

Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica.

Daniela Robasto, Università degli Studi di Parma.

Parole chiave: didattica universitaria, processi di apprendimento, autovalutazione di sistema, innovazione didattica, syllabus.

Keywords: University teaching, learning processes, system self-assessment, didactic innovation, syllabus.

Abstract

La letteratura pedagogica nazionale ed internazionale relativamente ai processi valutativi e autovalutativi dei sistemi di alta formazione, ha messo in luce le possibili distorsioni, nei termini di efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, dell'utilizzo di strumenti valutativi prevalentemente basati o sull'opinione degli studenti (Feldman 1986; Rahnema, S., Kroll, P., & Jennings, F. 2007)) o su indicatori di prodotto o di risultato (Jones, Taylor, 1990) che rischiano di non tenere in conto la "qualità", anche semplicemente intesa come la rilevazione di "quale" sia la didattica erogata e "quali" siano i risultati di apprendimento attesi e raggiunti. Se si prendono oggi in esame gli indicatori R3 adottati dall'ANVUR nel sistema AVA si trova parziale conferma delle radici non propriamente pedagogiche dalle quali hanno preso vita le prime scelte metodologiche di valutazione e autovalutazione del sistema universitario ma si intravedono altresì nuove aperture e nuovi spazi per una riflessione congiunta e interdisciplinare, volta al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento. Nel presente contributo dopo un sintetico inquadramento legislativo relativo al concetto di autonomia (anche didattica) del sistema universitario, si presenta il syllabus come fonte documentale principale per autovalutare l'interpretazione soggettiva e collegiale del concetto di autonomia didattica. Nel parte finale del paper si presenta inoltre un progetto pilota che è stato avviato all'interno dell'Università di Parma e che ha portato avanti, contestualmente, interventi mirati di formazione docenti, rilevazioni diagnostiche sugli studenti e rivisitazione di alcuni processi didattici.

Abstract

The national and international pedagogical literature regarding the evaluation and self-evaluation processes of higher education systems, highlighted the possible distortions, in terms of effectiveness of the teaching-learning process, of the use of tools for assessment based on the opinion of

students (Feldman 1986, Rahnema, S., Kroll, P., & Jennings, F. 2007) or on product or result indicators (Jones, Taylor, 1990). Frequently the risk is not to detect what is the teaching provided and what are the expected learning outcomes (and then those achieved). If we take into consideration the R3 indicators adopted by ANVUR in the Italian AVA system, there is a partial confirmation of the roots that are not strictly pedagogical from which the first methodological choices of evaluation and self-evaluation of the university system have taken place, but new openings and new spaces can also be seen, for a joint and interdisciplinary reflection, aimed at improving the teaching / learning processes.

In the present paper, after a brief legislative framework concerning the concept of autonomy (including teaching) of the university system, the syllabus is presented as the main documentary source for self-assessment of the subjective and collegial interpretation of the concept of didactic autonomy. In the final part of the paper there is also a pilot project that was launched in the University of Parma and which has continued, at the same time, targeted interventions for teacher training, diagnostic surveys and innovation in teaching processes.

1. Requisiti di qualità per la valutazione della didattica universitaria.

Nell'art.6 della L.168/1989 ha preso forma *l'autonomia del sistema universitario* ed sempre è in tale articolo che si è stabilito che le università siano dotate di personalità giuridica e, in attuazione dell'articolo 33 della Costituzione, che abbiano autonomia *didattica*, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile. Nel comma 3 dell'art.6 L.168/1989 viene poi definito che le università svolgano attività didattica e organizzino le relative strutture *nel rispetto della libertà di insegnamento dei docenti e dei principi generali*, fissati nella disciplina relativa agli ordinamenti didattici universitari. Nell'osservanza di questi *principi* gli statuti delle singole università determinano così i corsi di laurea e di specializzazione; definiscono e disciplinano i criteri per l'attivazione e il mantenimento dei corsi di laurea, di perfezionamento, di dottorato di ricerca e dei servizi didattici integrativi. È a partire, pertanto, dal 1989, che le Università italiane si interrogano, ricercano e forniscono un'interpretazione al concetto di *autonomia didattica*, di *libertà di insegnamento* dei docenti e che dunque, prima ancora di essere valutate da un ente terzo, si organizzano per autovalutarsi relativamente all'osservanza e all'efficacia dei *principi* che si

sono date. Va detto che l'Italia è arrivata relativamente tardi¹ in questo dibattito sull'autonomia e sui processi autovalutativi e non sempre tale dibattito è stato accompagnato da una proficua riflessione sugli esiti delle letterature propria della ricerca educativa; più frequentemente sono stati presi a riferimento altri quadri di riferimento (in primis sociologici ed economici), con la conseguenza che gli orientamenti tradizionalmente utilizzati per *valutare la didattica* all'università tendono a collocarsi in una prospettiva prevalentemente *estrinseca* rispetto alle peculiarità del processo insegnamento/apprendimento e non sempre riescono a fornire feedback significativamente migliorativi all'azione dell'insegnamento (Coggi, 2005, 18). Le letterature pedagogica nazionale² ed internazionale³ relativamente ai processi valutativi e autovalutativi dei sistemi di alta formazione, ha, infatti, messo in luce le possibili distorsioni, nei termini di efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, nell'utilizzo di strumenti valutativi prevalentemente basati o sull'opinione degli studenti (Feldman 1986; Rahnama, S., Kroll, P., & Jennings, F. 2007) o su indicatori di prodotto o di risultato (Jones, Taylor, 1990) che rischiano di non tenere in conto la "qualità", anche semplicemente intesa come la rilevazione di "*quale*" sia la didattica erogata.

Se si prendono oggi in esame gli indicatori adottati dall' Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca⁴ (ANVUR) nel sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e di Accreditamento delle Università (Sistema AVA⁵) si trova parziale conferma delle radici non propriamente pedagogiche dalle quali hanno preso vita le prime scelte metodologiche di valutazione e autovalutazione del sistema universitario ma si intravedono altresì nuove aperture e nuovi spazi per una riflessione

¹ È con la L. 537/93 che si introduce un nuovo modello organizzativo diretto alla valutazione del sistema universitario ed è con la L. 370/1999 che vengono disciplinati i compiti dei Nuclei di Valutazione (NdV) e del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU). Le Università hanno iniziato ad applicare progressivamente il sistema integrato AVA a partire dal 2013, con l'emanazione del DM 47/2013 (modificato dal DM 1059/2013). Nell' Audizione presso la Commissione 7° della Camera dei deputati del 12/06/2014 si legge ... "in tale processo l'Italia ha accumulato un notevole ritardo sia nel richiedere alle università di sviluppare propri sistemi di assicurazione della qualità e di verifica della efficacia dei corsi di studio, sia nel dotarsi di un'agenzia incaricata di verificare i sistemi di assicurazione della qualità degli atenei e dei loro corsi di studio. Attualmente, su 28 paesi dell'Unione Europea solo sette non hanno sistemi di valutazione pienamente certificati: Cipro, Grecia, Lussemburgo, Malta, Portogallo e Slovacchia, oltre all'Italia che si sta finalmente adeguando".

² Si vedano gli esiti della ricerca nazionale PRIN (2002) coordinata da R. Semeraro, a cui hanno partecipato le Università di Padova, Torino, Bologna, Roma, Salerno, Lecce.

³ Si vedano a titolo esemplificativo gli studi di Thelot (1993), Poissant (1996), Taylor (1990), Schmelkin e Spencer (1997)

⁴ L'ANVUR è stata istituita con la L. 286/2006 (Art. 2, c. 138, 139, 140, 141) poi regolamentata nel 2010 con il DPR 76/2010.

