e si realizza attraverso: dispositivi *in ingresso*; dispositivi *in itinere*; dispositivi *in uscita*.

In ambito universitario, il focus della valutazione è lo sviluppo di specifiche conoscenze e competenze attraverso un determinato processo formativo (erogazione di un corso di studi, erogazione di un corso di insegnamento).

La valutazione in ingresso ha una funzione predittiva e orientativa e richiede l’utilizzo di

dispositivi e strumenti di *assessment*, di bilancio in ingresso e in uscita (es. bilancio di competenze), di ricognizione (es. ricognizione di presenza/assenza di prerequisiti, di conoscenze di base).

La valutazione in itinere ha una funzione correttiva e si configura come valutazione di processo (come sta andando l'erogazione del corso, quali sono i punti critici e di stallo) e come valutazione di risultati di apprendimento (cosa hanno imparato gli studenti, cosa hanno difficoltà ad imparare, cosa dovrebbero sapere e saper fare per andare avanti).

La valutazione in uscita ha una funzione di bilancio sommativa e si configura sia come valutazione di processo (si sofferma su come si è svolto il corso, quali sono state le criticità e quali gli elementi di successo) sia come valutazione dei risultati di apprendimento (cosa hanno appreso gli studenti alla fine del corso? Sono in grado di sostenere l'esame?)

L'*assessment*, invece, si colloca all'interno dei processi di valutazione nelle diverse fasi.

Si tratta di un apparato strutturato costituito da una rete di elementi che implicano una specifica strumentalità, una specifica tecnica e specifici strumenti finalizzati ad un compito predefinito: giudicare, effettuare una stima o accertare il valore di un processo di apprendimento in riferimento a specifici criteri, indicatori, parametri in tutte le sue fasi. I dispositivi di *assessment* dell'apprendimento implicano diverse tipologie di agenti (docenti, studenti, colleghi) e di procedure (esami orali, test scritti, strumenti di autovalutazione).

In questo contesto, uno strumento di *assessment* (questionario, quiz, test) è concepito per essere usato da un agente sulla scorta di specifiche procedure per realizzare un compito specifico. È importante sottolineare che gli strumenti di *assessment* devono essere adeguati agli obiettivi ed ai livelli di apprendimento che devono consentire di misurare, altrimenti si corre il rischio di avere dati falsati o non significativi. Ad esempio il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento che si configura come acquisizione di conoscenze disciplinari deve essere misurato con strumenti che consentano di verificare il possesso delle conoscenze in oggetto, laddove il raggiungimento di specifiche abilità procedurali (es. sapere effettuare un calcolo secondo una determinata procedura) richiede strumenti che misurino la capacità di realizzare una performance in modo efficace. Infine, l'acquisizione e lo sviluppo di competenze (es.: essere in grado di identificare e risolvere un problema in relazione ad una specifica situazione e ad uno specifico contesto) richiede strumenti che consentano di verificare la capacità di adattare strategie a diverse tipologie di realtà.

I docenti che hanno partecipato alla sperimentazione del MDUQ-P sono stati impegnati nell'analisi, nella costruzione e nella implementazione e validazione di dispositivi e strumenti di *assessment* tarati su diverse tipologie di obiettivi, *setting* e percorsi di apprendimento (differenziando ad esempio l'*assessment* d'aula e quello di laboratorio), sui diversi contesti ed ambiti disciplinari, su diversi momenti e fasi (all'inizio del corso, alla fine del corso, a inizio di anno accademico, a metà, alla fine).

Particolare attenzione è stata data alle forme ed ai modi della valutazione in itinere ed ai relativi dispositivi e strumenti di *assessment* ed all'esame finale, tenendo conto delle finestre di appello, dei diversi profili degli studenti (frequentanti, non frequentanti, in corso, fuori corso), delle diverse modalità (scritta, orale).

Disciplina e competenze professionalizzanti

Giovanna Del Gobbo

Nel quadro della riflessione sull'intreccio tra le dimensioni, le fasi e le relazioni che caratterizzano il modello di qualità pedagogica, con un gruppo di docenti che hanno partecipato al Laboratorio Calaritano è stato possibile approfondire il significato che assume la disciplina non solo nel momento in cui viene ricondotta a "oggetto di apprendimento", *learning object*, ma anche nel momento in cui occorre considerarne l'apporto per la costruzione di quelle competenze e quindi contribuisce ai *learning outcomes* dei Corsi di studio. Le caratteristiche essenziali dell'istruzione superiore devono trovare infatti concretezza in un'offerta didattica

finalizzata alla formazione degli studenti come individui preparati rispetto a quei processi di socializzazione che delineano il loro ruolo nella società e che siano spendibili nel mondo del lavoro.

Come evidenziato anche nei due paragrafi precedenti, mettere al centro lo studente con i suoi apprendimenti ha implicazioni dirette sia sulla pratica didattica, sia sulla necessità di mettere a punto adeguati strumenti di assesment e di valutazione.

La riflessione sugli apprendimenti e sulla loro valutazione ha determinato tuttavia, all'interno del Laboratorio Calaritano, anche la considerazione della centrale relazione tra le due dimensioni della disciplina e del lavoro, del delicato equilibrio che esiste tra formazione culturale e formazione volta a garantire quel bagaglio professionale che deve essere spendibile nel mondo del lavoro e alla cui costruzione la disciplina deve contribuire in maniera sostanziale. Si tratta di un equilibrio delicato nel quale si enuclea il ruolo stesso dell'Università, indirizzato al concorso per la crescita culturale e democratica della società e all'evoluzione di un'intellettualità sostenuta dal pensiero critico, considerata fondamentale anche, ma non solo, per la professione e il successo nel lavoro ³.

È in questa relazione tra disciplina di studio, crescita intellettuale e lavoro che il concetto di "competenza" ha propriamente assunto la funzione di *concetto mediatore* nella riflessione del Gruppo di Lavoro, che si è costituito all'interno del Laboratorio Calaritano ⁴.

Il Gruppo di Lavoro interdisciplinare si è confrontato e ha discusso sul tema durante sei incontri. L'andamento degli incontri ha seguito la logica della ricerca azione partecipativa ⁵ consentendo di enucleare i problemi empiricamente rilevati nel corso dell'attività didattica e attinenti al rapporto tra disciplina e sviluppo di competenze, con particolare riferimento alle competenze professionalizzanti, e poi di analizzarli e formulare ipotesi risolutive. In alcuni casi è stato possibile sperimentare l'ipotesi formulata e valutarne l'efficacia riportando i risultati all'interno del Gruppo di Lavoro. Le ipotesi di soluzione rappresentano di fatto degli elementi di ulteriore riflessione per il docente configurandosi come linee guida nell'attività didattica.

Un cenno al quadro teorico di riferimento

Se si riprende la definizione di Le Boterf ⁶ la competenza non si presenta come "stato", ma come "processo" in termini di mobilitazione delle risorse che l'individuo possiede, non certo, e non solo, come accumulo delle risorse stesse. Non basta sapere per essere competenti, ma le competenze hanno necessariamente bisogno dei saperi, delle conoscenze che si integrano in virtù della possibilità che il soggetto ha di lavorare complessivamente sul proprio potenziale cognitivo.

Si tratta di un sapere teorico e procedurale, di un saper fare procedurale, ma anche di un sapere esperienziale e sociale che trova espressione e concretezza nell'applicazione per offrire risposte a determinati problemi ⁷.

Questo modo di intendere il termine competenza mette in evidenza non solo l'idea di una concezione non ricettiva della conoscenza e l'importanza del fare e dell'agire, ma postula anche una didattica innovativa funzionale allo sviluppo delle capacità di autoapprendimento e autovalutazione, al potenziamento delle capacità creative degli studenti. Si tratta di sviluppare quel saper agire significativo che consente di interpretare il problema, sapere cosa fare, quando farlo e perché, riuscendo a recuperare e mettere in gioco le risorse necessarie, anche adattandole alla situazione attraverso un processo di integrazione tra conoscenze e saperi, con una consapevole azione di trasferimento delle risorse acquisite in situazioni note, in situazioni impreviste e mai incontrate (Trincherò, 2006). La competenza richiede dunque la presenza di risorse cognitive da attivare, la presenza di strutture interpretative o risorse euristiche ⁸, di strategie operative così come di strutture di autoregolazione che il soggetto applica nell'agire attraverso il controllo e il monitoraggio consapevole dell'efficacia ⁹. In questo processo si comprende come le risorse acquisite e costantemente in divenire, richiedano una mobilitazione

coordinata da parte del soggetto e si caratterizzano anche per la necessaria dimensione metacognitiva che determina la consapevolezza e il controllo dei processi attivati. Quindi il concetto di competenza richiede che nel processo di insegnamento/apprendimento, come in più occasioni sottolineato, si metta l'accento sia sul prodotto (learning outcome), sia sul modo in cui può essere raggiunto, sul processo, affinché sia accompagnata la costruzione di quella competenza critica necessaria che diventa base per nuovi e ulteriori processi conoscitivi. La dimensione critica presuppone la capacità di appropriarsi della conoscenza per farla diventare patrimonio personale, da gestire, implementare, trasferire nei diversi contesti per trovare soluzioni. Si comprende che sul piano della didattica le implicazioni sono molteplici ed entrino nel contempo in gioco anche componenti non direttamente dipendenti dalla stessa relazione didattica.

Basti pensare alle variabili cognitive che entrano in gioco nella fase di interpretazione della situazione e che rimandano non solo a modelli e visioni del mondo frutto di specifici contesti sociali, culturali e valoriali, ma anche alla componente emotivo-motivazionale dei processi di analisi e diagnosi della situazione/problema¹⁰. Ma anche si comprende l'evidente intreccio con competenze trasversali difficilmente perseguite didatticamente in forma intenzionale con apposite e mirate attività, e adeguatamente monitorate, benché sul piano normativo dovrebbero essere anche attestate alla fine del percorso universitario ed essere componente essenziale dei processi di qualità secondo il sistema AVA-ANVUR ¹¹.

È in questo quadro di riflessione che il gruppo di docenti del Laboratorio Didattico Calaritano ha sviluppato un approfondimento sulle implicazioni dell'approccio per competenze sia nel modo di affrontare la disciplina durante l'erogazione dei corsi, sia nel modo di valutarne il contributo in sede di verifica per il raggiungimento di competenze complesse e professionalizzanti.

Dai problemi alle ipotesi di soluzione: i risultati degli incontri

I risultati degli incontri, in termini di riflessioni emerse, sono stati sintetizzati e ricondotti in due schede di seguito riportate, in ciascuna delle quali viene esplicitato il problema oggetto di discussione, il tipo di analisi del problema che è stato condotto in particolare attraverso la ricostruzione di evidenze derivanti dall'esperienza diretta dei partecipanti e le ipotesi di soluzione o, comunque, gli spunti per ulteriori elementi da considerare e approfondire o semplicemente da tenere in considerazione per lo svolgimento dell'attività di insegnamento. La prima scheda (Tabella 4) presenta la sintesi dell'analisi condotta nei primi tre incontri a partire dalla difficoltà che gli studenti incontrano nel connettere le discipline di studio in rapporto al futuro lavoro e a comprenderne il significato per la costruzione della propria professionalità.

Il problema	Gli studenti tendono a studiare per la disciplina considerandola fine a se stessa senza riuscire a considerarla funzionale alla professione.
Analisi del problema	<ul style="list-style-type: none"> • nel passare da un approccio analitico e deduttivo, che caratterizza solitamente lo studio delle discipline ad un approccio critico e induttivo al momento quando devono passare ad una fase applicativa e consapevole delle conoscenze acquisite, nella quale si parte dal problema e si cercano le soluzioni; • nel comprendere il diverso peso dei contenuti trattati a lezione rispetto alla disciplina, distinguendo tra contenuti centrali/di base e contenuti collaterali esemplificativi; • nel contestualizzare le conoscenze in sede di esame e a creare collegamenti tra contenuti trattati o seguire un approccio che dal logico/deduttivo (modalità di studio tradizionale) passi ad un approccio di tipo critico e interpretativo (partenza dal problema); • nell'organizzare i contenuti senza seguire una sequenza descrittivo/lineare; • nel distinguere il livello dei contenuti disciplinare dal livello dell'applicazione delle conoscenze in campo professionale. <p>Si incontrano frequentemente situazioni in cui si attivano da parte dello studente meccanismi per "imparare a superare l'esame" piuttosto che ad apprendere la disciplina, spendendo energie per imparare i meccanismi di superamento dell'esame e le tecniche per svolgere gli esercizi, ma si apprendono i contenuti e le metodologie che consentono la soluzione dell'esercizio e ne consentono l'interpretazione e la conseguente scelta.</p> <p>Spesso gli studenti "apprendono a fare", ma non sono adeguatamente consapevoli delle ragioni e delle motivazioni delle azioni: apprendono tecniche, sviluppano abilità, ma non competenze. E tutto questo ha forti ricadute a livello professionalizzante. È importante che la disciplina non sia appresa in maniera meccanica (per alcune discipline l'esame può essere superato solo apprendendo la tecnica di svolgimento degli esercizi).</p> <p>Si può assistere ad una sorta di paradosso: la disciplina è maggiormente gradita se presentata in forma professionalizzante, ma questo può portare a vedere la disciplina non per il suo gradiente interpretativo e risolutivo dei problemi, ma solo come "sommatoria" di procedure da applicare, con conseguente apprendimento riproduttivo di abilità non supportate da competenza. Spesso manca la padronanza del contenuto appreso.</p>

	<p>È difficile pensare ad una trattazione dei contenuti con una diversa sequenza degli argomenti: la sequenzialità programmata per alcune discipline non può essere modificata, tuttavia ci può essere flessibilità per quanto riguarda il livello di approfondimento, la modularità dei contenuti trattati e l'articolazione interna a ciascun modulo.</p>
Ipotesi di soluzione/spunti di riflessione	<p>In merito alla trattazione dei contenuti è importante sviluppare la consapevolezza del problema da parte dei docenti che di conseguenza nella trattazione dei contenuti devono poter controllare l'equilibrio tra il bagaglio complessivo di conoscenze che dalla disciplina possono derivare e l'utilizzo dei contenuti a fini applicativi (anche semplicemente attraverso il ricorso ad esemplificazioni tratte dal mondo del lavoro). Questo approccio può consentire di integrare una trattazione dei contenuti sul piano logico deduttivo e sul piano induttivo, interpretativo e di problem solving. Una soluzione potrebbe essere rappresentata dalla presentazione della disciplina a partire da un problema e non direttamente dai contenuti disciplinari e seguire una didattica coerente anche nel corso delle lezioni, evidenziando possibilmente gli ambiti di applicazione, anche favorendo il collegamento tra contenuti disciplinari.</p> <p>Occorre, tuttavia, assolutamente evitare di ridurre la disciplina a contenuti funzionali ai soli fini applicativi, esplicitando sempre il valore dei saperi disciplinari in termini di interpretazione dei fenomeni.</p> <p>È necessario favorire il coinvolgimento e la corresponsabilizzazione degli studenti e promuovere la consapevolezza della complessità del livello universitario di studi, ricordando che l'obiettivo finale non è superare gli esami, ma acquisire le competenze necessarie per diventare un professionista. Il patto d'aula in tal senso dovrebbe rappresentare uno strumento utile.</p> <p>È opportuno favorire la collegialità in termini di continuità di approccio tra gli insegnamenti nel corso di laurea e individuare modalità per un maggiore coordinamento didattico tra i corsi di insegnamento rispetto all'opportunità di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • collegare costantemente i contenuti dell'insegnamento a quegli aspetti dell'epistemologia disciplinare che si ritrovano e si inseriscono nella professionalità; • favorire situazioni di apprendimento che prevedano l'applicazione dei contenuti trattati (didattica laboratoriale o didattica per problemi, per monitorare la costruzione del rapporto tra conoscenza del contenuto e sviluppo di competenze); • sottolineare nelle prove di valutazione l'importanza delle metodologie di soluzione piuttosto che la rilevazione delle capacità di applicazione di procedure di soluzione; • prevedere esercitazioni che, partendo dalle più semplici alle più complesse, consentano di evidenziare il legame tra singole soluzioni per favorire il collegamento tra procedimenti diversi necessari per arrivare alla soluzione di problemi complessi; • non fornire la soluzione dell'esercizio, ma accompagnare alla sua soluzione e accompagnare l'analisi dell'esercizio complesso per rintracciare le componenti semplici da trattare secondo le procedure acquisite.

Tabella 4. Dal problema alle ipotesi di soluzione: la connessione disciplina-lavoro.

La seconda scheda (Tabella 5) sintetizza gli elementi di analisi emersi dalla discussione, realizzate sempre in tre incontri, sulle problematiche legate alla verifica delle competenze professionalizzanti.

La riflessione ha toccato molti aspetti del problema mettendo chiaramente in evidenza la necessità di rendere partecipi gli studenti già in fase di presentazione del programma dei criteri di valutazione che consentono di considerare l'esame superato. Tra le criticità più rilevanti è stata rilevata proprio la difficoltà di rendere consapevole lo studente che lo sviluppo di competenze non è un processo semplice, né riduttivamente giustificato dal solo inserimento nel mondo del lavoro in termini di applicazione acritica di abilità acquisite.

Tra i problemi presentati, è stato rilevato, ad esempio, come sia comune che lo studente "pretenda" di superare l'esame anche qualora non abbia una preparazione adeguata su una parte del programma, ma solo una buona preparazione su una parte: l'apprendimento settoriale dei contenuti sulla base di criteri soggettivi dello studente non deve invece diventare terreno di "contrattazione" in sede d'esame ed è stata condivisa la posizione per cui il superamento dell'esame è possibile solo quando si dimostra la capacità di orientarsi su tutto il programma svolto, con una conoscenza sufficiente di tutti i contenuti.

Ma il nodo fondamentale su cui il Gruppo di Lavoro si è soffermato è stata la valutazione delle competenze professionalizzanti, come la scheda seguente sintetizza (Tabella 5).

Il problema	<p>Molte competenze professionalizzanti sono distribuite su vari corsi, ma non sono verificate sistematicamente in sede d'esame e soprattutto non sono facili da verificare né le interconnessioni tra discipline né la capacità di trasferire conoscenze e competenze apprese negli esami di base in un approccio professionale ai problemi.</p> <p>Nelle discipline di base è presente molta analisi, ma il rischio è che lo studente perda il senso degli elementi che dovrà saper padroneggiare sempre per poter avanzare nella sua professionalizzazione. Questo comporta che al terzo anno di corso - soprattutto per alcuni esami che richiedono prevalentemente capacità di applicazione e contestualizzazione delle conoscenze, abilità e competenze - si crei una situazione di sbarramento per la difficoltà da parte degli studenti di superare adeguatamente tali prove.</p>
Analisi del problema e ipotesi di soluzione/spunti di riflessione	<p>È necessario tenere in considerazione modalità di riconoscimento esplicito e di verifica delle competenze professionalizzanti, già presenti in alcuni Corsi di studio, per esempio il CdS in Medicina e Chirurgia che prevede la regolare verifica delle competenze di Laboratorio.</p> <p>Sarebbe opportuno prevedere l'inserimento di un esame (con determinati CFU contabilizzati tenendo presente che nelle triennali un terzo dei CFU sono professionalizzanti) per ciascun anno finalizzato alla valutazione delle competenze professionalizzanti acquisite attraverso tutti i corsi dell'anno.</p> <p>Rispetto alla contabilizzazione dei CFU, una quota potrebbe essere detratta dal lavoro di tesi e disporre così di un certo numero di CFU per ciascun anno, acquisibili attraverso la predisposizione di un prodotto sottoposto a valutazione, nel quale si dimostra la capacità di padroneggiare determinate conoscenze/abilità/competenze stabilite collegialmente a livello di CdL.</p> <p>Per il secondo anno e terzo anno i CFU della prova finale potrebbero essere utilizzati in due prodotti. Questo consentirebbe di valutare la possibilità di abolire la tesi finale delle triennali e trasformarla in una prova di simulazione delle attività professionali.</p> <p>Un'altra possibilità potrebbe essere offerta dalla previsione di un esame supplementare da inserire a rotazione su esami del secondo semestre di ciascun anno, con prove/esercizi che consentano di evidenziare la capacità di utilizzare le conoscenze/abilità/competenze delle discipline dell'anno.</p>

Tabella 5. Dal problema alle ipotesi di soluzione: la valutazione delle competenze professionalizzanti.

Queste proposte secondo il Gruppo di Lavoro, potrebbero offrire una valida risposta ad alcuni

problemi rilevanti, consentendo di:

1. promuovere la regolarità nell'affrontare gli esami, mantenere una sequenza ordinata e coerente con la struttura del CdL;
2. rafforzare, con un esercizio diretto da parte degli studenti, l'efficacia dell'interdisciplinarietà (dalla didattica alla pratica risolutiva di problemi) ;
3. verificare prima dell'uscita dal percorso universitario l'effettivo livello di preparazione rispetto alle richieste del mondo del lavoro (applicazione delle competenze, uso critico delle conoscenze, approccio globale e interdisciplinare ai problemi);
4. rafforzare l'interdisciplinarietà e consolidare l'unitarietà del percorso di laurea rispetto al profilo, valorizzando e evidenziando il contributo professionalizzante di tutte le discipline (superamento di un sistema che vede ogni docente lavorare sulla propria disciplina, non sempre evidenziando le valenze professionalizzanti, e non facilitando i collegamenti).

Sicuramente si tratta di una proposta che implica un forte lavoro collegiale a livello di Corso di Laurea: richiede infatti che siano identificate le competenze trasversali e strettamente professionalizzanti (sia procedurali che euristiche e strumentali, metodologiche) presenti nei corsi di insegnamento che devono essere necessariamente acquisite poiché considerate prerequisito per tutti gli esami degli anni successivi. Sicuramente si tratta di informazioni che possono essere anche dedotte dalla comparazione tra prerequisiti indicati nella programmazione dei diversi corsi secondo il modello di qualità pedagogica (MDUQ-P).

Sicuramente un'unica verifica delle competenze professionalizzanti di un intero anno accademico avrebbe vari vantaggi, rispetto ad una frammentazione delle verifiche relative alle competenze trasversali e professionalizzanti:

5. rappresenterebbe una valutazione formativa per lo studente "obbligato" per tutti i corsi a prestare particolare attenzione alla componente applicativa della disciplina o al valore della disciplina come dimensione interpretativa del problema;
6. costringerebbe lo studente a non finalizzare lo studio solo al superamento dell'esame, ma a prestare attenzione alle conoscenze e competenze professionalizzanti che saranno ulteriormente verificate al di fuori dell'esame strettamente disciplinare;
7. consentirebbe di esplicitare le capacità dello studente di fare collegamenti tra le discipline;
8. rappresenterebbe per il docente sia un obbligo a esplicitare nel corso la dimensione applicativa e/o interpretativa della disciplina rispetto alla soluzione di problemi nel contesto professionale, sia una verifica delle ricadute e dell'efficacia del proprio insegnamento rispetto al profilo complessivo di uscita;
9. offrirebbe ai corsi di laurea che prevedono attività pratiche professionalizzanti (laboratori, tirocinio formativo la possibilità di valutare in un'unica prova le competenze acquisite in diversi contesti (anche valorizzando esperienze in realtà non universitarie: esempio scuola, laboratori esterni

Per alcuni corsi di laurea abilitanti o che prevedono l'ammissione diretta all'esame di stato, sostenere prove di questo tipo avrebbe un valore particolarmente significativo: di validazione delle competenze nel primo caso e di simulazione dell'esame di stato nel secondo caso (gli studenti potrebbero esser ammessi alla laurea solo se superano l'esame "propedeutico" sulla dimensione professionalizzante nel terzo anno di corso).

La valutazione sistematica e integrata delle competenze professionalizzanti potrebbe avere interessanti ricadute in termini di qualità complessiva del Corso di studio, anche perché favorirebbe la collegialità e la corresponsabilizzazione rispetto ai risultati in uscita, evidenziando

come tutte le discipline concorrono alla professionalizzazione e alla preparazione globale dello studente. Tuttavia, come all'interno dello stesso gruppo di Lavoro è stato evidenziato, si rilevano difficoltà di applicazione legate alla limitata interdisciplinarietà che solitamente caratterizza la definizione degli obiettivi dei Corsi di insegnamento, ma anche a modalità organizzative differenziate sia per la distribuzione dei CFU sia per l'attribuzione e valutazione dei sistemi di valutazione delle stesse. Inoltre esisterebbero difficoltà nei CdS che prevedono un profilo professionale articolato in ambiti lavorativi (e dunque di applicazione delle competenze) molto diversificati.

Occorre infine considerare la sostenibilità anche sul piano istituzionale e normativo (regolamenti) rispetto all'inserimento di un esame che blocchi l'iscrizione all'anno successivo. Tale problematica dovrebbe essere strettamente collegata al vincolo della propedeuticità. Si tratta comunque di elementi di problematizzazione e di un contributo alla riflessione sulle implicazioni di una didattica universitaria complessa, come il modello prefigura e che non solo lavori per competenze, ma tenga costantemente sotto controllo la dimensione del lavoro e dei contesti, dalla programmazione alla valutazione.

¹ Dei due ricercatori si vedano in particolare Allen D.W., *Microteaching, a description*. Stranford University Press, 1967 e Allen D.W., Ryan K.A., *Microteaching* Reading Mass: Addison Wesley, 1969.

² S. Mantovani, Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione, in S. Mantovani (a cura di), op.cit., p.32

³ R Semeraro (2006), *La Valutazione della didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano.

⁴ Il presente paragrafo documenta il lavoro svolto dal Gruppo coordinato da Giovanna Del Gobbo e composto da: Luigi Atzori, Valentina Bassareo, Guido Ennas, Giovanni Martines, Giuseppe Mazzarella, Luisa Pani.

⁵ P. Orefice (2006), *La ricerca azione partecipativa*, Liguori, Napoli, voll.1 e 2.

⁶ G. Le Boterf, (1994), *De la competence: essaysur un attracteur étrange*, Les Edition d'Organization, Paris.

⁷ C. Coggi, A. Notti, a cura di (2002) *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce; Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.; M. Baldacci (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.

⁸ Coggi, op. cit.

⁹ Trincherò R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Carocci, 2006 Roma.

¹⁰ È fondamentale in tal senso anche la rilevazione dei saperi di ingresso e la conoscenza degli stili cognitivi, come approfondito nei contributi di Maura Striano.

¹¹ Tra i requisiti dell'accreditamento iniziale, l'ANVUR, nel documento "Autovalutazione, Valutazione e Accredimento del Sistema Universitario Italiano" del 24 luglio 2012, ha posto l'obbligo di descrivere nella Scheda Unica Annuale del Corso di studio (SUA-CdS), non solo gli obiettivi della formazione, ma anche i risultati di apprendimento attesi, *learning outcomes* come competenze acquisite, definite per aree di formazione omogenee, secondo i principi europei inizialmente adottati a Bergen nel 2005. Già nel dicembre 2010, il MIUR, aveva elaborato il documento *Il Quadro dei Titoli Italiani* (pubblicato il 20 gennaio 2011), con il quale faceva proprie le linee guida esplicitate dall'EHEA nel 2005 (*Overarching Framework for Qualifications* - QF, EHEA, 2005), nel 2006 (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio - 2006/962/CE) e nel 2008 (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio - 2008/C111/01).

Il Tool Box come strumento verificabile del MDUQ-P

Paolo Orefice, Giovanna Del Gobbo

Dalla sperimentazione al Tool Box

Maria Luisa Iavarone

Come illustrato nei paragrafi precedenti, il Laboratorio Didattico Calaritano ha consentito di sperimentare come l'insegnamento universitario possa accompagnare l'apprendimento degli studenti dalla fase di accoglienza e orientamento fino al titolo di studio, e garantire l'acquisizione di competenze adeguate ad affrontare il mondo del lavoro nella Società Europea della Conoscenza.

Aumentare il successo formativo degli studenti e diminuire la dispersione universitaria, migliorando la didattica, è stata dunque la principale finalità del Progetto, realizzato nell'ambito del Progetto Qualità Campus-Unica ¹ con l'obiettivo specifico di costruire un modello di didattica universitaria di qualità e elaborare gli strumenti tecnici necessari all'applicazione del modello stesso.

Tale esperienza, unica in Italia, è stata finalizzata ad approfondire i temi della didattica e della docimologia nella formazione universitaria attraverso un'intensa attività di formazione ² a cui ha fatto seguito la ricerca azione partecipativa documentata nel presente volume.

Valorizzando buone pratiche già in atto, sono stati elaborati protocolli di lavoro e dispositivi di controllo e valutazione dell'azione didattica, in grado di esplicitare la componente implicita di ricerca da parte dei docenti rispetto a processi centrati sull'apprendimento delle conoscenze e competenze degli studenti.

Come evidenziato nel primo capitolo, il MDUQ-P è un Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica nel quadro europeo, centrato sull'apprendimento delle conoscenze e la padronanza delle competenze degli studenti in funzione dell'attività lavorativa attraverso l'insegnamento scientifico e professionale dei docenti dei Corsi di studio della formazione superiore secondo l'architettura europea. È un modello complesso che discende dalla teoria pedagogica del processo formativo sostenuta dall'ampio ventaglio delle scienze

dell'educazione ³. Il Modello si basa, infatti, sulla considerazione che le sfide dell'innovazione della didattica universitaria sono essenzialmente determinate dalla qualità dell'insegnamento basato sulla ricerca e sulla qualità dell'apprendimento finalizzato all'occupabilità, di seguito sintetizzate (Tabella 6).

Qualità dell'insegnamento basato sulla ricerca	Qualità dei contenuti <ul style="list-style-type: none">• Avanzamenti della ricerca scientifica• Aperture disciplinari• Mappe concettuali
	Qualità della struttura disciplinare <ul style="list-style-type: none">• Epistemologia• Metodologia• Linguaggi
Qualità dell'apprendimento per il lavoro	Qualità delle conoscenze <ul style="list-style-type: none">• Stili cognitivi• Modulazione di razionalità e emozionalità
	Qualità delle competenze <ul style="list-style-type: none">• Capacità d'uso generali, specifiche e trasversali

Tabella 6. Le sfide dell'innovazione della didattica universitaria.

Sulla base del Modello che, come già evidenziato, si presenta articolato in cinque *Dimensioni* (contesto, lavoro, studente, disciplina, docente), tre *Fasi* (progettazione, gestione, valutazione) e tre tipologie di *Relazioni* (intersoggettiva, tra saperi oggettivi e soggettivi, metodologica), è stata definita una serie di strumenti operativi che possono consentire al docente di controllare la propria attività didattica dalla fase iniziale di programmazione fino alla valutazione finale.

Tali strumenti, a partire dalle cinque dimensioni individuate, si articolano fino alla definizione di criteri di qualità cui corrispondono precisi requisiti didattici. È sulla base di questi requisiti che è possibile avviare un processo di autovalutazione della qualità del processo didattico.

Gli strumenti che rendono possibile l'applicazione del modello pedagogico, si presentano anche in termini di possibili componenti del processo di autovalutazione messo in atto a livello di corso di studio: prima attraverso i processi di Qualità CRUI e attualmente all'interno del sistema AVA-ANVUR, esprimendo molteplici elementi di contatto e coerenza con la Scheda Unica (SUA) prevista per i corsi di studio.

L'applicazione e valutazione del Modello si basa infatti sui seguenti principi:

1. la valutazione della qualità di un insegnamento (come per il corso di studio) ha lo scopo di promuovere il miglioramento continuo della qualità della didattica attraverso l'evidenziazione dei punti di forza e delle aree di debolezza;
2. la metodologia di valutazione della qualità dell'insegnamento si basa sull'autovalutazione (come per il Modello CRUI e ANVUR nei CdS, ma in questo caso, però, non è seguita dalla valutazione esterna);
3. tale autovalutazione è la valutazione di un insegnamento effettuata autonomamente dal docente, con l'interfaccia del CdS stesso, a fronte di un modello di valutazione cocostruito e sperimentato.

L'applicazione del Modello costituisce dunque per il corso di insegnamento, come per un CdS, un fondamentale strumento:

- *di monitoraggio e di "anamnesi" del proprio modo di operare, al fine di individuare e prendere coscienza dei propri punti di forza e aree da migliorare e adottare, conseguentemente, le opportune azioni;*
- *per tenere sotto controllo l'andamento e l'evoluzione dell'insegnamento e, quindi, l'efficacia dell'azione didattica da parte del docente stesso, del CdS e della struttura di appartenenza (Ateneo, Facoltà/Scuola o Dipartimento) per garantire la qualità del servizio di formazione offerto.*

In quanto Modello Didattico, il MDUQ-P è totalmente permeato di didattica, ma della didattica pedagogica, di cui fa suoi gli approcci teorici e metodologici e, come approfondito nei precedenti capitoli, li trasforma in tre macro-aree (dimensioni della qualità pedagogico-didattica, fasi dell'insegnamento/apprendimento, relazioni formative) e successivamente in criteriologia, da cui nasce la strumentazione tecnica del Tool Box.

Gli strumenti elaborati sono stati applicati, sperimentati e sottoposti a costante revisione in un processo di riflessione che ha portato a formalizzare teorie implicite e pratiche di didattica universitaria. Gli strumenti hanno presentato livelli di flessibilità nell'uso da parte dei docenti, nel permanere di una struttura scientificamente fondata sulle cinque dimensioni [4](#) e riconducibile ai seguenti tre ambiti

A. scientifico

1. la disciplina (area disciplinare, rapporti tra le discipline, transdisciplinarietà);
2. i processi di apprendimento (strutture e dinamiche della costruzione della conoscenza competente, comunicazione tra conoscenze competenti).

B. metodologico

3. l'insegnamento per la conoscenza competente (linguaggi, strutture interdisciplinari e transdisciplinari, strutture e dinamiche mentali nella relazione insegnamento apprendimento).

C. istituzionale

4. sistema curricolare (sistema organizzativo, modulo didattico e CFU per competenze, indicatori di qualità, certificazione);
5. orientamento e mondo del lavoro.

Oltre a strumenti di programmazione e di gestione dell'azione didattica, dal Laboratorio Didattico Calaritano sono scaturiti anche degli strumenti di autovalutazione e controllo della qualità della didattica: una sorta di *checklist* di controllo che, attraverso una serie articolata di *item*, svolge nel contempo un'azione di accompagnamento per il docente per una riflessione critica sul proprio operato.

Tutti gli *item* sono stati organizzati rispetto alle cinque dimensioni della qualità caratterizzanti il Modello (Contesto, Lavoro, Studente, Disciplina, Docente), ma sono anche strettamente collegati e coerenti con le diverse sezioni e sottosezioni degli strumenti di documentazione del percorso di insegnamento/apprendimento. Gli *item* individuati non sono sicuramente esaustivi, ma rappresentano il risultato della sperimentazione e si configurano in tal senso come *benchmark* cocostruiti, ovvero elementi di qualità già condivisi e riconosciuti.

La Scheda di valutazione è stata così impostata secondo l'approccio del *benchmarking*. Il suo utilizzo è stato pensato per favorire la raccolta di elementi conoscitivi circa le prestazioni dei docenti coinvolti, identificare le aree che necessitano di miglioramento, stimolare la pianificazione di azioni positive per migliorare i punti di debolezza. Infatti se per i punti di forza evidenziati dall'applicazione degli strumenti possono essere individuate azioni per il mantenimento nel tempo ed eventualmente ulteriori sviluppi, per le aree da migliorare possono essere determinate priorità e azioni da implementare per promuovere il miglioramento. Il modello si alimenta così delle esperienze di valutazione realizzate, per arrivare alla messa a regime di un sistema di didattica universitaria impostata secondo parametri condivisi di qualità. I *benchmark* individuati si configurano, in tal senso, come possibili punti di riferimento/obiettivi cui il docente può mirare e si offrono, pertanto, come spunti per direzioni da seguire, piuttosto che livelli di cui dimostrare il raggiungimento. A tale scopo è stato predisposto un sistema di valutazione del livello di avvicinamento o discostamento rispetto al *benchmark* secondo una scala da 1 a 5, il 3 indica la presenza del *benchmark*. È stato ipotizzato anche un utilizzo delle schede sotto forma di *checklist* (sì/no).

In fase di applicazione, l'autovalutazione condotta attraverso questi strumenti potrebbe essere seguita anche da una sorta di "Rapporto di Autovalutazione" redatto dal docente e da condividere in sede di CdS.

Si comprende la complessità del Modello scaturito dal Laboratorio Didattico Calaritano: un modello che presenta caratteri di flessibilità e di integrazione anche ai sistemi di valutazione nazionale, sicuramente trasferibile in quanto basato su modalità differenziate di applicazione e gestione, per una sua implementazione costante e un adattamento ai diversi contesti.

Gli strumenti del Tool Box

Il Modello MDUQ-P comprende strumenti per progettare, gestire, documentare e monitorare la propria attività didattica nelle fasi di progettazione, gestione e valutazione del processo formativo in relazione alle dimensioni già indicate (contesto, lavoro, studente, disciplina, docente).

Si tratta di dispositivi riconducibili a tre categorie essenziali:

1. schede per registrare/documentare il processo di insegnamento/apprendimento (che accompagnano il docente dalla programmazione alla valutazione dei risultati del corso),
2. schede per il monitoraggio della didattica secondo parametri di qualità scaturiti dall'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano, da utilizzare in base alla valutazione/autovalutazione delle evidenze documentate nel registro.

I due dispositivi sono articolati internamente secondo le principali tre *fasi* di lavoro previste al Modello DUQ:

1. *Ex-ante* (progettazione), il principio che caratterizza questa fase è sintetizzabile nelle seguenti affermazioni: il Corso deve garantire, nel rispetto della normativa, la coerenza con il corso di studio, l'attenzione al profilo professionale, la specificità disciplinare nella sua interfaccia con le altre discipline del corso di studio, la scelta efficace della metodologia didattica.
2. *In itinere* (gestione), il principio che caratterizza questa fase è sintetizzabile nelle seguenti affermazioni: il Corso è centrato sullo studente e sulle sue caratteristiche personali, per consentire a tutti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Il corso si deve svolgere in accordo con la programmazione del CdS. Occorre documentare il lavoro svolto per poterlo controllare e migliorare.
3. *Ex-post* (valutazione), il principio che caratterizza questa fase è sintetizzabile nelle seguenti affermazioni: le competenze acquisite devono essere quelle previste in programmazione e la loro acquisizione deve essere valutata secondo quanto dichiarato nel patto d'aula e relativi indicatori. Le competenze, conoscenze e abilità acquisite, anche in relazione al profilo professionale, devono essere misurate e documentabili.

All'interno delle due macro-categorie che consentono la documentazione e il monitoraggio sono pertanto previste schede differenziate per le tre fasi come di seguito indicato:

FASE EX-ANTE

1. scheda di Progettazione;
2. patto d'Aula;
3. schede (3) per la ricognizione saperi d'ingresso;
4. scheda di monitoraggio della progettazione.

FASE IN ITINERE

1. scheda di gestione della didattica (registro);
2. scheda di valutazione da parte degli studenti della programmazione e della fase di avvio del corso;
3. scheda di valutazione periodica degli apprendimenti individuali;
4. scheda di valutazione periodica degli apprendimenti dell'Aula (quadro di sintesi);

5. scheda di monitoraggio della gestione.

FASE EX-POST

1. scheda di valutazione del corso;
2. scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti;
3. scheda di valutazione finale degli apprendimenti dello studente (esame);
4. scheda di valutazione dell'esame da parte dello studente;
5. scheda di valutazione finale degli apprendimenti per sessione d'esame (quadro di sintesi);
6. scheda di monitoraggio della valutazione finale dello studente (esame);
7. scheda di monitoraggio della valutazione del corso.

Sono state predisposte Linee Guida che accompagnano la lettura e guidano la compilazione di tutti i dispositivi.

