

Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari

Alignment of teaching, learning and assessment activities to learning outcomes: a proposal for higher education courses

ANNA SERBATI • CRISTINA ZAGGIA*

In coerenza con il Processo di Bologna la centratura della didattica e della valutazione universitaria si sposta verso la declinazione di risultati di apprendimento attesi e di competenze da maturare al termine di un ciclo di studi per l'inserimento nella società e nel contesto professionale. Questo approccio richiede un ripensamento dei metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione in direzione di un loro "allineamento costruttivo" con i *learning outcomes* attesi. L'articolo presenta un'esperienza condotta in 10 corsi di laurea magistrale nell'ambito di un progetto gestito dall'Ateneo di Padova, assieme agli Atenei di Ca' Foscari Venezia e Verona e finanziato dalla Regione del Veneto, che ha proposto un modello per l'identificazione delle competenze dei corsi di studio (espresse mediante i Descrittori di Dublino con un tentativo di corrispondenza con i livelli dell'EQF), per la traduzione delle stesse in risultati di apprendimento specifici raggiungibili e misurabili su ogni attività curricolare e per il loro allineamento con i sistemi di valutazione usati al fine di verificare il raggiungimento.

Following the Bologna Process, it becomes crucial to design and assess higher education courses describing learning outcomes expected at the end of learning processes and competences to be acquired at the end of the degree in order to enter in the professional and social contexts. This requires a new approach in teaching, learning and assessment methods for a "constructive alignment" of them with the learning outcomes. The paper presents a project carried out by the University of Padua, in partnership with the Venezia Ca' Foscari University and the University of Verona, funded by European Social Funds and Veneto Region, which involved 10 master degrees: it proposes a model for identifying expected competences using Dublin Descriptors and giving connection with the European Qualification Framework levels, for linking them to achievable and measurable intended learning outcomes of each course and for relating to assessment techniques aligned to them.

Parole chiave: allineamento costruttivo, competenze, risultati di apprendimento, istruzione superiore, attività di insegnamento, apprendimento e valutazione

Key words: constructive alignment, competence, learning outcomes, higher education, teaching, learning and assessment activities

* La struttura del presente capitolo è stata pensata in maniera condivisa, mentre nella presentazione dei diversi aspetti e nella stesura dei paragrafi si è seguita la seguente suddivisione: § 1, 2.2 e 2.3 Anna Serbati, § 2.1 Cristina Zaggia.

1. Lo scenario oltre dieci anni dopo il Processo di Bologna

Quattordici anni fa con la Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio '98 ha preso avvio il processo di Bologna, un'intesa intergovernativa che ha posto l'accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea e che ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente. Sottoscrivendo la dichiarazione, molti paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati, in un processo che rappresenta senz'altro un significativo tentativo dei Ministri europei responsabili per l'istruzione di trasformare la formazione universitaria europea e di creare – pur mantenendo le diversità nazionali – un sistema più omogeneo ma soprattutto più competitivo e più attraente sia per gli studenti europei che per quelli provenienti da altri continenti¹.

Il processo di Bologna e le sfide da esso lanciate hanno rappresentato per i paesi una vera e propria rivoluzione culturale nell'*higher education*, per la quale sono stati proposti una serie di cambiamenti nella struttura, negli approcci, nei contenuti. Gli obiettivi sono stati negli anni maggiormente definiti e precisati, con l'aggiunta di alcuni aspetti rilevanti come il rapporto dell'istruzione con la ricerca e la dimensione lifelong dell'apprendimento, e il processo è stato strutturato sempre più grazie al contributo di un gruppo di lavoro permanente (Bologna Follow up Group) di supporto tecnico-scientifico agli incontri biennali dei Ministri. Come emerge dai rapporti *Stocktaking*² e dai *Trends* redatti dall'*European University Association*³, si assiste, ormai a più di un anno dalla *deadline* del 2010, ad un panorama sicuramente mutato in termini di configurazione normativa dei Paesi interessati, ma al contempo ad una difficoltà da parte dei docenti a cambiare le loro pratiche didattiche.