⁵ Gli elementi portanti del sistema integrato AVA, approvato dal Consiglio Direttivo dell'ANVUR, derivano in larga misura dal Documento ENQA su *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (EN – IT), approvate dai Ministri responsabili dell'Istruzione Superiore alla Conferenza di Bergen del 2005 e adottate nella Raccomandazione del Parlamento europeo del Consiglio (2006/143/CE). Il documento è poi stato aggiornato durante la Conferenza di Yerevan nel 2015 [http://www.anvur.org/attachments/article/26/2015%20150523%20ESG%202015%20\(as%20~.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/26/2015%20150523%20ESG%202015%20(as%20~.pdf). Il documento enuclea alcune caratteristiche di base dei sistemi di assicurazione della qualità che, nel rispetto dei diversi assetti istituzionali, dovrebbero accomunare i diversi paesi dello spazio europeo dell'istruzione superiore.

congiunta e interdisciplinare, volta al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento. A riprova delle riflessioni e delle consapevolezze maturate in tal senso, nel documento di Audizione dell'ANVUR presso la Commissione 7° della Camera dei deputati del 12/06/2014 si legge: *“Nonostante infatti nel nostro ordinamento la programmazione dei corsi sulla base degli apprendimenti attesi degli studenti non sia una completa novità, nella pratica vi è una certa difficoltà nell’organizzare la didattica secondo un preciso disegno che abbia al centro gli apprendimenti dello studente e le sue prospettive future di inserimento nel mondo del lavoro. Ciò richiede infatti un lavoro congiunto dei docenti impegnati nel progetto didattico, la disponibilità a verificare in corso d’opera l’adeguatezza del progetto e anche, se del caso, a rivedere le modalità di insegnamento e di verifica dei risultati”*⁶. Dal punto di vista empirico, l’indicatore che sembra rispondere all’obiettivo di monitorare i processi didattici è, nello specifico l’indicatore AVA R3.B volto a controllare come ogni corso di studio (CdS) promuova *“una didattica centrata sullo studente, incoraggi l’utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite”*⁷. Nel quadro sinottico, specificato nell’Allegato 8 delle Linee Guida AVA⁸, l’indicatore AVA R3.B è stato poi declinato in cinque differenti punti di attenzione (Orientamento e tutorato; Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze; organizzazione di percorsi flessibili e metodologie didattiche; internazionalizzazione della didattica; modalità di verifica e dell’apprendimento). Per ognuna di tali dimensioni, l’ANVUR ha reso noti gli aspetti da considerare e sottoporre a controllo (Fig.1), non solo tramite l’operato delle Commissioni Esterne di Valutazione (CEV), in fase di visita in loco volta all’accreditamento periodico, ma anche e, principalmente, in fase di autovalutazione interna al singolo CdS di Ateneo.

⁶ http://www.anvur.org/attachments/article/26/Audizione_ANVUR_12_06_201~.pdf

⁷ Si vedano le Linee Guida ACCREDITAMENTO PERIODICO DELLE SEDI E DEI CORSI DI STUDIO UNIVERSITARI Versione del 10/08/2017 consultabili su: http://www.anvur.org/attachments/article/26/LG_AVA_5-5-17_revisione_1~.pdf

⁸ Il quadro sinottico qui presentato si riferisce alla versione pubblicata da ANVUR il 10 Agosto 2017.

Tabella 1 - Quadro sinottico Linee Guida AVA ANVUR –Allegato 8- versione del 10 08 2018 – Estratto dei requisiti R3.B

Codice punto di attenzione	Documenti chiave	Punto di attenzione	Aspetti da considerare
R3.B.1	SUA-CDS: quadro B5	Orientamento e tutorato	Le attività di orientamento in ingresso e in itinere favoriscono la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti?
			Le attività di orientamento in ingresso e in itinere tengono conto dei risultati del monitoraggio delle carriere?
			Le iniziative di introduzione o di accompagnamento al mondo del lavoro tengono conto dei risultati del monitoraggio degli esiti e delle prospettive occupazionali?
R3.B.2	SUA-CDS: quadro A3	Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze	Le conoscenze richieste o raccomandate in ingresso sono chiaramente individuate, descritte e pubblicizzate (es. attraverso un syllabus)
			Il possesso delle conoscenze iniziali indispensabili è efficacemente verificato?
			Sono previste attività di sostegno in ingresso o in itinere?
			Per i CdS triennali e a ciclo unico: le eventuali carenze sono puntualmente individuate e comunicate agli studenti? Vengono attuate iniziative per il recupero degli obblighi formativi aggiuntivi?
			Per i CdS di secondo ciclo, sono definiti, pubblicizzati e verificati i requisiti curriculari per l'accesso? È verificata l'adeguatezza della preparazione dei candidati?
R3.B.3	SUA-CDS: quadro B5	Organizzazione di percorsi flessibili e metodologie didattiche	L'organizzazione didattica crea i presupposti per l'autonomia dello studente (nelle scelte, nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio) e prevede guida e sostegno adeguati da parte del corpo docente?
			Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti ?
			Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...)?
			Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?
R3.B.4	SUA-CDS: quadro B5	Internazionalizzazione della didattica	Sono previste iniziative per il potenziamento della mobilità degli studenti a sostegno di periodi di studio e tirocinio all'estero?
			Con particolare riguardo ai Corsi di Studio internazionali, è effettivamente realizzata la dimensione internazionale della didattica, con riferimento a docenti stranieri e/o studenti stranieri e/o titoli congiunti, doppi o multipli in convenzione con Atenei stranieri?
R3.B.5	Schede degli insegnamenti	Modalità di verifica dell'apprendimento	Il CdS definisce in maniera chiara lo svolgimento delle verifiche intermedie e finali?
	SUA-CDS: quadri B1.b, B2.a, B2.b		Le modalità di verifica adottate per i singoli insegnamenti sono adeguate ad accertare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi?
			Le modalità di verifica sono chiaramente descritte nelle schede degli insegnamenti? Vengono espressamente comunicate agli studenti?

2. L'interpretazione soggettiva e collegiale dell'autonomia didattica: il Syllabus.

Il documento principale in cui si evince *l'interpretazione soggettiva dell'autonomia didattica*, nonché le scelte didattiche operate dal singolo docente, in virtù del principio della libertà di insegnamento, è il Syllabus. La compilazione della Scheda d'insegnamento (Syllabus) è una fase cruciale per definire il cosiddetto *patto formativo* e le scelte metodologiche effettuate dal docente. Il Syllabus è, invero, il documento formale che sancisce quel campo di regole a cui docente e discente faranno riferimento per orientarsi nella loro relazione educativa, in riferimento ad uno specifico insegnamento. Un Syllabus completo permette inoltre di evitare che i discenti (frequentanti e, in particolar modo i non frequentanti) cerchino informazioni sull'insegnamento tramite altre reti informali (es: gruppi social non validati dal docente) che rischiano, spesso, di veicolare informazioni non corrette. I campi previsti dal Syllabus rappresentano i capisaldi della progettazione formativa (*obiettivi, metodi didattici, modalità di verifica dell'apprendimento, materiali e testi di riferimento, note aggiuntive e modalità di interazione docente-studente*). Una loro analisi può permettere infatti di cogliere, da un lato, le personali assegnazioni di significato date dai singoli docenti ai campi progettuali previsti dalla scheda di insegnamento, dall'altro, consente di individuare eventuali tendenze ed eventuali relazioni tra scelte didattiche, settori disciplinari di afferenza, nonché di mettere a controllo la coerenza o l'incoerenza tra obiettivi dichiarati e modalità valutative atte a controllarne il raggiungimento. Anticipando alcune tendenze che sembrano emergere da una ricerca attualmente in corso⁹, parrebbe che uno dei campi maggiormente critici sia quello relativo all'esplicitazione degli obiettivi formativi, partendo dall'ipotesi che, anche a livello accademico, come nei livelli di istruzione precedente, emerga la difficoltà a procedere ad una formulazione operativa di questi. Dalle prime analisi alcuni predicati verbali, utilizzati nelle schede di insegnamento, sembrano non evidenziare ricadute operative, più frequentemente sembrano invece tratteggiare un risultato "velato", più simile ad una finalità che si protrae nel lungo periodo (a titolo esemplificativo si pensi ad alcune forme verbali frequentemente utilizzate in ambito formativo come: *sviluppare; sostenere; promuovere, diffondere, evolvere, progredire* etc.), con la conseguenza quindi che il risultato da raggiungere rischi di essere non monitorabile e valutabile nel breve periodo, come invece dovrebbe essere nel caso di un insegnamento all'interno di un determinato Corso di Studio, che si concluda con relativa valutazione sommativa, sia al termine del singolo insegnamento, sia al termine del ciclo di studi (l'esame di laurea).