A completamento della documentazione di supporto per l'applicazione del Modello DUQ è un Glossario con le definizioni dei principali termini, una bibliografia e una serie di documenti internazionali, nazionali e specifici del contesto universitario, ma anche documenti scaturiti dalla sperimentazione del Modello contenenti suggerimenti e riflessioni.

Ciascuna Macro-fase presenta dunque schede di documentazione e schede di monitoraggio. Volendo fornire una scomposizione dell'utilizzo degli strumenti per Fase si ha quindi il seguente flusso operativo:

Nella fase ex ante sono previste le seguenti azioni:

- *elaborazione accurata del Progetto utilizzando la Scheda di per la progettazione didattica;*
- *predisposizione delle schede per la rilevazione dei saperi di ingresso;*
- *autovalutazione mediante l'uso della Scheda di monitoraggio delle attività ex-ante.*

Segue la fase in itinere, cioè lo svolgimento delle attività didattiche programmate (contenuti, metodi, tecniche). La fase di apertura dell'attività didattica prevede la presentazione del Corso e la sottoscrizione del patto d'Aula. Segue la rilevazione delle caratteristiche di apprendimento degli studenti (stili cognitivi) e la valutazione della presenza dei prerequisiti e delle conoscenze/abilità/competenze disciplinari. Sulla base della rilevazione si imposta la fase di livellamento per consentire a tutti gli studenti di seguire il corso. Il modello prevede l'uso di uno strumento di documentazione di processo (registro delle lezioni) e un dispositivo per il monitoraggio.

Nella fase in itinere sono pertanto previste, secondo il modello MDUQ-P, le seguenti azioni:

- *documentazione delle singole attività attraverso l'apposito registro delle lezioni;*
- *rilevazione degli stili cognitivi e dei saperi in ingresso degli studenti e eventuale rimodulazione della programmazione;*
- *valutazione da parte degli studenti della programmazione e della fase di avvio;*
- *verifica periodica degli apprendimenti e registrazione degli esiti nelle apposite schede;*
- *alla fine del corso, valutazione complessiva del corso da parte degli studenti con apposita scheda;*
- *autovalutazione mediante l'uso della Scheda di monitoraggio delle attività in itinere.*

La fase ex-post si configura come momento di valutazione del livello di raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti e quindi del successo formativo e dell'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento, ma anche come valutazione complessiva del Corso in funzione della riprogettazione.

Verranno quindi usati i dispositivi programmati per questo momento del processo. Le azioni da compiere saranno pertanto:

- *compilare per ciascuno studente la scheda di valutazione dell'esame (non certificativa);*
- *compilare il registro per documentare i risultati complessivi di ciascuna sessione d'esame;*
- *sottoporre agli studenti la Scheda di valutazione della sessione d'esame;*
- *autovalutazione mediante l'uso della Scheda di monitoraggio delle attività ex-post.*

Al termine della ricerca azione, nel marzo 2012, il Tool Box è stato impaginato secondo due diverse logiche tra loro integrate:

1. la logica strutturale dei documenti del Tool Box con tutti gli strumenti (Tabella 7);
2. la logica del protocollo d'uso temporale dei documenti del Tool Box che si basa sulla logica strutturale dei documenti medesimi (Tabella 8), sequenziati in relazione all'uso da parte dei docenti.

SEQUENZA STRUTTURALE DEI DOCUMENTI	
A. Introduzione	
A.1 Presentazione dell'esperienza A.2 Presentazione del Modello A.3 Presentazione del Tool Box	
B. Istruzioni per l'uso del Tool Box	
C. Strumenti	
C.1 Scheda di Progettazione	
C.1.1 Patto d'Aula C.1.2 Schede (3) per la ricognizione saperi d'ingresso C.1.3 Scheda di monitoraggio della progettazione	
C.2 Scheda di gestione della didattica (registro)	
C.2.1 Scheda di valutazione da parte degli studenti della programmazione e della fase di avvio del corso C.2.2 Scheda di valutazione periodica degli apprendimenti individuali C.2.3 Scheda di valutazione periodica degli apprendimenti dell'Aula C.2.4 Scheda di monitoraggio della gestione	
C.3 Scheda di valutazione del corso	
C.3.1 Scheda di valutazione del corso da parte degli studenti C.3.2 Scheda di valutazione finale (esame) degli apprendimenti dello studente C.3.3 Scheda di valutazione dell'esame da parte dello studente C.3.4 Scheda di valutazione finale degli apprendimenti per sessione d'esame C.3.5 Scheda di monitoraggio della valutazione finale (esame) dello studente C.3.6 Scheda di monitoraggio della valutazione del corso	
Glossario	
Documenti annessi e Buone Pratiche	

Tabella 7 – La logica strutturale del tool box

PROTOCOLLO D'USO TEMPORALE DEL Tool-box		
I fase (ex-	Prima del Corso <ol style="list-style-type: none"> a. Informazione /Formazione dei Docenti sull'uso del TB b. Progettazione del Corso (B + C) c. Compilazione della scheda di progettazione (C.1) 	Prima della presentazione del Manifesto degli Studi

ante)	<ul style="list-style-type: none"> d. Preparazione della scheda di rilevazione dei saperi d'ingresso disciplinari (C.1.2) e. Utilizzo della scheda di monitoraggio della progettazione (C.1.3) 	del Manifesto degli Studi
Il fase (iti-nere)	<p>Inizio Corso</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzo della scheda di gestione della didattica (C.2) parte prima "Attività d'ingresso" b. Presentazione del Corso e utilizzo della scheda di progettazione (C.1) c. Presentazione del Patto d'Aula (C.1.1) d. Utilizzo delle schede per la ricognizione saperi d'ingresso (C.1.2) e. Utilizzo della scheda di valutazione da parte degli studenti della programmazione e della fase di avvio del corso (C.2.1) f. Valutazione della gestione e utilizzo della scheda di monitoraggio della gestione (C.2.4) parte prima "Attività d'ingresso" 	Inizio semestre
	<p>Svolgimento del Corso (da replicare n. volte)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. a. Utilizzo della scheda di gestione della didattica (C.2) parte seconda "Attività di svolgimento" b. Utilizzo della scheda di valutazione periodica degli apprendimenti individuali (C.2.2) c. Utilizzo della scheda di valutazione degli apprendimenti d'aula (C.2.3) d. Utilizzo della scheda di monitoraggio della gestione (C.2.4) parte seconda "Attività di svolgimento" 	Nel corso del semestre
	<p>Chiusura del Corso</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzo della scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti (C.3.1) b. Utilizzo della scheda di gestione della didattica (C.2) parte terza "Attività di valutazione" c. Utilizzo della scheda di monitoraggio della gestione (C.2.4) parte terza "Attività di valutazione" 	A fine semestre
III fase (ex-post)	<p>Valutazione del Corso (per sessioni d'esame)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzo della Scheda di valutazione finale (esame) degli apprendimenti dello studente (C.3.2) b. Utilizzo della scheda di valutazione dell'esame da parte dello studente (C.3.3) c. Utilizzo della scheda di valutazione finale degli apprendimenti per sessione d'esame (C.3.4) d. Utilizzo della scheda di monitoraggio della valutazione finale (esame) (C.3.5) 	Prima della riprogettazione
	<p>Valutazione del Corso ai fini della riprogettazione</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Utilizzo della scheda di Valutazione del Corso (C.3) b. Utilizzo della scheda di monitoraggio della valutazione del corso (C.3.3) 	

tabella 8 – La logica del protocollo d'uso del tool box

L'impostazione degli strumenti

Gli strumenti di registrazione e documentazione dei processi didattici rappresentano uno strumento di gestione e documentazione del lavoro: da una parte consentono di gestire la qualità dalla fase di programmazione fino alla fase di valutazione finale, dall'altra

consentono di documentare e produrre le evidenze in base alle quali condurre un monitoraggio efficace dell'operato del docente sulla base di criteri guida e di indicatori. Il primo strumento è relativo alla *Progettazione* del corso di insegnamento (Macrofase ex-ante del Modello).

Una programmazione di qualità serve al docente per una migliore previsione delle variabili che consentono, in fase di erogazione dell'attività didattica, di aumentare il controllo e garantire il successo formativo. Serve inoltre allo studente per poter disporre di tutte le informazioni che consentono di seguire il corso in maniera più consapevole: per questo dal format di *Progettazione* deriva il *Patto d'Aula*, completato da una serie di punti che sintetizzano gli impegni che il docente e lo studente devono condividere per impostare adeguatamente la relazione didattica (di insegnamento/apprendimento) nel corso.

Nella predisposizione del format sono state considerate le numerose variabili determinate dalla pluralità di esigenze che i Corsi di Laurea e i Corsi di insegnamento esprimono. Pertanto alcuni *item*, in particolare nel format di *Progettazione*, possono non essere considerati se il Corso di insegnamento o il Corso di Laurea non ne prevede la specificazione.

Il format di *Progettazione* si articola nelle seguenti 10 sezioni in riferimento agli elementi che nel modello pedagogico DUQ sono stati individuati come rilevanti e imprescindibili per una programmazione di qualità:

3. presentazione del corso;
4. prerequisiti;
5. obiettivi;
6. contenuti;
7. metodi e tecniche;
8. strumenti didattici;
9. setting;
10. servizi di accompagnamento/facilitazione;
11. valutazione;
12. valutazione e sviluppi del corso.

Nella fase di erogazione del corso di insegnamento (macro-fase in itinere del Modello), è previsto un format adeguato per accompagnare le attività didattiche, controllare l'attuazione di quanto previsto e registrare quei dati che aiutano il docente a verificare che le attività progettate siano realizzate in modo efficace ed efficiente.

Il Corso può essere articolato in un'unica Unità Didattica (comprensiva dell'intero Corso) o in più Unità Didattiche: in ogni caso, l'erogazione dell'attività didattica (fase in itinere) è organizzata in tre sottofasi principali che articolano in sequenza una serie di attività formative con diversi e specifici obiettivi secondo il seguente flusso:

SOTTOFASE I	SOTTOFASE II	SOTTOFASE III
Attività d'ingresso	Attività di svolgimento del programma del corso	Attività di valutazione (in itinere e di fine corso)

All'interno di ciascuna sottofase sono presenti 5 tipologie principali di azione didattica che rappresentano elementi caratterizzanti una didattica di qualità:

- A. presentazione;
- B. rilevazione dei saperi in ingresso;
- C. livellamento;
- D. svolgimento;
- E. valutazione.

Un'ulteriore sezione della *Scheda di gestione* (registro), consente la valutazione periodica degli apprendimenti, consente di registrare gli esiti delle singole sessioni per poter disporre successivamente di dati oggettivi in base ai quali il docente può valutare la reale efficacia

dell'attività programmata ed erogata: l'output del processo didattico sarà infatti rappresentato dagli esiti degli esami e dal livello di raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte degli studenti.

Tutte le schede sono costruite sulla base degli elementi strutturali del modello pedagogico di qualità, tenendo conto delle cinque dimensioni (contesto, studente, docente, disciplina, lavoro) e tenendo sotto controllo le tre "relazioni" previste dal DUQ: relazione intersoggettiva (docente/studente), relazione tra saperi oggettivi e soggettivi (disciplina/studente) e relazione metodologico/didattica (metodi, strumenti, *setting*). Coerentemente con il modello di qualità della didattica, in funzione del monitoraggio della relazione tra saperi oggettivi e soggettivi (dimensione studente/apprendibilità - disciplina/scientificità), gli strumenti consentono di monitorare, dalla programmazione alla valutazione finale, il rapporto tra saperi in ingresso, obiettivi e contenuti previsti, obiettivi effettivamente perseguiti e contenuti effettivamente trattati. Come accennato, le schede di documentazione si completano di strumenti per monitorare la qualità dei processi.

Si tratta di tre schede, una per ciascuna fase, (più una scheda di controllo della qualità dell'esame) che sulla base delle evidenze registrate, attraverso la considerazione dei seguenti 10 criteri di qualità, declinati in indicatori, consentono al docente di verificare la qualità del processo programmato, attuato e valutato attraverso gli esami di profitto.

I criteri di qualità ⁵, presenti in tutte le fasi attraverso i format di documentazione sono:

1. Congruenza
2. Funzionalità
3. Coerenza
4. Adeguatezza
5. Efficacia
6. Funzionalità
7. Facilitazione
8. Accessibilità
9. Validità
10. Corrispondenza

I criteri, come indicato, trovano riscontro nei diversi strumenti (scheda di progettazione, di gestione e di valutazione) e nelle diverse azioni didattiche di qualità (prima riepilogate da A a E), come evidenziato nella tabella seguente.

CRITERI DI QUALITÀ	FASE EX ANTE (Sezioni del format di programmazione)	FASE IN ITINERE (Sezioni corrispondenti nel format di gestione dell'attività didattica per ciascuna sottofase)			FASE EX-POST (Sezioni corrispondenti nel format di valutazione)
		I	II	III	
Congruenza	1. Presentazione del Corso	A (presentazione)	A/B		
Funzionalità	1. Prerequisiti	B (ricognizione)			
Coerenza	1. Obiettivi			A/D	
Adeguatezza	1. Contenuti				
Efficacia	1. Metodi e tecniche				
Funzionalità	1. Strumenti didattici	C/D (livellamento/ svolgimento)	C/D	A/D	

Facilitazione	1. Setting				
Accessibilità	1. Servizi di Accompagnamento/ Facilitazione				
Validità	1. Valutazione				
Corrispondenza	1. Valutazione e sviluppi del Corso	E (valutazione)	E	E	E

Tabella 9. Criteri di qualità in relazione agli strumenti e alle diverse azioni didattiche.

La compilazione di ogni scheda presente nel Tool Box è facilitata dalle istruzioni per la compilazione.

[1](#) Cfr. Il Laboratorio didattico Calaritano: “Il Corso di formazione”. e “Il contributo del Laboratorio Didattico Calaritano nelle fasi laboratoriali dell’esperienza”

[2](#) Cfr. Il Laboratorio didattico Calaritano: “Il Corso di formazione”

[3](#) Per le basi teoriche del Modello si rimanda allo studio dell’autore *Pedagogia scientifica* (Editori Riuniti-University Press, Roma, 2009) che si inserisce nell’orientamento epistemologico avanzato della disciplina di riferimento.

[4](#) Cfr. Il MDUQ-P: Modello didattico universitario di qualità pedagogica. Un approccio sistemico alla formazione della conoscenza avanzata in Europa

[5](#) Cfr. Glossario.

Diffusione e trasferimento del Modello: dal MDUQ Pedagogico al MDUQP Gestionale

Diletta Peretti, Raffaella Tore, Lorenzo Antonini

Introduzione

Come si è detto nei precedenti capitoli, il lavoro di sperimentazione partecipativa del LDC ha consentito di ricostruire le principali fasi del lavoro didattico, di analizzare i contesti operativi e di verificare le ipotesi formulate nel corso dell'esperienza didattica universitaria, valorizzando buone pratiche già in atto fino a definire protocolli di lavoro e strumenti di controllo e valutazione.

Il Modello MDUQ-P che ne è scaturito costituisce pertanto un importante presidio culturale, teorico e metodologico per i Corsi di studio che vogliono accrescere il successo formativo degli studenti e ridurre la dispersione, migliorando la propria didattica.

La considerazione che questo tipo di innovazione aveva necessità di uno strumento che consentisse l'applicazione e la diffusione del modello concettuale ha portato alla costituzione del *Gruppo UNICA*¹ che, da marzo a settembre 2012, ha lavorato alla elaborazione di quello che è stato denominato inizialmente *Modello Gestionale* (DUQ-G) che raccoglie le competenze acquisite in un sistema di strumenti che definiscono un modello di didattica universitaria di qualità centrata su regole certe e formalizzate di progettazione, nel rispetto dell'efficacia dell'apprendimento degli studenti, per lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze finalizzate al pieno successo formativo, all'occupabilità e allo sviluppo della persona.

Il Modello DUQP-G

Il *Modello Gestionale* si propone di rendere facilmente applicabili i presupposti teorici del modello MDUQ-P e di agevolare la diffusione di queste conoscenze tra i Corsi di Studio al fine di ottenere performance eccellenti da un processo di insegnamento e apprendimento vissuto in maniera olistica. In questo senso, il *Modello Gestionale* è una prima, anche se circoscritta, espressione gestionale del MDUQP: il MDUQP-G

Il Modello si pone come obiettivi da raggiungere uno svolgimento dei corsi di insegnamento che segua e rispetti la progettazione, l'acquisizione di competenze che siano previste e definite in progettazione e la cui valutazione si basi su metodi e principi dichiarati, la sistematica documentazione e tracciabilità del processo formativo e delle competenze, conoscenze e abilità acquisite dagli studenti in relazione al profilo professionale e culturale per cui sono formati. Il Modello tiene conto di tre tipologie di relazione, già definite nel MDUQ-P: la relazione intersoggettiva cioè quella che intercorre tra docente e studenti, la relazione tra saperi oggettivi e soggettivi, cioè quelle legate alle peculiarità del soggetto e alla sua storia personale e la relazione metodologica di insegnamento.

Il Modello costituisce per i Corsi di insegnamento e quindi per il Corso di studio uno strumento fondamentale di progettazione e monitoraggio del modo di operare al fine di tenere sotto controllo l'andamento e l'evoluzione dell'insegnamento e, quindi, l'efficacia dell'azione didattica da parte del docente stesso, del CdS e della struttura di appartenenza (Ateneo, Facoltà, Scuola o Dipartimento) per garantire la qualità del servizio di formazione offerto.

A partire da tali considerazioni il Modello DUQP-G si presenta articolato in tre fasi: una fase *ex-ante*, di progettazione, una fase *in itinere*, di erogazione, una fase *ex-post* in cui si valutano la progettazione. Si tratta di tre momenti che compongono il processo di gestione della

Progettazione di Qualità e che non sono necessariamente sequenziali dal punto di vista temporale.

Il Modello comprende i documenti operativi che consentono al docente di formalizzare il Progetto formativo e monitorare la propria attività didattica nelle tre fasi previste. In ogni documento è presente un'intestazione in cui vanno riportati i nomi e i codici dell'insegnamento e del Corso di laurea, il settore scientifico disciplinare di riferimento secondo la declaratoria MIUR, il semestre e l'anno di corso.

Tutte le formalizzazioni del Modello seguono le regole di gestione internazionali dei documenti, che sono quindi tutti identificati univocamente.

Gli scopi, i modi e i tempi d'uso dei documenti

La fase *ex-ante* prende in considerazione il lavoro di preparazione che il docente svolge progettando il Corso di insegnamento a seguito delle deliberazioni del CdS; obiettivi, metodologie previste e risultati attesi devono essere considerati e documentati in modo da poter essere inclusi nella programmazione e comunicati. Una programmazione certa e formalizzata serve al docente per una migliore previsione delle variabili che consentiranno in fase di erogazione dell'attività didattica, utilizzando gli appositi documenti, di aumentare il controllo e garantire il successo formativo; serve inoltre allo studente per poter disporre di tutte le informazioni che consentono di seguire il corso in maniera più consapevole ed efficace. La fase progettuale deve essere conclusa prima della pubblicazione del manifesto degli studi. In questa fase il CdS tramite i suoi docenti titolari dei Corsi (o coordinatori) di insegnamento avvia il processo di progettazione operativa.

Tale attività deve essere gestita predisponendo tutti i documenti necessari. Essi sono: la *Scheda di Progettazione*, il *Patto d'Aula* e la *Scheda dei Descrittori degli Obiettivi per le prove di valutazione in ingresso e in itinere*, da declinare a seconda della disciplina.

La *Scheda di Progettazione* va compilata a cura del docente al fine di rendere tracciabile la propria progettazione del Corso di insegnamento applicando criteri definiti nelle linee guida alle varie sezioni: la presentazione generale del corso di insegnamento, che contiene tutti gli elementi che consentono di contestualizzare il corso di insegnamento all'interno del percorso di laurea; i prerequisiti obbligatori o facoltativi, che devono essere chiaramente indicati come pure gli obiettivi di insegnamento e di apprendimento del corso, specificando conoscenze, abilità e competenze attese in ottemperanza ai Descrittori di Dublino.

Contenuti del Corso, Metodi e Tecniche Didattiche e Strumentazioni Didattiche costituiscono tre sezioni particolarmente importanti per stabilire chiare relazioni tra docenti e studenti. Una sezione è dedicata alla didattica speciale, sotto la voce Servizi di Accompagnamento e di Facilitazione. La penultima sezione indica e specifica i dispositivi di valutazione della conoscenza/apprendimento in ingresso e in itinere, le conoscenze attese e la tempistica relativa. L'ultima sezione, Valutazione del Corso di Insegnamento, deve indicare quali dispositivi e strumenti vengono utilizzati per raccogliere le opinioni degli studenti sulla coerenza tra progettazione e svolgimento in corso.

Il *Patto d'Aula* consente di completare il quadro delle informazioni da fornire agli studenti affinché possano seguire al meglio le lezioni e avere consapevolezza dell'impegno che viene loro richiesto: contribuisce in tal senso alla corresponsabilizzazione degli studenti rispetto al buon andamento del Corso di insegnamento.

La fase progettuale include la predisposizione di una prova atta alla valutazione dei saperi in ingresso ed una per la valutazione formativa, in itinere, dello studente, mediante criteri definiti di riferimento, utilizzando la *Scheda dei Descrittori degli Obiettivi per le Prove di Valutazione in Ingresso e in Itinere*, da declinare a seconda della disciplina, indicando quali sono gli obiettivi minimi in termini di conoscenze (conoscenza del linguaggio disciplinare; conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture), abilità (abilità e algoritmi specifici della materia; conoscenza dei criteri per

decidere quando utilizzare le procedure appropriate), competenze (saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale ed ad altri contesti; saper effettuare applicazioni; saper valutare in maniera critica e/o adeguata).

Per la prova in ingresso gli obiettivi minimi dovranno rispettare quanto previsto nella sezione della scheda di progettazione indicante i prerequisiti mentre per la valutazione in itinere quanto indicato nella sezione sui dispositivi di valutazione presente nella scheda di progettazione.

Nella fase in itinere si collocano lo svolgimento del corso, compresa la prova appunto in itinere, la ricognizione delle caratteristiche degli studenti in termini di conoscenze e di stili di apprendimento, la documentazione del lavoro svolto e delle considerazioni e riflessioni su quanto si va facendo mediante la compilazione della *Scheda di Controllo e Validazione della Progettazione*.

La *Scheda di Progettazione*, compilata nella fase *ex ante*, ha anche la funzione di informare gli studenti e condividere il Progetto formativo. La stessa, quindi, deve essere diffusa ed illustrata agli studenti entro i primi due incontri in aula, insieme con il *Patto d'Aula*.

In questa fase si raccolgono inoltre le informazioni sugli stili di apprendimento degli studenti in modo da adeguare l'insegnamento alle diverse tipologie di studenti presenti in classe. Durante il primo o secondo giorno di lezione sarà quindi cura del CdS somministrare agli studenti il documento volto a identificare stili di apprendimento e strategie di studio. Tali documenti dovranno essere analizzati rapidamente al fine rendere disponibili i risultati a tutti i docenti del CdS entro la prima settimana di lezione e nel contempo consentire allo studente di conoscere (o riconoscere) il proprio stile prevalente; infatti una volta che gli studenti avranno completato il questionario sugli stili di apprendimento saranno fornite loro delle indicazioni riguardo le strategie più adeguate da utilizzare per un apprendimento più efficace.

Il docente, ricevuti questi dati, potrà acquisire sia le caratteristiche specifiche dello studente singolo sia quelle della maggioranza dell'aula e verificare la coerenza della propria progettazione con la tipologia di studenti presenti. Nel caso che tale coerenza non sia adeguata il docente dovrà registrare le variazioni attuate rispetto a quanto progettato e riportarle sulla *Scheda di Controllo e Validazione della Progettazione*.

La fase *ex-post* attiene alla valutazione del Progetto formativo e monitora i momenti in cui si tiene sotto osservazione la coerenza tra progettazione e svolgimento utilizzando l'apposito documento di valutazione formativa, quello di registrazione ed il questionario di *customer satisfaction*.

La prova in itinere, per la valutazione formativa degli apprendimenti, è costruita secondo le indicazioni riportate nella scheda di progettazione che utilizza come descrittori degli obiettivi di conoscenza, di abilità e di competenza i Descrittori di Dublino.

Le questioni relative alla valutazione e alla verifica ² degli apprendimenti degli studenti hanno enorme importanza poiché dagli esiti che ne scaturiscono dipende la qualità dell'intero Progetto formativo. Occorre valutare e verificare l'apprendimento per:

1. conoscere punti deboli e forti dei singoli studenti o di classi di studenti;
2. avere un bilancio consuntivo delle competenze acquisite da ciascun discente nell'ambito disciplinare;
3. consolidare le scelte culturali e didattiche effettuate per poterle modificare e migliorare laddove risulti necessario.

Nel processo di valutazione degli apprendimenti si considera il principio base del Processo di Bologna che mette in evidenza la centralità del soggetto che apprende, i risultati di apprendimento attesi accompagnati da adeguati sistemi di verifica, i tempi di apprendimento previsti e il volume di lavoro espresso in crediti (che quantificano il tempo di cui uno studente medio a tempo pieno avrà prevedibilmente bisogno per svolgere tutte le attività di apprendimento necessarie al raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi). Per questo motivo si utilizzano per la scelta degli obiettivi dei diversi insegnamenti i Descrittori di Dublino.

Essi sono espressi secondo una tassonomia che prevede una sequenza di obiettivi dal più semplice al più complesso in modo che ci sia un'implementazione delle competenze degli studenti verso livelli sempre più alti. Dalla conoscenza più semplice, la capacità di comprensione (*knowledge and understanding*), si passa all'utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (*applying knowledge and understanding*), alla capacità di trarre conclusioni (*making judgements*), attraverso abilità comunicative (*communication skills*) e alla capacità di apprendere (*learning skills*).

La conoscenza più semplice è la capacità di trattenere informazioni relative a fatti, nomi, definizioni e rappresenta il primo scalino da superare per arrivare allo sviluppo delle competenze che riguardano anche l'utilizzo di abilità e algoritmi specifici della disciplina e dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate per la risoluzione di problemi inerenti la disciplina stessa. Le competenze infatti consistono nella capacità di saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti ed il saper valutare in maniera critica e adeguata. Per abilità si intende l'utilizzo di modi di operare, di metodi di indagine e di criteri per l'uso della disciplina.

Le prove di valutazione sono quindi costruite attraverso item che pesano gli obiettivi prefissati e sono utilizzate per orientare il lavoro del docente e nello stesso tempo quello dello studente.

Questo è un tipo di lavoro che trova delle analogie e delle innovazioni rispetto all'allegato 1, la scheda SUA (Scheda Unica Annuale del Corso di Studi) ³, preparato dall'ANVUR. La scheda SUA mette in evidenza come si debbano scegliere adeguati sistemi di verifica dei risultati di apprendimento attesi. Nel documento ANVUR si sottolinea che i metodi e la loro applicazione devono essere documentati in modo da produrre fiducia che il grado di raggiungimento da parte degli studenti dei risultati di apprendimento attesi sia valutato in modo credibile.

Il lavoro sulla valutazione degli apprendimenti fatto a Cagliari definisce una tassonomia di obiettivi da utilizzare per la costruzione delle prove di valutazione atte a monitorare l'apprendimento degli studenti per un pieno successo formativo.

La fase *ex post* comprende inoltre una valutazione del corso di insegnamento mediante l'uso di un questionario volto a rilevare la qualità percepita da parte degli studenti. Con esso si indaga sulla coerenza tra progettazione, esplicitata e condivisa tramite la *Scheda di Progettazione*, e svolgimento del corso. Il questionario va somministrato subito dopo la prova in itinere o alla lezione successiva per consentire un giudizio anche sulla coerenza della prova stessa. Gli elementi raccolti serviranno per la riprogettazione e andranno quindi inseriti, se discordanti, nella Scheda di Controllo.

Un altro strumento del modello è infatti la *Scheda di Controllo e Validazione della Progettazione*, finalizzata a documentare quanto viene fatto durante il corso per poter disporre di evidenze che consentono di monitorare l'attività didattica e verificarne la coerenza con la fase di progettazione, formalizzata nella *Scheda di Progettazione*. È consigliabile compilare la scheda durante lo svolgimento del corso ogni volta che viene svolta un'attività (unità didattica, valutazione in itinere), non necessariamente corrispondente ad un singolo incontro/lezione. In generale questo documento di sistema consente di registrare le anomalie delle attività svolte rispetto a quanto progettato al fine di applicare da parte del docente una riprogettazione immediata del corso di insegnamento. La scheda si articola in varie sezioni corrispondenti a momenti diversi di controllo del Progetto; nel solo caso di riscontro di anomalie progettuali (ad esempio la maggioranza degli studenti si dichiara insoddisfatta di una specificità del corso) il docente registra dettagliatamente le fasi da riprogettare a fronte dell'anomalia riscontrata. Nel caso di evidenza di un'anomalia rispetto alla progettazione le variazioni progettuali da apportare possono essere subito sviluppate o almeno annotate. Tali informazioni verranno quindi utilizzate in fase di nuova progettazione per l'anno successivo.

Vincoli e possibilità di sviluppo

Una didattica di qualità europea è quanto oggi si cerca di coltivare da più parti in attuazione

delle proposte e delle delibere frutto dei periodici incontri dei ministri dell'istruzione dei vari paesi europei. Questa cooperazione porta alla definizione di obiettivi e iniziative comuni per rispondere alle esigenze di formazione dell'Europa della Conoscenza.

Gli orientamenti emersi dal Processo di Bologna in poi indicano tra gli obiettivi prioritari l'Assicurazione della Qualità. Il concetto di Qualità è applicato oggi a varie entità e in varia maniera, cioè con varie accezioni. Tutti sappiamo cosa intendiamo per un prodotto "di qualità" o meglio ancora di "buona -o scarsa- qualità". Si tratta a nostro parere di una accezione colloquiale del termine.

Diverso è affermare che un prodotto o un processo sono "in Qualità".

Piuttosto che un insieme lineare di valori questa locuzione sta ad indicare quanto ha ricordato Achim Hopbach ⁴, presidente dell'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*): "Quality is a journey", la qualità è un percorso. Un processo che mette in atto per prima cosa la definizione di requisiti richiesti, quindi la progettazione, modellata per raggiungere gli obiettivi, la autovalutazione del processo e dei risultati e, non ultima, la valutazione esterna al sistema per evidenziare punti di forza e aree di debolezza che costituiscano i riferimenti per una riprogettazione volta al miglioramento continuo.

ENQA ha pubblicato nel maggio 2005 gli Standard e le linee guida per l'Assicurazione della qualità nell'area dell'alta formazione europea (ESG) ⁵, una cornice di buone pratiche per l'università e tutti coloro che sono coinvolti nella Assicurazione di Qualità dell'alta formazione. Ad esse fanno riferimento le agenzie di *Quality Assurance*. La stessa EUA (*European University Association*) preme per una standardizzazione e omogenizzazione delle procedure di assicurazione della qualità e della organizzazione di specifiche agenzie responsabili della valutazione esterna, come quelle che fanno capo all'ECA (*European Consortium for Accreditation*), o al CEEN (*Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*).

L'Assicurazione della Qualità consiste di fatto in un sistema che gestisce la qualità, il che presuppone che una istituzione abbia intrapreso un percorso di qualità introducendo nella propria organizzazione strumenti per consentire la valutazione del processo e del prodotto. Non bisogna infatti dimenticare che la responsabilità della qualità è in primo luogo appannaggio delle istituzioni stesse ⁶.

La ricerca di strumenti per instaurare una didattica di qualità svolta nell'ultimo triennio dall'Università di Cagliari ha portato alla formulazione del modello descritto. Di esso si possono definire quali sono i punti di forza, ma occorre anche annotare i possibili vincoli o ostacoli alla sua applicazione e trasferibilità su vasta scala e quindi i possibili realistici sviluppi.

Come si è già detto qualità è inseparabile da valutazione. La valutazione del processo di insegnamento-apprendimento non può essere separata dalla progettazione e dalla gestione della didattica, che ne costituiscono gli imprescindibili elementi precursori (si tratta in realtà di un processo circolare). Il modello descritto, se applicato da un intero corso di laurea, consentirebbe di usare un sistema di progettazione omogeneo, basato su regole certe e condivise, coerente con il concetto di qualità e con l'attuale visione europea della educazione (Bologna, 1999). Lo studente, infatti, è posto in posizione centrale, come soggetto informato tempestivamente ed efficacemente sui corsi di insegnamento mediante la Scheda di Progettazione e il Patto d'Aula. Ci si preoccupa inoltre di conoscerlo sia dal punto di vista delle conoscenze disciplinari presenti al momento di incontro con ciascun docente sia dal punto di vista delle sue caratteristiche apprenditive, in modo da avere elementi per instaurare un buon rapporto formativo.

La gestione della progettazione si avvale inoltre di strumenti che consentono il monitoraggio in corso d'opera. La Scheda di Controllo e Validazione della Progettazione si presenta in qualche modo come un registro degli eventi. In essa vanno annotate non tanto le attività che vengono eseguite durante il corso, in accordo con la progettazione, quanto invece le anomalie, proprio per documentare gli elementi migliorabili della progettazione. A questo concorrono anche tutti i dati raccolti con il *Questionario di Valutazione* da parte degli studenti, che hanno la possibilità di fornire un *feedback* sul lavoro in corso d'opera.

Tutto questo si colloca in un ambito di autovalutazione e riflessività sul proprio lavoro che fa parte della definizione di qualità. Ove possibile si può quindi operare un miglioramento prima del termine del corso di insegnamento e quindi dell'anno di corso, prima ancora di provvedere ad un riesame cioè una revisione completa in vista della progettazione dell'anno accademico successivo.

Tuttavia non vanno taciute alcune osservazioni sulle possibili difficoltà di applicazione e diffusione del modello ad interi corsi di laurea e ad un intero Ateneo. È scontato infatti che vi sono ampie differenze culturali tra i docenti che renderebbero difficile e non immediatamente accettata la condivisione del modello da parte di tutti i docenti di un CdS. Come in tutte le organizzazioni, anche in questo caso la presenza di una forte *leadership* da parte del *top management* dell'Ateneo fa la differenza. È auspicabile che venga adottata una politica chiaramente schierata in favore della applicazione di questo modello, tra le buone pratiche dell'Ateneo, lungo il processo della qualità. Un'altra necessità per il successo della iniziativa è l'applicazione del modello consapevole e competente del corpo docente e quindi la predisposizione di uno specifico corso di formazione che diviene così parte integrante del modello stesso. Inoltre per quanto i documenti da utilizzare siano snelli, una possibile resistenza da parte del personale coinvolto potrebbe essere dovuta al tempo necessario per compilarli, analizzarli e archivarli. La digitalizzazione del modello è la soluzione a questo problema che porta con sé la necessità di un *web master* formato sia dal punto di vista informatico che pedagogico e la supervisione da parte del Presidio di Qualità mediante il collegamento con le Commissioni Paritetiche e i GAV, ovviamente formate a tal proposito.

Non sarà il toccasana per ridurre la dispersione, ma una delle frecce di cui l'arco degli atenei potrebbe disporre.

¹ Composto dall'ing. Lorenzo Antonini, consulente del CQA, della società *Sistemi di Gestione e Innovazione*, dalla dott.ssa Diletta Peretti, Consigliere del CQA, e dalla dott.ssa Raffaella Tore, consulente del CQA.

² La verifica è caratterizzata dalla dimensione quantitativa e denota tutte quelle operazioni di rilevazione e di misurazione di un determinato evento quale, per esempio, l'apprendimento intenzionale, cioè insegnato, o quelle conoscenze, abilità e competenze possedute da chi si accinge ad apprendere. La valutazione invece dà luogo ad un insieme di attività complesse e diversificate, fondate sulla base dei dati quantitativi risultato dalla verifica, consistenti in analisi, considerazioni e interpretazioni di tipo qualitativo delle cause che producono quegli esiti ottenuti con gli strumenti di rilevazione usati.

³ L'allegato 1 fa parte del documento A, che riassume il contesto normativo all'interno del quale l'ANVUR è chiamata a fornire il proprio contributo per lo sviluppo del sistema di valutazione delle università e presenta le procedure che l'Agenzia intende elaborare per dar corso alle attività di valutazione delle sedi e dei corsi di studio ai sensi del D.Lgs. 27 gennaio 2012, n.19. (www.anvur.org).

⁴ Achim Hoppach . *Degree and Curriculum Reform*. Bologna Ministerial Conference 2010.

⁵ Standards and Guidelines for *Quality Assurance* in the European Higher Education Area, Helsinki 2005; ISBN: 952-5539-04-0.

⁶ "Primary responsibility for quality lies with the higher education institution themselves" Stefanie Hofmann ACQUIN Mapping external *Quality Assurance* in Central and Eastern Europe. Helsinki 2006. ISBN 952-5539-08-3 paperbound ISBN 952-5539-09-1 pdf ISSN 1458-1051.

Glossario

Maria Luisa Iavarone

Lessico di base (basic-tool)

Prerequisiti

L'apprendimento di qualsiasi contenuto e disciplina si rivela efficace e significativo quanto più questo si aggancia al vissuto quotidiano, alle pregresse esperienze di conoscenza ed elaborazione simbolica del soggetto; in tale dinamica diventa allora fondamentale il ruolo dei prerequisiti ovvero di quei "precursori" dell'apprendimento che agevolano e facilitano il processo di acquisizione dei contenuti. Quanto più in fase di azione formativa e didattica i prerequisiti sono definiti e messi a fuoco dal docente in maniera chiara allo studente tanto più l'azione didattica si rivelerà efficace, funzionale agli scopi e quindi di qualità. Il dispositivo di messa a fuoco dei prerequisiti risulta d'altra parte coerente con un'idea di apprendimento come processo integrale e complessivo che si colloca all'intreccio tra dimensioni emotive, cognitive, socio-affettive e motivazionali.

Appare evidente che la definizione e la chiarificazione dei prerequisiti, per l'acquisizione di un determinato contenuto, diventa parte strategica di una didattica condivisa e partecipata, all'insegna di un patto formativo chiaro e trasparente.

Risulta appena necessario ribadire che i prerequisiti possono essere declinati in 'prerequisiti istituzionali' (propedeuticità), 'prerequisiti disciplinari' (in termini di conoscenze, abilità, competenze disciplinari), 'prerequisiti di base' (comunicazione generale) e/o 'specialistici' (uso del linguaggio tecnico della disciplina), 'prerequisiti informatici' (abilità informatiche di base) e/o 'organizzativi e di autoapprendimento' (metodo di studio, ricerca, ecc.).

Obiettivi di apprendimento

Il termine obiettivo è di matrice anglosassone (objective = relativo all'oggetto) ed indica quelle capacità che ci si propone di far acquisire tramite un'azione formativa, evidenziabili attraverso determinati comportamenti.

Una delle prime indicazioni relative alla formulazione degli obiettivi in ambito apprenditivo risale a Tyler (Tyler, 1949), il quale rimarcò la necessità di utilizzare una procedura che facesse riferimento ad una duplice dimensione: da una parte, le capacità che l'allievo deve sviluppare, dall'altra, l'area specifica di contenuto cui esse appartengono. Gli studi di Tyler furono ripresi in occasione del convegno annuale dell'Associazione Psicologica Americana, tenutosi nel 1948 a Boston. Da tale circostanza emerse la necessità di redigere una classificazione di obiettivi educativi che consentisse di avere un quadro di riferimento per la verifica e la valutazione dei curricula scolastici. Ciò condusse il gruppo di lavoro all'elaborazione dei criteri di costruzione di gerarchie di obiettivi – tassonomie – per il settore cognitivo, affettivo e psicomotorio.