L'elemento senza dubbio più rilevante del Processo di Bologna, che rappresenta un cambiamento paradigmatico per l'istruzione superiore, consiste nella *centralità del soggetto in apprendimento*, elemento che ha posto l'attenzione sui risultati, ossia sul profilo di competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi e sulle modalità didattiche e disciplinari di raggiungimento dei risultati stessi. Tale scelta ha permesso di non sacrificare la ricchezza della diversità dei percorsi formativi offerti nei vari Paesi, rendendo però comparabili i percorsi stessi e riconoscibili i titoli in uscita; l'elemento di comparabilità è stato possibile grazie all'adozione di un sistema europeo di crediti formativi (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*) che quantificano il tempo medio richiesto agli studenti per raggiungere determinati risultati di apprendimento attesi in esito agli insegnamenti e alle attività curricolari.

La centratura sulle competenze di cui devono essere in possesso gli studenti in uscita dai percorsi di studio è stata ribadita e ampliata in modo significativo con l'adozione nel 2005 del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA)* come riferimento per i quadri normativi nazionali e in modo particolare con la decisione di utilizzare i descrittori di Dublino, che definiscono cinque tipologie di apprendimento atteso al termine dei percorsi di primo, secondo e terzo ciclo. L'adozione dei tre cicli e dei corrispondenti

1 http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718

2 Si veda in merito: A. Rauhvargers, C. Deane, W. Pauwels (2009) *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve - 28-29 April 2009*

3 Reperibili su: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

descrittori di Dublino ha indirizzato i paesi alla declinazione degli esiti dei percorsi su tre livelli (primo ciclo con un intervallo tra i 180 e i 240 crediti, secondo ciclo tra i 90 e i 120 e terzo ciclo misurato in anni) in termini non solo di conoscenze, ma soprattutto di abilità e competenze, garanzia di maggiore flessibilizzazione e personalizzazione dei corsi di studio, ma anche elemento di grande complessità per i docenti universitari. I risultati di apprendimento sono stati declinati in modo progressivo per ogni ciclo in termini generali rispetto a: conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, abilità comunicative e capacità di apprendimento.

In parallelo al Processo di Bologna si è sviluppato inoltre un ulteriore percorso promosso dalla Commissione Europea che ha portato all'approvazione per gli Stati dell'UE di un *European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)* articolato in 8 livelli, di cui gli ultimi tre dedicati all'istruzione superiore. Complessa e tuttora discussa è la compatibilità dei due quadri così delineati, in modo particolare nell'articolazione di ogni livello in termini di conoscenze, abilità e competenze non del tutto sovrapponibili ai descrittori di Dublino; in particolare si fanno corrispondere il livello 6 al primo ciclo di Bologna, il 7 al secondo e l'8 al terzo. I riferimenti dei due approcci sono però diversi: se infatti il processo di Bologna è centrato sui titoli, l'EQF lo è sulle competenze, secondo una prospettiva orientata all'apprendimento permanente.

Numerosi sono stati i tentativi internazionali, nazionali e locali di messa in opera del processo di Bologna e dell'European Qualification Framework e di una loro possibile conciliazione. Primo fra tutti il progetto *Tuning*, finanziato dalla Commissione Europea, che ha coinvolto un gran numero di Università nel mondo e prodotto numerose pubblicazioni su questioni di carattere generale e su tematiche specifiche rispetto a settori disciplinari.

Il merito del consistente lavoro di *Tuning*⁴ è sicuramente quello di una chiarificazione terminologica e creazione di un lessico condiviso, in particolare rispetto alla distinzione tra competenze e risultati di apprendimento, e di un supporto metodologico alla progettazione ed erogazione dei percorsi di studio. La *competenza* viene declinata come «qualità, abilità o capacità di utilizzare conoscenze e abilità che viene sviluppata da uno studente e che gli appartiene», e il *risultato di apprendimento (learning outcome)* è invece declinato come «risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta. I risultati di apprendimento non sono acquisizioni uniche di ciascuno studente, bensì definizioni che consentono alle istituzioni di istruzione superiore di misurare se gli studenti hanno sviluppato le loro competenze al livello richiesto» (Lokhoff *et al.*, 2010)⁵. L'interpretazione *Tuning* di *learning outcomes* li vede riferiti ad una singola unità didattica o modulo, o a un determinato periodo di studio a differenza delle competenze, il cui sviluppo costituisce l'obiettivo dei corsi di