⁹ L'indagine, attualmente in corso, si è posta l'obiettivo di controllare l'interpretazione soggettiva dell'autonomia didattica dei docenti universitari anche tramite l'analisi documentale delle schede di insegnamento rese pubbliche sui siti di cinque atenei italiani (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud Italia, Isole), con campionamento randomizzato. (Robasto, 2019).

Una non chiarezza negli obiettivi formativi, rischia inoltre di non orientare né nella definizione dei metodi didattici né delle modalità di valutazione, con la conseguente possibilità che vi sia un disallineamento¹⁰, talvolta anche notevole, tra obiettivi dichiarati, i metodi utilizzati per raggiungerli e gli esiti auspicati e valutati (Biggs, 2007; Galliani L., Zaggia C., Serbati A., 2011).

In ultimo, pur all'interno del principio della libertà di insegnamento, nella scelta degli obiettivi, va detto che una linea per guidarne la stesura è data dai Descrittori di Dublino del ciclo accademico (divisi per primo ciclo, secondo ciclo e terzo ciclo per la scuole di dottorato). I Descrittori di Dublino “*sono enunciazioni generali dei risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali*”¹¹. I Descrittori di Dublino, a cui ogni Cds dovrebbe fare riferimento sono costruiti sulle seguenti dimensioni a) *Conoscenza e capacità di comprensione*; b) *Conoscenza e capacità di comprensione applicate*; c) *Autonomia di giudizio* d) *Abilità comunicative*; e) *Capacità di apprendere*. Ciò non significa che ogni insegnamento universitario possa e debba necessariamente lavorare su tutte e cinque le dimensioni, allo stesso modo e con la stessa intensità, indipendentemente dall'ambito disciplinare, significa invece che è nel raggiungimento- e dunque nella progettazione del raggiungimento del traguardo finale (la laurea di primo, di secondo livello o il dottorato) - che è necessario monitorare che sia *didatticamente* lavorato su tutte e cinque le dimensioni dei descrittori e se ne sia valutato il raggiungimento.

Ciò determina che l'interpretazione soggettiva dell'autonomia didattica, si sposti inevitabilmente sull' *interpretazione collegiale* (in questo caso del CdS) dell'autonomia didattica; la libertà di insegnamento del singolo giunge ora al punto in cui è chiamata a confrontarsi con quella di altri colleghi. Una delle ipotesi da mettere a controllo è che questo sia forse l'elemento di progettazione più arduo da raggiungere, sennonché molti Presidenti di CdS e/o organi di Ateneo potrebbero scegliere di richiedere e monitorare che tutti i docenti abbiano progettato il loro Syllabus su tutte e cinque le dimensioni dei descrittori, indipendentemente dalla fattibilità del contesto disciplinare e didattico, piuttosto che credere possibile una progettazione didattica condivisa, che porti collegialmente alla copertura dei descrittori nel Corso di Studi.

Un ulteriore campo del syllabus che delinea le scelte metodologiche del docente è la sezione *metodi didattici*; essa fornisce, infatti, informazioni

¹⁰ Si vedano, a tal proposito, gli studi di Biggs sul *Constructive Alignment*, approccio di stampo costruttivista, che affronta la progettazione formativa, esaltandone gli imprescindibili legami tra ambiente di insegnamento, modalità di insegnamento e pratiche valutative. In Italia si vedano le sperimentazioni condotte da Galliani L., Zaggia C., Serbati.

¹¹ <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>

rilevanti sul come il singolo docente concepisca la didattica, ossia come interpreti l'allestimento, il consolidamento e valutazione di ambienti di apprendimento, cioè come organizzati specifiche azioni umane, ritenute atte a favorire processi acquisitivi in termini di apprendimento (Calvani, 2000; Felisatti 2007). Il docente può scegliere, con un alto grado di libertà, differenti metodi didattici; la scelta dovrebbe essere in funzione degli obiettivi formativi che il docente intende raggiungere all'interno del singolo insegnamento, degli obiettivi formativi che concorre a raggiungere all'interno di un Corso di Studi e, non in ultimo, tenendo conto le caratteristiche della popolazione studentesca cui interagisce.

Alcune indagini internazionali relative alle strategie didattiche maggiormente utilizzate dai docenti della scuola secondaria (OCSE TALIS, 2012) evidenziano a livello italiano una spiccata preferenza per le strategie didattiche di stampo trasmissivo ed un minor utilizzo delle cosiddette strategie costruttiviste, le quali prevedono una maggior partecipazione attiva da parte dello studente e la mobilitazione di processi cognitivi differenti (Anderson e Krathwhol, 2001; Diamond 2013) rispetto a quelli mobilitati con la lezione frontale prevalentemente trasmissiva.

Questa tendenza rilevata nella scuola secondaria pare essere confermata anche negli studi relativi alla didattica universitaria (Semeraro, 2005; CRUI 2017). Se così fosse, occorrerebbe approfondire in quale modo si lavori (didatticamente) sulla mobilitazione dei processi cognitivi “*applicare, analizzare, valutare e creare*” (Anderson e Krathwhol, 2001) e come si raggiungano, è altresì come si controllino in fase valutativa, alcuni elementi¹² dei Descrittori di Dublino che sembrano non essere direttamente coinvolti nell'approccio trasmissivo-tradizionale, tipico della lectio tradizionale, dove allo studente non viene richiesto altro che ascoltare attentamente.

In ultimo, dal punto di vista dei processi di assicurazione della qualità monitorati da ANVUR, viene da chiedersi come un'unica strategia didattica, possa assolvere ad uno dei requisiti R3, presenti nel quadro sinottico (Fig.1), nello specifico l'indicatore R3.B. Una riprogettazione dei Syllabi pertanto, necessariamente comporta sia di intraprendere specifiche azioni di formazione docenti, sia una puntuale rilevazione, in ingresso, delle competenze strategiche degli studenti universitari. Se infatti da un lato, la formazione dei docenti, può offrire un'opportunità per dotarsi degli opportuni frame metodologici, al fine di compiere scelte didattiche autonome e consapevoli, dall'altro, non avviare contestualmente una rilevazione dei bisogni formativi degli studenti, conduce al rischio, purtroppo già noto, di intraprendere un processo di “innovazione didattica”, senza tener conto delle caratteristiche “in entrata” della popolazione studentesca.

¹² In particolare qui ci si riferisce ai descrittori *b)* capacità di comprensione applicate; *c)* Autonomia di giudizio *d)* Abilità comunicative; *e)* Capacità di apprendere che non sembrano poter essere mobilitate dallo studente durante la lezione frontale del docente.