[La tassonomia degli obiettivi educativi è uno schema di classificazione; proprio come la tassonomia zoologica è fondamentalmente uno schema di classificazione degli animali in classi, ordini, famiglie, generi e specie. Nella tassonomia degli obiettivi educativi sono classificati i tipi di comportamento che gli studenti manifestano come risultato del processo di apprendimento. Ogni obiettivo di comportamento è composto di due parti: il comportamento che lo studente deve manifestare e la materia o contenuto usato. La tassonomia si occupa solo della parte comportamentale dell'obiettivo". (Krathwohl, Bloom, Masia, 1964)].

Gli obiettivi, lungi dall'essere intesi come esiti individuali di un processo globale di formazione (fini, mete), costituiscono tratti osservabili all'interno di singole performance. Essi rappresentano, quindi, traguardi specifici riguardanti i comportamenti che ci si aspetta di poter osservare in un allievo qualora l'esperienza di apprendimento in cui è stato coinvolto sia stata

completata con successo (Mager, 1972).

Ciò rende necessario un processo di operazionalizzazione degli obiettivi, ossia di una definizione operativa degli stessi. Una formulazione adeguata degli obiettivi didattici operazionalizzati implica, secondo Mager (Mager, 1972), tre elementi essenziali:

- a. descrizione del comportamento finale, vale a dire di ciò che lo studente dovrà essere in grado di manifestare al termine di un determinato percorso didattico; è importante che il verbo utilizzato per definire l'obiettivo comunichi l'azione del soggetto, indicando attività osservabili (legge, elenca, risolve, ecc.). È, inoltre, necessario che ogni obiettivo sia formulato singolarmente e distinto dagli altri, evitando di includere in un unico obiettivo diversi risultati di apprendimento;
- b. descrizione delle condizioni nelle quali si svolge una determinata performance; l'obiettivo si compone, infatti, anche delle dimensioni di setting comprensive delle condizioni materiali (strumenti a disposizione, spazi e tempi, ecc.) e condizioni psicologiche (cognitive, relazionali ed affettive dei soggetti);
- c. criteri di riuscita che indicano il grado minimo di accettabilità della prestazione finale di un singolo allievo o dell'intera classe.

Esempio di classificazione degli obiettivi secondo criteri cronologici e di astrattezza/concretezza (Tabella 10):

OBIETTIVI	CRITERIO
<ul style="list-style-type: none">• <i>A breve</i>• <i>A medio</i>• <i>A lungo termine</i>• [...]	tempo
<ul style="list-style-type: none">• <i>Generali</i>• <i>Intermedi</i>• <i>Specifici</i>	grado di astrattezza/concretezza

Tabella 10- Classificazione degli obiettivi

Contenuti disciplinari

Gli elementi costitutivi di una disciplina sono quelli che vengono definiti tecnicamente 'contenuti'. L'insegnamento disciplinare non può evidentemente fare a meno di chiarificare e puntualizzare quali sono i contenuti generali e maggiormente rilevanti nell'ambito di un insegnamento disciplinare; i contenuti in sede didattica possono essere sviluppati ed organizzati secondo un andamento 'cronologico' (dal più antico al più recente), 'gerarchico' (dal più semplice al più complesso), 'modulare' (per ambiti concettuali e tematici) o 'problematico' (per necessità e problemi da risolvere).

I contenuti hanno generalmente una propria epistemologia disciplinare anche se spesso hanno caratteristiche inter e transdisciplinari. I contenuti in sede di programmazione didattica possono essere utilmente distinti in 'contenuti introduttivi', 'contenuti generali', 'contenuti specifici' (es. in rapporto al singolo insegnamento o all'intero corso di studi), 'contenuti di approfondimento o integrativi' (es. se hanno una caratterizzazione trasversale o interdisciplinare).

Per "conoscenza" didattica si intende la personalizzazione del contenuto didattico, avvenuta attraverso l'apprendimento significativo, e non la semplice memorizzazione. In questo ultimo caso, il contenuto non metabolizzato mentalmente non genera competenza.

Metodologie didattiche

Per metodologia didattica genericamente si intende la migliore via possibile per creare situazioni ed esperienze di apprendimento in grado di stimolare la conoscenza e le motivazioni dei soggetti e di promuovere atteggiamenti critici tra i discenti circa i contenuti del sapere e della conoscenza. Qualsiasi tipo di metodologia per essere efficace deve, infatti, prioritariamente concentrare il proprio sforzo nel contribuire a dare senso e significato al sapere disciplinare rinforzando le motivazioni di chi apprende. Le migliori metodologie sono quelle che contemporaneamente fanno leva sulle variabili non solo cognitive ma affettive e relazionali dei soggetti e che lavorano in direzione della costruzione attiva di significato da parte del soggetto che apprende.

Per metodologie didattiche di matrice cognitivista-costruttivista, ad esempio, si intende una modalità di insegnamento organizzativo di strategie volto, cioè, a promuovere nel soggetto la capacità di apprendere e organizzare i contenuti di conoscenza in modo autonomo e significativo, affinché il soggetto riesca nell'effettuazione dei diversi compiti cognitivi che si propone di affrontare.

Tra le metodologie didattiche annoveriamo: la lezione frontale, la lezione interattiva o partecipativa, il laboratorio, il lavoro di gruppo con una serie di variazioni che rientrano più propriamente nell'ambito delle tecniche didattiche (circle-time, brain storming, panel, forum, ecc.).

La lezione frontale ad esempio può essere definita come quel particolare setting didattico nel quale, sussistendo una asimmetria comunicativa, esiste un soggetto che "insegna" relazionando circa un argomento a più soggetti che "apprendono" in presenza. Il dislivello fra didatta e soggetto in formazione riguarda la competenza specifica rispetto ad un determinato ambito o contenuto disciplinare ed anche, il grado di consapevolezza e conoscenza delle strategie e delle metodologie didattiche. La lezione frontale è distinta da altre modalità didattiche per il suo essere strutturata in maniera unidirezionale. Ciò che rende efficace una lezione è la qualità della relazione didattico-educativa che si produce fra formatore e soggetto in formazione ed è in tale spazio di relazione che i contenuti disciplinari prendono corpo e significato, assumendo una forma peculiare grazie alla quale i contenuti espressi non scivolano come oggetti estranei ma diventano parte dell'esistenza e del bagaglio personale di formazione e di esperienze. Ogni lezione infatti può avere senso se i contenuti trasmessi riescono a "tornare" nella vita quotidiana entrando a farne parte, trasformandola.

Materiali, strumenti e tecniche didattiche

Con l'espressione "materiali, strumenti e tecniche didattiche" si identificano tutti quegli oggetti dai più tradizionali ai più innovativi sul piano tecnologico, che possono essere utilizzati per rendere più facile e più efficace il processo di insegnamento/apprendimento: infatti, qualunque siano i metodi e le strategie o i modelli psicopedagogici e didattici di riferimento, tale processo si è sempre servito di strumenti e tecnologie didattiche. La scrittura, per esempio, la "semplice" penna, la stampa, la lavagna, ecc., sono stati e sono tuttora validi supporti per l'insegnamento e l'apprendimento: quando parliamo di tecnologie per la didattica, quindi, non dovremmo pensare solo, per esempio, alla lavagna luminosa, al video-proiettore o al computer, bensì a tutto ciò che possa costituire un supporto per l'attività didattica.

Definire che cosa si intende con tale espressione non è affatto semplice. Due sono, però, le accezioni più comuni nelle quali tale espressione viene usata: l'uso della tecnologia nella didattica (i metodi e gli strumenti) e l'applicazione delle scienze psicopedagogiche e didattiche (i modelli teorico/metodologici di riferimento).

La prima riguarda l'analisi e l'utilizzazione degli strumenti più appropriati per favorire l'apprendimento dei discenti e corrisponde all'espressione "tecnologie per la didattica"; la seconda riguarda la progettazione e la valutazione sistemica di modelli di apprendimento utilizzando le conoscenze derivate dalle teorie psicopedagogiche, evolutive e comportamentali,

e corrisponde, per l'appunto, alla voce "tecnologie didattiche".

Ovviamente le due definizioni sono in stretta correlazione tra di loro: all'interno della progettazione e realizzazione di un modello di apprendimento e di formazione si utilizzeranno delle tecnologie per la didattica. Ne scaturisce, quindi, che la seconda definizione è quella più ampia e comprensiva.

Ad esempio gli strumenti digitali, informatici e telematici, hanno indubbiamente un ruolo molto importante nel miglioramento della pratica didattica corrente; ma individuare esattamente quali siano i pregi e i limiti della loro utilizzazione scolastica o formativa o quali siano le migliori strategie per il loro impiego, non è cosa che si possa fare in modo semplice e preciso. Bisogna tener presente che questo campo è in continua evoluzione e che a tutt'oggi non esistono modelli didattici assolutamente validi e condivisi da tutti. Per questo motivo ci limiteremo ad indicare solo alcuni spunti e suggerimenti. Come prima cosa, metteremo in evidenza come le presentazioni video tramite computer possano ampliare l'efficacia di un modello didattico conosciuto da tutti, la lezione frontale. Successivamente, vedremo brevemente come il lavoro degli studenti, sia individuale sia di gruppo, possa essere reso più affascinante e produttivo tramite l'uso dei vari strumenti digitali. L'idea di fondo è che l'introduzione degli strumenti digitali possa dare un contributo significativo alla realizzazione di un modello didattico collaborativo e costruttivo.

La rivoluzione digitale, infine, ha offerto all'attività del docente tutti quei mezzi sia hardware sia software, che vanno sotto l'espressione di tecnologie digitali per la didattica (i computer, i CD, le reti telematiche, ecc.) che hanno già modificato profondamente i processi di apprendimento e i metodi di studio degli studenti.

La "digitalizzazione dei segnali" ha permesso, infatti, l'utilizzo di opportuni software didattici che consentano, per esempio, di effettuare simulazioni di esperimenti scientifici, oppure attraverso la consultazione assistita di banche dati in rete, o ancora attraverso presentazioni di file multimediali, che contengano al loro interno, quindi, filmati, brani musicali, spazi di interazione, ecc.: l'implementazione/interazione di tali tecnologie didattico/cognitive costituisce la vera e propria rivoluzione nelle "tecnologie didattiche" estendendo le potenzialità del processo educativo e formativo.

Setting

Con l'espressione di origine anglosassone setting si vuole intendere non solo l'insieme di spazi, mezzi, strumenti, apparecchiature, utilizzabili ai fini pedagogico-formativi ma anche il sistema di organizzazione-comunicazione e relazione che definisce lo "spazio didattico" propriamente inteso. In altre parole il setting risponde ad una duplice accezione di significato: esso definisce lo "spazio fisico", l'aula, le attrezzature, i sussidi didattici ma anche lo "spazio sociale" che si costruisce a partire dalla relazione formativa e didattica. Il setting è, in altre parole, non solo un luogo materiale ma soprattutto uno spazio immateriale, un laboratorio didattico virtuale improntato, per esempio, alle strategie didattiche del lavoro di gruppo e dell'apprendimento collaborativo. Un'altra espressione anglosassone estremamente vicina al concetto di setting è quella di learning environment con la differenza che mentre il primo definisce un ambiente di apprendimento più formale e strutturato, sia nella sostanza che nella relazione, il secondo ha invece una caratterizzazione più informale. Con l'espressione learning environment, infatti, ultimamente ci si riferisce ad uno spazio generato da soggetti che conoscono e creano conoscenza soprattutto in rete; tali processi di conoscenza e apprendimento, principalmente sociali e informali (informal learning environment), si avvalgono principalmente di modalità collaborative.

Servizi di accompagnamento

Per servizi di accompagnamento alla didattica generalmente si intende tutto quel repertorio di servizi ed opportunità in grado di facilitare la frequenza, la fruizione e l'utilizzo di sistemi di

offerta in ambito formativo e didattico. Ad esempio, l'orientamento in ingresso e in itinere può essere considerato un valido servizio di supporto e di sostegno alla didattica e all'apprendimento dello studente mentre l'orientamento in uscita può decisamente essere considerato un servizio di accompagnamento al mondo del lavoro.

Tipici servizi di sostegno sono il counselling psicopedagogico e didattico, il tutorato, sportelli di ascolto fino a prestazioni specialistiche ad personam nell'ambito servizi di sostegno per studenti affetti da diversi tipi di disabilità.

Valutazione

La valutazione costituisce un aspetto fondamentale dell'intero iter didattico.

Quando si pensa alla valutazione genericamente si ritiene sia un'attività riferita alla verifica degli obiettivi formativi, a come questi sono stati raggiunti in termini di acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze da parte degli studenti. Secondo tale accezione la valutazione finirebbe per limitarsi, in termini docimologici, alla misurazione degli esiti e quindi dei traguardi apprenditivi da parte dei soggetti (tale accezione coincide in realtà con quello che più tecnicamente in letteratura internazionale si definisce "assessment").

In realtà la valutazione è un evento ben più globale, articolato e complesso, che riguarda non solo il "lavoro svolto dallo studente" (cosa questi ha imparato) ma anche, naturalmente, il "lavoro del docente" (come questi ha insegnato) in termini di efficacia della sua azione e didattica.

La valutazione è difatti un processo descrittivo ed interpretativo non solo della performance e delle modalità di apprendimento dell'allievo ma anche delle modalità di esecuzione della didattica del docente. In altre parole la valutazione indaga non solo 'cosa' l'insegnamento ha prodotto ma 'come' il processo di insegnamento-apprendimento 'ha funzionato' nel suo complesso; cioè come i soggetti hanno recepito il percorso formativo in relazione all'organizzazione e alla selezione dei programmi e dei contenuti del sapere, alle scelte metodologiche e alle tecniche adoperate.

È evidente che un processo così articolato e dinamico, per essere meglio osservato e monitorato nel suo farsi, va utilmente scandito in fasi cronologiche, questo il motivo per il quale solitamente distinguiamo una:

- valutazione predittiva o diagnostica (ex ante), è la fase in cui ci si avvale di tutta una serie di strumentazioni tecniche (questionari, prove di ingresso, prove strutturate, ecc.) atte a misurare i prerequisiti dell'apprendimento funzionali ad una corretta previsione sugli esiti del processo didattico;
- valutazione formativa o di processo (in itinere), serve a fornire il feedback tanto ai docenti quanto agli studenti sullo sviluppo progressivo del processo formativo con riferimento agli obiettivi e su come questi vengono, di volta in volta, percepiti e su come particolari difficoltà di apprendimento e bisogni specifici possono essere identificati e trattati;
- valutazione sommativa e finale o di prodotto (ex post), è il momento terminale dell'intero processo e dovrebbe costituire un attendibile strumento per la misurazione di abilità e competenze.

Per quanto concerne, inoltre, gli oggetti della valutazione si possono individuare quattro fattori:

1. il pregresso, ovvero ciò che sta a monte del processo formativo e che riguarda il "bagaglio" cognitivo e affettivo che il soggetto porta con sé al momento dell'ingresso nel percorso formativo;

2. il processo, cioè la globalità degli interventi formativi, delle azioni di supporto e dei servizi che vengono offerti allo studente nel corso dell'apprendimento;
3. la performance o, più semplicemente, le prestazioni compiute dagli studenti a seguito delle conoscenze, abilità e competenze apprese;
4. il prodotto, che rende visibile ciò che gli studenti hanno realizzato.

Questi diversi aspetti della valutazione nella realtà non sempre sono distinti, tuttavia è importante che aderiscano a criteri di razionalità e attendibilità che di seguito sono schematizzati.

1. La valutazione dovrebbe essere un dispositivo integrante nel senso di stimolare i soggetti a stabilire relazioni, connessioni, non solo in rapporto alla specifica esperienza formativa ma anche riguardo alla personale "storia" formativa.
2. La valutazione dovrebbe essere divergente nel senso di valorizzare risposte creative, capacità specifiche, attitudini individuali, abilità di problem solving.
3. La valutazione dovrebbe essere bilanciata ed adeguata nel senso di distribuire in maniera equilibrata il peso delle verifiche in modo che esse siano adeguate all'informazione offerta.

RAV-D

A latere della valutazione prevalentemente definita in base ad un criterio cronologico (ex ante, in itinere ed ex post) esiste un processo di valutazione che si definisce a partire da un criterio posizionale (interna ed esterna). La valutazione interna, anche detta autovalutazione, che produce il relativo Rapporto di Autovalutazione della Didattica (RAV-D), è un processo grazie al quale un sistema riesce a riflettere su se stesso, non attendendo che altri dall'esterno esprimano giudizi in merito ad esso e alle sue dinamiche.

L'autovalutazione all'interno di un CdS può essere effettuata dal CdS medesimo, con il duplice obiettivo di:

- fornire un importante strumento di "anamnesi" del proprio modo di operare;
- dare evidenza della qualità della sua formazione attraverso la compilazione appunto di un rapporto di autovalutazione (RAV-D).

Il RAV-D ha il precipuo compito di fornire una completa descrizione del CdS, evidenziandone in particolare i punti di forza e di debolezza e, per i punti di debolezza individuati, illustrando le azioni intraprese per introdurre correttivi o miglioramenti. La descrizione fornita nel RAV-D deve poi essere supportata da idonea documentazione.

Coerentemente con gli scopi ai quali deve essere finalizzata l'attività di autovalutazione, il RAV-D deve infine riportare quelli che, sulla base delle analisi e delle valutazioni effettuate per ogni elemento del Modello, possono essere ritenuti punti di forza o di debolezza, che potranno costituire un importante riferimento, unitamente ad altri dati e informazioni di origine interna o esterna, per individuare dove investire risorse per il miglioramento e lo sviluppo.

La stesura del RAV-D non deve essere una attività occasionale e saltuaria, bensì il risultato di un processo di osservazione continuo.

Al RAV-D viene affiancato un processo di valutazione esterna, che produce il relativo Rapporto di Valutazione (RV), e che viene redatto da un gruppo di valutazione esterno al CdS (composto sia da personale docente, sia da rappresentanti delle PI esterne all'accademia), con l'obiettivo di verificare la qualità della sua formazione.

Il relativo Rapporto di Valutazione deve essere redatto coerentemente con quanto richiesto dal Modello di valutazione descritto nel paragrafo precedente. Il RV deve pertanto valutare, sulla base del RAV-D e di quanto rilevato nel corso della visita di valutazione, come ciascuno degli elementi che costituiscono le cinque dimensioni della valutazione e come ciascuna dimensione contribuiscono alla qualità della formazione. Il RV dovrà in particolare confermare o integrare le valutazioni effettuate dal CdS e i relativi punti di forza e di debolezza, possibilmente confrontando approcci e risultati con quelli di altri CdS simili o con quelli dei casi migliori, derivandoli da valutazioni effettuate su altri CdS.

Lessico di approfondimento (advanced-tool)

Abilità

Per abilità si intende l'insieme di capacità connesse all'esecuzione di un determinato lavoro-compito: ovvero essere capaci di saper fare una certa cosa (know-how) in relazione ad un dato ruolo-mansione da svolgere. Tale definizione trova collocazione soprattutto nell'ambito della formazione professionale, aziendale e tecnica che attribuisce alla formazione un ruolo tipicamente addestrativo in quanto sistema fondamentalmente deputato a far acquisire conoscenze e abilità tecniche strettamente funzionali allo svolgimento della mansione assegnata.

Tale significato attribuito al termine abilità oggi è entrato definitivamente in crisi: il concetto di know-how, come saper fare precodificato, ristretto all'esecuzione del compito, è stato superato, infatti, a favore di un'idea di abilità non disgiungibile dal concetto di competenza (vedi Competenza) che si caratterizza evidentemente in termini di apertura, flessibilità, trasversalità. La formazione alle competenze, intese in tal modo, rappresenta una risorsa chiave per lo sviluppo e l'innovazione. Non a caso nell'attuale dibattito sulla qualità della formazione o nei più recenti consessi sul cambiamento organizzativo all'interno di strutture deputate alla formazione e alla ricerca, la questione delle competenze costituisce uno dei temi di maggiore rilievo.

Apprendimento

Nel corso del Novecento si sono susseguiti moltissimi studi e ricerche tendenti a spiegare i meccanismi in grado di influenzare l'apprendimento. E' possibile schematicamente ricondurre a tre macro-orientamenti (comportamentismo, cognitivismo e post-cognitivismo) i principali modelli in grado di spiegare i processi di apprendimento.

I modelli dell'apprendimento non sono riassumibili in un univoco schema interpretativo, tuttavia è possibile coglierne i caratteri generali ricorrenti. Il concetto base di associazione stimolo-risposta (comportamentismo) è sostituito dal concetto di organizzazione (cognitivismo) dei meccanismi e delle procedure che presiedono alla codifica dei messaggi ambientali, la cui elaborazione e rielaborazione dipende dalla variabile organismica, che si integra nello schema classico stimolo-risposta.

L'apprendimento è un processo che si svolge in modo sequenziale, dalla stimolazione percettiva alla codifica dei dati, dalla archiviazione in memoria alle modalità gestionali e di recupero delle informazioni, sino alla pianificazione delle risposte in relazione alle variabili ambientali. L'apprendimento è un processo programmato da regole, come avviene per un calcolatore elettronico, e si svolge, nel tempo, attraverso passaggi successivi, dagli apprendimenti comportamentali a quelli cognitivi, dalla conoscenza procedurale (know how) a quella dichiarativa e proposizionale (know that). Perché una informazione sia conservata a lungo nei magazzini delle memorie, e non ne sia presto cancellata, deve essere codificata e memorizzata dal soggetto in modo significativo, cioè rielaborata individualmente in modo

autonomo e riflessivo.

L'apprendimento si basa, dunque, su meccanismi di comprensione, e non solo di ritenzione mnemonica, meccanismi nei quali ogni nuova acquisizione si confronta con le precedenti e le conoscenze pregresse, i prerequisiti, regolano l'assimilazione degli apprendimenti successivi. Le teorie post-cognitivistiche dell'apprendimento, emerse a partire dagli anni novanta, sono ascrivibili a molti distinti filoni di ricerca (culturalismo, situated cognition, social cognition, scienze bioeducative, ecc.) che, seppur differenti, condividono alcune considerazioni di base sulla formazione, come il ruolo dei contesti culturali, della soggettività e della intersoggettività, della mediazione e della interazione sociale nei processi di costruzione della conoscenza.

Competenza

Nel linguaggio comune, per "competenza" s'intende l'abilità e l'esperienza acquisita in un determinato ambito d'attività. Il termine competenza viene in genere adoperato in contesti professionali per indicare la capacità di fornire prestazioni efficaci. Il termine competenza è quindi legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi che non riguardano solo prestazioni riproduttive ma anche la soluzione di problemi. Alla competenza si deve quindi riconoscere una struttura complessa che tiene insieme i vari aspetti di uno stesso sapere (Tabella 11).

In primo luogo nella competenza è presente sia un "aspetto esterno", la prestazione adeguata, sia un "aspetto interno", la padronanza mentale dei processi esecutivi; quindi, una competenza si definisce sia sul piano della performance osservabile (come volevano i comportamentisti), sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che si compiono "nella testa" del soggetto (come indicano i cognitivisti).

In secondo luogo una competenza implica contemporaneamente un sapere (conoscenza dichiarativa) e un saper fare (conoscenza procedurale), perché le conoscenze non devono soltanto essere ripetute verbalmente ma devono essere usate come strumenti d'azione (es. nella soluzione di problemi).

In terzo luogo la competenza richiede sia la cognizione che la metacognizione: una vera competenza non si limita alla padronanza dell'esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri, anche se questa non giunge necessariamente alla capacità di descrizione verbale. La competenza è quindi non solo la capacità di fare, ma di spiegare come si fa e perché, e ciò distingue propriamente l'esperto (colui che ha familiarità con un compito) dal principiante.

In quarto luogo nella competenza sono connessi tanto aspetti cognitivi quanto aspetti affettivi poiché essa coinvolge anche atteggiamenti (es. la disponibilità ad impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti) e aspetti motivazionali (es. la 'motivazione alla competenza: la spinta ad agire con successo ed efficacia). È importante sottolineare che nella competenza tutti questi diversi aspetti non sono sempre chiaramente distinguibili o separabili, e ancora meno si possono acquisire isolati gli uni dagli altri, come avviene per ciò che definiamo una 'abilità'. È bene forse considerare i diversi aspetti della competenza come ingredienti che vengono aggiunti poco a poco e che si amalgamano nel corso dell'esperienza.

È opportuno precisare inoltre che l'acquisizione di competenze non può essere confusa con il raggiungimento degli obiettivi.

Lo sviluppo delle competenze, infatti, è un processo indiretto e rappresenta un effetto collaterale e di lungo termine del conseguimento di tali obiettivi. Gli obiettivi sono quindi gli intermediari per assicurare lo sviluppo delle competenze.

Competenze generali o di base	Sono generalmente le competenze che si sostanziano delle abilità di base (lettura, comprensione di un testo, logica, ecc.) che successivamente si strutturano nelle competenze di comprensione di un messaggio o di un testo (ascoltato o letto) e di produzione di un messaggio o di un testo (parlato o scritto). Sono queste competenze che generalmente si consolidano con l'età dello sviluppo.
Competenze specifiche	Sono generalmente le competenze relative ad un corpus disciplinare e/o ad un ambito specifico di conoscenza tecnico-specialistica.
	Sono competenze ritenute generalmente strategiche nell'ambito dei processi di apprendimento, di sviluppo e di adattamento sociale nei diversi contesti. Esse comprendono: Competenze personali, Competenze comunicative, Competenze conoscitive, Competenze procedurali e metodologiche.
	Competenze personali

Competenze trasversali	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incremento delle capacità di relazioni interpersonali e di collaborazione con gli altri; 2. Affrontare situazioni impreviste; 3. Ascoltare gli altri ed accettare le loro opinioni; 4. Modificare il proprio atteggiamento in rapporto alle situazioni; 5. Conoscere le proprie risorse e capacità; 6. Accrescere capacità di autogoverno in situazioni diverse; 7. Mettere in atto situazioni interpersonali in modo adeguato alle situazioni; 8. Rinforzare la capacità di adattamento a contesti diversi; 9. Lavorare con gli altri; 10. Sviluppo del pensiero e dell'identità personale, anche nella prospettiva della progettazione consapevole del proprio Progetto di vita.
	<p>Competenze comunicative</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esprimersi in modo chiaro; 2. Ricavare informazioni da una pluralità di fonti orali e scritte; 3. Comunicare le proprie idee; 4. Confrontare testi e messaggi; 5. Sviluppare la propria creatività; 6. Sviluppare il senso estetico.
	<p>Competenze conoscitive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mantenere la concentrazione; 2. Rinforzare le capacità di memoria; 3. Ricercare, acquisire e rielaborare dati e informazioni, scoprire somiglianze e differenze; 4. Collocare nello spazio e nel tempo; 5. Riconoscere e confrontare situazioni, oggetti, eventi; 6. Acquisire capacità di pensiero astratto, ragionamento logico; 7. Delimitare i campi di indagine; 8. Spiegare fenomeni; 9. Impostare e risolvere problemi; 10. Formulare ipotesi; 11. Immaginare soluzioni nuove; 12. Elaborare nuove conoscenze; 13. Accrescere motivazione e disponibilità ad apprendere.
	<p>Competenze procedurali e metodologiche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eseguire un compito; 2. Darsi degli obiettivi precisi; 3. Tenere in ordine i materiali; 4. Organizzare il proprio lavoro; 5. Fare scelte per raggiungere uno scopo; 6. Prendere decisioni; 7. Pianificare l'esecuzione di una prestazione; 8. Impiegare in modo adeguato strumenti; 9. Applicare semplici strategie per ottenere risultati

Tabella 11. Per una tassonomia delle competenze

Attraverso lo sviluppo di tali competenze appare perseguibile un processo di formazione integrale, autonomo e critico che aiuti il soggetto a decentrarsi, interpretare in maniera razionale le realtà, a relazionali in ordine all'assunzione consapevole di punti di vista, regole, modelli, comportamenti.

Comunicazione (a scopi formativi e didattici)

La comunicazione didattica si configura come un articolato processo di messa in comune di informazioni codificate (sulla scienza ed i suoi linguaggi), di socializzazione di idee, emozioni, esperienze (nel corso della quale due o più soggetti arrivano a condividere particolari significati), di relazione sociale con gli altri.

Essa acquisisce valenza formativa laddove, contemporaneamente, realizza spazi intersoggettivamente constatabili (cosignificazione) e alimenta quell'esigenza di senso personale che consente ad ogni soggetto di costruire la propria rappresentazione della realtà mediante processi interpretativi.

Educare a comunicare è, dunque, nello stesso tempo, un educare al pensare e ad essere. Le possibili direzioni della comunicazione didattica sono determinate come tutti gli eventi

comunicativi dal contesto, dai contenuti, dai mezzi, dalle forme. La comunicazione va, in tal senso, definita in termini di sistema, nell'ambito del quale ogni variazione di una parte comporta cambiamenti nelle altre parti; un sistema per natura polifonico, essendo ogni messaggio "un composto fluido e poliedrico di molti moduli comportamentali, verbali, timbrici, posturali, contestuali ecc. che qualificano, tutti, il significato di tutti gli altri" [Watzlawick, 1971]. La pratica educativa ha ampiamente dimostrato come l'efficacia dell'insegnamento sia direttamente proporzionale alla competenza comunicativa del docente a causa dell'interazione dialettica tra i processi cognitivi, emotivi, affettivi e comportamentali. Non a caso la coerenza tra linguaggio (razionalità) e comportamento (emotività-affettività), la comprensione dei ruoli interpersonali reciproci, il favorire i sentimenti di appartenenza (integrazione), l'empatia, l'attuazione del feedback quando si comprende che il messaggio non è stato o bene trasmesso o bene ricevuto e l'analisi dei disturbi per eliminarli, sono individuati quali principali comportamenti facilitanti la comunicazione didattica.

Comunità di apprendimento

L'espressione learning community si riferisce ad un Progetto educativo, innovativo nella sua struttura ed attuazione, attivo ormai da oltre dieci anni presso l'Università di Berkeley (A.L. Brown e J.C. Campione). Abbandonando la logica di un insegnamento che sia mera trasmissione di dati da un docente ad un discente, essi hanno organizzato delle comunità di apprendimento, ossia "un particolare ambiente di ricerca cooperativa che, prendendo a modello le comunità scientifiche, fa della riflessione problematica sulla conoscenza e della mutua condivisione delle risorse intellettuali il principio ispiratore di ogni attività" (Calvani 2001). All'interno di questo stesso filone di ricerca che viene avvertita la necessità di ristrutturare le scuole e le università come comunità in cui la costruzione delle conoscenze sia sostenuta come obiettivo collettivo ed il ruolo della tecnologia dell'educazione [cfr.: Tecnologie didattiche] dovrebbe rimpiazzare i modelli discorsivi della classe con quelli che hanno più immediata e naturale estensione alle comunità di costruzione di conoscenza al di fuori della scuola e delle università.

Le caratteristiche principali di una comunità di apprendimento sono: l'eterogeneità dei suoi membri; la condivisione dei compiti e degli strumenti; la presenza di momenti di apprendistato; la valorizzazione dell'individualità di ciascun membro; la contestualizzazione degli oggetti e delle pratiche di conoscenza (Resnick, 1995).

Attraverso tali strategie, si raggiunge quello che Jonassen definisce apprendimento significativo: individuando nella costruzione, nella collaborazione e nel contesto i suoi aspetti nodali capaci di renderlo un processo attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato, riflessivo.

Didattica assistita o guidata

Con l'espressione "didattica assistita" propriamente derivante dall'inglese assisted learning si ricopre un ampio spettro di significati che vanno dall'offerta formativa destinata a specifiche categorie di soggetti nell'area della disabilità (assisted learning Strategies for Special Needs Students) ad un'offerta didattica assistita dalle tecnologie (computer assisted learning) destinata tanto a soggetti normali quanto a studenti in condizione di svantaggio o di recupero formativo.

In ambito accademico, nel nostro paese, con tale espressione generalmente ci si riferisce ad una offerta formativa basata su attività didattiche guidate da Docenti, al di fuori di corsi e lezioni, in genere per l'apprendimento della lingua inglese o di abilità operative informatiche, o per tirocini pratici relativi a singole materie ma più spesso viene destinata ad attività di formazione di tipo pratico-applicativo a carattere professionalizzante. Nella tipologia 'didattica assistita rientrano, altresì, tutte quelle tipologie di attività di studio o ricerca (anche carattere laboratoriale) svolte dallo Studente, anche in autoapprendimento, sotto la guida di un Docente

(Tutor didattico) finalizzate, ad esempio, alla produzione di un breve elaborato, allo sviluppo di capacità espositive e di discussione, alla verifica degli apprendimenti ma anche tutte quelle attività di guida e supervisione in ambiti professionalizzanti (Tutori Professionali).

Didattica generale

In prima approssimazione è possibile definire la didattica come la scienza della comunicazione formativa che ha come compito specifico stabilire legami significativi tra docenti e studenti. Va naturalmente sottolineato che in tale scambio comunicativo, l'emittente non è rappresentato semplicemente dall'insegnante bensì dall'insieme degli oggetti istituzionali della formazione così come il ricevente è costituito dall'insieme dei soggetti esistenziali dell'educazione.

La didattica svolge la propria indagine scientifica soprattutto come riflessione euristica sulla teoria dell'istruzione [Bruner, 1967]. La didattica generale, infatti, può essere definita come la scienza impegnata a progettare, sviluppare, implementare, correggere procedure di intervento e strumenti operativi efficaci nei diversi contesti educativi ma soprattutto formativi formali (scuola, università).

Risulta appena necessario sottolineare che la didattica va intesa come un processo a 'doppio senso' che investe in maniera attiva, partecipativa e democratica tanto gli insegnanti quanto gli studenti. Occorre, quindi, condannare qualunque tentativo di pervenire ad una didattica normativa e dogmatica, anche quando essa assuma la pretesa di costituirsi in scienza esatta. Al contrario, è da sostenerne la criticità e la problematicità, che vuol dire consapevolezza della non-definitività e non assolutezza, e della sua apertura verso un continuo e progressivo miglioramento.

Ciò significa, in altre parole, optare per un modello didattico che sia profondamente non direttivo, non dogmatico ed antiautoritario.

A scopo esemplificativo, di seguito è riportato un quadro riassuntivo sui principali modelli della didattica affermatasi nel corso del tempo che chiarisce una delle più antiche e dibattute questioni della didattica e cioè il modo di praticare il rapporto docente-discente (Tabella 12).

MODELLI	CARATTERISTICHE DELLA RELAZIONE
<p>Didattica trasmissiva La centratura è sul docente che, possessore di un sapere di tipo profetico, trasmette agli allievi i contenuti della conoscenza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gerarchizzazione • autoritarismo • adultocentrismo
<p>Didattica attiva La centratura è sul discente, sui suoi interessi e sulle sue motivazioni. L'insegnamento ha una forte caratterizzazione pratica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • attivismo • spontaneismo • puerocentrismo
<p>Didattica partecipativa La centratura è sulla relazione. I processi di insegnamento-apprendimento vengono socializzati e condivisi. Il docente ha il ruolo di stimolare e motivare alla ricerca e all'apprendimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • collegialità • comunicazione • mediazione

Tabella 12. Modelli didattici e caratteristiche della relazione docente/discente

Didattica disciplinare

La didattica disciplinare ha vincoli ben precisi, che le vengono dallo statuto scientifico della disciplina a cui fa capo lo specifico insegnamento. In ambito universitario il docente, in quanto ricercatore, è chiamato ad utilizzare gli strumenti di ricerca della propria disciplina a scopi didattici, anche se con una prospettiva e modalità differenti: il ricercatore si avvale dell'approccio disciplinare per approfondire le indagini nel settore. Il docente-ricercatore si serve, quindi, della metodologia disciplinare in funzione dell'apprendimento degli studenti. In

ambidue le funzioni è presente la metodologia di una particolare disciplina: nella funzione scientifica la metodologia viene elaborata e validata, in quella docente diventa una base fondamentale del lavoro didattico.

Da tale angolatura ogni materia di insegnamento mutua “il punto di vista” della ricerca di quel determinato settore scientifico disciplinare dal quale seleziona e analizza “i contenuti” specifici da studiare: ogni disciplina scientificamente fondata elabora un suo approccio all’indagine, senza il quale non sarebbe in grado di riconoscere ed esplorare gli oggetti di suo interesse. L’affermazione può anche essere rovesciata: il campo di attenzione di una disciplina non è indifferenziato, ma è connotato del taglio prospettico dell’opzione metodologica adottata. In altri termini, contenuto e metodo di una disciplina scientificamente fondata si influenzano l’un l’altro a tal punto da diventare i due rovesci della stessa medaglia, che possiamo chiamare il corpo disciplinare.

Didattica indagativa e partecipativa

Con l’espressione “didattica indagativa e partecipativa” si intende la messa a fuoco di una serie di criteri metodologici di organizzazione, gestione e valutazione della didattica nei programmi di formazione, codificati secondo la metodologia della Participatory Action Research [Orefice, 2005].

Essi sono:

1. la sequenza dell’itinerario didattico: “individuazione e definizione del problema - analisi del problema ipotesi interpretativa - verifica dell’ipotesi”;
2. il percorso del rapporto territorio-istruzione “bisogni locali - bisogni di apprendimento - contenuti d’istruzione - risposte didattiche disciplinari e interdisciplinari ai bisogni di apprendimento - risposte integrate ai bisogni locali”;
3. l’alternanza del protagonismo didattico espresso dai momenti intrecciati “out-in”.

La sequenza dell’itinerario didattico si riferisce al procedimento ormai acquisito nell’indagine di tipo scientifico, che rispecchia il modo di svilupparsi - per soluzione di problemi del processo di apprendimento. In questo senso la “sequenza” intende superare il pericolo, ricorrente nell’insegnamento, di comportarsi al di fuori delle regole del procedere logico e psicologico del pensiero, consapevole o inconsapevole, dei soggetti reali con il rischio abbastanza frequente di generare un’istruzione intellettualistica e astratta; esprime, invece, un modo di riportare l’azione didattica sul terreno dell’apprendimento critico e significativo. In questo senso essa consente alla didattica di prefigurarsi come ricerca.

Didattica interattiva

Con l’espressione “didattica interattiva” si intende la costruzione di una “situazione di insegnamento-apprendimento” fortemente centrata sulle “relazioni interattive”, appunto, tanto con il sapere e le conoscenze quanto con il docente e gli altri studenti; in questo tipo di didattica, in particolare, risulta estremamente importante da parte del docente riuscire ad “agganciare” l’attenzione e la motivazione degli studenti sollecitando la loro capacità di fornire un positivo feedback all’insegnamento. E’ noto che l’interazione è una delle condizioni essenziali per maturare esperienze di apprendimento di successo.

Esistono in didattica generale molte strategie e strumenti a cui il docente può ricorrere per alimentare una “situazione interattiva” quali per esempio:

1. uso di procedure di insegnamento esplicite;

2. ripetizione della consegna;
3. mantenimento delle routine giornaliere;
4. consegna di una copia degli appunti della lezione;
5. dare agli studenti un organizzatore grafico;
6. uso di istruzioni passo-a- passo;
7. combinazione simultanea di informazioni verbali e visive;
8. scrittura dei punti chiave o delle parole alla lavagna;
9. uso di presentazioni ed attività bilanciate;
10. uso dell'insegnamento mnemonico;
11. enfasi sul ripasso giornaliero.

[Fonte: INDIRE]

In ambito accademico alcune delle forme più tipiche di interazione didattica si dovrebbero realizzare, oltre che nell'ambito della lezione, soprattutto all'interno di specifiche situazioni di apprendimento "attivo" come il laboratorio e il tirocinio.