4 In particolare il *Tuning-CoRe (Competences in Recognition and Education)* ha contribuito a fornire materiali molto utili per la progettazione dei corsi di studio, nello specifico linee guida circa come descrivere competenze e learning outcomes nei profili di laurea in modo consistente e uniforme, fornendo numerosi esempi. Ogni *degree profile* prevede l'esplicitazione dello scopo/obiettivo generale del corso di studi, delle caratteristiche, dell'occupabilità o degli studi posteriori possibili, dello stile educativo in termini di attività di insegnamento, apprendimento e valutazione poste in essere e, parte centrale, delle "competenze generiche e specifiche" e dei risultati di apprendimento attesi. Per maggiori informazioni si veda: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

5 Il testo *A guide to formulate degree programme profiles* è reperibile in lingua originale nel sito: <http://www.core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

studio e avviene nelle varie unità didattiche; esse, tuttavia, per essere sviluppate e valutate, devono essere articolate in *learning output* (Zaggia, 2008).

L'apprendimento per competenze (*competence-based learning*) proposto, e già in buona parte adottato dalle due università coordinatrici Deusto e Groningen, vede come punto di partenza la definizione, condivisa con gli stakeholder, delle competenze ritenute più importanti per il profilo professionale in uscita, distinte in due categorie: competenze specifiche di area disciplinare e competenze trasversali (definite da Tuning “generiche”), divise in strumentali (capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche), interpersonali (di interazione sociale e collaborazione) e sistemiche (concernenti sistemi integrati). Scopo dei percorsi di studio è che gli studenti apprendano non solo le conoscenze disciplinari, ma anche le modalità di una loro applicazione soddisfacente in contesti diversi, seguendo le proprie attitudini e i propri valori e personalizzando quindi l'azione. Un tale modello di progettazione ed erogazione dei corsi di studio richiede un grande coordinamento a livello accademico (Villa Sanchez, Poblete Ruiz, 2008), in cui le diverse discipline siano interrelate e interdipendenti in direzione dello sviluppo autonomo da parte degli studenti di apprendimenti significativi per le loro vite professionali e personali. Tale approccio è realizzabile e implementabile solo se vi è un reale coinvolgimento congiunto di tutti i fattori e gli agenti intervenienti nel processo di apprendimento: management universitario – in termini di politiche e strategie –, servizi amministrativi di supporto – in relazione all'articolazione dei corsi e alla gestione dei crediti, personale docente – chiamato a concepire i propri insegnamenti con modalità di supervisione, assessment e risorse nuove – e infine gli studenti – veri protagonisti del proprio imparare.

Nel caso dell'Italia, l'introduzione dei due livelli di laurea è avvenuta con la riforma degli ordinamenti didattici prevista dal D.M. 509/1999, che ha ridisegnato i percorsi formativi, e che è stata seguita da una successiva riforma con il D.M. 270/2004, la quale ha sancito che “nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT” (art. 6 comma 7).

Così come richiesto dai decreti attuativi del D.M. 270 in tutti i corsi di laurea è stato adottato il sistema europeo dei Descrittori di Dublino, definendo così i risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio; rimane però ancora irrisolta la problematica di come definire e allineare i risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) specifici dei singoli insegnamenti con i risultati complessivi del corso di studio e, infine, i risultati del corso di studio con i risultati generali equiparabili nei tre livelli di qualifica 6° (laurea), 7° (laurea magistrale) e 8° (dottorato) definiti dall'*European Qualification Framework for Life Long Learning* (Galliani, 2011).

Nonostante gli aspetti problematici, nel documento di riferimento sulla qualità all'interno del Processo di Bologna *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* elaborato da ENQA (*European Network of Quality Assurance Agencies*) con la collaborazione di EUA (*European University Association*), EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) ed ESIB/ESU (*European Student Union*) nel 2005 si dichiara infatti che i sistemi di Assicurazione di Qualità interni alle istituzioni devono comprendere una strategia, politiche e procedure pubbliche, meccanismi di approvazione, controllo e revisione dei corsi di studi, criteri e regole per l'accertamento del profitto, *sistemi di promozione della competenza dei docenti*, risorse e supporto adeguati per l'apprendimento, sistemi di raccolta di informazioni sull'efficacia dei corsi, sistemi per la trasparenza e pubblicità dell'informazione sui corsi di studio. La centratura sulla competenza dei docenti, e quindi su un loro coinvolgimento attivo, nella progettazione