3. La valutazione delle competenze strategiche degli studenti universitari. Un progetto pilota.

In riferimento al requisito ANVUR R3.B.3 che monitora come le attività curriculari e didattiche *siano modulate sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti* (cit), è opportuno comprendere come i Corsi di Studio possano rilevare e monitorare tali esigenze e tali tipologie. Va inoltre detto che il monitoraggio del requisito R3.B3 è strettamente connesso con i requisiti che lo precedono (R3.B.1 *Orientamento e tutorato* e R3.B.2 *Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze*).

Tali requisiti, nella loro composizione, non suggeriscono altro se non un solido e strutturato impianto di *valutazione diagnostica* (Bloom,1963), volto ad individuare i prerequisiti culturali e cognitivi degli studenti, al fine di poter disporre di dati empirici per orientare al meglio, da un lato la popolazione studentesca (Benvenuto, 2011), individuando il prima possibile eventuali lacune o debiti formativi, dall'altro lato il corpo docente, che sulla base di tali informazioni può decidere, sulla base di evidenze, come orientare le azioni didattiche successive (e quindi come calibrare al meglio le scelte metodologiche da esplicitare nel syllabus).

Presso l'Ateneo di Parma è in corso un progetto pilota¹³ che attualmente ha coinvolto 11 corsi di laurea¹⁴ dell'Università di Parma e Bologna relativamente alla rilevazione delle strategie di studio delle matricole e delle loro competenze strategiche (Pellerey, 2006) ossia di quelle competenze che potrebbero agevolare gli studenti nel loro processo di adattamento ai contesti di vita accademici e professionali. Il progetto pilota si è posto l'obiettivo di rilevare la padronanza delle matricole delle strategie di studio e delle competenze strategiche al fine di accrescere la padronanza delle stesse da parte degli studenti e aumentare l'efficacia dei processi di orientamento e didattici attivati dai CdS .

Il progetto pilota ha utilizzato per la rilevazione dei dati quattro strumenti, volti a costituire un impianto di valutazione diagnostica: 1) Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS Pellerey, 2006) 2) un Questionario sulle Strategie di Studio (QSS Trincherò, Robasto 2015; Tab2); 3) un questionario volto a rilevare le informazioni socio-anagrafiche degli studenti; 4) in ultimo ogni corso di laurea partecipante al progetto pilota ha affiancato ai precedenti tre strumenti comuni, prove strutturate di carattere disciplinare, scelte e/o progettate dal singolo Corso di Studi. Tramite il servizio Lime Survey UNIPR¹⁵ si è proceduto con la somministrazione dei

¹³ Supervisione scientifica di Giacomantonio, Luciano, Robasto.

¹⁴ Il campione di riferimento dell'ultima rilevazione –a.a 2017-2018- è dato da 622 studenti neo immatricolati, afferenti a 11 corsi di laurea, di cui 7 dell'Ateneo di Parma e 4 immatricolati presso l'Ateneo di Bologna. La tecnica di campionamento è stata non probabilistica, accidentale ed il campione si è composto su base volontaria, sulla base dell'interesse manifestato da parte del Presidente del Cds.

¹⁵ <http://sondaggi.unipr.it/>

questionari informatizzati, resi disponibili in modalità autocompilativa da parte dello studente. Le matricole sono state convocate nelle aule informatiche, secondo calendari prestabiliti per ogni corso di studi; in ogni aula utilizzata per la rilevazione erano presenti un docente di riferimento del CdS e uno o più Tutor di Scienze dell'Educazione, debitamente formati per presentare le finalità della rilevazione e intervenire prontamente in caso di difficoltà nella compilazione o nell'invio dei dati. Il progetto ha poi previsto che identificati gli studenti reputati “*a rischio di dispersione*” si proponesse loro un'attività di formazione e di supporto finalizzata ad accrescere la padronanza delle strategie di studio e delle competenze strategiche. Va detto che dopo un primo biennio di progetto pilota, questo appare il punto più critico. Ad oggi le attività formative proposte non sembrano di particolare appeal per gli studenti che forse vedono tali azioni o come un “*ennesimo corso - in più - da seguire*” o come un corso che li definisce in uno *status di debolezza cognitiva*, nonostante il gruppo di lavoro composto da docenti e tutor abbia fatto il possibile per evitare di veicolare loro tale messaggio¹⁶. Se da un lato l'azione formativa sugli studenti risulta in una fase di rodaggio e probabilmente richiederà una riprogettazione importante degli interventi, si è invece inaspettatamente accesa la domanda formativa da parte dei docenti coinvolti nel progetto pilota¹⁷. La domanda di formazione si è manifestata soprattutto all'interno del Dipartimento di Scienze Chimiche, della Vita e della Sostenibilità Ambientale chiedendo una formazione specifica che si è ripetuta su due edizioni e che si è sinergicamente unita, in alcuni punti, al lavoro che il Dipartimento stava conducendo sul contrasto degli abbandoni previsto dal PLS¹⁸ (Piano Lauree Scientifiche).

Relativamente all'analisi dei profili di studio degli studenti emerge (Tab.2) che quasi un 30% degli studenti universitari coinvolti nella rilevazione sembra avere un profilo di studio a bassa efficacia (*Evasivo, Forzato, Indifferenziato, Superficiale, Mnemonico*) che non necessariamente andrà a tradursi, fortunatamente, in insuccesso accademico o abbandono, tuttavia è bene comprendere come l'intervento didattico, se ben progettato, possa aiutare la popolazione studentesca a smussare o eliminare alcuni elementi

¹⁶ È in corso, a tal proposito, una ricerca interpretativa volta a rilevare tramite interviste a basso grado di strutturazione su circa una quarantina di studenti a rischio di dispersione accademica, quali azioni di supporto gradirebbero e a quali azioni parteciperebbero con un buon grado di proattività.

¹⁷ All'interno dell'Ateneo di Parma si sono svolte tre diverse modalità formative per l'aggiornamento delle competenze dei docenti. Da un lato dei seminari di formativi, di circa mezza giornata, rivolti a tutti i docenti dell'Ateneo, in plenaria, sui temi classici della progettazione formativa (es: Docimologia; Interventi didattici per DSA o Disabilità; Progettazione dei corsi di studi etc) dall'altro lato, solo per i docenti partecipanti al progetto pilota, si sono svolte alcune attività di formazione specifiche e di più lunga durata volte a favorire la riflessione sui processi didattici e valutativi attuati nei CdS; in ultimo, su richiesta di alcuni CdS partecipanti agli incontri in plenaria, si sono attivati dei seminari di formazione specifici sui corsi di laurea, per avviare una riflessione collegiale dei docenti membri del CdS, sulla riprogettazione dei propri Syllabi. Ai primi seminari, collettivi, hanno partecipato su base volontaria circa 150 docenti dell'Ateneo. Ai secondi incontri, calibrati sul progetto pilota, hanno partecipato circa una trentina di docenti. Ai terzi incontri, specifici sui syllabi ed attivati su richiesta di singoli CdS, hanno partecipato attualmente circa 80 docenti.

¹⁸ Si vedano le Linee Guida del Piano Nazionale Lauree Scientifiche DM 976/2014 ; per il progetto citato si veda <http://scvsa.unipr.it/it/pls> .

critici che possono caratterizzare, oggi, il loro modo di studiare (Zimmerman, 2001) e domani, il loro modo di approcciarsi ad una professione. A titolo esemplificativo e non esaustivo, il fatto di non prevedere una pianificazione del proprio operato, di non metterla a controllo, di non selezionare concetti principali da concetti di secondaria importanza non sono infatti criticità che possono essere reputate tali nel solo ambito universitario.