Docimologia

La docimologia è "una disciplina nata per studiare su basi scientifiche i criteri della valutazione scolastica (tenendo presenti anche i fattori soggettivi che agiscono sugli esaminatori) al fine di elaborare tecniche di esame e di verifica del profitto degli allievi e dei partecipanti ad un processo formativo. Oggi siamo in presenza di un settore di ricerca molto più ampio rispetto alle origini per cui possiamo definire la docimologia come la scienza che ha per oggetto tutto ciò che è connesso alla misurazione e alla valutazione in ambito educativo [...]". (Vertecchi, 1991). Due sono le direzioni che caratterizzano la ricerca in ambito docimologico: da un lato, le tecniche di accertamento delle conoscenze, dall'altro le implicazioni affettive collegabili a tali tecniche" (Vertecchi, 1991).

I rischi insiti nella scienza docimologica riguardano lo sbilanciamento dell'atteggiamento valutativo sugli esiti dell'apprendimento rispetto ai processi cognitivi e formativi e rispetto agli innumerevoli fattori non immediatamente e in se stessi "quantitativi", anzi, diremmo, qualitativi, che, tuttavia, intervengono non poco nella dimensione formativa, in quella specificamente didattica e in quella valutativa.

In Italia, per lungo tempo, non vi è molto interesse per questa ricerca, tuttavia la logica docimologica è stata progressivamente acquisita nei contesti attuali della formazione (scolastica e universitaria) in maniera strettamente interconnessa alle politiche europee riguardanti l'investimento sulle risorse umane e l'implementazione della qualità della formazione erogata dalle agenzie formative.

Insegnamento

L'insegnamento, da un punto di vista tecnico, può essere descritto come un processo caratterizzato dallo sviluppo di un insieme di fasi, che vanno dall'esame delle conoscenze pregresse, i prerequisiti dello studente, alla presentazione degli obiettivi didattici, dall'indicazione delle metodologie attuative, ai processi di rinforzo, fino alle procedure valutative dei risultati conseguiti. Da qui la nascita di tassonomie per l'orientamento degli insegnanti, tassonomie che hanno influenzato metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come nel caso della tassonomia di Bloom, adoperata nel mastery learning, modello di apprendimento ideato per acquisire la padronanza (mastery) di ogni materia.

Per quanto riguarda i criteri dell'insegnamento cognitivista, si può dire che tale insegnamento è organizzativo di strategie, volto, cioè, a promuovere nel soggetto la capacità di apprendere e organizzare i contenuti di conoscenza in modo autonomo e significativo, affinché il soggetto riesca nell'effettuazione dei diversi compiti cognitivi che si propone di affrontare.

Nell'insegnamento post-cognitivista, infine, i processi di apprendimento acquistano senso nell'interazione con particolari contesti di conoscenza; non è ipotizzabile, dunque, l'esistenza di apprendimenti non situati.

In ambito accademico l'insegnamento, in riferimento ai regolamenti in vigore nei diversi atenei, in osservanza all'autonomia didattica, può trovare diverse soluzioni tecniche come l'insegnamento accorpato quando cioè CdI viene accorpato, appunto, ad altro corso di laurea o l'insegnamento mutuato quando il CdI viene attivato per studenti afferenti da differenti corsi di laurea o da anni di corso diversi.

Modulo

Il termine modulo (dal latino *modus* "misura") ha numerosi significati.

Genericamente significa qualcosa di prefissato, di standard, destinato ad essere ripetuto più volte. In generale può significare una parte autonoma e separabile di un complesso (modulo lunare di una navicella spaziale, modulo di corso di studi, ecc.). In senso figurato il modulo rappresenta un modello, un canone (es. modulo dell'arte classica). In didattica il modulo è un insieme coerente di argomenti sviluppati intorno ad un nucleo tematico centrale (che può essere un argomento storico, letterario, tecnico, ecc.)

Motivazione

Nell'ambito delle scienze pedagogiche e della didattica, si condivide l'idea che, la motivazione all'apprendimento e allo studio, sia incentivata ancor prima che dall'uso di contenuti "accattivanti" per gli studenti, dalla chiarezza con cui viene presentato il programma di istruzione e di studio (ma anche l'intero piano educativo).

Il primo atto pedagogicamente e didatticamente significativo che il docente compie consiste nel rendere esplicito allo studente l'impianto programmatico, introducendolo, subito, all'interno del piano come protagonista del "viaggio" che si prefigura, delle tappe previste, dei traguardi che si intende e si spera di raggiungere. La chiarezza nell'esplicitazione degli intenti, la descrizione dei metodi, la spiegazione della congruenza dei contenuti degli strumenti scelti rispetto agli obiettivi qualificano il processo di insegnamento/apprendimento in tutti i suoi momenti. Tali "indicatori di qualità" didattica ed educativa, inoltre, non vanno intesi solo come l'espressione della qualità della comunicazione del docente rispetto all'alunno, ma, soprattutto, come modalità specifiche della prassi didattica ed educativa, come strategie di condivisione di significati e di sensi tra i soggetti della relazione didattica ed educativa. In altri termini, non basta dichiarare verbalmente allo studente cosa, come e perché si fa qualcosa a scuola, ma si tratta, per entrambi i soggetti della relazione educativa, fare in modo che il "contratto formativo" sia valorizzato come fattore sostanziale di una relazione didattica e formativa incentrata sul valore pedagogico dell'autonomia, che trova nel dialogo e nella messa in comune del Progetto la possibilità dell'efficacia formativa.

Placement

Letteralmente il termine placement indica il "posizionamento", rispetto al mercato del lavoro, di coloro che hanno beneficiato di interventi di politiche dedicate allo sviluppo delle risorse umane e all'occupabilità. In questo senso le analisi di placement mirano a verificare, a una certa distanza dall'intervento formativo, qual è stato l'esito occupazionale (condizione occupazionale e tempi di inserimento), le eventuali caratteristiche dell'inserimento lavorativo, come il tipo di contratto, la posizione professionale e la retribuzione nonché le motivazioni, le abilità, il background familiare, comportamenti dei beneficiari, ecc.

Le attività di placement all'interno delle università devono essere intese come un 'servizio di accompagnamento' prevedendo un approccio integrato di informazione, orientamento,

formazione e supporto a favore di studenti e laureati, docenti e imprese per superare il gap che spesso esiste tra le istituzioni formative, le attese di coloro che entreranno nel mercato del lavoro e le diverse esigenze del sistema produttivo.

Scale di Misurazione

Una dei principali sistemi di valutazione è la scala Likert, una tecnica che serve per misurare atteggiamenti. Tale tecnica consiste nel mettere a punto un certo numero di affermazioni (tecnicamente definiti item) che esprimono un atteggiamento positivo e negativo rispetto ad uno specifico oggetto.

La somma di tali giudizi tenderà a delineare in modo ragionevolmente preciso l'atteggiamento del soggetto nei confronti dell'oggetto.

La scala di Likert è impiegata per misurare in prevalenza atteggiamenti e opinioni mediante l'uso di affermazioni, comune anche a altre scale: Thurstone, Guttman, differenziale semantico e termometro.

La tecnica fu ideata nel 1932 dallo psicologo americano Rensis Likert con lo scopo di elaborare uno strumento semplice per misurare atteggiamenti e opinioni (Likert, 1932).

L'attribuzione dei punteggi nella scala Likert avviene attraverso un processo che Likert definì il "metodo semplice":

- Si procede alla suddivisione degli item favorevoli all'oggetto di cui si vuole misurare il giudizio dagli item sfavorevoli;
- Si attribuiscono dei punteggi (ad esempio, su una scala a 5 passi, da 1 sul polo "in disaccordo", a 5 sul polo "d'accordo");
- Variazioni al numero di item (da 5 a 4 punti) sono possibili al fine di evitare "l'effetto neutro".

Unità didattica

Per unità didattica s'intende un segmento di apprendimento, un'unità di micro-curricolo riferita ad una disciplina o a più discipline di studio, con l'indicazione precisa degli obiettivi da raggiungere, dei prerequisiti dei contenuti - procedimenti/attività - mezzi - momenti e modalità della verifica.

Criteri di qualità della didattica

Accessibilità

Il termine accessibilità è sovente utilizzato in ambito informatico, architettonico e giuridico. L'accessibilità è la capacità di un dispositivo, di un servizio o di una risorsa di essere fruibile con facilità da una qualsiasi tipologia di utente.

Un criterio di accessibilità indica generalmente la possibilità che anche persone con ridotta o impedita capacità sensoriale, motoria, o psichica (es. disabili) possano fruire di ambienti, servizi, sistemi informatici in maniera adeguata ed efficace.

Adeguatezza

Il principio di adeguatezza, nel campo del diritto (art. 118 della Costituzione) stabilisce che l'entità organizzativa che è potenzialmente titolare di una potestà amministrativa, deve avere un'organizzazione adatta a garantire l'effettivo esercizio di tali potestà.

Un criterio di adeguatezza indica generalmente un rapporto equo, giusto, corretto, affidabile tra una necessità, un bisogno, uno scopo ed una risposta, un soddisfacimento.

Coerenza

Il termine trova collocazione in fisica, linguistica, etica. In fisica si chiama coerenza la proprietà di un'onda elettromagnetica di mantenere una certa relazione con se stessa durante la sua propagazione.

In linguistica la coerenza identifica la relazione che lega i significati degli enunciati che formano un testo. Un testo, in altre parole, "produce senso" se c'è una continuità, una relazione coerente, fra gli enunciati che lo compongono e le espressioni testuali.

Un criterio di coerenza indica generalmente una corrispondenza non formale ma sostanziale tra un enunciato ed un altro.

Congruenza

In geometria due triangoli sono congruenti se è possibile sovrapporli con un movimento rigido in modo che coincidano punto per punto.

Un criterio di congruenza indica generalmente una relazione logico-formale fra oggetti (dal latino congruens: concordante, appropriato) che stanno fra loro in un rapporto di reciprocità, corrispondenza, coerenza, esattezza.

Corrispondenza

Il termine corrispondenza trova ampio impiego in matematica dove assume diversi significati correlati ma non identici, è sinonimo di:

- relazione binaria;
- corrispondenza univoca;
- corrispondenza biunivoca.

Un criterio di corrispondenza indica generalmente la somiglianza, la simmetria la correlazione tra un indicatore e il e il suo omologo.

Efficacia

L'efficacia dell'atto o fatto giuridico è la possibilità di produrre gli effetti giuridici che una norma dell'ordinamento ricollega all'atto o fatto stesso.

Un criterio di efficacia indica generalmente la possibilità di trovare soluzioni, metodi, strategie, strumenti in grado di pervenire ad effetti validi, rilevanti, tangibili, misurabili che si rendano visibili nel tempo.

Facilitazione

In biologia la facilitazione è una relazione interspecifica dentro un ecosistema dove almeno una

delle specie beneficia nel crescere insieme ad un'altra.

Un criterio di facilitazione indica generalmente quando un metodo, una situazione, una circostanza si rivela valido per raggiungere più efficacemente uno scopo o un risultato.

Funzionalità

In matematica, il termine funzionale è applicato a determinate funzioni. La parola funzione nell'ingegneria e nella teoria dei sistemi assume un significato principale utilizzato anche nel linguaggio comune, che si può esprimere come "la proprietà necessaria fisica o astratta del sistema o del processo orientata all'obiettivo" (Gadomski, 1988).

Un criterio di funzionalità indica generalmente un oggetto/evento che è funzionale ad un altro in termini lineari-diretti (tipo causa/effetto), in termini non lineari-indiretti (tipo sistemico-complesso).

Validità

Il termine validità trova impiego nel campo del diritto (validità di una norma o di un atto), della logica (validità di un argomento), della psicologia (validità di un test).

Un criterio di validità indica generalmente l'appropriatezza, la correttezza (di contenuto e di metodo) di un determinato strumento (valutativo) per misurare lo scarto tra obiettivo e risultato.

Bibliografia

- Ajello A.M., Meghagi S. (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Franco Angeli, Milano.
- Albanese C., Bettarini C., Corsetti M., D'Attilia A., Ruffilli L., Simeone M.D., (1999), *I modi dell'imparare*, Carocci, Roma.
- Alessandrini G. (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma.
- Alessandrini G. (2007), *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Alessandrini G. (2009), *L'alta formazione nel Processo di Bologna*, in Orefice P. e Cunti A. a cura di (2009), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Argyris C., Schon D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini, Milano.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma
- Baldacci M. (2010), *La dimensione metodologica del curriculum. Il modello del metodo di-dattico*, Franco Angeli, Milano.
- Bandura A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, n. 84, pp. 191-215.
- Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, New York.
- Bandura A. (1982), "Self-efficacy mechanism in Human agency", *American Psychologist*, n. 37, pp. 122-147.
- Becker G. (1967), *Human Capital and the personal distribution of income*, University of Michigan Press, Michigan.
- Beauiard J.M (1988), *Réprésentations et institutions*, in "Connexion", 1988(51), pp.71-77.
- Bramanti D. a cura di, (1998), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma.
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Bruner J. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Bruni E.M., Crivellari C. (2008), *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, Aracne, Roma.
- Callini D. a cura di, (2003), *Su misura. Fabbisogni di professionalità e di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Callini D., Mantaguti L. (1993), *Cambiamento organizzativo e formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Calvani A. (1998), *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D.Bramanti (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma.
- Calvani A. (1994), *Per una tecnologia della formazione*, in "Bollettino quadrimestrale dell'Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi della To-scana", Firenze.
- Calvani A., Varisco B.M. a cura di (1995), *Costruire decostruire significati*, CLEUP, Padova
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma.
- Cambi F., Orefice P. (1996), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli.
- Cambi F., Orefice P. a cura di (1998), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori, Napoli,
- Cammelli A. (2005), *La qualità del capitale umano nell'Università in Europa e in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G. (1988), *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano
- Catarsi C. (2007), *Competenza e persona*, Franco Angeli, Milano
- CENSIS (2005), *Condividere la conoscenza per progettare l'innovazione. Il modello competenze per lo sviluppo locale*, Milano, Franco Angeli;
- Cepollaro G. a cura di, (2001) *Competenze e formazione. Organizzazione, Lavoro, Apprendimento*, Franco Angeli, Milano.

Ceruti M. a cura di (1992), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Lubrina Editore, Bergamo

Ceruti M., Preta L. (1990), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma-Bari

Civelli F., Manara D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano.

CESOS (1997), *La valutazione ed il controllo della qualità e del rendimento nelle azioni e nelle strutture di formazione professionale*, Progetto Leonardo, Roma

Clark B.(1977), *Accademic power in Italy*, The University of Chicago Press, Chicago.

CNVSU (2007), Doc. 7/07, *I requisiti necessari per l'attivazione dei nuovi corsi di studio universitari*.

Coggi C., Notti A., a cura di (2002) *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce

COM (2001) 678 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*.

COM (2005) 548 *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*.

COM (2006) 614 *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*.

COM 2007/703 final *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*.

COM (1993) 700 def., *Libro Bianco Crescita Competitività Occupazione*.

COM (1995) 590 def., *Libro bianco Insegnare e apprendere*.

COM (2000) 6, *Towards a european research area*.

COM (2001) 678, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.

COM (2002) 565 *The european research area : providing new momentum. Strengthening - Reorienting - Opening up new perspectives*.

COM (2002) 499, *Più ricerca per l'Europa - Obiettivo: 3% del PIL*.

COM (2003) 58 def., *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*.

COM (2005) 548 *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*.

COM(2005) 488, *Potenziare la ricerca e l'innovazione – Investire per la crescita e l'occupazione: una strategia comune*.

COM(2005) 330 def., *Azioni comuni per la crescita e l'occupazione - Il programma co-munitario di Lisbona*.

COM (2006) 30 def., *È ora di cambiare marcia. Il nuovo partenariato per la crescita e l'occupazione*.

COM (2006) 614, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*.

COM (2007) 703 final *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*.

COM (2008) 680, *Modernizzazione delle università per la competitività dell'Europa in un'economia globale della conoscenza*.

COM (2008) 865, *Un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel setto-re dell'istruzione e della formazione*.

COM (2009) 114 def., *Guidare la ripresa in Europa*.

COM(2010) 2020 *Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.

Commissione Europea, (2005), *Carta Europea del Ricercatore*, EUR 21620.

Confindustria (2007), *Conoscere per crescere. Istruzione e sviluppo economico in Italia*, Roma.

CRUI (2003), *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Fondazione CRUI, Roma.

Cunti A. (2000), *Pedagogia e didattica della formazione*, Liguori, Napoli.

De Mennato P. (2003), *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini, Milano

Damiano E. a cura di (2004), *Insegnare i concetti*, Armando, Roma

Dejours C. (2000), *Travail: usure mentale*, Bayard, Parigi.

De La Garanderie A. (1999), *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze.

Del Gobbo G. (2007), *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze University Press, Firenze, ,

Del Gobbo G. (2009), *Le competenze di ricerca: un'esperienza di laboratorio didattico*, in Orefice P., Cunti A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze*

nelle scienze dell'educazione, Franco Angeli, Milano, pp. 304 - 313.

Del Gobbo G., Mancaniello M.R. (2009), *The "External Dimension" of the Bologna Process: uno sguardo su America Latina e Caribe*, in Orefice P., Cunti A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 224 - 234.

Delors J. (2007), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma.

Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Demetrio D., Fabbri L., Gherardi S. a cura di (1994), *Apprendere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

Dewey J. (1967), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Diena A.G. (2007), *"Formazione è sperimentazione?"*, OPP Informazioni, XXXV, 103.

Doise W., Mugny G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Bologna, il Mulino.

Domenici G., Frabboni F. a cura di (2007), *Indicazioni per il curriculum*, Erikson, Trento.

ENQA (2009), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki

Ente Nazionale Italiano di Unificazione (1998), *Sistemi Qualità. Linee Guida per lo sviluppo e l'adozione di un sistema qualità negli organismi di formazione secondo la norma UNI EN ISO 9001*, UNI, Milano.

European Foundation for Quality Management (EFQM) (1995), *Autovalutazione basata sul modello europeo per la Gestione della Qualità Totale. Linee guida per individuare e trattare gli elementi dell'eccellenza aziendale*, Bruxelles.

Erdas F.E. (1991), *Didattica e formazione. La professionalità docente come Progetto*, Armando, Roma.

European Commission (2004), *European credit transfer and accumulation system (ECTS) Key features*, Luxembourg.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*.

European University Association (2003), *Graz Declaration*.

Fabbri D., Formenti L., (1991), *Carte d'identità*, Franco Angeli, Milano

Fabbri D. (1990), *La memoria della regina*, Guerini, Milano

Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento*, Carocci, Roma.

Farr R.M., Moscovici S. a cura di (1989), *Rappresentazioni sociali, trad.it.*, Il Mulino, Bologna

Fiengo M.R. (2006), *Orientare la formazione. Dentro e oltre la norma*, Pensa Multimedia, Lecce.

Finocchietti C. a cura di (2008), *L'accreditamento dei corsi universitari. Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna, Cimea, Roma*.

Finocchietti C. a cura di (2009), *La governance delle università. Italia, Francia, Germania, Inghilterra, Spagna, Cimea, Roma*.

Foray D. (2006), *L'economia della Conoscenza*, Il Mulino, Bologna.

Frabboni F. (2007), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.

Frauenfelder E. (1986), *Educazione e processi apprenditivi*, Tecnodid, Napoli.

Frauenfelder E. (1994)., *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*, Liguori, Napoli.

Frauenfelder E., Santoianni F. a cura di (2002), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.

Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), *Percorsi per l'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma.

Frauenfelder E., Santoianni F. a cura di (2009), *A mente aperta. ambienti di apprendimento. Contesti di formazione*. Napoli, Pisanti.

Freire P (1971)., *La pedagogia degli oppressi, trad.it.*, Mondadori, Milano.

Gagliardi P. a cura di (1986), *Le imprese come culture*, Isedi, Torino.

Gagné R. M. , L. J. Briggs (1990), *Fondamenti di progettazione didattica*, Società editrice internazionale, Torino.

- Galgano A. (2008), *Qualità totale. Il metodo scientifico nella gestione aziendale*, Guerini, Milano.
- Gardner H., (1987), *Forma e mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- Gardner H., (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H., (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U. (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Garrison D. R., J.B. Arbaugh (2007), "Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions", *The Internet and Higher Education*, Volume 10, Is-sue 3, Pages 157-172.
- Garrison D.R., Cleveland-Innes M., Fung T.S., (2010) "Exploring causal relationships between teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework", *Internet and Higher Education*, 13, pp. 31–36.
- Garrison, D. R., Anderson T., Archer W. (2000) "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education", *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105.
- Gelmini M. S., Sacconi M. (2009), *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, MIUR, Roma.
- Gemma C. (2006), *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare*, Bologna, il Mulino.
- Habermas J. (1969), *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Laterza, Roma-Bari.
- Habermas J. (1993), *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma-Bari.
- Iacono G., Carnevale V. (2007), *Processi, competenze, innovazione. Le chiavi per il miglioramento delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Iavarone M.L. (1997), *Modelli di formazione. Appunti metodologici*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano.
- Iavarone M.L. (2000), *La formazione efficace tra teoria e metodo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Iavarone M.L., Sarracino V. (2002), *Progettare l'insegnamento. Teoria e pratica dell'intervento didattico*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Iavarone M.L., Sarracino F. (2004), *Elementi di lessico di didattica generale e di tecnologie dell'apprendimento*, Tecnodid, Napoli.
- Iavarone M.L., Sarracino V., Sarracino F. (2006), *L'insegnamento. Progettazione, comunicazione, efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
- Iavarone M.L. a cura di, (2009), *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Liguori, Napoli.
- Iavarone M.L., Sarracino F. (2010), *Saperi dell'insegnamento. Strumenti per la didattica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Ingrassia R. (2002), *L'azione professionale nelle organizzazioni*, CEDAM, Padova.
- ISFOL (1992), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL, Pitoni I. a cura di (1998), *La qualità dei progetti di formazione*. Guida Operativa, Roma.
- ISFOL, Pitoni I. a cura di (1999), *La qualità dei progetti formativi: dai casi ai modelli*, Roma.
- ISFOL, Montedoro C. a cura di (2000), *Le buone pratiche della formazione professionale iniziale*, Roma.
- ISFOL (2001), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica.*, Franco

- Angeli, Milano.
- ISFOL (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- Kaneklin C., Olivetti Manoukian F. (1990), *Conoscere l'organizzazione*, NIS, Roma.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Milano, Cortina.
- Kimble C., Hildreth P. (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*, Information Age Publishing, Charlotte.
- Laneve C. (2005), *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, Ed. La Nuova Italia Firenze 1996.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Le Boterf G., (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Parigi.
- Le Boterf G., (1994), *De la compétence: essaysur un attracteur étrange*, Les Edition d'Organization, Paris
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*, Groupe Eyrolles (tr. it. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida, Napoli).
- Le Boterf G., Barzucchetti S., Vincent F. (1992), *Comment manager la qualité de la formation*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Leonardi L. (2009), "Capacitazioni, lavoro e welfare", Stato e Mercato, n. 85, pp. 31 – 61.
- Leone A. e Moretti G. a cura di (2010), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, University Press Scienze della Formazione CUEC, Cagliari.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano.
- Lo Presti F. (2009), *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci, Milano.
- Lo Presti F. (2005), *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mager R.F. (1972), *Gli obiettivi didattici*, EIT, Teramo.
- Malavasi P. (2002), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, ISU Università Cattolica, Milano.
- Mantovani S. a cura di (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Margiotta U. (1998), *Pensare la formazione*, Armando Editore, Roma.
- Mariani L. (2000)., *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli, Bologna.
- Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma.
- Mecacci L. (1992), *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Meghnagi S. (2006), *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Milano, Feltrinelli.
- Meghnagi S. a cura di, (1998) *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.
- Miller G.E. (1990), *The assessment of clinical skills/competence/performance*. Academic Medicine (Supplement), 65: S63-S7.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano.
- MIUR (2007), *Linee di Indirizzo. L'Università per l'apprendimento permanente*, Conferenza nazionale, Napoli, 17 marzo 2007.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano.

- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano.
- Munari A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Negro G. (1992), *Organizzare la Qualità nei servizi*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Nicholls A., Nicholls H. (1975), *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano.
- Nicoletti R., R. Rumiati (2006), *Processi cognitivi*, Bologna, il Mulino.
- Nonaka I., Hirotaka T. (1997), *The Knowledge Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini, Milano.
- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo - Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Edizioni Erickson, Trento.
- OECD (2007), *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*.
- OECD (2009), *Higher Education to 2030*, vol. 2.
- OECD (2005), *Education at a glance*.
- Orefice P. (1991), *Il lavoro intellettuale in educazione. L'operatore della formazione tra l'intellettuale separato e l'intellettuale partecipativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice P., *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, Milano, 2003.
- Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa*, Liguori, Napoli, voll.1 e 2.
- Orefice P. (2006). *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P. (2010). *Pedagogia scientifica*. Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P. (2011). *Pedagogia sociale*. Bruno Mondadori, Milano.
- P. Orefice, (2013). *Investigación Acción Participativa*, FUP/USACH, Firenze/Santiago de Chile,
- Orefice P., Cunti A. a cura di (2005), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli.
- Orefice P., Cunti A. a cura di (2009), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Orefice P., Del Gobbo G., Presmanes G.R., Benelli C. A cura di (2010), *Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar. Metodologías y buenas prácticas para la valorización del patrimonio material e inmaterial*, Edizioni Via Laura, Firenze.
- Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. a cura di (2010), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno Sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.
- Orefice P. Del Gobbo G. a cura di (2010), *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, CD&V, Firenze.
- Orefice P. Del Gobbo G. a cura di (2011), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di Dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. a cura di (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, CEDAM, Padova.
- Pardales Michael J, Girod Mark (2006), "Community of Inquiry: Its past and present future", *Educational Philosophy and Theory*, Volume 38 Issue 3, pp. 299 – 309.
- Polmonari A. (1989), *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano
- Quaglino G.P. (1999), *Voglia di fare. Motivati per crescere nell'organizzazione.*, Guerini e Associati, Milano.
- Quaglino G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Reale E., (2008) *La valutazione della ricerca pubblica. Un'analisi della valutazione triennale della ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Riveros L.A. (2005), *The Bologna Process in Europe. A view from Latin America*, Congress of

- the European University Association (EUA), Glasgow-Scotland.
- Roccella M., Treu T. (2002), *Diritto del lavoro della Comunità Europea*, Cedam, Padova.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Oxford University Press, New York.
- Romei P. (1995), *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ropé F., L. Tanguy (2000), "Le modèle des compétences: système éducatif et entreprise" *L'Année Sociologique*, vol. 50, n. 2, pp. 493 – 520.
- Rorty R. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano.
- Salomone I. (1999), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma.
- Santoanni F. (1996), *Didattica configurazionale. Modelli multipli a coordinate modulari*, ESI, Napoli.
- Sabatano F. (2005), *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli.
- Sabatano F. a cura di, (2007), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Liguori, Napoli.
- Santoanni F., Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari.
- Sarracino V., Iavarone M.L. (1999), *La scuola elementare come scuola di base. Saperi, organizzazione, riforme*, Laterza, Roma-Bari
- Schleicher A. (2006), *The Economics of Knowledge: why education is key for Europe's success*, Lisbon Council.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Schon D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Schultz T. W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, AER, 51(1), pp. 1-17.
- Schultz A. (1970), *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Semeraro R. (1988), *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro R. (2006), *La Valutazione della didattica universitaria*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro R a cura di (2005), *La Valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro R. a cura di (2006), *La Valutazione della didattica universitaria: docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Siddi A. (2008), *L'accreditamento dei corsi di studio universitari in Italia*, Cimea, Roma.
- Simoncini A. (2007), *La formazione e il riconoscimento delle competenze*, Nuova Cultura, Roma.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1995), *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano.
- Squarzone A. (2011), *Guida alla compilazione del Rapporto di Autovalutazione associato al Modello CRUI per l'AQ dei CdS universitari*. Fondazione CRUI Roma.
- Stefani E. (2006), *Qualità per l'Università*, Fondazione CRUI, Franco Angeli, Milano.
- Sternberg R.J. (2003), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Edizioni Erickson, Trento.
- Striano M. (2000), *I tempi e i «Luoghi» dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli.
- Striano M. (2000), *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Swan K., Garrison D.R. and Richardson J.C. (2009), *A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework in: Payne C.R. a cura di, Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frame-works*, IGI Global, Hershey, PA, pp. 43–57.
- Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*,

Carocci, Roma

Tyler R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Univ. Press, Chicago.

Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., a cura di, (2010), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della formazione di Firenze, Firenze University Press, Firenze.

UNESCO (2008), *Quality Education, Equity and Sustainable Development: A holistic vision through UNESCO's four World Education Conferences 2008-2009*, ED-2009/WS/22.

Van Den Berghe W. (1998), *La qualità della formazione. Guida europea per progetti di formazione in collaborazione*, Diade, Padova.

Varchetta G. (2001), *Tracce per una formazione «riunificata» nell'«organizzazione che impara»*, in Fontana A. a cura di, *Lavorare con la conoscenza. Soggetti, processi e con-testi nell'«economia immateriale»*, Guerini, Milano.

Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.

Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

Visalberghi A., Maragliano R., Vertecchi B. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Vitteritti A. (2005), *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*, Guerini, Milano.

Von Glasersfeld E. (1998), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma.

Watzlawick P. a cura di (1987), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano.

Zanda S. (2007), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.

	Legenda
ANVUR	Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca
AVA	Autovalutazione Valutazione Accredimento
CD	Compact Disk
Cdl	Corso di Insegnamento
CdL	Corso di Laurea
CdS	Corso di Studio
CEEN	Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education
CFU	Crediti Formativi Universitari
CNVSU	Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario
Co.In.Fo	Consorzio Interuniversitario per la Formazione
CQA	Centro per la Qualità dell'Ateneo
CRUI	Conferenza dei Rettori delle Università Italiane
DeSeCo	Definition and Selection of Competence
DSA	Directory Service di Ateneo
DUQ	Didattica Universitaria di Qualità
DVD	Digital Versatile Disk
ECA	European Higher Education Consortium for Accreditation
EHEA	European Higher Education Area
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQF	European Qualifications Framework
ESCO	European Classification of Skills/Competences Qualifications and Occupations
ESG	European Standard and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area
ESHE	European Association of institution in Higher Education
ESU	European Students'Union
EUA	European University Association
GAV	Gruppo di Autovalutazione
ICT	Information and Communication Technology
ISFOL	Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori
LDC	Laboratorio Didattico Calaritano
MDUQP	Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica
MDUQP-A	Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica Attestabile
MDUQP-G	Modello di Gestione della progettazione didattica sulla base del Modello di Didattica Universitaria di Qualità Pedagogica
MEFS	Modello Europeo di Formazione Superiore
MIUR	Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MQD	Modello di Qualità in chiave Didattica
MQP	Modello di Qualità in chiave Pedagogica
MREQ	Metodologia della Ricerca Educativa di natura Qualitativa
MUI	Modello di Università Italiana
NQF	National Qualifications Frameworks
OCDE	Organisation de Cooperation et de Developpement Economic
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
OMS	Organizzazione Mondiale della Sanità
PC	Personal Computer
PDCA	Plan Do Check Act
PI	Parti Interessate
PP	Power Point
Q.P-D	Qualità Pedagogico-Didattica
RAP	Ricerca Azione Partecipativa
RAV	Rapporto di Autovalutazione
RAV-D	Rapporto di Autovalutazione della Didattica
RV	Rapporto di Valutazione
SUA	Scheda Unica Annuale
TIC	Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione
UE	Unione Europea
UFC	Unità Formative Capitalizzabili
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICA	Università di Cagliari

Appendice I

Tool Box: le linee guida e gli studenti

Linee Guida per la compilazione degli strumenti

Scheda di Progettazione (doc. C.1)

Prima di iniziare il Corso la Scheda serve per progettare il corso di insegnamento. Si predispose in fase ex ante, prima della presentazione del manifesto degli studi, compilando tutti i campi e seguendole linee guida se necessario.

Una volta compilata, la Scheda di Programmazione serve per informare gli studenti e condividere il Progetto. Viene illustrata durante il primo incontro con gli studenti presentando il corso, anche con la distribuzione di una copia cartacea pubblicazione sul sito.

Scheda di Progettazione (doc. C.1)

Riguarda la presentazione generale di tutti gli elementi che consentono di contestualizzare il corso di insegnamento all'interno del percorso di laurea. Un riferimento documentale importante per la compilazione di questa sezione è il Manifesto degli Studi e gli Ordinamenti Didattici e il complesso dei regolamenti che normano il funzionamento dei corsi di insegnamento.

Nel campo 1.1 Docente, vanno inseriti il nome ed una breve autopresentazione del docente e vanno altresì indicati: a) il curriculum vitae, anche con un allegato; b) gli interessi di ricerca; c) il rapporto tra personale attività di ricerca e didattica. Si consiglia inoltre di inserire un link alla pagina web docente.

Durante la sperimentazione del primo semestre è stata rilevata l'esigenza di fornire informazioni aggiuntive qualora l'insegnamento si articoli in moduli attribuiti a docenti diversi.

Nel campo 1.2 Anno Accademico, va indicato l'anno accademico di erogazione del corso.

Nel campo 1.3 Insegnamento, vanno inseriti il codice e il nome dell'insegnamento e altre informazioni che possano aiutare lo studente a contestualizzare il Corso e comprendere con chiarezza a cosa fanno riferimento le informazioni contenute nella programmazione. Per le definizioni di "insegnamento accorpato" e "insegnamento mutuato" si rimanda ai regolamenti di Corso di Laurea che prevedono tali differenziazioni.

Nel campo 1.4 Ciclo di Studio, si tratta di indicare se si tratta di un insegnamento in un CdS della laurea triennale, magistrale o a ciclo unico.

Nel campo 1.5 Anno di Corso, va indicato l'anno di Corso di studio in cui è inserito l'insegnamento (es. secondo anno).

Nel campo 1.6, va indicato il semestre di erogazione del corso.

Nel campo 1.7, viene richiamato il corso di studio di cui fa parte il corso di insegnamento: vanno indicati il codice e il nome del corso di studio in cui è attivato l'insegnamento.

Nel campo 1.8 Settore disciplinare, va indicato il settore scientifico disciplinare (es. M-PED/01) facendo riferimento alla declaratoria MIUR. Possono essere inserite anche ulteriori informazioni che si ritiene possano essere funzionali a far comprendere agli studenti la specificità del settore.

Nel campo 1.9, vanno indicati il numero di CFU acquisibili con la frequenza del corso ed il superamento dell'esame relativo (es. 6 CFU) e la loro articolazione in lezioni, didattica interattiva, autoapprendimento, specificando il numero di ore dedicate a ciascuna attività. Tale

scansione, come previsto dalle indicazioni del processo di Bologna, consente allo studente di comprendere il ruolo attivo che gli viene richiesto in termini di partecipazione ad esercitazioni e/o laboratori, e/o momenti interattivi in aula e di studio individuale (autoapprendimento). Tutte le attività consentono infatti l'acquisizione del CFU e lo studente dovrebbe poter valutare, anche se approssimativamente, il peso di ciascun esame e i tempi di studio richiesti.

Nel campo 1.10 Collocazione dell'insegnamento nel CdL, vanno specificati il carattere, la collocazione e la funzione dell'insegnamento all'interno del curriculum del corso di Laurea (es.: caratterizzante; integrativo; affine; sostitutivo; integrato; o se si tratta di altra tipologia di attività formative).

Nel campo 1.11 Livello dell'insegnamento, si vanno a specificare il valore e la connotazione dell'insegnamento nel profilo culturale e professionale del corso di laurea (es.: di base; tecnico; specialistico). Lo studente dovrebbe poter comprendere "il peso" e la specificità del corso di insegnamento rispetto al profilo professionale in uscita.

Nel campo 1.12, è possibile indicare il numero degli studenti previsti (in caso di frequenza obbligatoria, sulla base delle immatricolazioni o degli studenti in corso), programmati (nel caso si tratti di un corso a numero chiuso con obbligo di iscrizione) o attesi (in caso di corsi che non prevedono obbligo di frequenza), per fornire un ordine di grandezza anche agli studenti.

Nel campo 1.13 Orario e sede del corso, vanno indicati la data di inizio e di fine, i giorni della settimana, l'orario, la sede e l'aula dove si svolge il corso. Trattandosi della fase della programmazione (ex-ante) è possibile inserire l'ipotesi di distribuzione oraria nei giorni della settimana, specificando che l'orario aggiornato è scaricabile dal sito di CdS, mettendo il link alle pagine web del Corso di studio, dove è rintracciabile l'orario complessivo ufficiale.

Nel campo 1.14 Collaboratori di cattedra, vanno indicati i nomi, la qualifica e la funzione dei collaboratori di cattedra che affiancheranno il docente nell'erogazione del corso.

Nel campo 1.15 Orario e luogo di ricevimento studenti, vanno indicati l'orario ed il luogo di ricevimento (es. martedì dalle 11 alle 13, studio docente, Dipartimento di Scienze Relazionali, Via Porta di Massa 1, Scala B, secondo piano, stanza 16).

Nel campo 1.16 Contatti, vanno indicati i contatti del docente e dei collaboratori di cattedra (telefono, fax, e-mail).

Nel campo 1.17 Pagina web del corso, va indicato se esiste qualche forma di tutorato didattico on line (classe virtuale, pagina didattica on line del docente).

Sezione 2 (Prerequisiti di apprendimento)

Per quanto riguarda la Sezione 2 si tratta di indicare i prerequisiti necessari alla frequenza del corso ed all'apprendimento dei contenuti in esso erogati.

Nel campo 2.1 Propedeuticità, si tratta di indicare se esiste un criterio di obbligatorietà per il superamento di eventuali esami propedeutici. Si devono quindi menzionare gli esami che devono essere stati necessariamente superati prima di accedere al corso (propedeuticità obbligatoria). Opportuno è indicare anche eventuali corsi che è preferibile aver frequentato prima di accedere al corso (propedeuticità consigliata): es. per l'accesso al corso è consigliato il superamento dell'esame di Fondamenti di Pedagogia, primo anno di corso); è utile differenziare i prerequisiti tra laurea triennale e laurea magistrale.

Nel campo 2.2 Prerequisiti di base, si tratta di indicare i prerequisiti di base (lessicali, informatici, comunicativi, organizzativi) che si considerano importanti per la frequenza del corso (es. abilità di base nella comunicazione scritta, abilità informatiche per l'accesso agli ambienti di apprendimento on line e ad internet, metodo di studio adeguato; capacità organizzative per svolgere determinate attività). È utile differenziare i prerequisiti tra laurea triennale e laurea magistrale. Opportuno sarebbe fare riferimento ai dati dei test di ingresso di Facoltà e/o CdL. Queste informazioni devono essere coerenti con la verifica dei debiti formativi in fase di ingresso.

Nel campo 2.3 Prerequisiti disciplinari, si tratta di indicare le conoscenze, le abilità e le competenze che si considerano come prerequisiti per lo studio della disciplina. È fondamentale prestare attenzione al peso attribuito alle diverse conoscenze (lessicali, di contenuti), abilità

(es. saper svolgere determinate operazioni e procedure), competenze (saper fare con consapevolezza, saper applicare e trasferire concetti e categorie interpretative apprese). È importante differenziare i prerequisiti tra laurea triennale e magistrale

Sezione 3 (Obiettivi di insegnamento e di apprendimento del corso)

Per quanto riguarda la Sezione 3 si tratta di indicare gli obiettivi di insegnamento (per il docente) e di apprendimento (per gli studenti) cui si indirizza il corso.

Nel campo 3.1 Obiettivi di apprendimento rispetto al profilo professionale del corso di laurea, si tratta di indicare gli obiettivi di apprendimento (professionalizzanti e disciplinari) relativi al corso di laurea ad al profilo professionale in riferimento al manifesto degli studi (es. il laureato in Scienze e Tecniche psicologiche deve essere in grado di esercitare il proprio lavoro in diversi contesti assistenziali, riabilitativi, terapeutici, educativi e formativi e deve quindi disporre di un sapere interdisciplinare di base per interagire con diverse professionalità in relazione ad una varietà di problematiche). È opportuno specificare in che cosa le conoscenze e le competenze acquisibili con il corso contribuiscono agli obiettivi di apprendimento del CDL in riferimento al profilo professionale. È necessario indicare gli obiettivi di apprendimento disciplinari in termini di sapere e sapere fare, tenendo il più possibile presente anche la dimensione applicativa della conoscenza/abilità/competenza acquisita rispetto ai contesti di lavoro e le figure professionali (educatori, insegnanti, ingegneri, chimici).

Nel campo 3.2 Conoscenze attese, si tratta di indicare le conoscenze attese al termine del corso (cosa deve “sapere” lo studente al termine del corso).

Nel campo 3.3 Abilità attese, vanno indicate le abilità attese (tecniche, procedurali, operazionali) al termine del corso (lo studente deve saper utilizzare dispositivi e strumenti di rilevazione dei bisogni e di programmazione formativa in modo adeguato e pertinente ai diversi contesti) mettendole in rapporto con le conoscenze e le competenze.

Nel campo 3.4 Competenze attese, si tratta di indicare le competenze attese non in termini di “saper fare” ma soprattutto di “comprensione del perché e del come si opera una scelta” anche tecnica: la competenza deve indicare le capacità di uso concettuale delle conoscenze sia in termini di singola disciplina che di più discipline (es.: saper analizzare, saper comparare, saper cogliere gli elementi strutturali del ragionamento, saper stabilire nessi tra fenomeni e concetti; è importante, quando possibile, indicare le competenze transdisciplinari come competenze che consentono di costruire ponti tra diversi saperi (soprattutto per i corsi di fine triennio o biennio che lavorano su capacità applicative di varie conoscenze e competenze acquisite in corsi disciplinari degli anni precedenti).

Sezione 4 (Contenuti del corso organizzati in Unità Didattiche)

Per quanto riguarda la Sezione 4 si tratta di indicare i contenuti che verranno trattati nel corso specificando la loro articolazione (introduttivi, specifici, di approfondimento) ed organizzandoli in UDD. Per ciascuna UD vanno indicati i corrispondenti CFU.

Nel campo 4.1 Sequenza, tempi e modalità di insegnamento/apprendimento, si tratta di inserire una breve spiegazione sull’articolazione dei contenuti del corso nelle diverse lezioni (scansione temporale) e un riferimento ai contenuti di seguito dettagliati. La sintesi deve evidenziare come i contenuti del programma della disciplina (Dimensione Disciplina) si incrociano con la strutturazione dell’insegnamento(Dimensione Docente) in funzione dell’apprendimento (Dimensione Studente).

Nel campo 4.2 Contenuti introduttivi, si tratta di indicare i contenuti introduttivi, organizzati in Unità didattiche introduttive che saranno presentati ad inizio corso (es. bisogni sociali e bisogni educativi). È importante anche indicare i contenuti specificamente indirizzati al livellamento delle competenze in ingresso.

Nel campo 4.3 Contenuti specifici relativi al profilo culturale o disciplinare/professionale o professionalizzante del corso di laurea, contenuti di approfondimento ed integrativi, contenuti comuni (intercorso e/o interfacoltà), si vanno ad indicare i contenuti settoriali (organizzati in Unità didattiche specifiche) che vengono presentati in coerenza con l'impianto curricolare del corso di laurea (es. i contesti educativi/formativi e le pratiche educative e formative ed il loro specifico rispetto ad i contesti ed alle pratiche di consulenza, di orientamento, di riabilitazione, terapeutici), ma anche eventuali contenuti di approfondimento ed integrativi (es. principali autori della pedagogia del Novecento, utilizzando un manuale di scuola superiore) o contenuti specifici legati ad attività didattiche interfacoltà o intercorso, organizzati in Unità didattiche.

Sezione 5 (Metodi e tecniche didattiche di insegnamento e di apprendimento)

Per quanto riguarda la sezione 5 si tratta di indicare e specificare quali metodi e quali tecniche si intendono utilizzare per l'insegnamento e per l'apprendimento, focalizzandosi sia sui processi di insegnamento progettati dal docente, sia sui processi di apprendimento messi in atto dagli studenti. Utile è anche indicare in che modo sarà organizzato l'ambiente di apprendimento (es. ambiente di apprendimento blended, con attività formative parte in presenza, parte in classe virtuale su piattaforma Moodle).

Nel campo 5.1 Metodi e tecniche di interazione didattica in presenza (es.: lezione con presentazione di slide, lezione interattiva), si tratta di indicare i metodi di interazione tra docente e studente, di interazione tra i contenuti, di interazione tra i metodi e le tecniche di insegnamento e di apprendimento che si intendono utilizzare nella didattica in presenza.

Nel campo 5.2 Metodi e tecniche di interazione didattica a distanza, si tratta di indicare i metodi di interazione tra docente e studente, di interazione tra i contenuti, di interazione tra i metodi e le tecniche di insegnamento e di apprendimento che si intendono utilizzare nella didattica a distanza (es. interazione sincrona-asincrona on line, wiki, didattica blended con interazioni on line e colloqui via skype).

Sezione 6 (Strumentazioni didattiche dell'insegnamento e dell'apprendimento)

Per quanto riguarda la sezione 6 si tratta di specificare le strumentazioni didattiche che si intendono utilizzare nell'insegnamento e nell'apprendimento (utilizzati dal docente e dagli studenti).

Nel campo 6.1 Materiali di studio e testi consigliati, si tratta di indicare e di specificare, in riferimento alle UDD introduttive, alle UDD specifiche, alle UDD di approfondimento i materiali di studio ed i testi eventualmente consigliati agli studenti.

Nel campo 6.2 Strumenti didattici, si tratta di indicare gli strumenti che verranno utilizzati specificamente nella didattica (in presenza e a distanza) precisando la strumentazione che si utilizzerà per le lezioni (es.: PC, videoproiettore) e la strumentazione che si utilizzerà per la didattica interattiva e per i laboratori (es. lavagna a fogli mobili).

Nel campo 6.3 Dispositivi, materiali e strumenti di autoapprendimento, si tratta di indicare i dispositivi i materiali e gli strumenti per l'autoapprendimento messi a disposizione degli studenti (ex dispense, sintesi delle lezioni, audio registrazioni, schede di approfondimento). Specificare se si tratta di materiali funzionali anche al recupero dei debiti rilevati in ingresso.

Nel campo 6.4 Materiali di studio per approfondimenti, possono eventualmente essere indicati materiali di studio (bibliografie, sitografie) che consentono allo studente, se lo desidera, di approfondire argomenti e problemi del corso di insegnamento.

Sezione 7 (Ambiente di insegnamento e di apprendimento)

Nella sezione 7 si tratta di esplicitare gli aspetti organizzativi e gestionali dell'insegnamento/apprendimento, in rapporto a quanto indicato nelle sezioni 5 e 6.

Nel campo 7.1 Aula, si tratta di indicare in che modo verrà organizzato il setting d'aula per lo svolgimento della lezione.

Nel campo 7.2 Laboratorio, si tratta di indicare in che modo verrà organizzato il setting di laboratorio che rappresenta il contesto della didattica interattiva (numero di studenti, attività previste, materiali e strumenti a disposizione degli studenti, ecc);

Nel campo 7.3 FAD, si tratta di indicare in che modo verrà organizzato il setting della didattica a distanza (interazioni sincrone/asincrone, presenza di funzioni di tutorato, materiali e strumenti a disposizione degli studenti).

Sezione 8 (Servizi di accompagnamento e di facilitazione)

Nella Sezione 8 si tratta di indicare tutti i servizi di accompagnamento e facilitazione dei processi di insegnamento/apprendimento e dell'apprendimento degli studenti distinguendo e specificando quelli messi a disposizione dal docente per il suo corso di insegnamento, anche utilizzati dal docente, ma previsti a livello di corso di laurea e ateneo (da 8.1 a 8.4).

Rispetto al corso di insegnamento (8.4) possono essere indicate in questa sezione tutte le misure di accompagnamento che il Docente intende porre a disposizione dello Studente: colloqui individuali, risposte fornite via e-mail, spazi di recupero in aula in fase pre-esame.

Si tratta di servizi che possono riguardare la fase iniziale (come servizi di orientamento, recupero e consolidamento delle competenze) oppure servizi di accompagnamento durante la fase di erogazione dell'attività didattica (es.: tutorato con il supporto di studenti part time, peer tutoring) fino a servizi di placement e inserimento lavorativo (servizi per il tirocinio).

Una sezione è dedicata, nel campo 8.5, alla Didattica speciale ed equipollenze per studenti in situazione di disabilità: si tratta di indicare l'eventuale ricorso/segnalazione di forme e strumenti di didattica speciale e di valutazione equipollenti in presenza di studenti con disabilità e di specificare a quali di questi si potrà fare riferimento durante il corso.

Sezione 9 (Valutazione dell'insegnamento/apprendimento)

Per quanto riguarda la Sezione 9 si tratta di indicare e specificare i dispositivi di valutazione (in ingresso, in itinere, finale) dei processi di insegnamento/apprendimento.

Nel campo 9.1 Dispositivi e strumenti per la valutazione in ingresso dei prerequisiti di base e disciplinari (Cfr. obiettivi indicati nelle sezioni 2.2, 2.3 del presente format), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti per la valutazione in ingresso dei prerequisiti di base e disciplinari (es. valutazione attraverso questionari e test, valutazione attraverso domande in presenza nel corso della lezione, valutazione attraverso un percorso on line. Porre particolare attenzione alla dimensione studente/apprendimento inserendo nei prerequisiti disciplinari la verifica del livello di preparazione percepita; l'identificazione degli stili cognitivi e di apprendimento, delle strategie di studio, dello stile partecipativo in aula; la messa a fuoco delle motivazioni).

Nel campo 9.2 Dispositivi e strumenti di valutazione e di verifica in itinere delle conoscenze abilità e competenze attese (Cfr. obiettivi indicati nella sezione 3), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti utilizzati in itinere per la verifica delle conoscenze attese (es.: prove intercorso cadenzate, elaborati, colloqui).

Nel campo 9.3 Dispositivi e strumenti per la valutazione finale (3.5), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti per la valutazione finale, ovvero modalità di conduzione della prova finale (scritto, orale, attività pratica, laboratorio).

Sezione 9 (Valutazione dell'insegnamento/apprendimento)

Per quanto riguarda la Sezione 9 si tratta di indicare e specificare i dispositivi di valutazione (in ingresso, in itinere, finale) dei processi di insegnamento/apprendimento.

Nel campo 9.1 Dispositivi e strumenti per la valutazione in ingresso dei prerequisiti di base e disciplinari (Cfr. obiettivi indicati nelle sezioni 2.2, 2.3 del presente format), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti per la valutazione in ingresso dei prerequisiti di base e disciplinari (es. valutazione attraverso questionari e test, valutazione attraverso domande in presenza nel corso della lezione, valutazione attraverso un percorso on line. Porre particolare attenzione alla dimensione studente/apprendimento inserendo nei prerequisiti disciplinari la verifica del livello di preparazione percepita; l'identificazione degli stili cognitivi e di apprendimento, delle strategie di studio, dello stile partecipativo in aula; la messa a fuoco delle motivazioni.

Nel campo 9.2 Dispositivi e strumenti di valutazione e di verifica in itinere delle conoscenze abilità e competenze attese (Cfr. obiettivi indicati nella sezione 3), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti utilizzati in itinere per la verifica delle conoscenze attese (es.: prove intercorso cadenzate, elaborati, colloqui).

Nel campo 9.3 Dispositivi e strumenti per la valutazione finale (3.5), si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti per la valutazione finale, ovvero modalità di conduzione della prova finale (scritto, orale, attività pratica, laboratorio).

Nel campo 9.4 Temporizzazione delle verifiche, si tratta di indicare la temporizzazione prevista per le verifiche (es.: a metà corso) e precisare le date secondo calendario.

Sezione 10 (Valutazione del Corso di insegnamento)

Per quanto la Sezione 10 si tratta di indicare quali dispositivi e strumenti vengono utilizzati per raccogliere dati relativi alla qualità della didattica da inserire nel RAD.

Nel campo 10.1 Dispositivi e strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti, si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti di valutazione da parte degli studenti (es. questionari, colloqui, interviste, altro da specificare).

Nel campo 10.2 Dispositivi e strumenti per l'autovalutazione da parte del docente, si tratta infine di indicare i dispositivi e gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione da parte del docente (es. check list, questionario di monitoraggio come quello prodotto nel LDC, diario di bordo, altro da specificare).

Patto d'Aula (doc. C.1.1)

Il Patto d'Aula è un documento da utilizzare nella fase di presentazione del corso, possibilmente durante il primo incontro con gli studenti, insieme al programma.

Consente di completare il quadro delle informazioni da fornire agli studenti affinché possano seguire al meglio le lezioni e avere consapevolezza dell'impegno che viene loro richiesto: contribuisce in tal senso alla corresponsabilizzazione degli studenti rispetto al buon andamento del corso di insegnamento.

È distribuito in copia cartacea e pubblicato online.

Schede per la ricognizione saperi d'ingresso (doc. C.1. 2)

Si tratta di tre schede/questionari per la rilevazione della situazione in ingresso.

Il primo questionario è relativo alla rilevazione dell'orientamento motivazionale rispetto al corso di laurea. Una volta che l'applicazione del modello di lavoro sarà a regime e tutti gli insegnamenti sono interessati, la somministrazione del questionario potrà avvenire a livello di

corso di laurea per gli studenti in ingresso e i risultati accessibili a tutti i docenti.

Il secondo questionario consente di rilevare sia l'orientamento motivazionale rispetto al corso di insegnamento, sia accertare la presenza dei prerequisiti richiesti dal corso o eventuali debiti formativi. Si completa di alcune indicazioni che saranno seguite dal docente per la predisposizione di eventuali prove disciplinari in ingresso.

Il terzo questionario consente la rilevazione degli stili cognitivi prevalenti e si completa di una griglia di autovalutazione per lo studente.

La somministrazione dei tre questionari consente al docente di conoscere le caratteristiche degli studenti del corso. Per questo devono essere somministrati possibilmente durante il primo incontro con gli studenti con distribuzione della versione cartacea o compilazione online.

Considerato che ogni corso di studi ed ogni disciplina, a seconda della sua struttura epistemica, 'insiste', per dire così, su una forma di intelligenza più che su altre ne deriva, da un lato, che soggetti con certi tipi di intelligenza possano incontrare maggiori difficoltà nello studio; dall'altro, che il compito di accedere a un determinato settore del sapere non è impossibile, ma deve seguire una via lunga, e richiede la capacità del soggetto di individuare – anche grazie al docente – le peculiarità della struttura epistemica della disciplina e di 'tradurla', mentre studia, nei termini del proprio frame of mind per comprenderla a fondo, e poi, in conclusione, di 'ri-tradurre' la comprensione raggiunta nei propri 'termini' in quelli specifici della disciplina (mediante un'acquisizione del vocabolario specialistico che non sia didattica, ma esperta) (Striano, 2005).

La possibilità di auto-riflettere sulla propria diversità risulta particolarmente significativa per promuovere negli studenti la consapevolezza della diversità di tutti e di ciascuno a partire dalla propria, riscontrabile nella singolare configurazione apprenditiva e cognitiva. In questo modo diventa inoltre possibile per i docenti acquisire utili elementi per organizzare gli ambienti di apprendimento in modo più efficace, tenendo conto dei profili di apprendimento degli studenti. Presentare i questionari sugli stili di apprendimento come uno strumento funzionale ad un percorso di auto-riflessione e non come uno strumento "diagnostico" o predittivo.

Una volta analizzati i dati ricavati dai questionari:

- *identificare i diversi raggruppamenti degli studenti per stili di pensiero tenendo conto anche della rilevanza numerica (ad esempio: su un'aula di 100 studenti 60 hanno uno stile di apprendimento olistico e 40 analitico) costruendo un "profilo d'aula" che è possibile rappresentare anche graficamente;*
- *sagomare gli ambienti di apprendimento del corso e disegnare i materiali didattici da utilizzare sulla base del "profilo d'aula" identificato (ad esempio per studenti che apprendono in modo olistico ed utilizzano un madre lingua pedagogica visiva è opportuno costruire un ambiente di apprendimento che consenta di integrare elementi di sfondo e di dettaglio, utilizzando stimoli visivi (slides, video, film, immagini);*
- *"assecondare" il profilo di apprendimento degli studenti proponendo loro ambienti, attività, materiali congruenti con il loro stile di apprendimento ma introdurre anche in modo oculato, progressivo e variato stimoli nuovi, che consentano agli studenti di costruire e sviluppare strategie adattive sul piano degli apprendimenti.*

Attraverso i questionari il docente ha delle informazioni che lo aiutano eventualmente a ricalibrare le attività programmate e a selezionare metodi, tecniche e strumenti didattici più idonei per quel particolare gruppo di discenti. Mediante la griglia di autovalutazione gli studenti conoscono (o riconoscono) alcune delle proprie caratteristiche di apprendimento.

Scheda di gestione della didattica – Registro (doc. C.2)

La Scheda di gestione della didattica, corrispondente al comune Registro, è finalizzata a documentare quanto viene fatto durante il corso per poter disporre di evidenze che consentono

di monitorare l'attività didattica e mantenerla coerente con il Progetto. La Scheda viene utilizzata durante lo svolgimento del corso e compilata ogni volta che viene svolta una attività (unità didattica, valutazione in itinere) non necessariamente corrispondente ad un singolo incontro/lezione.

Consente, se necessario, di documentare anche azioni il livellamento e, se le attività non si svolgono come previsto, di annotar i motivi (contesto, errore di valutazione, contenuto da aggiungere o modificare).

La Scheda di registrazione delle lezioni si articola in tre sezioni corrispondenti a tre sotto fasi individuate dal Modello DUQ nella fase di erogazione dell'attività didattica: ingresso, svolgimento, valutazione.

La sezione corrispondente allo svolgimento può essere replicata per ciascuna lezione o unità didattica individuabile. La sezione corrispondente alla valutazione può essere replicata ogni qual volta viene realizzata un'attività di valutazione in itinere.

Per ciascuna sezione sono previsti dei campi per indicare la data (o le date, nel caso siano necessari più incontri per esaurire la sottofase), il numero di ore e il numero degli studenti che hanno frequentato (nel caso di sintesi di più incontri è possibile indicare il valore medio).

È utile registrare anche il numero di ore dedicate alle diverse attività, allo scopo di rilevarne l'adeguatezza rispetto alle attività e ai risultati attesi. Il numero degli studenti frequentanti potrà offrire un'evidenza rispetto alla variabile della frequenza per interpretare i risultati finali.

Il registro è predisposto per mettere a disposizione del docente, per ciascuna delle tre sottofasi, una prima pagina di controllo degli elementi di qualità attraverso una check-list delle attività previste impaginate secondo le cinque tipologie principali di azione didattica che rappresentano elementi caratterizzanti una didattica di qualità: presentazione, rilevazione dei saperi in ingresso, livellamento, svolgimento, valutazione.

La seconda pagina di ciascuna sottofase è impostata per la registrazione delle evidenze (il registro vero e proprio): le due parti, strettamente correlate tra loro, devono consentire di monitorare la corrispondenza tra quanto programmato e quanto svolto attraverso l'attività didattica, con attenzione ai criteri di qualità previsti.

La Scheda deve inoltre consentire la registrazione delle evidenze emerse grazie all'utilizzo di altri strumenti di supporto come i questionari sugli stili cognitivi.

A tal proposito accanto a ciascuna sezione di cui si compone la Scheda sono indicati i punti corrispondenti della Scheda di programmazione, ma anche gli strumenti di supporto da cui trarre le evidenze da registrare (per esempio i risultati dei questionari sugli stili cognitivi). In alcuni casi è presente un rimando alle sezioni della check-list.

Attraverso la Scheda di registrazione delle lezioni è possibile tenere sotto controllo anche le tre "relazioni" previste dal DUQ: relazione intersoggettiva (docente/studente), relazione tra saperi oggettivi e soggettivi (disciplina/studente) e relazione metodologico/didattica (metodi, strumenti, setting).

Coerentemente con il modello di qualità della didattica, in funzione del monitoraggio della relazione tra saperi oggettivi e soggettivi (dimensione studente/apprendibilità - disciplina/scientificità), il registro consente di monitorare in tutte le sottofasi il rapporto tra saperi in ingresso, obiettivi e contenuti previsti, obiettivi effettivamente perseguiti e contenuti effettivamente trattati. Oltre all'eventuale rimodulazione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento (sia dopo la fase d'ingresso che nel corso dell'unità didattica), è previsto lo spazio per la registrazione dei contenuti della/e lezione/i.

Devono inoltre essere registrati (anche per parola chiave) gli eventuali apprendimenti rilevati (sia dopo le attività di livellamento in ingresso, sia nel corso delle unità didattiche).

La registrazione del grado di interesse e di partecipazione evidenziati consente di tenere sotto controllo anche la relazione intersoggettiva (docente/studente, studente/studente). La partecipazione e l'interesse possono essere rilevati attraverso strumenti di osservazione sistematica da applicare a campione (alcuni esempi: numero di interventi degli studenti, numero di studenti che partecipano ad attività mirate, numero di domande da parte degli studenti, numero di studenti che prendono appunti), oppure attraverso una valutazione meno formalizzata da parte del docente.

Nel quadro del monitoraggio della relazione metodologico/didattica (dimensione docente/professionalità - contesto/praticabilità) nel registro è prevista una sezione che consente di annotare i metodi e gli strumenti utilizzati (secondo quanto previsto nella programmazione), l'organizzazione del setting, l'opportunità, l'utilizzo di servizi di accompagnamento.

Sottofase I – Attività d'ingresso

Questa sottofase prevede attività di ingresso articolate su più incontri ed è finalizzata a:

- *presentazione dei contenuti del corso e del Progetto didattico complessivo con sottoscrizione del Patto d'Aula;*
- *rilevazione saperi di ingresso: si rileva la propedeuticità e anche i prerequisiti dichiarati nella programmazione (conoscenze e competenze di base e disciplinari, aspetti motivazionali, stili cognitivi);*
- *livellamento delle condizioni di partenza degli studenti;*
- *svolgimento dei contenuti introduttivi;*
- *valutazione formativa in itinere.*

La check-list di questa sottofase è tratta dal format di programmazione e aiuta i docenti a verificare se sono state fornite informazioni su tutte le sezioni della programmazione, contenute anche nel Patto d'Aula.

Poiché per garantire un'efficace erogazione dell'offerta formativa, dedicare un apposito tempo alla rilevazione dei saperi di ingresso di cui gli studenti sono portatori è qualificante, oltre a somministrare i questionari, la rilevazione dei saperi di ingresso deve essere documentata attraverso il registro, nel quale, in sintesi, vengono documentati i risultati (seconda pagina). È possibile registrare il numero di coloro che hanno superato le propedeuticità previste nel corso di studi, evidenziare la peculiarità degli stili cognitivi degli studenti, evidenziare se gli studenti dispongono già di qualche competenza specificamente disciplinare riconosciuta come prerequisito per una efficace frequenza del corso di insegnamento.

Per la rilevazione dei prerequisiti disciplinari ogni docente è libero di utilizzare i propri materiali, tuttavia on-line è possibile scaricare prove archiviate dal Centro Qualità di Ateneo e messe a disposizione di chi ne fa richiesta.

La rilevazione delle competenze trasversali può riguardare:

- *Saper osservare*
- *Saper contestualizzare*
- *Saper analizzare*
- *Saper collegare*
- *Saper decontestualizzare (estrapolare)*

La rilevazione delle competenze di base può riguardare:

- *Competenze linguistiche*
- *Competenze metodologiche*
- *Competenze informatiche*

I risultati delle prove in ingresso devono sempre essere restituiti agli studenti per avviare positivi processi di consapevolezza e autovalutazione.

Una volta individuato il livello di partenza degli studenti è opportuno procedere ad un primo livellamento dei saperi in ingresso. Gli studenti devono sapere se esiste uno scarto iniziale che impedirebbe loro di frequentare il corso con successo e beneficiare di azioni e di interventi di livellamento prima che si trattino i contenuti di base del corso e quelli introduttivi. Il livellamento va fatto tenendo conto della situazione di partenza degli studenti e degli obiettivi di apprendimento indicati in partenza evidenziando i livelli di scarto tra la situazione di partenza ed i risultati attesi.

Poiché solo a partire da un primo livellamento è opportuno iniziare la trattazione dei contenuti introduttivi del corso, in questa fase è anche opportuno verificare se esistono condizioni di svantaggio che è necessario livellare ulteriormente. Di tutto questo deve rimanere traccia scritta attraverso la compilazione delle diverse sezioni del registro.

L'attività d'ingresso non ha soltanto una funzione di accoglienza e di introduzione al corso, ma come tutte le altre Unità didattiche, deve prevedere un momento di valutazione formativa. Già in questa fase, infatti, si può effettuare un bilancio dei guadagni formativi (in termini di acquisizione di saperi e competenze di base funzionali al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento generali del corso di insegnamento) utile anche ad una rimodulazione degli obiettivi ed ad una scelta mirata di metodi e strumenti didattici.

Sottofase II - Attività di svolgimento del programma

La sottofase II riguarda le attività di svolgimento del programma che sono funzionali a presentare i contenuti di apprendimento programmati.

Poiché, nel rispetto della relazione tra saperi soggettivi e oggettivi, è opportuno procedere sempre ad una preliminare ricognizione dei saperi di ingresso specifici rispetto ai contenuti che saranno trattati, è necessario identificare la presenza/assenza di conoscenze/competenze intese come pre-requisiti specifici ed operare eventualmente un livellamento per poter proseguire nello svolgimento del programma. Nella Scheda, anche in questo caso, è presente una checklist per controllare che l'articolazione interna sia rispettata e una sezione destinata alla registrazione delle informazioni (sugli studenti, sui contenuti trattati, sullo scarto tra quanto programmato e quanto svolto).

La check list consente di verificare se tutti i passaggi considerati indispensabili ad una didattica di qualità sono stati rispettati o se qualche passaggio ha richiesto particolare attenzione.

Nel corso dello svolgimento del programma sono previste attività di valutazione formativa che consentono di monitorare i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza raccogliendo dati che saranno restituiti agli studenti per consentire loro di auto-valutare il proprio percorso di studio. La valutazione formativa in itinere che rappresenta un momento fondamentale di verifica del raggiungimento degli obiettivi formativi progettati, offre un contributo alla valutazione sommativa finale ed alla valutazione degli apprendimenti realizzata negli esami di profitto. I risultati delle prove intermedie, così come i risultati finali costituiranno importanti parametri di riferimento per la valutazione complessiva dell'esito della sperimentazione.

Sottofase III - Attività di chiusura e di valutazione dei guadagni formativi

Questa sezione della Scheda può essere replicata alla fine di ogni unità didattica/lezione e alla fine del corso.

Le attività di chiusura (della UD o del corso) sono funzionali ad effettuare un bilancio dei guadagni formativi.

Alla fine del corso, inoltre, consente una valutazione complessiva degli esiti del processo di apprendimento degli studenti in funzione della preparazione all'esame finale, una valutazione della validità della progettazione e dell'efficacia dell'erogazione dell'offerta formativa in rispondenza agli obiettivi formativi del corso di laurea ed alla costruzione e sviluppo di conoscenze, abilità e competenze trasferibili nei contesti di pratica professionale.

Anche in questo caso le attività della fase possono articolarsi su più incontri utili al riepilogo

degli obiettivi e dei contenuti trattati, richiamando alla mente dello studente anche le metodologie e i momenti didattici (lezioni, laboratori, esercitazioni).
Tra le attività di chiusura del corso è importante prevedere anche la puntualizzazione ed eventualmente il rinforzo sui contenuti fondamentali.
Il registro accompagna questa fase con l'indicazione degli aspetti da sottolineare.

Schede di valutazione degli apprendimenti individuali - periodica e finale (C.2.2, C.2.3 e C.3.2)

Si tratta di un'unica Scheda da utilizzare come guida per la valutazione formativa nelle prove intermedie e per la valutazione finale durante la prova d'esame. In questo caso la Scheda presenta anche l'indicazione del voto finale.
Lo strumento consente al docente rendere il più oggettiva possibile la valutazione e di utilizzare gli stessi descrittori per tutti gli studenti.
Alla Scheda individuale di valutazione periodica, utilizzata durante lo svolgimento del corso, fa pendant una Scheda di sintesi dei risultati a livello di Aula (C.2.3). La Scheda consente di raccogliere i risultati delle verifiche programmate (es. prova scritta, orale esercitazione) in base ai quali, permette di adottare, se necessario, le misure di livellamento previste in progettazione o di ricalibrare i contenuti del corso.

Schede di valutazione da parte degli studenti della programmazione/fase di avvio del corso, del Corso e dell'esame (doc. C.2.1, C.3.1, C.3.3)

Si tratta di tre Schede che consentono il coinvolgimento degli studenti nel monitoraggio del corso nelle tre fasi principali: la programmazione, la gestione, la valutazione finale.
La prima Scheda, molto semplice, consente al docente di verificare se le informazioni fornite sul corso sono considerate utili, chiare e sufficienti dallo studente, comprendere se condivide il Patto d'Aula e se ha trovato utile la conoscenza dei propri stili cognitivi. Lo strumento permette una prima attivazione e la seconda e la terza Scheda consentono di acquisire informazioni sulla qualità percepita da parte degli studenti, subito dopo il corso e subito dopo l'esame.
Tutte le schede consentono di raccogliere elementi per la riprogettazione.

Scheda di valutazione finale degli apprendimenti per sessione d'esame (doc. C.3.4)

La Scheda è destinata alla registrazione dei dati delle prove d'esame finale e può essere replicata per ogni sessione. Consente di mantenere la coerenza della valutazione con la progettazione e offre una documentazione disponibile immediatamente per il docente per la verifica dell'andamento del corso, poiché offre le evidenze per controllare l'efficacia di quanto programmato rispetto ai guadagni formativi degli studenti.
Si configura come un Registro delle sessioni d'esame. Come per la Scheda di gestione, è presente una check-list per controllare che nella fase d'esame siano stati considerati tutti gli elementi di qualità considerati fin dalla programmazione.
È presente la sezione destinata alla registrazione delle informazioni sull'andamento dei voti d'esame.
I dati che confluiranno in questa sezione saranno tratti dalla Scheda-guida di valutazione del

colloquio d'esame, in particolare per quanto concerne Relazione tra saperi: Studente/Disciplina (apprendimento).

In merito alla relazione metodologico/tecnica (Docente/contesto-insegnamento), nella Scheda deve essere indicata anche per parola chiave l'organizzazione del setting durante gli esami di profitto, i metodi e gli strumenti utilizzati, gli eventuali servizi di accompagnamento utilizzati negli esami di profitto o dispositivi equipollenti utilizzati in presenza di studenti disabili. Tale annotazione potrà consentire di verificare la corrispondenza con quanto programmato e sulla base dello scarto offrirà elementi per la riprogrammazione del corso.

Infine, consente di raccogliere i dati di valutazione dell'efficacia delle modalità d'esame da parte degli studenti. Per la valutazione da parte degli studenti il riferimento è lo specifico questionario, in particolare la sezione finale nella quale sono richieste agli studenti valutazioni sintetiche. (C.3.3).

Queste informazioni e il livello complessivo di apprendimento rilevato in sede di esami di profitto potranno offrire elementi di verifica delle modalità di conduzione dell'esame.

Scheda di valutazione del corso (doc. C.3)

La Scheda di valutazione del corso si presenta come riepilogativa delle evidenze raccolte e documentate nelle tre fasi (programmazione, gestione e valutazione) attraverso le diverse Schede.

Si compone di 10 sezioni corrispondenti alle 10 sezioni della Scheda di programmazione e consente di fare un controllo dello scarto tra quanto programmato e quanto effettivamente realizzato e documentato nella Scheda di gestione/Registro.

Permette di sintetizzare i risultati dei questionari somministrati agli studenti relativi alle tre fasi: programmazione, gestione, valutazione/esame finale.

Consente inoltre di riepilogare i risultati raggiunti in termini di risultati di apprendimento permettendo al docente di disporre di un quadro di sintesi degli esiti dell'esame.

Schede di monitoraggio della Progettazione, Gestione, Valutazione (doc. C.1.3, C.2.4, C.3.5, C.3.6)

Le schede di monitoraggio si configurano come strumenti per la verifica della qualità della didattica e intendono presentarsi fondamentalmente come strumento per l'autovalutazione da parte del docente del processo didattico secondo quanto documentato ed evidenziato nelle Schede.

Lo strumento è coerente con l'impostazione complessiva di sperimentazione del Modello di Qualità della Didattica: la valutazione della qualità di un insegnamento deve avere lo scopo di promuovere il miglioramento continuo della qualità della didattica attraverso l'evidenziazione dei punti di forza e delle aree di debolezza.

Le Schede di monitoraggio dalla fase ex-ante alla fase ex-post si configurano quindi come dispositivi per il docente di controllo e di "analisi" del proprio modo di operare nella fase di programmazione, gestione e valutazione al fine di individuare e prendere coscienza dei propri punti di forza e aree da migliorare, così da adottare, conseguentemente, le opportune azioni di miglioramento.

La loro impostazione consente di evidenziare costantemente gli elementi di qualità da tenere sotto controllo per verificare l'andamento e l'evoluzione dell'insegnamento e, quindi, l'efficacia dell'azione didattica programmata.