Tabella 2 Distribuzione di frequenza del Profilo emerso dalla somministrazione del Questionario sulle Strategie di studio alle matricole di 11 corsi di laurea, 591 casi validi

Profilo emerso Questionario Strategie di studio	Sintesi degli Indicatori tratti dalla operazionalizzazione dei fattori determinanti il profilo di studio.	Frequenza osservata sul campione	Frequenza percentuale sul campione
Evasivo	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non sintetizza le informazioni; Non rilegge il testo più di una volta.	13	2%
Forzato	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non si concede pause quando sente scemare l'attenzione ma forza lo studio a ridosso della verifica/esame; Non è costante nello studio.	35	6%
Indifferenziato	Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; Non fa delle simulazioni del discorso in caso di prova orale; Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti.	6	1%
Superficiale	Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti; Non tende a rielaborare le informazioni con parole proprie, Non fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente o non li annota, Non approfondisce termini di cui non coglie "al volo" il significato ma sorvola su di essi	86	15%
Mnemonico	Non tende a sintetizzare le informazioni; Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; non utilizza organizzatori della conoscenza; nel ripasso tende a rileggere tutto il testo, senza tralasciare nulla; ripete più volte, ad alta voce, la definizione dei termini, fino a quando non sente di "saperla ripetere".	28	5%
Di Gruppo	Scriva su un foglio quali sono le possibili domande/esercizi che il docente potrebbe porre e si confronta con i compagni per individuare buone risposte; Ritorna con i compagni sui materiali di studio per controllare eventuali differenze nelle risposte fornite agli esercizi. Utilizza il gruppo come elemento di confronto.	67	11%
Organizzato	Usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza; tende a rielaborare le informazioni con parole proprie;	7	1%

	controlla periodicamente la propria “tabella di marcia” per autovalutare come procede lo studio ed eventualmente ripianifica l’impegno.		
Pratico	Per studiare un concetto cerca di trovare degli esempi tratti dal mondo reale a cui il concetto si possa applicare; se trova termini non noti, li cerca su glossari, dizionari o Internet, prima di procedere nello studio; per studiare un concetto tenta di rielaborarlo con parole proprie.	224	38%
Riflessivo	Distingue i concetti principali da quelli secondari; chiede informazioni al docente o ai compagni per risolvere i dubbi che non è riuscito a chiarire consultando fonti esterne; fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente; si annota a lato del testo asserti o concetti importanti per la comprensione; formula autonomamente domande che eventualmente potrebbe ricevere e riflette autonomamente su possibili buone risposte	105	18%

4. La didattica a ciclo esperienziale, è possibile all’Università?

La didattica accademica attuale sembra essere fortemente ancorata ai modelli didattici classici (Felisatti, 2011), tipici della lezione orale, trasmissiva e tradizionale, volta alla riproduzione di conoscenza concettuale mentre i descrittori di Dublino e le riflessioni in merito al raggiungimento di traguardi di competenza spendibili sul campo, sembrano invece andare nella direzione di un maggior legame tra didattica universitaria e contesto professionale. Le analisi sui profili di studio e sulle competenze strategiche sembrano inoltre mettere in evidenza il profilo di uno studente universitario non sempre capace di selezionare le informazioni utili e di saper collegare opportunamente concetti e contesti applicativi. La ricerca, in particolare quella sul concetto di *transfer*, ha messo in luce come allo studente non basti aver compreso concetti e procedure per essere in grado trasferirli a situazioni nuove. Affinché questo avvenga, secondo Clark (2010, p. 166) è necessario, che il docente preveda momenti didattici appositi. Questo significa “incorporare il contesto dell’apprendimento” nell’apprendimento stesso (Trincherò, 2017), ad esempio proponendo nelle fasi di pratica guidata e autonoma esercizi che richiedano l’applicazione dei contenuti a diverse situazioni paradigmatiche, più che il loro semplice richiamo (Clark, 2010, p. 166), come può avvenire ad esempio se si chiede all’allievo di esporre definizioni o procedure (Trincherò, Robasto, 2015).

Se da un lato un ripensamento del syllabus conduce il docente a riflettere criticamente sulla propria azione progettuale, dall’altro è necessario che abbia gli strumenti metodologici per articolare meglio le strategie didattiche in rapporto alla significatività degli apprendimenti, per costruire raccordi fra i vari momenti della proposta didattica e per valutare coerentemente i processi avviati e gli esiti conseguiti.

Come rivedere quindi i contesti e i modelli di insegnamento per raggiungere differenti risultati di apprendimento?

La ricerca Evidence Based ha delineato un’alta efficacia del *problem solving teaching e il problem based learning* (Hattie, 2009; Marzano 2001) come

modelli didattici validi non tanto per aumentare la capacità di riprodurre conoscenza concettuale, quanto piuttosto per giungere ad una costruzione, autonoma o guidata, di possibili soluzioni a problemi “autentici. I modelli didattici adottati anche in ambito universitario dovrebbero pertanto prevedere, da un lato attività in cui gli studenti siano chiamati generare ipotesi risolutive per situazioni problematiche più vicino possibile al reale e, dall’altro a prevedere che vi siano frangenti in cui gli studenti abbiano modo di testare tali ipotesi, in modo diretto o simulato.

Seppur di non recente invenzione, i cicli di apprendimento esperienziale messi a punto da Kolb (1984) sulla base delle riflessioni teoriche derivanti dall’*Experiential Learning*¹⁹, sembrano permettere di lavorare contestualmente sia sulle dimensioni della competenza (Le Boterf 1994; Trincherò, 2012) sia sugli elementi dei descrittori di Dublino, senza tralasciare, di questi, le componenti applicative e comunicative (conoscenza e capacità di comprensione applicate; autonomia di giudizio e Abilità comunicative) , dove la didattica trasmissiva rischia di fallire (Grange, 2006).

Tra i vari cicli a matrice esperienziale, l’evoluzione del ciclo di Kolb prevista da Pfeiffer e Jones (2005) presenta fasi strutturate che sembrano intercettare al meglio il lavoro didattico sull’attivazione cognitiva (Trincherò, Robasto, 2015) e sulle strutture *d’interpretazione, d’azione e di autoregolazione* degli studenti, mobilitando pertanto, direttamente nel contesto di apprendimento, quelle risorse che si sono trasferite anche utilizzando altri modelli didattici, ad esempio quelli trasmissivo-tradizionali. Il ciclo di Pfeiffer e Jones (Fig.1) prevede che il momento didattico parta da un *Problema Aperto (o situazione problematica)*, che ammetta molteplici soluzioni. L’impegno profuso nel risolvere il problema, all’interno di un contesto condiviso²⁰, porta l’allievo a compiere un’*Esperienza (esperienza di risoluzione)*. Ciascuna gruppo o coppia²¹ sarà poi chiamato a narrare la propria Esperienza (*Comunicazione*) tramite un’esposizione orale o scritta di quanto esperito. A partire da tale frangente comunicativo esplicito, grazie all’intervento del docente e di tutto il gruppo aula, andranno individuati i punti di forza e i punti di debolezza delle diverse soluzioni proposte al problema di partenza (*Analisi*). Il docente, insieme al gruppo classe, sintetizzerà quindi i punti di forza delle soluzioni emerse al fine di produrre (o proporre ex novo) una o più soluzioni ottimali e su queste estrapolerà i principi generali su cui le soluzioni ottimali dovrebbero basarsi (*Generalizzazione o fase teorica*), Il docente proporrà poi un altro problema a cui tali principi e soluzioni potranno essere applicati (*Applicazione*) e questo farà partire un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale.

¹⁹ Dewey, Lewin, Piaget, Bion e al.