C.1 Scheda di Progettazione

DOCENTE		CODICE
INSEGNAMENTO		CODICE
CSD		CODICE
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO	
SEZIONE 1: PRESENTAZIONE GENERALE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO		
1.1 Docente	1.1.1 Nome IL DOCENTE È 1.1.2 Titolare di corso <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 1.1.3 Coordinatore di corso <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO se coordinatore indicare gli altri titolari dei moduli 1.1.4 Titolare di un modulo <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO se titolare di modulo indicare il coordinatore	
1.2 Anno accademico		
1.3 Insegnamento	1.3.1 Titolo 1.3.2 Codice 1.3.3 L'insegnamento prevede attività didattica a distanza? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 1.3.4 Si tratta di un Corso: <input type="checkbox"/> Insegnamento a corso unico (tradizionale) <input type="checkbox"/> Insegnamento modulare <input type="checkbox"/> Insegnamento accorpato <input type="checkbox"/> Insegnamento mutuato 1.3.5 Se è un corso integrato anche l'altro/i modulo/i del Corso integrato vanno in qualità? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 1.3.6 In caso di Corso integrato, la programmazione è riferibile a: <input type="checkbox"/> Intero Corso <input type="checkbox"/> Singolo Modulo 1.3.7 In caso di corso accorpato/mutuato, indicare quale altro Corso di studio è interessato	
1.4 Ciclo di Studio	1.4.1 <input type="checkbox"/> Triennale 1.4.2 <input type="checkbox"/> Magistrale 1.4.3 <input type="checkbox"/> Ciclo unico	
1.5 Anno di Corso	1.5.1 <input type="checkbox"/> Primo 1.5.2 <input type="checkbox"/> Secondo 1.5.3 <input type="checkbox"/> Terzo 1.5.4 <input type="checkbox"/> Quarto 1.5.5 <input type="checkbox"/> Quinto 1.5.6 <input type="checkbox"/> Sesto	
1.6 Semestre	1.6.1 <input type="checkbox"/> Primo 1.6.2 <input type="checkbox"/> Secondo	
1.7 Corso di Studio	1.7.1 Titolo 1.7.2 Codice	
1.8 Settore disciplinare		
1.9 CFU	1.9.1 Numero CFU corrispondenti a: 1.9.2 Lezioni: n. ore 1.9.3 Didattica interattiva: n. ore 1.9.4 Autoapprendimento: n. ore	
1.10 Collocazione insegnamento nel CdS	1.10.1 <input type="checkbox"/> Di base 1.10.2 <input type="checkbox"/> Caratterizzante 1.10.3 <input type="checkbox"/> Affine & Integrativo 1.10.4 <input type="checkbox"/> Opzionale 1.10.5 <input type="checkbox"/> Altre Attività Formative	
1.11 Livello insegnamento rispetto al profilo	1.11.1 <input type="checkbox"/> Di base 1.11.2 <input type="checkbox"/> Tecnico 1.11.3 <input type="checkbox"/> Specialistico 1.11.4 <input type="checkbox"/> Altro	
1.12 Numero di studenti	1.12.1 Previsti (in caso di obbligo di frequenza) 1.12.2 Attesi (in caso di frequenza facoltativa) 1.12.3 Obbligo di iscrizione <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
1.13 Orario e sede del corso	1.13.1 Data di inizio 1.13.2 Giorni della settimana e orario 1.13.3 Sede 1.13.4 Aula 1.13.5 Data di fine 1.13.6 Link al sito del Corso di studio (orario ufficiale)	
1.14 Collaboratori di cattedra	1.14.1 Nome 1.14.2 Qualifica 1.14.3 Funzione 1.14.4 Nome 1.14.5 Qualifica 1.14.6 Funzione	
1.15 Orario e luogo di ricevimento studenti	1.15.1 Orario 1.15.2 Sede	
1.16 Contatti	1.16.1 Telefono 1.16.2 Email	
1.17 Pagina web del corso di insegnamento		
SEZIONE 2: PREREQUISITI DI APPRENDIMENTO		
2.1 Propedeuticità	2.1.1 <input type="checkbox"/> Obbligatoria 2.1.2 <input type="checkbox"/> Consigliata	

1.2 Prerequisiti di base	2.2.1 <input type="checkbox"/> Lessicali 2.2.2 <input type="checkbox"/> Informatici 2.2.3 <input type="checkbox"/> Comunicativi 2.2.4 <input type="checkbox"/> Organizzativi
2.3 Prerequisiti disciplinari	2.3.1 <input type="checkbox"/> Conoscenze 2.3.2 <input type="checkbox"/> Abilità 2.3.3 <input type="checkbox"/> Competenze
SEZIONE 3: OBIETTIVI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO DEL CORSO	
3.1 Obiettivi di apprendimento rispetto al profilo professionale del corso di laurea	3.1.1 Professionalizzanti 3.1.2 Disciplinari
3.2 Conoscenze attese	
3.3 Abilità attese	
3.4 Competenze attese	
4 CONTENUTI DEL CORSO ORGANIZZATI IN UNITÀ DIDATTICHE	
4.1 Presentazione del Corso (sequenza, tempi, modalità di insegnamento e di apprendimento)	
4.2 Contenuti introduttivi (Unità didattiche di livellamento)	
4.3 Contenuti specifici relativi al profilo culturale o disciplinare/professionale o professionalizzante del corso di laurea, Contenuti di approfondimento ed integrativi, Contenuti comuni (intercorso e/o interfacoltà)	
5. METODI E TECNICHE DIDATTICHE DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO	
5.1 Metodi e tecniche di interazione didattica in presenza	5.1.1 Interazione tra docente e studente 5.1.2 Interazione tra i contenuti 5.1.3 Interazione tra metodi e tecniche di insegnamento e di apprendimento
5.2 Metodi e tecniche di interazione didattica a distanza se previsto dal Corso (1.3) specificando le modalità di interazione previste	5.2.1 Interazione tra docente e studente 5.2.2 Interazione tra i contenuti 5.2.3 Interazione tra metodi e tecniche di insegnamento e di apprendimento
6 STRUMENTAZIONI DIDATTICHE DELL'INSEGNAMENTO E DELL'APPRENDIMENTO	
6.1 Materiali di studio e testi del Corso	
6.2 Strumenti didattici	6.2.1 Strumentazione della lezione 6.2.2 Strumentazione della didattica interattiva
6.3 Dispositivi, materiali e strumenti di autoapprendimento	6.3.1 Strumentazione per l'autoapprendimento
6.4 Materiali di studio per approfondimenti	
7 AMBIENTE DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO	
7.1 Aula	
7.2 Laboratorio	
7.3 FAD (Setting della didattica a distanza)	
8. SERVIZI DI ACCOMPAGNAMENTO E DI FACILITAZIONE	
8.1 Servizi di Ateneo	8.1.1 <input type="checkbox"/> In ingresso (orientamento, recupero, consolidamento) 8.1.2 <input type="checkbox"/> In itinere (accompagnamento) 8.1.3 <input type="checkbox"/> In uscita (accompagnamento al lavoro) 8.1.4 Specificare
8.2 Servizi di Facoltà	8.2.1 <input type="checkbox"/> In ingresso (orientamento, recupero, consolidamento) 8.2.2 <input type="checkbox"/> In itinere (accompagnamento) 8.2.3 <input type="checkbox"/> In uscita (accompagnamento al lavoro) 8.2.4 Specificare
8.3 Servizi di Corso di Laurea	8.3.1 <input type="checkbox"/> In ingresso (orientamento, recupero, consolidamento) 8.3.2 <input type="checkbox"/> In itinere (accompagnamento) 8.3.3 <input type="checkbox"/> In uscita (accompagnamento al lavoro) 8.3.4 Specificare
8.4 Servizi di Corso di insegnamento	8.4.1 <input type="checkbox"/> In ingresso (orientamento, recupero, consolidamento) 8.4.2 <input type="checkbox"/> In itinere (accompagnamento) 8.4.3 <input type="checkbox"/> In uscita (accompagnamento al lavoro) 8.4.4 Specificare
8.5 Didattica speciale ed equipollenze per studenti in situazione di disabilità	8.5.1 Sono utilizzate forme di didattica speciale? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 8.5. Specificare
9 VALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO (IN INGRESSO, IN ITINERE, FINALE)	
9.1 Dispositivi e strumenti per la valutazione in ingresso dei prerequisiti (di base e disciplinari)	
9.2 Dispositivi e strumenti di valutazione e di verifica in itinere (delle conoscenze, delle abilità e delle competenze attese)	
9.3 Dispositivi e strumenti per la valutazione finale	
9.4 Temporizzazione delle verifiche	
10 VALUTAZIONE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO	
10.1 Dispositivi e strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti	10.1.1 <input type="checkbox"/> Questionari 10.1.2 <input type="checkbox"/> Colloqui 10.1.3 <input type="checkbox"/> Interviste 10.1.4 <input type="checkbox"/> Altro (specificare)
10.2 Dispositivi e strumenti per l'autovalutazione da parte del docente	10.2.1 <input type="checkbox"/> Diario di bordo 10.2.2 <input type="checkbox"/> Checklist 10.2.3 <input type="checkbox"/> Questionario 10.2.4 <input type="checkbox"/> Altro (specificare)

C.1.1 Patto d'Aula

DOCENTE		CODICE
INSEGNAMENTO		CODICE
CSD		CODICE
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO	
INFORMAZIONI IMPORTANTI PER IL PATTO D'AULA		
<p>È fondamentale la collaborazione degli studenti per una Didattica di Qualità. La partecipazione attiva dello studente può consentire una lezione diversa e garantire un profitto diverso: lo studente deve mettersi in gioco ed essere protagonista. Per questo si invitano gli studenti a condividere i seguenti 10 punti.</p> <ol style="list-style-type: none">1. È importante che lo studente collabori per creare un ambiente di apprendimento in aula che faciliti l'attenzione e la concentrazione.2. È importante il confronto e l'approfondimento interattivo in aula. La partecipazione in aula non deve essere confusa con la sola richiesta di chiarimenti specifici. Non si tratta solo di fare domande, quanto di dare contributi costruttivi per la trattazione degli argomenti.3. La motivazione principale dello studente deve essere quella di diventare un "professionista", non di "trovare scorciatoie" per superare gli esami. Lo studente non deve apprendere "meccanismi per superare l'esame", ma apprendere la disciplina.4. Le lezioni e lo studio devono consentire di acquisire i contenuti e le metodologie che permettono di superare l'esame con consapevolezza (comprendere il "perché" e il "come"). In sede di esame il docente verificherà sempre il livello di comprensione della disciplina anche quando gli strumenti di valutazione sono prevalentemente tecnici.5. Lo studente deve essere consapevole che il solo "ascolto" della lezione è insufficiente per "comprendere ed apprendere", se non è accompagnato da altri spazi e momenti come lo studio individuale, le esercitazioni in aula, ...6. I docenti che aderiscono alla sperimentazione del Laboratorio Calaritano, si impegnano a fornire agli studenti, prima della lezione o del modulo, l'indicazione degli obiettivi e dei contenuti che verranno trattati, per consentire di contestualizzare e di seguire la lezione7. Le tracce e le sintesi che verranno consegnate o costruite insieme durante il Corso, così come le dispense, non sostituiscono i testi: sono strumenti di facilitazione dell'apprendimento che deve comunque essere sostenuto attraverso lo studio dei testi indicati.8. Le verifiche in itinere sono un utile strumento per autovalutare la propria capacità di apprendere, correlare ed esporre correttamente gli argomenti di studio. Tutti gli studenti sono invitati caldamente ad effettuarle quando sono loro presentate.9. Le verifiche in itinere, ove presenti, costituiscono parte integrante dell'attività didattica di insegnamento/apprendimento.10. Anche lo studente che non ha programmato di sostenere l'esame immediatamente dopo il corso, è invitato a svolgere le esercitazioni e le prove di verifica intermedie. L'impegno consentirà successivamente di riprendere lo studio dei contenuti con maggiore facilità.		

C.1. 2. Schede (3) per la ricognizione saperi d'ingresso

Data:

Corso di Laurea:

Sezione 1 Orientamento motivazionale¹

1.1 Motivazioni intrinseche

a) Per quali motivi ti sei iscritto a questo corso di laurea?

b) Quali aspettative soddisfa il corso di laurea prescelto?

c) In che misura provi interesse per le discipline/corsi presenti nel curriculum formativo?

1 2 3 4

1.2 Motivazioni estrinseche (dal secondo anno in poi, da ripetere di anno in anno)

a) Ritieni che gli esami debbano essere sostenuti nei tempi previsti, anche quando non ti senti del tutto pronto?

sì no

b) Che valore dai al voto di esame?

1 2 3 4

- c) Ricevere un buon voto è per te uno stimolo motivante per mantenere un buon ritmo di studi?
 1 2 3 4
- d) Un insuccesso influisce sul tuo ritmo di studio?
 1 2 3 4
- e) Dai importanza alla media nell'accettare o meno un voto d'esame?
 1 2 3 4
- f) Pensi che possa incidere sul tuo futuro professionale il voto di laurea?
 1 2 3 4
- g) Se ci fossero alternative allo studio accademico per riuscire a realizzarti economicamente e professionalmente, le prenderesti in considerazione?
 si no

Sezione 2 - Orientamento motivazionale, prerequisiti e debiti formativi

2.1 Motivazioni intrinseche

- a) In che misura provi interesse per la disciplina presentata in questo corso?
 1 2 3 4
- b) Ritieni di avere già delle conoscenze sulla disciplina?
 1 2 3 4
- c) Sai come utilizzare le conoscenze che derivano dallo studio di questa disciplina?
 1 2 3 4
- d) Conosci i campi di applicazione della disciplina?
 1 2 3 4
- e) Pensi di sostenere l'esame di questo corso nel primo appello utile dopo il termine delle lezioni?
 si no

2.2 Propedeuticità (superamento esame/i propedeutico/i)

- a) Hai seguito i corsi propedeutici previsti prima di accedere a questo corso? SI/NO
 si no
- b) Quali esami propedeutici hai sostenuto e superato prima di accedere a questo corso?

2.3 Conoscenze disciplinari

Cfr. prove di ingresso per valutare il tuo livello di conoscenze dei contenuti del corso

2.4 Competenze di base

Cfr. prove di ingresso per valutare il tuo livello di comprensione e applicazione dei contenuti del

corso. Sarai chiamato a rispondere a domande di questo tipo:

- *a cosa serve conoscere ...*
- *perché ...*
- *come si collega a ...*
- *dove si applica ...*
- *come si utilizza*
- *quale strumento adotteresti per ...*

Sezione 3 - Stili di apprendimento e strategie di studio²

3.1 Identificazione dello stile di apprendimento

1 Quando leggi un romanzo, riesci a ricavarne subito la trama e ad identificare i personaggi principali?

sì no

2 Quando ti trovi in un posto nuovo, hai bisogno di raccogliere molti indizi e dettagli prima di orientarti?

sì no

3 Quando studi un testo, hai bisogno di fissare i concetti principali di un capitolo prima di passare al capitolo successivo?

sì no

4 Nello studio della storia alle scuole superiori, ti ricordavi molto bene le date e gli eventi principali ma avevi difficoltà a collegarli tra loro?

sì no

5 Riesci facilmente ad associare volti a nomi di persone, anche se li hai visti per brevissimo tempo?

sì no

6 Per memorizzare qualcosa hai bisogno di associarla ad una immagine o ad un evento?

sì no

7 Quando studi, ricordi per grandi linee concetti essenziali, ma hai difficoltà nel ricordare nomi e vocaboli specifici?

sì no

8 Preferisci audio registrare e sbobinare le lezioni, anziché prendere appunti perché fai molta fatica a registrare tutti i dettagli?

sì no

9 Non riesci a studiare sugli appunti degli altri, ma per te i tuoi sono indispensabili perché restituiscono una sintesi dell'intero corso e sono un supporto indispensabile ai libri di testo?

sì no

10 Per preparare ogni esame hai bisogno di molto tempo, perché devi memorizzare

ogni dettaglio per sentirti preparato/a?

sì no

3.2 Identificazione del metodo di studio prevalente

Rispondi indicando le tue scelte di studio prevalenti. In genere il metodo di studio è strettamente collegato allo stile di apprendimento.

Quando studi:

11. Fai riassunti

sì no

12. Fai schemi e mappe concettuali

sì no

13. Sottolinei e selezioni le parti da ricordare

sì no

14. Richiami concetti che già conosci e li usi come aggancio per i nuovi apprendimenti

sì no

15. Ripeti a voce alta

sì no

16. Rifletti e colleghi contenuti ad altri esami o conoscenze derivanti dal percorso di studi personale

sì no

17. Consideri ogni esame come "a sé stante"

sì no

18. Ti confronti con i compagni e ripeti con loro

sì no

3.3 Identificazione della "madrelingua" pedagogica

Secondo A. De La Garanderie esistono due tipologie di "madrelingua pedagogica":

- una madrelingua visiva, che caratterizza chi apprende attraverso l'uso di immagini, schemi, mappe concettuali;
- una madrelingua auditiva, che caratterizza chi apprende meglio attraverso l'ascolto e la memorizzazione di sequenze sonore.

Sulla base delle tue esperienze personali di apprendimento nei contesti sotto indicati cerca di identificare la tua "madrelingua pedagogica" aiutandoti con la griglia qui sotto.

È utile specificare anche il contesto in cui viene utilizzata in prevalenza una madrelingua piuttosto che un'altra.

- Lezione frontale in aula
- E-learning
- Laboratori e seminari

- Studio con altri colleghi
- Studio individuale

FREQUENZA D'USO	MADRELINGUA "VISIVA"	MADRELINGUA "AUDITIVA"
SEMPRE		
QUASI SEMPRE		
ABBASTANZA SPESSO		
DI TANTO IN TANTO		
POCO		

Sezione 3. Stili di apprendimento e strategie di studio

Griglia da utilizzare in fase di autovalutazione.

Trova le corrispondenze tra le tue risposte e gli stili di apprendimento e con l'aiuto della griglia cerca di identificare il tuo stile prevalente.

DOMANDE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
STILE ANALITICO																			
STILE OLISTICO																			

Annerisci una casella per ogni corrispondenza trovata

Esistono sostanzialmente due tipologie di stili di apprendimento. Uno stile olistico si riferisce a chi apprende acquisendo in prima istanza elementi di ordine generale, che consentono di inquadrare un dato ed un evento ed a dargli significato ed in seconda istanza elementi di dettaglio; uno stile analitico si riferisce a chi apprende assemblando elementi di dettaglio analizzati in profondità e successivamente messi in relazione tra loro in modo da comporre un quadro di insieme.

1 Quando leggi un romanzo, riesci a ricavarne subito la trama e ad identificare i personaggi principali?

si no Se si: olistico

2 Quando ti trovi in un posto nuovo, hai bisogno di raccogliere molti indizi e dettagli prima di orientarti?

si no Se si: analitico

3 Quando studi un testo, hai bisogno di fissare i concetti principali di un capitolo prima di passare al capitolo successivo?

si no Se si: analitico

4 Nello studio della storia alle scuole superiori, ti ricordavi molto bene le date e gli eventi principali ma avevi difficoltà a collegarli tra loro?

si no Se si: analitico

5 Riesci facilmente ad associare volti a nomi di persone, anche se li hai visti per brevissimo tempo?

si no Se si: olistico

6 Per memorizzare qualcosa hai bisogno di associarla ad una immagine o ad un evento?

si no Se si: olistico

7 Quando studi, ricordi per grandi linee concetti essenziali, ma hai difficoltà nel ricordare nomi e vocaboli specifici?

si no Se si: olistico

8 Preferisci audioregistrare e sbobinare le lezioni, anziché prendere appunti perché fai molta fatica a registrare tutti i dettagli?

si no Se si: analitico

9 Non riesci a studiare sugli appunti degli altri, ma per te i tuoi sono indispensabili perché restituiscono una sintesi dell'intero corso e sono un supporto indispensabile ai libri di testo?

si no Se si: olistico

10 Per preparare ogni esame hai bisogno di molto tempo, perché devi memorizzare ogni dettaglio per sentirti preparato/a?

si no Se si: analitico

Identificazione del metodo di studio prevalente

Rispondi indicando le tue scelte di studio prevalente. In genere il metodo di studio è strettamente collegato allo stile di apprendimento.

Quando studi:

11 Fai riassunti

si no Se si: analitico

12 Fai schemi e mappe concettuali

si no Se si: analitico

13 Sottolinei e selezioni le parti da ricordare

si no Se si: olistico

14 Richiami concetti che già conosci e li usi come aggancio per i nuovi apprendimenti

si no Se si: olistico

15 Ripeti a voce alta

si no Se si: olistico

16 Rifletti e colleghi contenuti ad altri esami o conoscenze derivanti dal percorso di studi personale

si no Se si: olistico

17 Consideri ogni esame come "a sé stante"

si no Se si: analitico

18 Ti confronti con i compagni e ripeti con loro

si no Se si: olistico

C.1. 2. Schede (3) perla ricognizione saperi d'ingresso

DOCENTE		CODICE
INSEGNAMENTO		CODICE
CSD		CODICE
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO	

SEZIONE 1. PRESENTAZIONE GENERALE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO MACROCRITERIO: CONGRUENZA	1	2	3	4	5	NA
A. Dimensione: Contesto	--	-	+	++	+++	
a. Le informazioni sono congruenti con le indicazioni contenute nel Regolamento didattico a livello di						
<input type="checkbox"/> Corso di studio						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. Il livello di insegnamento è congruente con le competenze previste nel profilo in uscita?						
C. Dimensione: Studente						
a. Le informazioni consentono allo studente di comprendere la congruenza tra corso di insegnamento e percorso formativo complessivo?						
D. Dimensione: Disciplina						
Le informazioni consentono di rilevare la congruenza tra corso di insegnamento e collocazione specifica della disciplina?						
E. Dimensione: Docente						
a. La presentazione del docente consente di evidenziare la congruenza tra attività di ricerca e didattica?						
SEZIONE 2. PREREQUISITI MACROCRITERIO: FUNZIONALITÀ	1	2	3	4	5	NA
A. Dimensione: Contesto	--	-	+	++	+++	
a. La propedeuticità istituzionale individuata è rispondente ai requisiti previsti dal CdS?						
b. Per il primo anno: i prerequisiti richiesti sono rispondenti alle richieste dei test di ingresso di facoltà e/o CdS?						
c. Per gli anni successivi: i prerequisiti di ingresso sono coerenti con le propedeuticità?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. I prerequisiti di base richiesti sono funzionali allo sviluppo delle competenze utili all'occupabilità?						
b. I prerequisiti disciplinari richiesti sono funzionali allo sviluppo delle competenze utili all'occupabilità?						
C. Dimensione: Studente						
a. La propedeuticità individuata è rispondente con gli obiettivi di apprendimento?						
b. La propedeuticità individuata è congruente con la necessità di valorizzare i saperi in ingresso dello studente?						
c. Le conoscenze e le competenze richieste in ingresso sono migliorabili attraverso il corso di insegnamento?						
D. Dimensione: Disciplina						
a. I prerequisiti disciplinari sono pertinenti rispetto ai contenuti del Corso?						
b. I prerequisiti disciplinari sono pertinenti rispetto al livello di trattazione della disciplina?						
E. Dimensione: Docente						
a. I prerequisiti sono coerenti con il programma del Corso?						
SEZIONE 3: OBIETTIVI MACROCRITERIO: COERENZA	1	2	3	4	5	NA
A. Dimensione: Contesto	--	-	+	++	+++	
a. Gli obiettivi di apprendimento sono congruenti con i Descrittori di Dublino applicabili all'Insegnamento?						
b. Le conoscenze attese sono congruenti rispetto agli obiettivi complessivi del Corso di Laurea?						
c. Le competenze attese (in uscita) sono congruenti rispetto agli obiettivi complessivi del Corso di Laurea?						
d. Gli obiettivi di apprendimento sono congruenti ai CFU, considerati sulla base del lavoro dello studente (apprendimento)?						
e. Gli obiettivi di apprendimento sono comparabili con gli obiettivi di altri insegnamenti affini dello stesso Corso di laurea?						
f. Gli obiettivi di apprendimento sono comparabili con gli obiettivi dello stesso insegnamento presenti in altri Corsi di laurea?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. Gli obiettivi di apprendimento sono pertinenti alla costruzione del profilo in uscita?						
b. Gli obiettivi di apprendimento sono pertinenti rispetto alle esigenze del mondo del lavoro?						
C. Dimensione: Studente						
a. Gli obiettivi di apprendimenti sono un arricchimento dei prerequisiti di ingresso richiesti agli studenti?						
b. Le conoscenze e le competenze sono un contributo per obiettivi di apprendimento più ampi (traguardi di competenze degli studenti) in uscita dal CdS?						
c. Gli obiettivi sono funzionalmente implementabili anche attraverso l'apporto di altre discipline?						
D. Dimensione Disciplina/scientificità						
a. Gli obiettivi espressi in termini di conoscenze sono congruenti con gli elementi strutturali della disciplina?						
b. Gli obiettivi espressi in termini di competenze sono congruenti con l'applicabilità della disciplina?						
c. Le competenze espresse sono congruenti con i comportamenti attesi (in uscita)?						
d. Gli obiettivi sono congruenti con l'esigenza di trovare il raccordo tra più discipline?						
e. Sono considerate anche competenze trasversali quali:						
<input type="checkbox"/> Saper osservare						
<input type="checkbox"/> Saper contestualizzare						
<input type="checkbox"/> Saper analizzare						
<input type="checkbox"/> Saper collegare						
<input type="checkbox"/> Saper decontestualizzare (estrapolare)						
<input type="checkbox"/> ...						
f. Come obiettivi sono considerate competenze di base quali:						
<input type="checkbox"/> linguistiche						
<input type="checkbox"/> metodologiche						
<input type="checkbox"/> informatiche						
<input type="checkbox"/> ...						
g. Le abilità sono congruenti con il "saper fare" collegato a conoscenze e competenze (abilità che presuppongono un "saper pensare" la disciplina e i suoi strumenti)?						
E. Dimensione: Docente						
h. Gli obiettivi sono congruenti con le opzioni metodologiche?						
i. Gli obiettivi sono congruenti con l'esigenza di miglioramento dello stile cognitivo dello studente?						
SEZIONE 4: CONTENUTI MACROCRITERIO: ADEGUATEZZA	1	2	3	4	5	NA
A. Dimensione Contesto	--	-	+	++	+++	
a. La selezione dei contenuti è congruente con i contenuti trattati da altre discipline dello stesso anno di Corso?						
b. La selezione dei contenuti è congruente con la specificità dell'insegnamento e con l'esigenza di prestare attenzione agli aspetti di trasversalità nel CdS?						

c. La quantità dei contenuti proposti è congruente con il numero di CFU previsti per l'insegnamento?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. La selezione dei contenuti è pertinente rispetto all'apporto che può offrire la disciplina rispetto al profilo in uscita?						
b. La selezione dei contenuti è pertinente rispetto alle esigenze di spendibilità professionale (occupabilità del livello di CdS)?						
C. Studente/Apprendimento						
a. La selezione dei contenuti consente di modulare l'apprendimento sulla base della situazione di partenza?						
b. La selezione dei contenuti consente di modulare l'apprendimento sulla base dei risultati verificati in itinere?						
c. La presentazione dei contenuti è modulata per attivare la motivazione dello studente?						
d. La presentazione dei contenuti esprime il valore di "Oggetti di apprendimento"?						
D. Dimensione Disciplina/Scientificità						
a. La terminologia utilizzata nella descrizione dei contenuti è pertinente rispetto alla disciplina?						
b. L'articolazione dei contenuti è pertinente rispetto alla struttura della disciplina e al suo punto di vista rispetto al tema del corso?						
c. La selezione dei contenuti è pertinente rispetto al corpus disciplinare consolidato?						
d. La selezione dei contenuti è pertinente rispetto alla critica ed evoluzione della disciplina (epistemologia)?						
e. L'articolazione dei contenuti in Unità Didattiche è pertinente rispetto alla struttura della disciplina?						
E. Dimensione Docente/Insegnamento						
a. La selezione dei contenuti è coerente con l'impegno di ricerca del docente? (in particolare nei CdS Magistrale)						
b. La scelta dei contenuti è coerente con la metodologia propria della disciplina?						
SEZIONE 5. METODI E TECNICHE DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	1	2	3	4	5	NA
MACROCRITERIO: EFFICACIA	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione: Contesto						
a. Metodi e tecniche consentono di utilizzare le opportunità messe a disposizione dal sistema universitario a livello di Ateneo?						
b. Metodi e tecniche tengono conto dei vincoli posti dal contesto universitario?						
c. Quanto i vincoli penalizzano o limitano le scelte metodologiche?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. Metodi e tecniche consentono di utilizzare le opportunità messe a disposizione dal sistema universitario a livello di Ateneo?						
b. Si prevede il ricorso a simulazioni pertinenti rispetto ai futuri ambiti occupazionali?						
C. Dimensione Studente/Apprendimento						
a. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di favorire la partecipazione degli studenti?						
b. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di diversificare gli approcci in risposta agli stili cognitivi rilevati in ingresso?						
c. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di valorizzare competenze già possedute dagli studenti?						
d. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di valorizzare le conoscenze già possedute dagli studenti?						
e. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di valorizzare abilità già possedute dagli studenti?						
f. Metodi e tecniche sono pertinenti rispetto all'esigenza di favorire processi di autovalutazione degli studenti?						
D. Dimensione Disciplina /scientificità						
a. I metodi e le tecniche sono congruenti con la metodologia propria della disciplina?						
b. I metodi e le tecniche indicate sono congruenti con gli obiettivi di apprendimento?						
c. I metodi e le tecniche sono congruenti con i contenuti da trattare?						
E. Dimensione Docente/insegnamento						
a. I metodi e le tecniche sono coerenti con l'esigenza di differenziare nella prassi didattica le modalità di presentazione e problematizzazione degli argomenti?						
b. I metodi e le tecniche sono coerenti con una trattazione analitica e graduale dei contenuti?						
c. I metodi e le tecniche sono coerenti con l'esigenza di flessibilità nel rispetto dei risultati delle valutazioni in itinere?						
d. I metodi e le tecniche sono coerenti con l'esigenza di sviluppare la relazione tra saperi soggettivi e saperi oggettivi?						
SEZIONE 6. STRUMENTAZIONI DIDATTICHE DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	1	2	3	4	5	NA
MACROCRITERIO: FUNZIONALITÀ	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione Contesto						
a. Gli strumenti didattici previsti consentono di valorizzare le opportunità messe a disposizione dal sistema universitario a livello di Ateneo?						
b. Gli strumenti didattici tengono conto dei vincoli posti dal contesto universitario?						
c. I testi indicati sono coerenti con i CFU del Corso di insegnamento?						
d. Gli strumenti didattici sono coerenti con i setting previsti (didattica in presenza e didattica a distanza)?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. Gli strumenti didattici di cui si prevede l'utilizzo sono congruenti con gli strumenti del mondo del lavoro?						
b. Gli strumenti didattici sono pertinenti l'implementazione, l'organizzazione e l'applicazione delle conoscenze e competenze acquisite?						
D. Dimensione Disciplina /Scientificità						
a. Gli strumenti sono pertinenti rispetto ai contenuti della disciplina?						
b. Gli strumenti sono pertinenti con la metodologia della disciplina?						
c. I materiali di studio e i testi consigliati sono pertinenti rispetto alla scansione alle diverse Unità didattiche (introduttive, specifiche, di approfondimento)?						
d. I testi indicati sono pertinenti ai contenuti trattati?						
E. Dimensione Docente/Insegnamento						
a. Gli strumenti didattici sono pertinenti rispetto all'esigenza di trattamento didattico dei contenuti?						
b. Gli strumenti didattici sono coerenti con le scelte metodologiche?						
c. Gli strumenti didattici sono coerenti con i dispositivi utilizzati dal docente nella sua attività di ricerca?						
SEZIONE 7: AMBIENTE	1	2	3	4	5	NA
MACROCRITERIO: FACILITAZIONE	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione Contesto						
a. L'organizzazione prevista per il setting di aula tiene conto delle opportunità e dei vincoli posti dalla struttura universitaria?						
b. L'organizzazione prevista per il setting di laboratorio tiene conto delle opportunità e dei vincoli posti dalla struttura universitaria?						
c. L'organizzazione prevista per la FAD tiene conto delle opportunità e dei vincoli posti dalla struttura universitaria?						
B. Dimensione Lavoro/Occupabilità						
a. Il setting previsto è congruente con reali setting lavorativi? (es. laboratori)						
C. Dimensione Studente/Apprendimento						
a. Il setting è pertinente per il perseguimento degli obiettivi di apprendimento?						
b. Il setting previsto è pertinente rispetto all'esigenza di attivazione dello studente?						
c. Il setting previsto è pertinente rispetto all'esigenza di interazione tra studenti e studente/docente?						
D. Dimensione Disciplina/Scientificità						

a. Il setting è pertinente ai contenuti da affrontare?						
E. Dimensione Docente/Insegnamento						
a. Il setting è coerente con le opzioni metodologiche di insegnamento?						
SEZIONE 8: SERVIZI DI ACCOMPAGNAMENTO E DI FACILITAZIONE MACROCRITERIO: ACCESSIBILITÀ	1	2	3	4	5	NA
	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione Contesto						
a. Nella programmazione si prevede il ricorso a servizi di Orientamento e placement?						
b. Nella programmazione si prevede il ricorso a servizi di Recupero e consolidamento?						
c. La programmazione prevede il ricorso ad attività di monitoraggio in itinere						
d. La programmazione prevede il ricorso ad attività di Didattica speciale previste a livello di:						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> Corso di Laurea						
<input type="checkbox"/> Corso di Insegnamento						
B. Dimensione: Lavoro						
e. La programmazione prevede il ricorso a misure di accompagnamento e facilitazioni collegate al mondo del lavoro a livello di:						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> Corso di Laurea						
<input type="checkbox"/> Corso di Insegnamento						
C. Dimensione Studente/Apprendimento						
a. La programmazione prevede misure di accompagnamento per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento previsti?						
b. La programmazione prevede misure di monitoraggio delle dinamiche comunicative (tra studenti, studenti/docenti)?						
c. La programmazione prevede spazi di ascolto (auto-ascolto e etero-ascolto)?						
D. Dimensione Disciplina /Scientificità						
a. La programmazione prevede misure di accompagnamento pertinenti ai contenuti disciplinari specifici e di approfondimento?						
E. Dimensione Docente /Insegnamento						
e. La programmazione prevede misure di accompagnamento e facilitazioni coerenti con le scelte metodologiche e strumentali?						
f. La programmazione prevede misure di accompagnamento per monitorare l'efficacia del rapporto insegnamento/apprendimento?						
SEZIONE 9: VALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO (IN INGRESSO, IN ITINERE, FINALE) MACROCRITERIO: VALIDITÀ	1	2	3	4	5	NA
	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione Contesto						
a. La tipologia delle verifiche è rispondente ai vincoli posti a livello di:						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> CdL						
b. La temporizzazione delle verifiche è rispondente ai vincoli posti a livello di:						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> CdL						
c. La strumentazione prevista per la valutazione valorizza le opportunità offerte a livello di:						
<input type="checkbox"/> Ateneo						
<input type="checkbox"/> Facoltà						
<input type="checkbox"/> CdL						
B. Dimensione: Lavoro						
a. La selezione degli strumenti di valutazione dei guadagni formativi è pertinente rispetto alla filiera professionale (occupabilità in uscita rispetto al livello di CdL)?						
b. La selezione degli strumenti di valutazione dei guadagni formativi è pertinente rispetto alla competenze da verificare per il lavoro (profilo in ingresso nel mondo del lavoro)?						
C. Dimensione Studente/Apprendimento						
a. Sono previsti strumenti per la verifica degli stili cognitivi degli studenti?						
b. Sono previsti dispositivi per la verifica del livello di partecipazione degli studenti?						
c. Gli strumenti di valutazione previsti sono pertinenti rispetto alla necessità di valutare l'applicazione delle competenze?						
D. Dimensione Disciplina /Scientificità						
a. La selezione/previsione degli strumenti di verifica e valutazione è pertinente rispetto ai contenuti del Corso?						
b. La scansione e la tipologia delle prove è pertinente rispetto ai moduli programmati (gradualità nella trattazione dei contenuti)?						
c. Gli strumenti di valutazione previsti sono pertinenti rispetto alla necessità di valutare l'applicazione delle competenze?						
d. La selezione/previsione degli strumenti di verifica e valutazione è congruente al carico didattico?						
E. Dimensione Docente/Insegnamento						
a. La selezione/previsione degli strumenti di verifica e valutazione è coerente con le scelte metodologiche programmate?						
SEZIONE 10: VALUTAZIONE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO MACROCRITERIO: CORRISPONDENZA	1	2	3	4	5	NA
	--	-	+	++	+++	
A. Dimensione Contesto						
a. La programmazione è congruente con i requisiti del Rapporto di Autovalutazione del CdL?						
b. La programmazione può costituire un'evidenza rispetto ad alcune sezioni del Rapporto di Autovalutazione del CdL?						
B. Dimensione: Lavoro						
a. La programmazione prevede la considerazione delle parti interessate per il versante lavoro?						
C. Dimensione Studente/Apprendimento						
a. La programmazione prevede dispositivi e strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti da cui trarre evidenze?						
E. Dimensione Docente/Insegnamento						
a. La programmazione prevede dispositivi e strumenti per l'autovalutazione da parte del docente da cui trarre evidenze?						

C2. Scheda di gestione della didattica (registro)

DOCENTE		CODICE			
INSEGNAMENTO		CODICE			
CSD		CODICE			
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO				
SOTTOFASE I : ATTIVITÀ D'INGRESSO					
Data/e	N° ore				
Firma del docente:					
Numero studenti:					
<input type="checkbox"/> Presentazione del corso e del Patto d'Aula (Cfr. doc. C.1 punti 1-9, 4.1; doc. C.1.1. La programmazione fa da riferimento per ogni voce)					
<input type="checkbox"/> Presentazione del Docente <input type="checkbox"/> Contestualizzazione (Ciclo di Studio, anno di corso, Collocazione dell'insegnamento nel CdS, Livello dell'insegnamento rispetto al profilo) <input type="checkbox"/> Informazioni logistiche (Orario e sede del corso, Collaboratori di cattedra, Orarioe luogo di ricevimento studenti, Contatti, Pagina web del corso di insegnamento) <input type="checkbox"/> Prerequisiti del corso (istituzionali, consigliati) <input type="checkbox"/> Obiettivi del corso <input type="checkbox"/> Contenuti del corso <input type="checkbox"/> Metodi e tecniche didattiche <input type="checkbox"/> Strumentazioni didattiche <input type="checkbox"/> Setting di insegnamento e di apprendimento <input type="checkbox"/> Servizi di accompagnamento e di facilitazione <input type="checkbox"/> Valutazione dell'insegnamento/apprendimento <input type="checkbox"/> Presentazione e sottoscrizione del Patto d'Aula					
<input type="checkbox"/> Rilevazione saperi di ingresso*: propedeuticità (conoscenze e competenze di base e disciplinari, aspetti motivazionali, stili cognitivi * (Cfr. doc. C.1 punto 2.1; doc C.1.2)					
A. Propedeuticità rilevata: <input type="checkbox"/> Obbligatoria <input type="checkbox"/> Consigliata B. Prerequisiti rilevati di base e disciplinari: <input type="checkbox"/> Lessicali <input type="checkbox"/> Informatici <input type="checkbox"/> Comunicativi <input type="checkbox"/> Organizzativi <input type="checkbox"/> Conoscenze <input type="checkbox"/> Abilità <input type="checkbox"/> Competenze C. Rilevazione degli aspetti motivazionali e <input type="checkbox"/> degli stili cognitivi					
<input type="checkbox"/> Livellamento					
<input type="checkbox"/> Restituzione dei risultati della rilevazione in ingresso <input type="checkbox"/> Realizzazione di attività di livellamento rispetto ai saperi in ingresso					
<input type="checkbox"/> Svolgimento					
<input type="checkbox"/> Trattamento dei contenuti introduttivi del corso <input type="checkbox"/> Attenzione al livellamento rispetto ai saperi in ingresso					
<input type="checkbox"/> Valutazione					
Valutazione formativa					
<input type="checkbox"/> Verifica dei guadagni formativi della fase iniziale					
Valutazione della sottofase di attività in ingresso					
<input type="checkbox"/> Questionario per la valutazione da parte degli studenti					
<input type="checkbox"/> Rimodulazione degli obiettivi					
Relazione tra saperi: Studente/Disciplina (apprendimento)					
Sintesi del quadro emerso dalla fase in ingresso	Propedeuticità	Si	No	Note	
	Prerequisiti di base	Si	No	Note	
	Prerequisiti disciplinari	Si	No	Note	
	Motivazione estrinseca	1	2	3	4
	Motivazione intrinseca	1	2	3	4
	Stile cognitivo prevalente	Olistico n.		Analitico n.	
	Previsione esami al primo appello utile (n.)				
Contenuti introduttivi (descrizione)					
Eventuali apprendimenti rilevati dopo l'azione di livellamento					
Grado di attenzione e interesse rilevato	1	2	3	4	
Grado di partecipazione rilevato	1	2	3	4	
Relazione metodologico/tecnica: Docente/contexto (insegnamento)					
Metodi e strumenti utilizzati					
Organizzazione del setting					
Eventuali servizi di accompagnamento utilizzati					
Sottofase II: Attività di svolgimento del programma del corso* (replicare per unità didattica/lezione) * (La programmazione fa da riferimento per ogni voce)					
Data/e	N° ore	Numero studenti			
Firma del docente					
A/B. Presentazione, ricognizione					
1. Presentazione degli obiettivi dell'Unità 2. Presentazione dei contenuti dell'Unità 3. Presentazione dei metodi/tecniche/strumenti 4. Ricognizione dei saperi di ingresso rispetto alla Unità					
C. Livellamento					
1. Livellamento dei saperi rispetto agli obiettivi o contenuti della Unità 2. Trattamento dei contenuti introduttivi della Unità					
D. Svolgimento dei contenuti(n. incontri)					
<input type="checkbox"/> Svolgimento dei contenuti previsti					

<input type="checkbox"/> Collegamento con l'incontro precedente <input type="checkbox"/> Presentazione/precisazione degli obiettivi <input type="checkbox"/> Approfondimenti <input type="checkbox"/> Esempificazione <input type="checkbox"/> Riepilogo dei contenuti trattati				
4. Valutazione				
Valutazione formativa				
<input type="checkbox"/> Verifica dei guadagni formativi della fase in itinere <input type="checkbox"/> Valutazione della fase in itinere <input type="checkbox"/> Rimodulazione dei contenuti <input type="checkbox"/> Rimodulazione di metodi e strumenti				
Relazione tra saperi: Studente/Disciplina (apprendimento)				
Sintesi dello svolgimento dell'Unità didattica	Sono stati confermati gli obiettivi previsti	Si	No	Note
Contenuti trattati (descrizione)	Sono stati trattati i contenuti previsti	Si	No	Note
Eventuali apprendimenti rilevati				
Grado di attenzione e interesse rilevato	1	2	3	4
Grado di partecipazione rilevato	1	2	3	4
Relazione metodologico/tecnica: Docente/contesto (insegnamento)				
Metodi e strumenti utilizzati				
Organizzazione del setting				
Eventuali servizi di accompagnamento utilizzati				
Sottofase III				
Attività di valutazione (da replicare alla fine di ogni unità didattica/lezione, del corso)				
Data/e	N° ore	Numero studenti		
Firma del docente				
A/D. Presentazione, ricognizione /svolgimento				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Riepilogo degli obiettivi 2. Riepilogo dei contenuti 3. Analisi dei metodi/tecniche/strumenti 4. Rinforzo sui contenuti del Corso rispetto agli obiettivi e al contesto (attività di livellamento rispetto ai saperi in uscita al termine del corso) 5. Restituzione dei risultati delle verifiche intermedie <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Obiettivi di valutazione (rilevazione di abilità e competenze). <input type="checkbox"/> Metodi di valutazione (colloquio, simulazione, prova scritta, ...) <input type="checkbox"/> Strumentazioni e tecniche di valutazione (schede, check list, prove scritte, colloquio, ...). <input type="checkbox"/> Setting di valutazione (aula, laboratorio, ...) <input type="checkbox"/> Risultati della Valutazione (criteri, indicatori e descrittori di attribuzione del punteggio) 				
E. Valutazione				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autovalutazione dei guadagni formativi del corso 2. Eterovalutazione dei guadagni formativi del corso 				
Relazione tra saperi: Studente/Disciplina (apprendimento)				
Sintesi dello svolgimento delle verifiche intermedie e/o finale <i>(Compilare sulla base dei risultati sintetizzati nella Scheda C.2.3)</i>	Sono stati raggiunti gli obiettivi previsti	Si	No	Note
	Sono stati acquisiti i contenuti previsti	Si	No	Note
Contenuti trattati nell'Unità didattica di valutazione (descrizione)				
Eventuali apprendimenti rilevati				
Grado di attenzione e interesse rilevato	1	2	3	4
Grado di partecipazione rilevato	1	2	3	4
Relazione metodologico/tecnica: Docente/contesto (insegnamento)				
Metodi e strumenti utilizzati				
Organizzazione del setting				
Eventuali servizi di accompagnamento utilizzati				

C.2.1. Scheda di valutazione da parte degli studenti della programmazione e della fase di avvio del corso

Data:

Corso:

1. Le è stata illustrata la programmazione da parte del docente: nella Programmazione sono presenti tutti gli elementi che dovrebbero consentire allo studente di contestualizzare il corso e avere le informazioni utile per seguire al meglio. Trova utile e sufficiente questa informazione?