²⁰ Il contesto condiviso , o sociale, può essere un gruppo formatosi in aula, in presenza, o il gruppo di lavoro formatosi a distanza, in caso di consegne esperienziali in corsi in FAD o Blended.

²¹ In caso di gruppi di tre o più persone si consiglia di individuare il portavoce del gruppo di lavoro. Va comunque ricordato che i gruppi oltre le 4-5 persone sono sconsigliati o vanno attentamente valutati, in coerenza con il contesto accademico, tenendo in considerazione altresì l’ambito professionale e tipo di lavoro in equipe previsto nella situazione problematica individuata.

Figura 1 – Ciclo di apprendimento esperienziale, modello di Pfeiffer e Jones (1985).



Nella tabella 3 si presentano due esperienze di applicazione del ciclo Pfeiffer e Jones, condotte dall'autrice in due insegnamenti differenti all'interno di corsi di laurea in ambito pedagogico presso l'Università di Parma. Il primo insegnamento in cui si è applicato il ciclo di Pfeiffer e Jones è *Pedagogia Sperimentale*, (seconda colonna Tab.3) all'interno del corso di laurea in *Scienze dell'Educazione e dei processi formativi* dell'Università di Parma, corso di laurea che ha oltre 400 iscritti l'anno. Gli studenti frequentanti le lezioni si trovano al terzo anno di laurea di primo livello L19 e sono circa 180-200, con picchi di 220-250 studenti nella prima settimana di lezione. La fase didattica che più risente e soffre della numerosità della classe è la fase comunicativa che necessariamente non può prevedere che tutti prendano la parola per esporre le proprie modalità risolutive per ogni consegna problematica lanciata. Di contro la fase dell'*Analisi* risulta particolarmente ricca ed eterogenea data dal numerosità di prospettive presentate. Dopo un paio di anni di fase pilota, in cui si sono provati nella fase "*Comunicazione*" sia interventi orali in presenza, da parte di alcuni, sia interventi scritti da parte di tutti, si è visto preferibile chiedere a tutti i gruppi di consegnare alla docente, via e-mail, la risoluzione al problema prospettata dal gruppo²². Nella fase *comunicazione* la docente restituisce quanto emerso dal lavoro di tutti i gruppi e dà la parola ai portavoce per approfondimenti, dettagli o chiarimenti. Si è visto, in tal modo, che tutti i gruppi si sentono coinvolti, sia nella fase *esperienza*, sia nella fase *comunicazione* e partecipano attivamente al proseguo delle lezioni.

Nella terza colonna della Tab.3 si presenta invece l'applicazione del ciclo di Pfeiffer e Jones all'interno dell'insegnamento di *Progettazione e Valutazione dei percorsi formativi*, al primo anno del corso di laurea magistrale LM 50 in *Coordinamento e Progettazione dei servizi educativi*, corso di laurea che

²² L'ideale sarebbe che i gruppi esponessero in prima persona le loro risposte al problema ma per un gruppo aula di 200 persone, considerando circa 10 minuti a gruppo, andrebbero via circa 7 ore di lezione, cioè circa ¼ delle ore corso, pertanto si opta per una strategia differente.

accoglie circa 60-70 iscritti l'anno, di cui circa 40/50 frequentano con costanza le lezioni. In questo secondo esempio la fase comunicativa invece viene svolta tutta in presenza, tramite l'intervento orale dei portavoce dei gruppi che relazionano relativamente alla loro fase esperienziale. Dopo un primo frangente di imbarazzo o difficoltà ad intervenire, il clima d'aula solitamente è favorevole e abitua gli studenti a partecipare attivamente alla costruzione della lezione. Capita frequentemente infatti che anche nella fase *generalizzazione* gli studenti si siano abituati ad intervenire e a confrontarsi e chiedano pertanto spiegazioni o delucidazioni in merito a quanto viene presentato anche quando si utilizzano modalità più vicine alla didattica tradizionale. Tale intervento spontaneo e partecipato accade meno frequentemente, invece, nel corso di laurea triennale in cui la numerosità dell'aula, probabilmente non agevola nel prendere la parola pubblicamente, di fronte a circa 200 persone.

In linea generale e conclusiva, il ciclo P-J appare ben calibrato per mobilitare tutte le dimensioni della competenza e affiancato a lezioni tradizionali o euristico socratiche permette di lavorare sia sulle risorse concettuali-conoscitive sia sull'applicazione di queste. Il ciclo P-J, con alcuni lievi aggiustamenti e modifiche, si è dimostrato applicabile sia a gruppi aula molto numerosi, sia a gruppi aula più ristretti. Anche le modalità valutative sono state riviste per controllare al meglio le dimensioni della competenza (Wiggins, 2000) mobilitate durante l'insegnamento: in entrambi i corsi di laurea gli studenti sono stati valutati anche²³ tramite la discussione critica di un project work da loro redatto. In ultimo, relativamente ai risultati emersi dall'analisi dei questionari OPIS (Questionari dell'OPInione Studenti) i due insegnamenti hanno raggiunto buoni livelli di gradimento da parte degli studenti frequentanti, attestandosi al di sopra sia della media del corso di Studi, sia della media di Dipartimento. Nello specifico, il gradimento degli studenti si attesta su valori decisamente alti²⁴ nel corso di laurea magistrale, mentre nel corso di laurea triennale il gradimento supera la media di Dipartimento e di Corso di Studio, ma non si distanzia troppo da questa.

Tabella 3 – Applicazione del ciclo di apprendimento esperienziale in due corsi universitari, di diverso livello e numerosità.

Fase del ciclo Pfeiffer e Jones	Esempio applicato al corso di Pedagogia Sperimentale (Laurea di primo livello, 200-220 studenti in aula).	Esempio applicato al corso di Progettazione e Valutazione dei percorsi formativi (Laurea magistrale, 40-50 studenti in aula)
Situazione Problema	Il docente presenta la seguente consegna aperta: <i>“Siete al terzo anno di laurea triennale. Vi è certamente capitato di leggere e consultare ricerche</i>	Il docente presenta la seguente consegna aperta: <i>“Siete al primo anno di laurea magistrale in ambito pedagogico. Nei vostri studi</i>

²³ Nel corso di laurea triennale, si è affiancato al project work anche una prova scritta, semistrutturata, volta a controllare anche le risorse conoscitive che non sempre riescono ad essere puntualmente controllate nella discussione critica del project work.

²⁴ Il corso di Progettazione e Valutazione solitamente rientra tra i prime due corsi con i più alti valori di gradimento del corso di laurea LM 50. Il corso di Pedagogia Sperimentale rientra tra i primi 5 corsi con i più alti valori di gradimento sul corso L19.