- SI NO altro
2. Ritiene che un maggiore coinvolgimento degli studenti possa essere utile per il miglioramento della didattica universitaria?

SI NO altro
 3. Rispetto al coinvolgimento degli studenti, nel Patto d'Aula sono presenti alcuni consigli: li condivide?

SI NO altro
 4. Nel questionario di rilevazione in ingresso sono presenti alcune domande sugli aspetti motivazionali: aiutano lo studente a riflettere?

SI NO altro
 5. Nel questionario di rilevazione in ingresso sono presenti domande per comprendere il proprio stile cognitivo: ha potuto comprendere il suo stile prevalente?

SI NO perché
 6. Ritiene sia utile avere questa consapevolezza?

SI NO perché
 7. Ha chiari gli sbocchi occupazionali del corso di laurea a cui è iscritto?

SI NO altro
 8. Sa quale dovrebbe essere il profilo professionale alla fine del percorso universitario e quali saranno le conoscenze e le competenze che dovrà aver acquisito?

SI NO altro
 9. Sa qual è il contributo delle discipline per il profilo culturale e professionale?

SI NO altro

C.2.2.Scheda di valutazione periodica degli apprendimenti individuali

Cognome:

Nome:

Matr:

Disciplina:

Data:

Are di valutazione (indicatori)	(descrittori)	A	B	C	D	E
Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate						
Argomento 1	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 2	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 3	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Modalità espositiva	Chiarezza e padronanza linguistica (lessicale e semantica)					
	Utilizzo appropriato del linguaggio specialistico della disciplina					
	Logica e consequenzialità nel raccordo tra contenuti					
	Struttura, organizzazione e connessioni logiche del discorso espositivo					
*Qualità relazionali	Essenzialità e capacità di sintesi					
	Disponibilità allo scambio e all'interazione col docente					
*Qualità personali	Capacità di percepire la dimensione formativa dell'esame					
	Flessibilità					
	Spirito critico					
	Capacità di autovalutazione					

Descrittori valutativi

(criterio raggiunto)

A= ottimamente

B= adeguatamente

C= sufficientemente

D= parzialmente

E= per niente

F= criterio imprescindibile non soddisfatto

NOTE:

L'area relativa alla "Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate" potrà essere, secondo le esigenze del singolo docente e della disciplina, utilmente sotto articolata anche in considerazione dei descrittori di Dublino e/o degli obiettivi formativi professionalizzanti del CdS e/o del CdL.

Gli ambiti contrassegnati dall'asterisco non sono sempre oggettivamente misurabili all'interno di una prova di valutazione standard condotta anche mediante colloquio orale (tali abilità si ritengono infatti più utilmente osservabili all'interno di setting formativi e valutativi come ad es. il laboratorio e/o il tirocinio)

Schema orientativo di misurazione degli intervalli valutativi:

- I descrittori valutativi si distribuiscono tra D e C (+ C che D): la valutazione si orienta nell'intervallo 18-21
- I descrittori valutativi si distribuiscono tra C e B: la valutazione si orienta nell'intervallo 22-24
- I descrittori valutativi si distribuiscono tra B e A (+ B che A): la valutazione si orienta nell'intervallo 25-27
- I descrittori valutativi si distribuiscono prevalentemente in A: la valutazione si orienta nell'intervallo 28-30

C.2.3. Scheda di valutazione periodica degli apprendimenti dell'Aula

Disciplina:

Data:

N. Studenti:

DOCENTE		CODICE				
INSEGNAMENTO		CODICE				
CDS		CODICE				
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO					
Aree di valutazione (indicatori)	(descrittori)	A*	B*	C*	D*	E*
Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate						
Argomento 1	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 2	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 3	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Modalità espositiva	Chiarezza e padronanza linguistica (lessicale e semantica)					
	Utilizzo appropriato del linguaggio specialistico della disciplina					
	Logica e consequenzialità nel raccordo tra contenuti					

	Struttura, organizzazione e connessioni logiche del discorso espositivo					
	Essenzialità e capacità di sintesi					
*Qualità relazionali	Disponibilità allo scambio e all'interazione col docente					
	Capacità di percepire la dimensione formativa dell'esame					
*Qualità personali	Flessibilità					
	Spirito critico					
	Capacità di autovalutazione					

* Inserire il numero degli studenti che ha raggiunto ciascun livello

C.2.4. Scheda di monitoraggio della gestione

DOCENTE							CODICE
INSEGNAMENTO							CODICE
CDS							CODICE
SEMESTRE		<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO					
Fase I - Attività d'ingresso							
Macrocritero: coerenza e funzionalità							
Data/e:							
Attività	<input type="checkbox"/> Lezione	<input type="checkbox"/> Laboratorio	<input type="checkbox"/> Esercitazione	<input type="checkbox"/> Seminario	<input type="checkbox"/> Altro		
N. ore di attività:							
		1	2	3	4	5	NA
		--	-	+	++	+++	
A-B. - Contesto/lavoro							
a. Il Corso di Insegnamento è stato presentato contestualizzandolo in riferimento al curriculum del Corso di Laurea?							
b. Il Corso di Insegnamento è stato presentato contestualizzandolo rispetto al profilo in uscita?							
C-Studente/apprendimento							
a. Sono state rilevate le aspettative degli studenti rispetto al Corso?							
b. Gli obiettivi di apprendimento del Corso di Insegnamento sono stati presentati in termini di conoscenze, competenze, abilità attese?							
c. La propedeuticità è stata verificata?							
d. I prerequisiti sono stati verificati?							
e. Il profilo di apprendimento è stato rilevato?							
f. Sono stati restituiti agli studenti i risultati della rilevazione in ingresso?							
g. Sono state realizzate attività di livellamento rispetto ai saperi in ingresso?							
h. È stato regolarmente rilevato il grado di attenzione e interesse?							
i. È stato regolarmente rilevato il grado di partecipazione?							
j. Sono state attivate azioni di recupero se interesse e partecipazione risultavano bassi?							
k. Sono stati coinvolti gli studenti:							
l. Discussione							
m. Brainstormingn.							
D - Disciplina							
a. La disciplina è stata presentata nella sua valenza formativa nell'ambito del curriculum di studi in cui è collocata?							
b. Sono state fornite le informazioni sui contenuti e sulla loro articolazione nel corso?							
c. Gli obiettivi e i contenuti del corso sono stati rimodulati sulla base della situazione di partenza rilevata?							
E - Docente							
a. Il docente si è presentato facendo riferimento al settore disciplinare di afferenza, agli ambiti di ricerca, ai ruoli ed alle funzioni svolte in Ateneo/Facoltà?							
b. Sono stati presentati gli eventuali collaboratori di cattedra, indicandone le competenze e le aree di intervento nell'ambito del corso?							
c. Sono state illustrate le modalità di interazione con il docente e gli interventi erogati nell'ambito delle attività di studio guidato ed eventualmente di autoapprendimento?							
d. Sono state illustrati i metodi e gli strumenti di lavoro che verranno utilizzati?							
e. Sono state illustrati i metodi e gli strumenti di lavoro che verranno utilizzati?							
f. Metodi e strumenti sono stati rimodulati sulla base della situazione di partenza?							
Fase II - Attività di svolgimento del programma del corso							
Macrocritero: efficacia e adeguatezza							
Data/e:							
Attività	<input type="checkbox"/> Lezione	<input type="checkbox"/> Laboratorio	<input type="checkbox"/> Esercitazione	<input type="checkbox"/> Seminario	<input type="checkbox"/> Altro		
N. ore di attività:							
		1	2	3	4	5	NA
		--	-	+	++	+++	
A-B Contesto/lavoro							
a. L'attività formativa erogata si mantiene coerente con l'impianto del corso di Laurea e con il profilo professionale in uscita?							
b. Sono state fornite esemplificazioni e applicazioni dei contenuti in ambito professionale/lavorativo?							
C Studente/apprendimento							
a. L'apprendimento degli studenti è stato facilitato tenendo conto dei diversi stili apprenditivi rilevati?							
b. Sono stati regolarmente comunicati gli obiettivi delle diverse UDD ?							
c. Gli obiettivi generali della UD sono stati via via precisati nel corso delle lezioni?							
d. È stata realizzata la rilevazione dei saperi di ingresso rispetto alla UD?							
e. Sono state realizzate attività di livellamento dei saperi rispetto agli obiettivi e contenuti dell'UD?							
f. L'apprendimento degli studenti è stato monitorato?							

g. È stata realizzata una valutazione dei guadagni formativi dell'UD?											
h. I risultati della valutazione sono stati restituiti agli studenti?											
i. È stato regolarmente rilevato il grado di attenzione e interesse?											
j. È stato regolarmente rilevato il grado di partecipazione?											
k. Sono state attivate azioni di recupero se interesse e partecipazione risultavano bassi?											
D - Disciplina											
a. I contenuti disciplinari della UD sono stati illustrati inizialmente?											
b. I contenuti della UD hanno avuto un'articolazione e un approfondimento rispettoso della disciplina e nel contempo aderente alle esigenze di apprendimento del contesto aula?											
c. Nel susseguirsi delle lezioni è stata prestata attenzione al collegamento con la lezione precedente?											
d. I contenuti trattati sono stati via via riepilogati?											
e. È stata illustrata ed utilizzata la metodologia di ricerca della disciplina?											
f. I contenuti disciplinari sono stati trattati con collegamenti interdisciplinari e con esempi ed applicazioni relativi al curriculum formativo del corso di laurea ed al profilo professionale in uscita?											
g. Sono state individuate e trattate aree di recupero e di approfondimento?											
E - Docente											
a. Sono stati presentati metodi, tecniche e strumenti utilizzati nella UD?											
b. Il docente ha diversificato i suoi metodi in relazione alla risposta dell'aula?											
c. Il docente è attento alla relazione intersoggettiva?											
d. Il docente facilita la comunicazione in aula?											
Fase III - Attività di valutazione dei guadagni formativi e di chiusura											
Macrocrietrio: predittività e corrispondenza											
Data/e:											
Attività	<input type="checkbox"/> Lezione	<input type="checkbox"/> Laboratorio	<input type="checkbox"/> Esercitazione	<input type="checkbox"/> Seminario	<input type="checkbox"/> Altro						
N. ore di attività						1	2	3	4	5	NA
						--	-	+	++	+++	
A-B - Contesto/lavoro											
a. L'attività formativa nella fase conclusiva è coerente con l'impianto del corso di Laurea e rispondente agli obiettivi di apprendimento caratterizzanti il profilo professionale in uscita?											
b. Nella fase conclusiva sono evidenziati gli aspetti applicativi del corso in ambito professionale /lavorativo?											
C - Studente/apprendimento											
a. È stata favorita un'azione di autovalutazione dei guadagni formativi del corso in rapporto alle conoscenze, abilità e competenze acquisite e sviluppate?											
b. È stata realizzata una valutazione complessiva dei guadagni formativi del corso sia in rapporto al curriculum formativo sia in rapporto al profilo professionale?											
c. I risultati della valutazione sono stati restituiti agli studenti?											
D - Disciplina											
a. È stata realizzata un'attività di sintesi complessiva dei contenuti trattati e della continuità curriculare?											
b. È stata realizzata un'attività di rinforzo dei contenuti trattati in funzione dell'esame di profitto?											
E - Docente											
a. Sono stati analizzati e valutati i metodi, le tecniche e gli strumenti didattici utilizzati in funzione delle diverse attività del corso ed in funzione delle attività di chiusura?											
b. Il docente ha facilitato l'attivazione dello studente per una sintesi condivisa del corso?											

C.3. Scheda di valutazione del corso

DOCENTE		CODICE
INSEGNAMENTO		CODICE
CDS		CODICE
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO	
Valutazione dello scarto tra programmazione e gestione		
1. Presentazione generale del corso di insegnamento	Criticità rilevate	Elementi di miglioramento
La presentazione del Corso e del Patto d'Aula è stata realizzata?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
2. Prerequisiti di apprendimento	Criticità rilevate	Elementi di miglioramento
I prerequisiti di base e disciplinari programmati sono confermati?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
3. Obiettivi di insegnamento e di apprendimento del corso	Criticità rilevate	Elementi di miglioramento
Gli obiettivi di apprendimento programmati sono stati raggiunti?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
4. Contenuti del corso	Criticità rilevate	Elementi di miglioramento
I contenuti programmati sono stati trattati?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
5. Metodi e tecniche didattiche di insegnamento e di apprendimento	Criticità rilevate	Elementi di miglioramento
I metodi e le tecniche di interazione didattica previsti sono stati confermati?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
		Elementi di

				miglioramento		
I materiali di studio, i testi del Corso, gli strumenti didattici sono stati confermati?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
7. Ambiente di insegnamento e di apprendimento		Criticità rilevate		Elementi di miglioramento		
La programmazione del setting (Aula, Laboratorio, FAD) è stata rispondente		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
8. Servizi di accompagnamento e di facilitazione		Criticità rilevate		Elementi di miglioramento		
I servizi di accompagnamento e le facilitazioni previste sono stati utilizzati?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
9. Valutazione dell'insegnamento/apprendimento (in ingresso, in itinere, finale)		Criticità rilevate		Elementi di miglioramento		
verifiche intermedie è stata rispettata?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
La programmazione dell'esame finale è stata rispettata?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
10. Valutazione del Corso di insegnamento		Criticità rilevate		Elementi di miglioramento		
Sono stati utilizzati i dispositivi e gli strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
Sono stati utilizzati i dispositivi per l'autovalutazione da parte del docente?		<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No				
Valutazione da parte degli studenti (Nelle colonne indicare il totale di valutazioni fornire per ciascun livello)						
Valutazione degli Aspetti didattici e organizzativi da parte degli studenti 1: per niente 2: parzialmente 3: sufficientemente 4: più che sufficientemente 5: certamente		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Valutazione delle Ricadute del percorso di formazione da parte degli studenti 1: per niente 2: parzialmente 3: sufficientemente 4: più che sufficientemente 5: certamente		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Valutazione delle modalità d'esame da parte degli studenti 1: per niente 2: parzialmente 3: sufficientemente 4: più che sufficientemente 5: certamente		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Andamento degli esami						
Livello complessivo di apprendimento rilevato in sede di esami di profitto Legenda: 1 da 18 a 22 2 da 22 a 24 3 da 24 a 26 4 da 26 a 30		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
Numero di studenti che hanno sostenuto l'esame nei diversi appelli (dal primo utile dopo la conclusione del corso fino a n. sessioni)		1 sessione	2 sessioni	3 sessioni	altra sessione	

C.3.1. Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti

Questionario di valutazione della qualità percepita da parte degli studenti

Lo studente apponga una croce in corrispondenza della valutazione che ritiene appropriata secondo la seguente scala:

- 1: per niente
- 2: parzialmente
- 3: sufficientemente
- 4: più che sufficientemente
- 5: certamente

Aspetti didattici e organizzativi

Aspetti didattici e organizzativi					
1	Ti è stato semplice comprendere le finalità formative e la logica di struttura del corso?				
2	Le lezioni ti sono sembrate chiare e ben contestualizzate?				

3	Giudicheresti distesi i tempi di aula e di laboratorio?	1	2	4	4	5
4	Giudicheresti buono il "clima" che si è sviluppato all'interno al corso?	1	2	3	4	5
5	Ritieni che la metodologia didattica utilizzata abbia favorito la creazione di legami più diretti tra docenti e studenti?	1	2	3	4	5
6	Hai sentito di ricevere adeguata attenzione in relazione a problemi e difficoltà manifestate?	1	2	3	4	5
7	Rispetto alle precedenti esperienze di frequenza il confronto con i colleghi e i docenti ti è apparso più stimolante?	1	2	3	4	5
Ricaduta del percorso di formazione						
8	Oltre che sui contenuti ritieni che il corso ti abbia fornito l'opportunità di esercitare abilità e costruire competenze?	1	2	3	4	5
9	Lezioni ed esercitazioni laboratoriali sono state utili ad esercitare il tuo senso critico?	1	2	3	4	5
10	Credi che a fronte di questa esperienza sia migliorata la tua capacità di autovalutare/riorganizzare le modalità di studio-apprendimento che utilizzi prevalentemente?	1	2	3	4	5
11	Senti che questa esperienza ha reso possibile l'esercizio/acquisizione di abilità trasversali (es. parlare in pubblico; organizzare e schematizzare argomenti; condurre ricerche bibliografiche)?	1	2	3	4	5
12	Ti senti più sicuro ed in grado di affrontare con maggiore disinvoltura future esperienze di formazione in ambito accademico?	1	2	3	4	5
13	Senti che questa esperienza ti ha insegnato "qualcosa" che ti tornerà utile anche in contesti diversi?	1	2	3	4	5
14	Indica qualcosa in particolare che questa esperienza ti ha insegnato che cercherai di utilizzare anche in contesti diversi.	1	2	3	4	5

C.3.2. Scheda di valutazione finale degli apprendimenti individuali

Cognome:

Nome:

Matr:

Disciplina:

Data:

Are di valutazione (indicatori)	descrittori)	A	B	C	D	E
Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate						
Argomento 1	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 2	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Argomento 3	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle conoscenze					
	Appropriatezza, correttezza e congruenza delle abilità					
	*Appropriatezza e congruenza delle competenze					
Modalità espositiva	Chiarezza e padronanza linguistica (lessicale e semantica)					
	Utilizzo appropriato del linguaggio specialistico della disciplina					
	Logica e consequenzialità nel raccordo tra contenuti					
	Struttura, organizzazione e connessioni logiche del discorso espositivo					
	Essenzialità e capacità di sintesi					
*Qualità relazionali	Disponibilità allo scambio e all'interazione col docente					
	Capacità di percepire la dimensione formativa dell'esame					
*Qualità personali	Flessibilità					
	Spirito critico					
	Capacità di autovalutazione					

Voto finale												
18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Descrittori valutativi
(criterio raggiunto)

A= ottimamente

B= adeguatamente

C= sufficientemente

D= parzialmente

E= per niente

F= criterio imprescindibile non soddisfatto

NOTE:

L'area relativa alla "Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate" potrà essere, secondo le esigenze del singolo docente e della disciplina, utilmente sotto articolata anche in considerazione dei descrittori di Dublino e/o degli obiettivi formativi

professionalizzanti del CdS e/o del CdL.

Gli ambiti contrassegnati dall'asterisco non sono sempre oggettivamente misurabili all'interno di una prova di valutazione standard condotta anche mediante colloquio orale (tali abilità si ritengono infatti più utilmente osservabili all'interno di setting formativi e valutativi come ad es. il laboratorio e/o il tirocinio)

Schema orientativo di misurazione degli intervalli valutativi

I descrittori valutativi si distribuiscono tra D e C (+ C che D): la valutazione si

- *orienta nell'intervallo 18-21;*
- *i descrittori valutativi si distribuiscono tra C e B: la valutazione si orienta nell'intervallo 22-24;*
- *i descrittori valutativi si distribuiscono tra B e A (+ B che A):: la valutazione si orienta nell'intervallo 25-27;*
- *i descrittori valutativi si distribuiscono prevalentemente in A: la valutazione si orienta nell'intervallo 28-30.*

C.3.3. Scheda di valutazione dell'esame da parte dello studente

Questionario di valutazione dell'esame da parte degli studenti

Lo studente apponga una croce in corrispondenza della valutazione che ritiene appropriata secondo la seguente scala:

- 1: per niente
- 2: parzialmente
- 3: sufficientemente
- 4: più che sufficientemente
- 5: certamente

Procedura di valutazione						
1	L'esame finale è stato congruente con gli argomenti trattati nel corso?	1	2	3	4	5
2	L'esame finale è stato congruente con le modalità di svolgimento previste?	1	2	3	4	5
3	L'esame finale è stato congruente con gli obiettivi del corso?	1	2	3	4	5
4	Ritieni che il voto dell'esame finale corrisponda alla tua prestazione?	1	2	3	4	5
In sintesi						
5	Il corso ha risposto positivamente alle tue aspettative?	1	2	3	4	5
6	Ritieni che il voto dell'esame finale corrisponda alla tua preparazione?	1	2	3	4	5
7	Il corso è diventato un termine di confronto positivo rispetto a precedenti esperienze di frequenza?	1	2	3	4	5
8	Consigliaresti questo tipo di corso a qualcun altro? (per insegnamenti opzionali)	1	2	3	4	5

C.3.4. Scheda di valutazione finale degli apprendimenti per sessione d'esame

Disciplina:

Data:

N. Studenti:

DOCENTE		CODICE
INSEGNAMENTO		CODICE

CDS		CODICE	
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO		
Esami di profitto			
Data/e:	Sessione:	Sessione:	
Firma del docente			
A. Organizzazione del setting e predisposizione dei dispositivi e degli strumenti (9.3; 9.4)			
<input type="checkbox"/> Organizzazione del setting secondo quanto programmato (spazi, tempi). <input type="checkbox"/> Predisposizione di dispositivi e strumenti adeguati agli obiettivi di valutazione			
D. Svolgimento dell'esame			
<input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti relativi al profilo culturale <input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti disciplinari <input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti professionali/professionalizzanti <input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti di approfondimento <input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti integrativi <input type="checkbox"/> Rilevazione degli apprendimenti riferiti ai contenuti comuni (intercorso/interfacoltà) <input type="checkbox"/> Rilevazione di competenze trasversali (lessicali, metodologiche, procedurali) <input type="checkbox"/> Rilevazione della qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate <input type="checkbox"/> Rilevazione delle qualità relazionali <input type="checkbox"/> Rilevazioni delle qualità personali <input type="checkbox"/> Rilevazione della qualità della modalità espositiva			
E. Valutazione			
Valutazione delle modalità e delle procedure d'esame <input type="checkbox"/> Verifica del livello complessivo degli apprendimenti degli studenti <input type="checkbox"/> Rilevazione dell'efficacia delle procedure di valutazione da parte degli studenti			
Relazione metodologico/tecnica: Docente/contesto (insegnamento)			
Organizzazione del setting degli esami di profitto			
Metodi e strumenti utilizzati per gli esami di profitto			
Eventuali servizi di accompagnamento utilizzati negli esami di profitto			
Eventuali dispositivi equipollenti utilizzati negli esami di profitto (in presenza di disabilità)			
Valutazione dell'efficacia delle modalità d'esame da parte degli studenti 1: per niente 2: parzialmente 3: sufficientemente 4: più che sufficientemente 5: certamente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Livello complessivo di apprendimento rilevato in sede di esami di profitto Legenda: 1 da 18 a 22 2 da 22 a 24 3 da 24 a 26 4 da 26 a 30	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Eventuali difficoltà rilevate			

C.3.5. Scheda di monitoraggio della valutazione finale (esame) dello studente

DOCENTE		CODICE					
INSEGNAMENTO		CODICE					
CDS		CODICE					
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO						
Data:							
Attività	<input type="checkbox"/> Prova scritta (aperta)	<input type="checkbox"/> Test	<input type="checkbox"/> Prova orale	<input type="checkbox"/> Prova pratica	<input type="checkbox"/> Altro		
N. studenti:							
N. ore impiegate:							
		1	2	3	4	5	NA
		--	-	+	++	+++	
A - Contesto							
a. La sessione d'esame si è svolta nel rispetto delle normative (regolamento di ateneo, regolamento di CdL)?							
b. Gli ambienti di realizzazione degli esami sono adeguati al tipo di prova?							
c. Gli ambienti di realizzazione degli esami sono adeguati al numero degli studenti?							
d. Le strumentazioni utilizzate sono adeguate al tipo di esame?							
e. Le prove d'esame sono state coerenti con la tipologia di insegnamento (modulare, integrato, ...)?							
f. Le prove d'esame sono state congrue con i CFU previsti?							
g. Le prove d'esame sono state coerenti con il Ciclo di studio (triennale e magistrale)?							
h. Le prove d'esame sono state coerenti con i livelli di preparazione richiesti per l'anno di corso?							
i. Le prove d'esame sono state coerenti con la collocazione dell'insegnamento nel CdS (di base, caratterizzante, integrativo, sostitutivo, ...)?							
B - Lavoro							
a. Le prove d'esame sono state coerenti con il livello dell'insegnamento rispetto al profilo (di base, tecnico, specialistico, ...)?							
b. Le prove d'esame sono state coerenti con gli obiettivi professionalizzanti (profilo in uscita rispetto al CdL)?							
c. Le prove d'esame sono state coerenti con gli obiettivi specifici disciplinari rispetto al profilo in uscita?							
C - Studente							

a. Gli elementi di miglioramento evidenziati sono congruenti con la specificità della disciplina?					
L. Dimensione: Docente					
a. Gli elementi di miglioramento evidenziati sono efficaci rispetto al processo di insegnamento?					
1 Da somministrare preferibilmente a livello di corso di laurea. 1 - per niente, 2 - poco, 3 - abbastanza, 4 - molto					
2 Da somministrare preferibilmente a livello di corso di laurea.					

Appendice II

Tool Box: le linee guida e gli studenti

Il Modello Gestionale per la Progettazione Didattica MDUQP-G: linee guida e strumenti

Il modello MDUQP-G (modello di gestione della progettazione didattica), elaborato dal Gruppo UNICA, raccogliendo le competenze acquisite dall'LDC, consente di mettere in pratica le basi teoriche del Modello di Didattica di Qualità Pedagogica (MDUQ-P) con un sistema di strumenti centrati su regole certe e formalizzate di progettazione.

L'insieme degli strumenti costituisce un set documentale atto a formalizzare il progetto e monitorare la propria attività didattica. In ogni documento è presente una intestazione in cui vanno riportati i nomi e i codici dell'insegnamento e del corso di laurea, il settore scientifico disciplinare di riferimento secondo la declaratoria MIUR, il semestre e l'anno di corso.

Documenti

Fase Ex-Ante

DUQ.1 Scheda di Progettazione

DUQ.2 Patto d'Aula

DUQ.3 Scheda descrittori degli obiettivi per le prove di valutazione in ingresso e in itinere da declinare a seconda della disciplina

Fase in itinere

DUQ.4 Schede di rilevazione stili cognitivi

DUQ.4.01 Schede di rilevazione stili cognitivi - Docente

DUQ. 5 Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti

DUQ.5.01 Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti - Riepilogo ad uso del docente

Fase Ex-Post

DUQ.6 Scheda di controllo e validazione della progettazione

Linee guida: scopi, modi e tempo d'uso dei documenti relativi alle fasi di applicazione del modello

Fase Ex-Ante

La fase progettuale deve essere conclusa prima della pubblicazione del manifesto degli studi. In questa fase il CdS tramite i suoi docenti titolari dei corsi (o coordinatori) di insegnamento avvia il processo di progettazione operativa. Tale attività deve essere gestita nei modi e nei tempi qui descritti predisponendo tutti i documenti necessari nelle varie fasi.

Scheda di Progettazione (DUQ.1)

La Scheda di progettazione DUQ.1 va compilata a cura del docente al fine di rendere tracciabile la progettazione del corso di insegnamento secondo i modi descritti nelle sezioni. La Scheda di Progettazione compilata deve essere utilizzata per informare gli studenti e condividere il progetto formativo. La stessa quindi deve essere diffusa (per consegna diretta, invio per mail o tramite sito web del CdS) agli studenti entro i primi due incontri in aula al fine di

essere illustrata. Durante la presentazione il docente deve prestare attenzione nell'illustrazione delle Sez. 3-4-5 soffermandosi sulle loro interazioni.

I criteri di compilazione delle sezioni sono di seguito descritti per campi:

SEZIONE 1 – Presentazione generale del corso di insegnamento

La Sezione 1 riguarda la presentazione generale di tutti gli elementi che consentono di contestualizzare il corso di insegnamento all'interno del percorso di laurea. Un riferimento documentale importante per la compilazione di questa sezione è l'Ordinamento Didattico del CdS e il complesso dei regolamenti che normano il funzionamento dei corsi di insegnamento. Questa attività deve essere eseguita dal docente titolare del corso di insegnamento o dal coordinatore se il corso è composto da più moduli.

Nei campi **1.1; 1.2; 1.3; 1.4** vanno inseriti i riferimenti dei docenti coinvolti nel corso di insegnamento, rispettando scrupolosamente quanto descritto nelle note del documento.

Nel campo **1.5** Insegnamento vanno inserite altre informazioni che possano aiutare lo studente a contestualizzare il corso di insegnamento e comprendere con chiarezza a cosa fanno riferimento le informazioni contenute nella programmazione, rispettando scrupolosamente quanto descritto nelle note del documento.

Nel campo **1.6** va indicato il numero di CFU acquisibili con il superamento dell'esame relativo (es. 6 CFU) e la loro articolazione in lezioni frontali, didattica interattiva, autoapprendimento, specificando il numero di ore dedicate a ciascuna attività. Tale scansione, come previsto dalle indicazioni del processo di Bologna, consente allo studente di comprendere il ruolo attivo che gli viene richiesto in termini di partecipazione ad esercitazioni e/o laboratori e/o momenti interattivi e di studio individuale (autoapprendimento). Tutte le attività consentono infatti l'acquisizione dei CFU e lo studente dovrebbe poter valutare anche se approssimativamente il peso di ciascun esame e i tempi di studio richiesti.

Nel campo **1.7 Collocazione dell'insegnamento nel CdS** vanno specificati il carattere, la collocazione e la funzione dell'insegnamento all'interno del curriculum del corso di laurea (es. caratterizzante; integrativo; affine; sostitutivo; integrato; o se si tratta di altra tipologia di attività formative).

Nel campo **1.8 Livello dell'insegnamento** si deve specificare il valore e la connotazione dell'insegnamento nel profilo culturale e professionale del corso di laurea (es. di base; tecnico; specialistico).

Nel campo **1.9** si deve indicare il numero degli studenti previsti (in caso di frequenza obbligatoria, sulla base delle immatricolazioni o degli studenti in corso; sulla base del numero degli studenti programmati nel caso si tratti di un corso a numero chiuso) o attesi (in caso di corsi che non prevedono obbligo di frequenza).

Nel campo **1.10 Orario e sede del corso** vanno indicati la data di inizio e di fine, i giorni della settimana, l'orario, la sede e l'aula dove si svolge il corso. Trattandosi della fase della progettazione (ex-ante) è possibile inserire l'ipotesi di distribuzione oraria nei giorni della settimana, specificando che l'orario aggiornato è scaricabile dal sito di CdS, mettendo il link alle pagine web del Corso di Studio, dove è rintracciabile l'orario complessivo ufficiale.

SEZIONE 2 – Prerequisiti di apprendimento

Per quanto riguarda la Sezione 2, si tratta di indicare i prerequisiti necessari alla frequenza del corso ed all'apprendimento dei contenuti in esso erogati.

Nel campo **2.1 Propedeuticità** si deve indicare se esiste un criterio di obbligatorietà per il superamento di eventuali esami propedeutici. Si devono quindi menzionare gli esami che devono essere stati necessariamente superati prima di accedere al corso (propedeuticità obbligatoria). Si devono indicare anche eventuali corsi che è preferibile aver frequentato prima di accedere al corso di insegnamento (propedeuticità consigliata).

Nel campo **2.2 Prerequisiti di base** si tratta di indicare i prerequisiti di base (lessicali, informatici, comunicativi, organizzativi) che si considerano importanti per la frequenza del corso (es.: abilità di base nella comunicazione scritta, abilità informatiche per l'accesso agli ambienti di apprendimento on line e ad internet, metodo di studio adeguato; capacità organizzative per

svolgere determinate attività).

Nel campo **2.3 Prerequisiti disciplinari** si tratta di indicare le conoscenze, le abilità e le competenze che si considerano come prerequisiti per lo studio della disciplina.

SEZIONE 3 - Obiettivi di insegnamento e di apprendimento del corso

Nel campo **3.1 Conoscenze attese** si tratta di indicare le conoscenze attese al termine del corso (cosa deve “sapere” lo studente al termine del corso) in ottemperanza ai Descrittori di Dublino.

Nel campo **3.2 Abilità attese** vanno indicate le abilità (tecniche, procedurali, operazionali) attese al termine del corso in ottemperanza ai Descrittori di Dublino.

Nel campo **3.3 Competenze attese** si tratta di indicare le competenze attese soprattutto in termini di “comprensione del perché e del come si opera una scelta” anche tecnica: la competenza deve indicare le capacità di uso concettuale delle conoscenze sia in termini di singola disciplina che di più discipline (es.: saper analizzare, saper comparare, saper cogliere gli elementi strutturali del ragionamento, saper stabilire nessi tra fenomeni e concetti in ottemperanza ai Descrittori di Dublino).

SEZIONE 4 - Contenuti del corso

Per quanto riguarda la Sezione 4, si tratta di indicare i contenuti che verranno trattati nel corso specificando la loro articolazione (introduttivi, specifici, di approfondimento).

Nel campo **4.1 Presentazione del corso** si deve inserire una breve spiegazione sull'articolazione dei contenuti del corso nelle diverse lezioni (sequenza, tempi, modalità di insegnamento). Inserire il link se esistente.

Nel campo **4.2 Contenuti introduttivi** si tratta di indicare i contenuti che saranno presentati ad inizio corso.

Nel campo **4.3 Contenuti** si devono indicare i contenuti settoriali che vengono presentati in coerenza con l'impianto curricolare del corso di studio, ma anche eventuali contenuti di approfondimento ed integrativi o contenuti specifici legati ad attività didattiche interfacoltà o intercorso.

SEZIONE 5 - Metodi e tecniche didattiche

Per quanto riguarda la sezione 5, si deve indicare e specificare quali metodi e quali tecniche si intendono utilizzare per l'insegnamento, focalizzandosi sia sui processi di insegnamento progettati dal docente, sia sui possibili stili di apprendimento degli studenti. Utile è anche indicare in che modo sarà organizzato l'ambiente di apprendimento.

Nel campo **5.1 Metodi e tecniche di interazione didattica in presenza** (es. lezione con presentazione di slide, lezione interattiva) si tratta di indicare i metodi di interazione tra docente e studente, tra i contenuti, tra i metodi e le tecniche di insegnamento e di apprendimento che si intendono utilizzare nella didattica in presenza.

Nel campo **5.2 Metodi e tecniche di interazione didattica a distanza** si tratta di indicare i metodi di interazione tra docente e studente, tra i contenuti, tra i metodi e le tecniche di insegnamento e di apprendimento che si intendono utilizzare nella didattica a distanza (es. interazione sincrona-asincrona on line, teleconferenza, enciclopedie e testi in rete, didattica blended con interazioni on line e colloqui via skype, presenza di funzioni di tutorato, materiali e strumenti a disposizione degli studenti).

SEZIONE 6 - Strumentazioni didattiche

Per quanto riguarda la sezione 6, si devono specificare le strumentazioni didattiche che si intendono utilizzare.

Nel campo **6.1 Materiali di studio** e testi consigliati si tratta di indicare e di specificare i materiali di studio, i testi consigliati agli studenti ed i link utili.

Nel campo **6.2 Strumenti didattici** si devono indicare gli strumenti che verranno utilizzati specificamente nella didattica (in presenza e a distanza) precisando la strumentazione che si utilizzerà per le lezioni (es. PC, videoproiettore) e la strumentazione che si utilizzerà per la didattica interattiva e per i laboratori (es. lavagna a fogli mobili, manichini).

SEZIONE 7 - Ambiente di insegnamento e di apprendimento

Nella sezione 7 si devono esplicitare quali sono le caratteristiche degli ambienti di lavoro necessari (capienza, arredi etc.) che si richiedono alla struttura deputata e quali sono stati assegnati.

SEZIONE 8 - Servizi di accompagnamento e di facilitazione

Una sezione è dedicata al Didattica speciale per studenti in situazione di disabilità: si tratta di indicare l'eventuale ricorso/segnalazione di forme e strumenti di didattica speciale e di valutazione in presenza di studenti con disabilità e di specificare a quali di questi si potrà fare riferimento durante il corso.

Anche le equipollenze tra corsi, ad esempio quelli inclusi nel progetto Erasmus, hanno uno spazio per la indicazione.

SEZIONE 9 - Valutazione dell'apprendimento (in ingresso, in itinere)

Per quanto riguarda la Sezione 9 si devono indicare e specificare i dispositivi di valutazione della conoscenza/apprendimento in ingresso e in itinere.

Nel campo **9.1 Strumenti per la valutazione in ingresso** si devono dare informazioni sulle attività di valutazione in ingresso. La prova di ingresso, atta alla valutazione dei saperi dello studente, va preparata utilizzando la scheda DUQ.3, che serve anche come linea guida per la misurazione delle prove effettuate dagli studenti. Il docente deve compilare almeno la colonna C indicando quali sono gli obiettivi minimi in termini di conoscenze, abilità e competenze. È comunque raccomandabile una compilazione di tutti i campi.

Tale prova dovrà essere utilizzata anche come base di confronto con la valutazione della verifica in itinere al fine di evidenziare il livello di miglioramento del sapere o di eventuale anomalie progettuali.

Durante il primo o secondo giorno di lezione il **CdS dovrà somministrare e ritirare il documento DUQ.4** - stili di apprendimento e strategie di studio. Tali documenti dovranno essere analizzati al fine di compilare la scheda DUQ.4.01 che dovrà essere resa disponibile a tutti i docenti entro e non oltre 7 gg. dal ritiro della scheda DUQ.4 (ad esempio tramite digitalizzazione degli stessi).

Nel campo **9.2 Strumenti per la valutazione in itinere** si devono dare informazioni sulle attività di valutazione in itinere (tale prova dovrà poi essere preparata rispettando criteri indicati nella scheda DUQ.3 al fine di poter confrontare i risultati con la prova in ingresso). Anche in questo caso il docente deve compilare almeno la colonna C indicando quali sono gli obiettivi minimi in termini di conoscenze, abilità e competenze attesi in quel momento del percorso. Vale anche in questo caso la raccomandazione precedente.

Una volta verificati i risultati, nel caso di identificazione di anomalie rispetto a quanto progettato, il docente dovrà immediatamente rivedere la propria progettazione rispetto alle ore di lezione rimanenti e rivedere l'intero progetto per l'anno successivo. In questo caso si dovranno obbligatoriamente documentare le osservazioni sul documento DUQ.6 - Scheda di controllo e validazione della progettazione, nel punto relativo (attività di valutazione formativa).

Nel campo **9.3 Calendario** delle verifiche si tratta di indicare la temporizzazione prevista per le verifiche (es.: a metà corso ...) e precisare le date secondo calendario se possibile.

SEZIONE 10 Valutazione del Corso di insegnamento

Per quanto riguarda la Sezione 10, si deve indicare quali dispositivi e strumenti vengono utilizzati per raccogliere dati relativi alla qualità della didattica.

Nel campo **10.1.1 Dispositivi e strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti** si tratta di indicare i dispositivi e gli strumenti di valutazione da parte degli studenti da rilevare a metà corso (possibilmente la lezione successiva alla prova in itinere); lo strumento del modello è DUQ.5, scheda di valutazione del corso da parte degli studenti.

Patto d'Aula (DUQ.2)

Il Patto d'Aula è un documento da utilizzare nella fase di presentazione del Corso, possibilmente

durante il primo incontro con gli studenti, insieme al documento DUQ.1. Consente di completare il quadro delle informazioni da fornire agli studenti affinché possano seguire al meglio le lezioni e avere consapevolezza dell'impegno che viene loro richiesto: contribuisce in tal senso alla corresponsabilizzazione degli studenti rispetto al buon andamento del corso di insegnamento. Può essere distribuito in copia cartacea e/o pubblicato online.

Scheda descrittori degli obiettivi per le prove di valutazione in ingresso e in itinere da declinare a seconda della disciplina (DUQ.3)

La fase progettuale include la predisposizione di una prova atta alla valutazione dei saperi in ingresso dello studente mediante criteri definiti di riferimento.

Utilizzando la scheda DUQ.3 (precedentemente richiamata) il docente deve compilare almeno la colonna C indicando quali sono gli obiettivi minimi in termini di conoscenze (conoscenza del linguaggio disciplinare, conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture), abilità (conoscenza di abilità e algoritmi specifici della materia; conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate), competenze (saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale ed ad altri contesti; saper effettuare applicazioni; saper valutare in maniera critica e/o adeguata).

Per la prova in ingresso gli obiettivi minimi dovranno rispettare quanto previsto nella sez. 2 del DUQ.01.

Per la prova in itinere gli obiettivi minimi dovranno essere congruenti con quanto previsto nelle sez. 2 e 3 del DUQ.01.

Anche la prova di verifica intermedia seguirà i criteri indicati nella scheda DUQ.3 al fine di valutare il progetto (con riferimento al DUQ.1). Anche in questo caso il docente deve compilare almeno la colonna C indicando quali sono gli obiettivi minimi in termini di conoscenze, abilità e competenze attesi in quel momento del percorso.

Una volta verificati i risultati, nel caso di identificazione di anomalie rispetto a quanto progettato (quindi rispetto ai risultati attesi per quella prova) il docente potrà immediatamente rivedere la propria progettazione rispetto alle ore di lezione rimanenti e rivedere l'intero progetto per l'anno successivo.

In questo caso dovrà obbligatoriamente documentare le situazioni sul documento C 6 - scheda di controllo e validazione della progettazione, sez. 4.

Fase in itinere

- *Le fasi di lavoro che caratterizzano questo momento sono:*
- *presentazione del corso, con la presentazione e commento delle schede DUQ.1 e DUQ.2;*
- *ricognizione delle caratteristiche dell'aula in termini di conoscenze (prova in ingresso, preparata secondo le indicazioni e utilizzando la scheda DUQ.3);*
- *ricognizione delle caratteristiche dell'aula in termini di stili di apprendimento degli studenti utilizzando le schede DUQ.4 e DUQ.4.01 Docente.*

Schede di rilevazione stili cognitivi (DUQ.4 // DUQ.4.01 Docente)

Come descritto precedentemente, durante il primo o secondo giorno di lezione il CdS dovrà somministrare e ritirare il documento DUQ.4 - stili di apprendimento e strategie di studio.

Il Docente, ricevuto il documento DUQ.4.01 dal CdS (o copia di tutte le valutazioni su moduli compilati DUQ.4), potrà apprendere sia le caratteristiche specifiche dello studente singolo sia quelle della maggioranza dell'aula e verificare la coerenza della propria progettazione con la tipologia di studenti rilevati in aula.

Nel caso che tale coerenza non sia adeguata il docente dovrà registrare le variazioni attuate rispetto a quanto progettato e riportarle sull'apposito documento C.6 nell'area Stili Cognitivi.

Prova di valutazione in itinere da declinare a seconda della disciplina

Durante lo svolgimento del corso, secondo quanto indicato nella scheda di progettazione DUQ.1 alla sezione 9 (valutazione dell'apprendimento), gli studenti effettuano una prova di valutazione in itinere costruita secondo le indicazioni e la Scheda DUQ.3.

Una volta verificati i risultati, nel caso di identificazione di anomalie rispetto a quanto progettato il docente potrà immediatamente rivedere la propria progettazione rispetto alle ore di lezione rimanenti e rivedere l'intero progetto per l'anno successivo.

In questo caso dovrà obbligatoriamente documentare le situazioni sul documento C 6 - Scheda di controllo e validazione della progettazione nel punto relativo (attività di valutazione formativa).

Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti (DUQ.5)

La fase in itinere comprende una valutazione del corso di insegnamento mediante l'uso di un questionario volto a rilevare la qualità percepita da parte degli studenti. Il questionario va somministrato subito dopo la prova in itinere (alla fine della prova o alla lezione successiva). Gli elementi raccolti serviranno per la riprogettazione.

Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti - Riepilogo ad uso del docente. (DUQ.5-01)

Questo documento consente di avere una visione di insieme delle opinioni dell'aula e rilevare gli elementi necessari per una riprogettazione.

Fase ex-post

Scheda di controllo e validazione della progettazione (DUQ.6)

La Scheda di controllo e validazione della progettazione è finalizzata a documentare quanto viene fatto durante il corso per poter disporre di evidenze che consentono di monitorare l'attività didattica e verificarne la coerenza con la fase di progettazione formalizzata nel documento DUQ.1 - Scheda di Progettazione.

È consigliabile compilare la scheda durante lo svolgimento del corso ogni volta che viene svolta una attività (unità didattica, valutazione in itinere) non necessariamente corrispondente ad un singolo incontro/lezione, come da indicazioni presenti sul documento.

In generale questo documento di sistema consente di documentare le anomalie delle attività svolte rispetto a quanto progettato al fine di applicare da parte del docente una riprogettazione immediata del corso di insegnamento. Tale registrazione deve essere riutilizzata in fase di nuova progettazione per l'anno successivo.

La scheda si articola in varie sezioni corrispondenti a momenti diversi di controllo del progetto e deve essere compilata dal docente responsabile del corso. Per ogni sezione viene data di seguito una breve guida.

SEZIONE 1. Presentazione e consegna degli strumenti DUQ.1 e DUQ.2 (scheda di progettazione didattica, patto d'aula)

In questa sezione il docente deve registrare la data di consegna dei documenti DUQ.1 e DUQ.2 con una stima approssimativa (indicativamente con una precisione di +/- 20%) degli studenti presenti in aula durante la consegna dei due documenti.

Nella parte "inserire eventuali anomalie riscontrate" si può registrare eventuali problematiche avvenute durante la consegna dei due documenti (es. esigua presenza degli studenti, non comprensione di uno o più punti dei moduli da parte degli studenti) per poter poi, in fase di riprogettazione, riutilizzare positivamente queste informazioni.

Nella Sezione 1.1 si deve riportare se sono stati presentati dal docente i contenuti del corso di insegnamento e, nel caso negativo, riportarne le motivazioni. Sempre in questa sezione si deve indicare con uguale logica se gli strumenti fino a qui utilizzati sono o meno coerenti con il documento di progettazione DUQ.1

SEZIONE 2. Rilevazione in ingresso. Strumenti: "prova"; DUQ.4; DUQ.4.01 (conoscenze e stili cognitivi)

In questa sezione il docente deve registrare la data di consegna dei documenti DUQ.4 e DUQ.4.01 e la data della prova di rilevazione in ingresso dei saperi, con una stima approssimativa (indicativamente con una precisione di +/- 20%) degli studenti presenti. Nella parte "inserire eventuali anomalie riscontrate" si devono registrare eventuali difformità rilevate dal docente dopo la correzione della prova e la restituzione dei risultati dei moduli DUQ.4 e DUQ.4.01 da parte del CdS rispetto a quanto progettato.

È in questa parte che si registrano eventuali variazioni sulla progettazione dei contenuti (se, ad esempio, dalla prova risultassero delle differenze non previste) o gli aspetti di modifica della progettazione nel caso di presenza maggioritaria di stili cognitivi presenti in aula, diversi da quanto previsto e progettato.

Queste registrazioni saranno poi utili in fase di riprogettazione.

SEZIONE 3. Attività di svolgimento del programma del corso

Se pur questa sezione rimane un momento di registrazione degli eventi da completarsi in fase ex-post, si raccomanda di inserire i dati durante l'attività di erogazione

La sezione 3 può essere reiterata N volte, a scelta del docente, qualora scelga di documentare ogni lezione oppure ogni unità didattica svolta.

In questa sezione, vista l'importanza dei contenuti trattati, oltre che uno spazio specifico per la registrazione delle anomalie riscontrate rispetto agli obiettivi di apprendimento presentati in aula, è stata prevista un'area specifica per la registrazione di eventuali suggerimenti di riprogettazione, sia a breve periodo che per l'anno successivo.

Se pur la scelta di utilizzo per singola lezione rimanga facoltativo resta comunque obbligatorio l'uso nel caso di riscontro di anomalie rispetto a quanto progettato anche nella singola lezione.

SEZIONE 4. Attività di valutazione formativa dello studente al fine della validazione della progettazione

Una volta effettuata la prova in itinere, il docente tenendo presente le schede di progettazione DUQ.1 (Scheda di Progettazione) e DUQ.3 (Scheda descrittori degli obiettivi per le prove di valutazione in ingresso e in itinere da declinare a seconda della disciplina) deve riportare in questa sezione le anomalie riscontrate rispetto alla progettazione dichiarata sui risultati attesi per le prove (in particolar modo quelli legati alla prova in itinere).

Nel caso di evidenza di anomalia sulla progettazione (come ad esempio un obiettivo formativo non raggiunto come progettato) si deve registrare in questa sezione dettagliatamente le variazioni progettuali da apportare.

Sezione 5. Attività di valutazione del corso da parte dello studente

Una volta effettuata la valutazione da parte degli studenti (attraverso la distribuzione e il ritiro del modulo DUQ.5 - Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti) e l'analisi dei risultati, riepilogati nella scheda DUQ.5.01, il docente, nel solo caso di riscontro di anomalie progettuali (ad esempio la maggioranza degli studenti si dichiara insoddisfatta di una specificità del corso) registra dettagliatamente le fasi da riprogettare a fronte dell'anomalia riscontrata.

DUQ.1 Scheda di Progettazione

INSEGNAMENTO		CODICE		SSD						
MODULO										
CSD		CODICE								
SEMESTRE		<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO		I	II	III	IV	V	VI
		<input type="checkbox"/> SECONDO			<input type="checkbox"/>					
SEZIONE 1: PRESENTAZIONE GENERALE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO										
1.1 Docente coordinatore dell'insegnamento		1.1.1 Nome 1.1.2 Cognome 1.1.3 Telefono 1.1.4 Email 1.1.5 Pagina Web 1.1.6 Orario di ricevimento 1.1.7 Sede di ricevimento								

1.2 Docente titolare dell'insegnamento/modulo	1.2.1 Nome 1.2.2 Cognome 1.2.3 Telefono 1.2.4 Email 1.2.5 Pagina Web 1.2.6 Orario di ricevimento 1.2.7 Sede di ricevimento
1.3 Docente titolare di un modulo	1.3.1 Nome 1.3.2 Cognome 1.3.3 Telefono 1.3.4 Email 1.3.5 Pagina Web 1.3.6 Orario di ricevimento 1.3.7 Sede di ricevimento
1.4 Collaboratori di cattedra	1.4.1.1 Nome 1.4.1.2 Cognome 1.4.1.3 Telefono 1.4.1.4 Email 1.4.1.5 Pagina Web 1.4.2.1 Nome 1.4.2.2 Cognome 1.4.2.3 Telefono 1.4.2.4 Email 1.4.2.5 Pagina Web
1.5 Insegnamento	1.5.1 L'insegnamento prevede attività didattica a distanza? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 1.5.2 Si tratta di Corso <input type="checkbox"/> Insegnamento a corso unico (tradizionale) <i>(Per "insegnamento a corso unico" si intende un corso di insegnamento tenuto da un unico docente)</i> <input type="checkbox"/> Insegnamento a moduli (corso integrato) <i>(Per "insegnamento modulare" si intende una delle parti significative ed unitarie con precisi obiettivi nell'ambito di un corso di insegnamento che viene detto integrato)</i> <input type="checkbox"/> Insegnamento accorpato <i>(Per "insegnamento accorpato" si intende un corso condiviso da più corsi di studio della stessa facoltà)</i> <input type="checkbox"/> Insegnamento mutuato <i>(Per "insegnamento mutuato" si intende un corso che fa parte degli insegnamenti di un corso di studio di un'altra facoltà)</i> 1.5.3 In caso di corso accorpato/mutuato, indicare quale altro Corso di Studio è interessato
1.6 CFU	1.6.1 Numero CFU: (Un CFU (Credito Formativo Universitario) = 25 ore lavoro studente (L. 509/99, art.5) 1.6.2 Lezioni: n. ore 1.6.3 Didattica interattiva: n. ore 1.6.4 Autoapprendimento: n. ore
1.7 Collocazione insegnamento nel CdS	1.7.1 <input type="checkbox"/> Di base 1.7.2 <input type="checkbox"/> Caratterizzante 1.7.3 <input type="checkbox"/> Affine & Integrativo 1.7.4 <input type="checkbox"/> Opzionale 1.7.5 <input type="checkbox"/> Altre Attività Formative
1.8 Livello insegnamento rispetto al profilo	1.8.1 <input type="checkbox"/> Di base 1.8.2 <input type="checkbox"/> Tecnico 1.8.3 <input type="checkbox"/> Specialistico 1.8.4 <input type="checkbox"/> Altro
1.9 Numero di studenti	1.9.1 Previsti/Attesi 1.9.2 Obbligo di iscrizione <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO
1.10 Orario e sede del corso	1.10.1 Data di inizio 1.10.2 Giorni della settimana e orario 1.10.3 Sede 1.10.4 Aula 1.10.5 Data di fine 1.10.6 Link al sito del Corso di studio (orario ufficiale) 1.10.7 Link al sito dell'Insegnamento
SEZIONE 2: PREREQUISITI DI APPRENDIMENTO	
2.1 Propedeuticità	2.1.1 <input type="checkbox"/> Obbligatoria 2.1.2 <input type="checkbox"/> Consigliata
2.2 Prerequisiti di base	2.2.1 <input type="checkbox"/> Lessicali 2.2.2 <input type="checkbox"/> Informatici 2.2.3 <input type="checkbox"/> Comunicativi 2.2.4 <input type="checkbox"/> Organizzativi
2.3 Prerequisiti disciplinari	2.3.1 <input type="checkbox"/> Conoscenze 2.3.2 <input type="checkbox"/> Abilità 2.3.3 <input type="checkbox"/> Competenze
3 OBIETTIVI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO DEL CORSO	
3.1 Conoscenze attese	
3.2 Abilità attese	
3.3 Competenze attese	
4 CONTENUTI DEL CORSO	
4.1 Presentazione del Corso (sequenza, tempi, modalità di insegnamento e di apprendimento) <i>(Se le informazioni sono presenti, si consiglia di inserire nella parte di destra il link alla presentazione del Corso)</i>	
4.2 Contenuti introduttivi <i>(Se le informazioni sono presenti, si consiglia di inserire nella parte di destra il link alla presentazione del Corso)</i>	
4.3 Contenuti specifici relativi al profilo culturale o disciplinare/professionale o professionalizzante del corso di laurea, Contenuti di approfondimento ed integrativi, Contenuti comuni (intercorso e/o interfacoltà) <i>(Se le informazioni sono presenti, si consiglia di inserire nella parte di destra il link alla presentazione del Corso)</i>	

5. METODI E TECNICHE DIDATTICHE DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO		
5.1 Metodi e tecniche di interazione didattica in presenza	5.1.1 Interazione tra docente e studente	
5.2 Metodi e tecniche di interazione didattica a distanza se previsto dal Corso (1.3) specificando le modalità di interazione previste	5.2.1 Interazione tra docente e studente	
6 STRUMENTAZIONI DIDATTICHE DELL'INSEGNAMENTO E DELL'APPRENDIMENTO		
6.1 Materiali di studio e testi del Corso <i>(Oltre ai riferimenti dei testi inserire, se presente, il link dove poter accedere al materiale)</i>		
6.2 Strumenti didattici	6.2.1 Strumentazione della lezione 6.2.2 Strumentazione della didattica interattiva	
7 AMBIENTE DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO		
	Necessari <i>(inserire data e modalità della richiesta e soggetto assegnante)</i>	Assegnati
7.1 Aula		
7.2 Laboratorio		
7.3 FAD (Setting della didattica a distanza)		
8. SERVIZI DI ACCOMPAGNAMENTO E DI FACILITAZIONE		
8.1 Didattica speciale	8.5.1 Sono utilizzate forme di didattica speciale? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO 8.5.2 Specificare	
9 VALUTAZIONE DELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO (IN INGRESSO, IN ITINERE)		
9.1 Dispositivi e strumenti per la valutazione in ingresso	9.1.1 Prova di ricognizione dei saperi in ingresso Specificare in aula i criteri della prova di ricognizione <i>(strumenti per la valutazione, specifici per disciplina, predisposti dal docente secondo i criteri indicati nella scheda DUQ.3)</i> 9.1.2 Stili di apprendimento e strategie di studio DUQ.4 A cura del CdS	
9.2 Dispositivi e strumenti di valutazione e di verifica in itinere	9.2.1 Prova di ricognizione dei saperi in itinere 12 Specificare in aula i criteri della prova di ricognizione. Questa può essere formalizzata o meno (es. risultato esercitazione) e non va correlata con la precedente ma da utilizzare come verifica del progettato rispetto ai risultati attesi 9.2.2 Risultati attesi per la prova in itinere Inserire una sintesi dei risultati attesi	
9.3 Calendario della prova di valutazione <i>(Es. "a metà corso", "dopo tot. unità didattiche", altro)</i>		
10 VALUTAZIONE DEL CORSO DI INSEGNAMENTO		
10.1 Strumenti di rilevazione delle opinioni degli studenti	10.1.1 scheda di valutazione del corso da parte degli studenti DUQ.5 Specificare in aula i criteri della valutazione	

DUQ.2 Patto d'Aula

INSEGNAMENTO	CODICE		SSD					
MODULO								
CSD	CODICE							
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO <input type="checkbox"/> SECONDO	ANNO ACCADEMICO	I	II	III	IV	V	VI
<p>È fondamentale la collaborazione degli studenti per una Didattica di Qualità. La partecipazione attiva dello studente può consentire una lezione diversa e garantire un profitto diverso: lo studente deve mettersi in gioco ed essere protagonista. Per questo si invitano gli studenti a condividere i seguenti 10 punti.</p> <ol style="list-style-type: none"> È importante che lo studente collabori per creare un ambiente di apprendimento in aula che faciliti l'attenzione e la concentrazione. È importante il confronto e l'approfondimento interattivo in aula. La partecipazione in aula non deve essere confusa con la sola richiesta di chiarimenti specifici. Non si tratta solo di fare domande, quanto di dare contributi costruttivi per la trattazione degli argomenti. La motivazione principale dello studente deve essere quella di diventare un "professionista", non di "trovare scorciatoie" per superare gli esami. Lo studente non deve apprendere "meccanismi per superare l'esame", ma apprendere la disciplina. Le lezioni e lo studio devono consentire di acquisire i contenuti e le metodologie che permettono di superare l'esame con consapevolezza (comprendere il "perché" e il "come"). In sede di esame il docente verificherà sempre il livello di comprensione della disciplina anche quando gli strumenti di valutazione sono prevalentemente tecnici. Lo studente deve essere consapevole che il solo "ascolto" della lezione è insufficiente per "comprendere ed apprendere", se non è accompagnato da altri spazi e momenti come lo studio individuale, le esercitazioni in aula, ... I docenti che aderiscono alla sperimentazione del Laboratorio Calaritano, si impegnano a fornire agli studenti, prima della lezione o del modulo, l'indicazione degli obiettivi e dei contenuti che verranno trattati, per consentire di contestualizzare e di seguire la lezione. Le tracce e le sintesi che verranno consegnate o costruite insieme durante il Corso, così come le dispense, non sostituiscono i testi: sono strumenti di facilitazione dell'apprendimento che deve comunque essere sostenuto attraverso lo studio dei testi indicati. Le verifiche in itinere sono un utile strumento per autovalutare la propria capacità di apprendere, correlare ed esporre correttamente gli argomenti di studio. Tutti gli studenti sono invitati caldamente ad effettuarle quando sono loro presentate. Le verifiche in itinere, ove presenti, costituiscono parte integrante dell'attività didattica di insegnamento/apprendimento. Anche lo studente che non ha programmato di sostenere l'esame immediatamente dopo il corso, è invitato a svolgere le esercitazioni e le prove di verifica intermedie. L'impegno consentirà successivamente di riprendere lo studio dei contenuti con maggiore facilità. 								

DUQ.3 - Scheda dei descrittori degli obiettivi per le prove di valutazione in ingresso e in itinere da declinare a seconda della disciplina

INSEGNAMENTO	CODICE		SSD					
MODULO								
CSD	CODICE							
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO	I	II	III	IV	V	VI
	<input type="checkbox"/> SECONDO		<input type="checkbox"/>					
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	SUFFICIENTE	BUONO	OTTIMO					
Conoscenze e comprensione (concetti, modelli e teorie di base e professionalizzanti)								
<ul style="list-style-type: none"> Conoscenza del linguaggio disciplinare; conoscenza di classificazioni e categorie; conoscenza di principi e generalizzazioni; conoscenza di teorie, modelli e strutture. 								
Abilità (applicative, operazionali, procedurali)								
<ul style="list-style-type: none"> Utilizzo di algoritmi specifici, procedure, protocolli, modelli operativi; saper comunicare in modo chiaro ed efficace. 								
Competenze (creative, contestuali, integrative riflessive)								
<ul style="list-style-type: none"> Saper utilizzare criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate; saper trasferire conoscenze e abilità specifiche nella pratica professionale ed ad altri contesti; saper valutare in maniera critica e/o adeguata. 								

Descrittori valutativi (criterio raggiunto)

A= ottimo

B= buono

C= sufficiente

NOTE:

L'area relativa alla "Qualità delle conoscenze, abilità, competenze possedute e/o manifestate" sono articolate in considerazione dei descrittori di Dublino e/o degli obiettivi formativi professionalizzanti del CdS.

DUQ.4 - Stili di apprendimento e strategie di studio¹

INSEGNAMENTO	CODICE		SSD					
MODULO								
CSD	CODICE							
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO	I	II	III	IV	V	VI
	<input type="checkbox"/> SECONDO		<input type="checkbox"/>					

Nome : *(inserire nome)*

Cognome: *(inserire cognome)*

Matricola: *(inserire matricola)*

Stili di apprendimento e strategie di studio

Esistono sostanzialmente due tipologie di stili di apprendimento. Uno stile olistico si riferisce a chi apprende acquisendo in prima istanza elementi di ordine generale, che consentono di inquadrare un dato ed un evento ed a dargli significato ed in seconda istanza elementi di dettaglio; uno stile analitico si riferisce a chi apprende assemblando elementi di dettaglio analizzati in profondità e successivamente messi in relazione tra loro in modo da comporre un quadro di insieme.

Rispondi indicando le tue scelte di studio prevalente. In genere il metodo di studio è strettamente collegato allo stile di apprendimento.

Identificazione dello stile di apprendimento

1 Quando leggi un romanzo, riesci a ricavarne subito la trama e ad identificare i personaggi principali?

sì no

2 Quando ti trovi in un posto nuovo, hai bisogno di raccogliere molti indizi e dettagli prima di orientarti?

sì no

3 Quando studi un testo, hai bisogno di fissare i concetti principali di un capitolo prima di passare al capitolo successivo?

sì no

4 Nello studio della storia alle scuole superiori, ti ricordavi molto bene le date e gli eventi principali ma avevi difficoltà a collegarli tra loro?

sì no

5 Riesci facilmente ad associare volti a nomi di persone, anche se li hai visti per brevissimo tempo?

sì no

6 Per memorizzare qualcosa hai bisogno di associarla ad una immagine o ad un evento?

sì no

7 Quando studi, ricordi per grandi linee concetti essenziali, ma hai difficoltà nel ricordare nomi e vocaboli specifici?

sì no

8 Preferisci audio registrare e sbobinare le lezioni, anziché prendere appunti perché fai molta fatica a registrare tutti i dettagli?

sì no

9 Non riesci a studiare sugli appunti degli altri, ma per te i tuoi sono indispensabili perché restituiscono una sintesi dell'intero corso e sono un supporto indispensabile ai libri di testo?

sì no

10 Per preparare ogni esame hai bisogno di molto tempo, perché devi memorizzare ogni dettaglio per sentirti preparato/a?

sì no

Identificazione del metodo di studio prevalente

Rispondi indicando le tue scelte di studio prevalenti. In genere il metodo di studio è strettamente collegato allo stile di apprendimento.

Quando studi:

11. Fai riassunti

sì no

12. Fai schemi e mappe concettuali

sì no

13. Sottolinei e selezioni le parti da ricordare

sì no

14. Richiami concetti che già conosci e li usi come aggancio per i nuovi apprendimenti

sì no

15. Ripeti a voce alta

sì no

16. Rifletti e colleghi contenuti ad altri esami o conoscenze derivanti dal percorso di studi personale

sì no

17. Consideri ogni esame come “a sé stante”

sì no

18. Ti confronti con i compagni e ripeti con loro

sì no

Griglia da utilizzare in fase di autovalutazione

Trova le corrispondenze tra le tue risposte e gli stili di apprendimento e con l'aiuto della griglia cerca di identificare il tuo stile prevalente.

DOMANDE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
STILE ANALITICO																		
STILE OLISTICO																		

Confronta i tuoi risultati con la legenda Leg01

Identificazione della “madrelingua” pedagogica

Secondo A. De La Garanderie esistono due tipologie di “madrelingua pedagogica”:

- una madrelingua visiva, che caratterizza chi apprende attraverso l'uso di immagini, schemi, mappe concettuali;
- una madrelingua auditiva, che caratterizza chi apprende meglio attraverso l'ascolto e la memorizzazione di sequenze sonore.

Sulla base delle tue esperienze personali di apprendimento nei contesti sotto indicati cerca di identificare la tua “madrelingua pedagogica” aiutandoti con la griglia qui sotto (es. abbastanza spesso “madrelingua visiva” e di tanto in tanto “madrelingua auditiva”).

LEZIONE FRONTALE IN AULA		
FREQUENZA D'USO	MADRELINGUA “VISIVA”	MADRELINGUA “AUDITIVA”
Sempre		
Quasi sempre		
Frequentemente		
Abbastanza spesso		
Di tanto in tanto		
Poco		

STUDIO INDIVIDUALE		
FREQUENZA D'USO	MADRELINGUA “VISIVA”	MADRELINGUA “AUDITIVA”
Sempre		
Quasi sempre		
Frequentemente		
Abbastanza spesso		
Di tanto in tanto		
Poco		

Confronta i tuoi risultati con la legenda Leg02

Leg01 - Legenda per lo studente - Stile di apprendimento Olistico - Analitico

Se lo studente ha un stile di apprendimento Olistico preferisce considerare un problema valutandolo nel suo complesso e trova utile, ad esempio:

- *sintetizzare spesso quello che sta studiando*
- *mettere a fuoco le somiglianze tra le cose*
- *prendere decisioni in modo intuitivo, basandosi sulle sensazioni*
- *svolgere più compiti nello stesso tempo*
- *decidere cosa fare man mano che il lavoro procede, piuttosto che pianificare tutto in anticipo*
- *non programmare rigidamente il tempo per lo studio e per altre attività*

Strategie suggerite per lo studente Olistico

Dovrebbe sfruttare a fondo i punti di forza che sono quelli sopra elencati ma dovrebbe cercare, anche, di rendersi conto dei vantaggi di uno stile più analitico, ad esempio:

- *cercare di organizzare il tempo prendendo nota di scadenze e decidendo l'ordine in cui svolgere i lavori;*
- *concentrarsi a fondo su un particolare compito evitando di disperdersi in più direzioni;*
- *oltre a una visione d'insieme di un problema, dovrebbe analizzare le informazioni in suo possesso e integrare la visione complessiva con i necessari dettagli;*
- *sforzarsi di prendere decisioni non solo in base all'intuito ma anche considerando attentamente i fatti e i legami logici;*
- *leggere attentamente le istruzioni di un compito e cercare di capire bene come deve procedere prima di cominciare il lavoro;*
- *confrontarsi con i compagni e il docente.*

Se lo studente ha un stile di apprendimento Analitico preferisce considerare un problema scomponendolo nelle sue parti e considerare ogni parte una per una e trova utile, ad esempio:

- *ragionare in modo logico, basandosi su fatti precisi;*
- *mettere a fuoco le differenze tra le cose;*
- *procedere nel lavoro in modo lineare, passo dopo passo;*
- *svolgere i compiti in modo sistematico;*
- *programmare in anticipo ciò che deve fare;*
- *usare bene il tempo che ha a disposizione, sia per lo studio che per altre attività;*
- *non essere distratto da altri stimoli (per esempio, musica) mentre studia;*
- *avere e rispettare dei termini entro cui svolgere determinati compiti.*

Strategie suggerite per lo studente analitico

Dovrebbe cercare di sfruttare a fondo i punti di forza che sono quelli sopra elencati ma cercare anche di rendersi conto dei vantaggi di uno stile più globale, ad esempio:

- *sforzarsi di considerare un problema nel suo complesso;*
- *sintetizzare i particolari e i dettagli di un argomento in una visione di insieme;*
- *non trascurare le sensazioni e ciò che suggerisce l'intuito;*
- *cercare di esprimere e di comunicare ciò che sa, anche se non possiede tutte le*

- informazioni che vorrebbe;*
- *confrontarsi con i compagni e l'insegnante.*

Leg02 - Legenda per lo studente - Madrelingua pedagogica

Studente con madrelingua Visiva

Preferisce vedere ciò che deve imparare e basarsi soprattutto sul linguaggio verbale; trova utile, per esempio:

- *leggere delle istruzioni piuttosto che ascoltarle;*
- *prendere nota di ciò che viene detto in classe;*
- *vedere scritte le cose alla lavagna;*
- *studiare sui libri piuttosto che ascoltare una lezione.*

Strategie suggerite per lo studente con Madrelingua Visiva

- *prendere appunti in classe e riguardarli a casa; anche ricopiarli e riordinarli può aiutarti a ricordare meglio;*
- *prima di studiare un capitolo di un libro, leggere attentamente i titoli, i sottotitoli, le didascalie delle figure;*
- *riassumere per iscritto quanto si legge o si ascolta;*
- *prendere nota delle istruzioni per i compiti e le lezioni;*
- *studiare e leggere silenziosamente (non a voce alta);*
- *evidenziare con sottolineature, simboli o abbreviazioni le idee più importanti di un testo, e riassumerle a margine dei paragrafi con parole proprie;*
- *accompagnare grafici e diagrammi con spiegazioni scritte;*
- *in generale, elencare per iscritto ciò che si desidera ricordare;*
- *chiedere all'insegnante istruzioni o spiegazioni scritte.*

Studente con madrelingua Auditiva

Preferisce sentire ciò che deve imparare; trova utile, ad esempio:

- *ascoltare una lezione piuttosto che studiare su un libro;*
- *leggere a voce alta;*
- *ripetere mentalmente;*
- *partecipare a discussioni in classe;*
- *lavorare con un compagno o a gruppi;*
- *ascoltare una dimostrazione di come fare qualcosa piuttosto che leggere istruzioni scritte.*

Strategie suggerite: per lo studente con Madrelingua Auditiva

- *prima di leggere un capitolo, guardare titoli e figure e ripetere a voce alta che cosa tratterà il capitolo;*
- *riferire a qualcuno ciò che si studia; farsi fare domande su ciò che si è studiato;*

- leggere e riassumere le idee principali a voce alta;
- recitare a voce alta la soluzione di un problema prima di trascriverla;
- registrare su una cassetta le lezioni o gli appunti e ascoltare la registrazione;
- chiedere all'insegnante spiegazioni o istruzioni orali;
- lavorare con un compagno.

DUQ.04 -01 Registrazione degli stili di apprendimento degli studenti, ad uso del docente

INSEGNAMENTO		CODICE		SSD				
MODULO								
CSD		CODICE						
SEMESTRE		<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO	I	II	III	IV	V
		<input type="checkbox"/> SECONDO		<input type="checkbox"/>				
Cognome	Nome	Matricola	Stile olistico	Stile analitico	Madrelingua visiva	Madrelingua auditiva		

DUQ.5 Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti

INSEGNAMENTO		CODICE		SSD				
MODULO								
CSD		CODICE						
SEMESTRE		<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO	I	II	III	IV	V
		<input type="checkbox"/> SECONDO		<input type="checkbox"/>				

Questionario di valutazione della qualità percepita da parte degli studenti

Lo studente apponga una croce in corrispondenza della valutazione che ritiene appropriata secondo la seguente scala:

- 1: per niente
- 2: parzialmente
- 3: sufficientemente
- 4: più che sufficientemente
- 5: certamente

Ti è stato semplice comprendere le finalità formative e la logica di struttura del corso?	1	2	3	4	5
Lo svolgimento del corso ti sembra coerente con la presentazione iniziale?	1	2	3	4	5
Le lezioni ti sono sembrate chiare e ben contestualizzate?	1	2	3	4	5
Le tecniche didattiche utilizzate (presentazioni power-point, lavoro di gruppo, role playing) hanno risposto ai tuoi bisogni formativi?	1	2	3	4	5
Il materiale didattico fornito/consigliato è stato utile?	1	2	3	4	5
Ritieni che la metodologia didattica utilizzata abbia favorito una buona relazione tra docenti e studenti?	1	2	3	4	5
Oltre che contenuti ritieni che il corso ti abbia fornito l'opportunità di esercitare abilità e costruire competenze?	1	2	3	4	5
Questa esperienza ha migliorato la tua capacità di auto valutare e riorganizzare le modalità di studio che utilizzi prevalentemente?	1	2	3	4	5
La prova di valutazione in itinere ti sembra coerente con gli obiettivi di apprendimento concordati?	1	2	3	4	5
Senti che questa esperienza ti ha insegnato qualcosa che ti tornerà utile anche in contesti diversi?	1	2	3	4	5

DUQ.5.01 Scheda di valutazione del Corso da parte degli studenti. Riepilogo ad uso del docente

INSEGNAMENTO		CODICE		SSD				
MODULO								
CSD		CODICE						
		<input type="checkbox"/> PRIMO		I	II	III	IV	V

Legenda

- 1: per niente
- 2: parzialmente
- 3: sufficientemente
- 4: più che sufficientemente
- 5: certamente

	1	2	3	4	5	Totale risposte	Studenti totali
Ti è stato semplice comprendere le finalità formative del corso?							
Lo svolgimento del corso ti sembra coerente con la presentazione iniziale?							
Le lezioni ti sono sembrate chiare e ben contestualizzate?							
Le tecniche didattiche utilizzate (presentazioni power-point, lavoro di gruppo, role playing... hanno risposto ai tuoi bisogni formativi?							
Il materiale didattico fornito/consigliato è stato utile?							
Ritieni che la metodologia didattica utilizzata abbia favorito una buona relazione tra docenti e studenti?							
Oltre che contenuti ritieni che il corso ti abbia fornito l'opportunità di esercitare abilità e costruire competenze?							
Questa esperienza ha migliorato la tua capacità di auto valutare e riorganizzare le modalità di studio che utilizzi prevalentemente?							
La prova di valutazione in itinere ti sembra coerente con gli obiettivi di apprendimento concordati?							
Senti che questa esperienza ti ha insegnato "qualcosa" che ti tornerà utile anche in contesti diversi?							
TOTALI							

DUQ.6 Scheda di controllo e validazione della progettazione

INSEGNAMENTO	CODICE		SSD
MODULO			
CSD	CODICE		
SEMESTRE	<input type="checkbox"/> PRIMO	ANNO ACCADEMICO	I
	<input type="checkbox"/> SECONDO		II
			III
			IV
			V
			<input type="checkbox"/>

FASE EX-ANTE		
SEZ. 1 : PRESENTAZIONE E CONSEGNA DEGLI STRUMENTI DUQ.1 E DUQ.2 (SCHEDA DI PROGRAMMAZIONE DIDATTICA, PATTO D'AULA)		
Data di consegna dei documenti : Stima del numero di studenti presenti: Note: (inserire eventuali anomalie riscontrate):		
Sono Stati presentati gli Obiettivi di apprendimento previsti in scheda "DUQ.1"?		Note
<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		Inserire motivazione in caso di "no"
Metodi e strumenti utilizzati sono coerenti con quanto previsto in scheda "DUQ.1"?		
<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No		Inserire motivazione in caso di "no"
SEZ. 2 : RILEVAZIONE IN INGRESSO. STRUMENTI: "PROVA" ; DUQ.4; DUQ.4.01 (CONOSCENZE E STILI COGNITIVI)		
Data di consegna dei documenti : Stima del numero di studenti presenti: Note (inserire eventuali anomalie riscontrate sia rispetto alla "prova" in ingresso che alla coerenza della progettazione effettuata con gli stili rilevati in aula):		
Sez. 3: Attività di svolgimento del programma del corso (replicare per unità didattica/lezione) (Questa parte può essere reiterata N volte, a scelta del docente, qualora scelga di documentare ogni lezione oppure ogni unità didattica svolta (obbligatorio comunque nel caso di anomalie significative rispetto a quanto progettato)		
Data/e:	Numero ore:	Numero studenti presenti (nel caso di registrazione di anomalie)
Spuntare le attività eseguite:		
<input type="checkbox"/> Presentazione degli obiettivi dell'Unità <input type="checkbox"/> Presentazione dei contenuti dell'Unità <input type="checkbox"/> Presentazione dei metodi/tecniche/strumenti <input type="checkbox"/> Ricognizione dei saperi di ingresso rispetto alla Unità (Indicare lo strumento usato) <input type="checkbox"/> Presentazione dei contenuti trattati <input type="checkbox"/> Collegamento con l'incontro precedente <input type="checkbox"/> Presentazione/precisazione degli obiettivi <input type="checkbox"/> Approfondimenti <input type="checkbox"/> Esemplificazione <input type="checkbox"/> Riepilogo dei contenuti trattati		
Sintesi degli obiettivi di apprendimento dell'incontro		Note di anomalie riscontrate
Metodi e strumenti utilizzati		
Organizzazione dell'ambiente di insegnamento		
Eventuali servizi di accompagnamento utilizzati		
Note per la progettazione (Per eventuale rimodulazione degli obiettivi e/o rimodulazione di metodi e strumenti previsti e registrati sul modulo "DUQ.1")		
SEZ. 4: ATTIVITÀ DI VALUTAZIONE FORMATIVA DELLO STUDENTE AL FINE DELLA VALIDAZIONE DEL PROGETTAZIONE		
Data/e:	Numero ore di lezione svolte prima della prova	Numero studenti presenti

Appunti sulla comparazione della valutazione ex-ante e la valutazione in itinere:
Inserire a cura del Docente tutte le anomalie riscontrate rispetto alla progettazione dichiarata (DUQ.1-DUQ3) su risultati attesi (in particolare per la prova in itinere). Inserire dettagliatamente le fasi da riprogettare a fronte dell'anomalia riscontrata.

SEZ. 5: ATTIVITÀ DI VALUTAZIONE DEL CORSO DA PARTE DELLO STUDENTE

Inserire uno schema dei risultati ottenuti dalla rilevazione della soddisfazione tramite somministrazione del documento DUQ.5.
Inserire a cura del Docente tutte le anomalie riscontrate rispetto alla progettazione dichiarata (modulo DUQ.1) dedotta dall'attività di analisi dei risultati ottenuti sui questionari (DUQ.5). Inserire dettagliatamente le fasi da riprogettare a fronte dell'anomalia riscontrata.

1 Da somministrare preferibilmente a livello di corso di laurea.

Indice

CoverImage	2
Colophon	3
Prefazione	10
Presentazione	11
Introduzione	12
Il-MDUQ-P-Un-approccio-sistematico-alla-formazione-della-conoscenza-avanzata-in-Europa	15
Le-dimensioni-pedagogico-didattiche-del-MDUQ-P	40
Il-laboratorio-didattico-Calaritano	54
I-gruppi-di-lavoro-del-laboratorio-didattico-Calaritano	79
Il-Tool-Box-come-strumento-verificabile-del-MDUQ-P	91
Diffusione-e-trasferimento-del-Modello-dal-MDUQ-Pedagogico-al-MDUQP-Gestionale	101
Glossario	107
Bibliografia	124
Legenda	132
Appendice-01	133
Appendice-02	168