	<p><i>empiriche in ambito educativo. Individuate le fasi che a vostro avviso deve ripercorrere un ricercatore quando vuole conoscere, empiricamente, una data realtà educativa. Voi cosa fareste se foste il ricercatore?"</i></p>	<p><i>precedenti avete studiato o applicato diversi progetti a matrice educativa o formativa. Individuate le fasi che a vostro avviso deve affrontare un educatore o un formatore che si cimenti a progettare un buon percorso educativo o formativo"</i></p>
Esperienza	<p>Il docente invita gli studenti a dividersi autonomamente in gruppi di massimo 5 persone. Il gruppo di lavoro è avvisato che dovrà lavorare insieme per tutte le ore del corso, nella parte che verrà dedicata alla didattica di tipo esperienziale. Il corso è da 30 h. Circa la metà di queste vengono dedicate ai cicli di apprendimento esperienziale.</p> <p>Il docente lascia circa 15 minuti di lezione per stabilire la composizione dei gruppi. E' utile lasciare i 15 minuti a ridosso della pausa lezione, in modo tale che durante la pausa gli studenti possano eventualmente proseguire negli accordi, anche in un contesto informale, senza docente.</p> <p>I gruppi neo composti comunicano al docente la loro composizione, il nome del portavoce e lasciano alla docente un contatto e-mail del portavoce per le comunicazioni al gruppo.</p> <p>I gruppi lavorano in modo autonomo, in aula, per individuare le fasi che a loro giudizio percorre un ricercatore che voglia condurre empiricamente una ricerca in ambito educativo.</p> <p>In questa fase la strutturazione rigida del setting aula per 200 persone (sedie e banchi fissi tipici delle aule accademiche ad anfiteatro, progettate pensando alla sola didattica trasmissiva) risulta di impedimento ma i gruppi sono invitati a disporsi in aula su più file e di non badare al fatto che dovranno dare le spalle alla cattedra.</p> <p>Nella fase esperienza il docente cammina per l'aula, si avvicina ai gruppi per chiedere come stia andando il lavoro. Interviene solo per questioni terminologiche, senza offrire alcuna soluzione al problema.</p>	<p>Il docente invita gli studenti a dividersi autonomamente in gruppi di massimo 3 persone. Il gruppo di lavoro dovrà lavorare insieme per tutte le ore del corso, nella parte che verrà dedicata alla didattica di tipo esperienziale.</p> <p>Il corso è di 60 ore e circa la metà viene dedicato alla didattica esperienziale. I gruppi neo composti comunicano al docente la loro composizione, il nome del portavoce e lasciano alla docente un contatto e-mail del portavoce per eventuali comunicazioni al gruppo.</p> <p>I gruppi lavorano in aula in modo autonomo per individuare le fasi che a loro avviso compongono un buon progetto educativo o formativo. Quando possibile, vista la ridotta numerosità degli studenti, si chiede la prenotazione di un'un'aula a sedie mobili. Se non risulta possibile il docente lascia a disposizione anche la cattedra per permettere ai gruppi di disporsi più comodamente.</p> <p>Il docente volutamente non entra nel merito di eventuali differenze tra progetto educativo o progetto educativo, se non nel caso in cui vengano chieste delucidazioni in merito (capita poco frequentemente).</p> <p>E' importante che la fase esperienziale avvenga utilizzando le strutture di interpretazione degli studenti, senza fornire i propri quadri interpretativi. Il docente in questa fase si muove nell'aula, monitorando a distanza il lavoro degli studenti o scambiando qualche battuta al solo fine di rendere il</p>

		clima d'aula piacevole.
Comunicazione	<p>Il portavoce è invitato a comunicare al docente, via e-mail, l'esito del lavoro che dovrà riportare le fasi che dovrebbe affrontare un ricercatore.</p> <p>I gruppi scelgono autonomamente le loro modalità comunicative. Alcuni preferiscono predisporre un file di presentazione (tipo ppt), altri inviano un documento testuale sintetico, altri ancora inviano punti elenco via e-mail alla docente, senza aggiungere allegati, altri ancora inviano un documento testuale ricco e complesso.</p> <p>Il docente prende visione del materiale e lo restituisce entro la settimana successiva.</p>	<p>Il portavoce di ogni gruppo è invitato ad esporre in aula. le fasi che dovrebbe affrontare un progettista. Ha circa 10 minuti a disposizione.</p> <p>Si dedicano a questa presentazione circa 2 ore di lezione, su 60 ore corso.</p> <p>Il docente ascolta con attenzione e annota i punti di forza e di debolezza che a suo avviso sono maggior interesse per il proseguio del corso. Chiede agli studenti presenti in aula che non relazionano, di fare altrettanto.</p>
Analisi	<p>Il docente predispone un materiale didattico che presenta le varie risoluzioni ricevute dagli studenti. A seconda dei casi e del tipo di materiale ricevuto può decidere come restituire le fasi individuate dagli studenti. In linea di massima si opta per una presentazione power point riportante, in sintesi le risposte ricevute da ogni gruppo (1 slide per gruppo). Il docente predispone una slide vuota anche per i gruppi che eventualmente non hanno consegnato nulla.</p> <p>E' importante che il docente, in primo luogo, non commenti in positivo o negativo il materiale ricevuto ma è utile che gli studenti siano innanzitutto portati a confrontarsi con quanto svolto dai compagni. Qualcuno si accorgerà di aver dimenticato delle fasi, qualcun altro si renderà conto di essere entrato molto nel particolare in alcune fasi ma di averne tralasciate delle altre etc.</p> <p>Alla fine della presentazione il docente chiede ai gruppi di scrivere sinteticamente punti di forza e di debolezza del loro lavoro. I portavoce che desiderano intervenire pubblicamente possono riferire in aula relativamente ai punti di forza e ai punti di debolezza individuati nei loro materiali. Su circa 40 portavoce, intervengono pubblicamente circa 10-12 portavoce. Tutti gli altri hanno tuttavia lavorato all'individuazione delle loro criticità con il loro gruppo, anche se non hanno esposto l'analisi in pubblico. In questa fase l'attenzione dell'aula è notevole.</p>	<p>Il docente chiede ai portavoce di delineare punti di forza e di debolezza del loro lavoro, di individuare le fasi ricorrenti, quelle meno frequenti ed eventualmente alcune fasi che potrebbero essere aggiunte e che nessuno ha citato. Se il gruppo lo desidera può fare relazionare altra persona rispetto al portavoce che ha già parlato nella fase precedente.</p> <p>Il docente guida la discussione in aula, facendo in modo che tutti i portavoce possano presentare la loro analisi.</p> <p>Il docente pone molti quesiti e si sofferma maggiormente, nella discussione su quegli elementi di analisi che poi riprenderà a livello teorico, cerca inoltre di evidenziare o porre domande in merito al fatto che un certo punto di forza o di debolezza possa essere considerato tale indipendentemente o meno dal tipo di contesto (educativo, formativo, istruttivo etc) e dal tipo di target di intervento.</p>
Generalizzazione	<p>Il docente riprende sinteticamente le fasi illustrate dai vari gruppi e riprende l'analisi che se ben condotta dovrebbe aver portato ad individuare</p>	<p>Il docente riprende e sistematizza le fasi progettuali in ambito educativo/formativo</p>

	<p>le fasi presenti in quasi tutti i gruppi (dunque le fasi più note), le fasi presenti in alcuni gruppi e in altri no (dunque le fasi note solo a qualcuno) ed in ultimo le fasi della ricerca empirica in ambito educativo necessarie secondo il parere del docente ma non menzionate da nessun gruppo (pertanto le fasi su cui il docente dovrà lavorare di più, senza ipotizzare l'esistenza di particolari prerequisiti in merito).</p> <p>La lezione relativa alla generalizzazione, solitamente viene condotta con metodo euristico socratico e si conclude con un elenco ben definito di fasi delle fasi della ricerca empirica</p>	<p>illustrate dai vari gruppi e riprende i punti salienti emersi con la fase dell'analisi che se ben condotta dovrebbe aver portato ad individuare le fasi presenti in quasi tutti i gruppi di lavoro (dunque le fasi progettuali più note), le fasi presenti in alcuni gruppi e in altri no (dunque le fasi note solo a qualcuno) ed in ultimo le fasi della progettazione educativa necessarie secondo il parere del docente ma non menzionate da nessun gruppo (pertanto le fasi progettuali su cui il docente dovrà lavorare di più, senza ipotizzare l'esistenza di particolari prerequisiti in merito).</p> <p>La lezione relativa alla generalizzazione, solitamente viene condotta con metodo euristico socratico e si conclude con un elenco ben definito di fasi indispensabili per condurre una buona progettazione educativa o formativa, sottolineandone le dovute differenze.</p> <p>Il docente chiude con una slide dove le due modalità risolutive (<i>prima</i> e <i>dopo</i> la lezione della generalizzazione) vengono affiancate. Solitamente si utilizzano due fotografie scattate alla lavagna dell'aula nei due momenti <i>comunicazione</i> – <i>generalizzazione</i> per rendere maggiormente visibile il cambiamento verso il quale il gruppo aula è indirizzato.</p>
Applicazione	<p>Presentato l'elenco di fasi, il docente chiede ai gruppi di scegliere un argomento a scelta e di progettare una ricerca empirica in merito a tale tema, seguendo le fasi previste dalla generalizzazione.</p> <p>I gruppi si devono innanzitutto accordare sull'argomento di ricerca. Il docente esplicita che non ha temi preferiti (domanda che solitamente viene posta dal gruppo aula, per evitare di esporsi nella scelta di un tema di ricerca).</p> <p>La fase applicazione verrà ripetuta per ogni fase presentata nell'elenco "fasi".</p> <p>Tutte le lezioni successive saranno infatti impostate in tal modo: una parte di generalizzazione in cui il</p>	<p>Presentato l'elenco di fasi, il docente chiede ai gruppi di scegliere un ambito di intervento e di progettare un intervento educativo o formativo, seguendo le fasi previste dalla generalizzazione.</p> <p>I gruppi si devono innanzitutto accordare sul contesto di intervento e sul target. Il docente esplicita che non ha argomenti o contesti preferiti (domanda che solitamente viene posta dal gruppo aula, per evitare di esporsi nella scelta).</p> <p>La fase applicazione verrà ripetuta per ogni fase</p>

	<p>docente presenta e dettaglia ulteriormente una determinata fase di ricerca e una fase applicativa in cui gli studenti sono invitati a procedere nella progettazione del loro progetto di ricerca.</p> <p>Frequentemente il gruppo, soprattutto all'inizio del corso, procede molto più velocemente del docente, pertanto il docente generalizza delle fasi che sono già state progettate dal gruppo. Tale diversità di passo risulta molto utile perché ancora una volta gli studenti sono chiamati a ri-analizzare quanto hanno precedentemente prodotto alla luce di una fase di generalizzazione che riprende certi concetti e li amplia, fornendo loro nuove chiavi di lettura e nuove modalità applicative.</p> <p>Nella seconda parte del corso, invece, gli studenti iniziano a porsi molti interrogativi rispetto a quanto producono, la loro progettazione va a rilento e la fase di generalizzazione solitamente anticipa alcuni aspetti che loro saranno chiamati ad applicare più avanti rispetto alla spiegazione/generalizzazione ricevuta. Anche questo elemento è molto utile al docente per comprendere, a distanza di qualche lezione, che cosa sia rimasto agli studenti della lezione precedente.</p>	<p>presentata nell'elenco "fasi". Tutte le lezioni successive saranno infatti impostate in questo modo: una parte di generalizzazione in cui il docente presenta nel dettaglio una determinata fase progettuale e una fase applicativa in cui gli studenti sono invitati a procedere nella progettazione del loro intervento sul campo.</p> <p>Frequentemente il gruppo, soprattutto all'inizio del corso, procede più velocemente del docente, pertanto il docente generalizza delle fasi che sono già state progettate dal gruppo. Tale diversità di "passo" è molto utile perché ancora una volta gli studenti sono chiamati a ri-analizzare quanto hanno precedentemente prodotto alla luce di una fase di generalizzazione che riprende certi concetti da loro già "esperiti" e li amplia, fornendo loro nuove chiavi di lettura e nuove modalità applicative. In questo caso il ciclo P-J si replica numerose volte.</p> <p>Nella seconda parte del corso, invece, gli studenti iniziano a porsi molti interrogativi rispetto a quanto producono, la loro progettazione solitamente va a rilento e la fase di generalizzazione, per necessità didattiche, qui anticipa alcuni aspetti che loro saranno chiamati ad applicare più avanti rispetto alla spiegazione. Anche questo elemento è molto utile al docente per comprendere, a distanza di qualche lezione, che cosa sia rimasto agli studenti dei concetti già affrontati in precedenza, con interventi più di stampo trasmissivo.</p>
--	--	---

Bibliografia

- Aleamoni, L.M. (1999), *Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998*, Journal of Personal Evaluations in Education, 13(2), 153-166.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci
- Benvenuto G, 2011, *Percorsi di studio universitari. L'ingresso, lo studio e gli esiti*, Quaderni di Ricerca, Roma, Nuova Cultura.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*. London: Academic Press.
- Biggs J., Tang C (2007)., *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.
- Bloom, B. S. (1963) *Testing cognitive ability and achievement*, in N. L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*. New York, Rand Mc Nally.
- Chiappetta Cajola L., 2015, *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Roma, Anicia
- Coggi C. (a cura di) (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Coggi C. (a cura di) (2005), *Una Facoltà allo specchio. Contributi di ricerca in una Università che cambia*, Lecce, Pensa MultiMedia
- Coggi C. (a cura di) (2005), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*, Lecce, Pensa MultiMedia
- Diamond, A. (2013), *Executive Functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135-168
- Feldman D. C 1986, *Organizational Behavior*, Thomson South-Western
- Felisatti E. (2011), *Didattica universitaria e innovazione*. In: L. Galliani *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce, PensaMultiMedia.
- Felisatti E., Rizzo U (2007), *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Fondazione Crui (2014), *Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti universitari. L'esperienza cagliaritano e il modello di qualità pedagogica*, Roma, Fondazione Crui.
- Fondazione Crui (2017), *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016*, Roma, Fondazione Crui
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A., (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Giovannini, M. L., & Silva, L. (2014). *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? Ricerche di Pedagogia e Didattica*. Journal of Theories and Research in Education, 9(3), 19-51.
- Giovannini, M.L., & Rosa A. (2012). *La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche? Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V(8), 93-104.
- Grange T., *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*, in Paparella N., 2006, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Roma, Armando Editore,
- Heyvaert, M., Hannes, K., Onghena P. (2016). *Using Mixed Methods Research Synthesis for Literature Reviews*. SAGE.
- Kolb et Al., (1984) *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, NJ, Prentice Hall.

- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2012). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, Kogan Page.
- Rahnema, S., & Jennings, F. (2003). *Kroll Ph. Student perception of the "Student evaluation of Instruction" form as a tool for assessing instructor's teaching effectiveness*. NACTA Journal, 47(3).
- Rahnema, S., Kroll, P., & Jennings, F. (2007). *Faculty Perceptions of the "Student Evaluation of Instruction" Instrument as a Tool for assessing Teaching Effectiveness*. North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal, 51(3), 10-14.
- Semeraro R. (a cura di) (2005), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*; Franco Angeli, Milano
- Pellerey M., 2006, *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, Brescia, La Scuola
- Redfield, D. L., & Rousseau, E. W., 1981, *A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior*. Review of Educational Research, 51, 237-245.
- Robasto D., Trincherò R. (2015) (a cura di), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, Milano, Franco Angeli
- Robasto D. (2017), *Autovalutazione e piano di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma, Carocci Editore
- Schunk, D. H., 1998, *An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience*. Educational Psychology Review, 10, 411-417.
- Trincherò R., 2012, *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli
- Trincherò, R. (2017), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli Education
- Zaggia C. (2008), *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D., 2003, *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.). Charleston, WV, AEL.
- Wiggins, G., & McTighe, J., 2000, *Understanding by design*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zimmerman B.J., 2001, *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*, in B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-37.