dei corsi di studio, appare un elemento chiave di garanzia di coerenza interna, assieme alla consultazione con le parti interessate per creare profili culturali rilevanti in contesto professionale, alla coerenza tra profili, competenze, contenuti delle attività formative, numero di crediti, metodologie didattiche e di valutazione dei risultati di apprendimento e, infine, ad una politica di comunicazione e informazione interna ed esterna trasparente.

2. Un progetto innovativo di didattica e valutazione per competenze all'Università di Padova

Nel quadro delle azioni progettuali rivolte alla promozione dell'occupabilità dei laureati e alla partecipazione nella società civile, si inseriscono i *47 Progetti per il riconoscimento e la certificazione delle competenze finanziati dalla Regione del Veneto* nell'Ambito del Programma Operativo FSE 2007/2013 Asse "Capitale Umano", coinvolgendo nella sperimentazione una molteplicità di organizzazioni, enti e associazioni dei mondi della scuola, della formazione professionale, dell'università, della produzione di beni e servizi e del lavoro, con l'ambizione di farli dialogare e sperimentare strumenti condivisi, perché assieme costruiti.

Coerentemente con gli orientamenti europei e nazionali e con lo scopo di contribuire alla costruzione del sistema veneto delle competenze e rafforzare i legami tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro, la Regione del Veneto ha approvato due linee progettuali: la prima rivolta agli *ambiti formali di apprendimento* finalizzata a definire e descrivere i risultati di apprendimento (competenze/conoscenze/abilità) al termine dei percorsi formativi e a progettare e sperimentare strumenti operativi di verifica e valutazione per competenze nell'ambito di percorsi formativi, la seconda per gli *ambiti non formali e informali di apprendimento* con lo scopo di progettare, costruire e sperimentare modelli, strumenti, procedure di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambito non formale e/o informale.

Nella prima categoria l'Università di Padova – con CNA e Confocooperative del Veneto come partner operativi e Confindustria Veneto come partner di rete – e le Università di Ca' Foscari Venezia e di Verona hanno realizzato tre progetti intrecciati per rendere più leggibili e trasparenti alcuni percorsi formativi offerti. Per fare in modo di coprire tutti i livelli di istruzione superiore i tre Atenei si sono coordinati fin dalla progettazione, suddividendo le aree di studio e di sperimentazione: l'Università Ca' Foscari si è occupata del primo ciclo di studi (lauree triennali), l'Università di Verona del post-lauream (master di primo e di secondo livello), mentre l'Università di Padova ha focalizzato l'attenzione sul secondo ciclo di studi, ovvero sui corsi di laurea magistrale.

Il progetto patavino si è posto nello specifico l'obiettivo di sensibilizzare gli attori degli Atenei del Veneto alla problematica della definizione e descrizione dei risultati di apprendimento attesi in uscita dai corsi di laurea magistrale, individuando 10 percorsi di laurea magistrale⁶ e descrivendoli in termini di risultati di apprendimento attesi; ulteriore scopo è

6 La volontà tre Atenei è stata quella di coprire per quanto possibile le varie aree scientifico-disciplinari e di creare alcune filiere tematiche interateneo. Di seguito si riportano i CdLM per ogni Ateneo coinvolto. *Università degli Studi di Padova*: Scienze e tecniche dell'attività motoria preventiva e adattata, Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Scienze del governo e politiche pubbliche, Biologia sanitaria, Ingegneria per l'ambiente e il territorio. *Università Ca' Foscari Venezia*: Storia dal Medioevo all'età contemporanea, Scienze del linguaggio, Economia e finanza. *Università degli Studi di Verona*: Servizio sociale e politiche sociali; Editoria e giornalismo.

stato, all'interno di questi, quello di individuare le modalità di allineamento tra descrittori di Dublino e risultati di apprendimento di ogni singola attività prevista (insegnamenti, stage/tirocini, tesi di laurea), scegliere alcuni insegnamenti riprogettati e sperimentarne all'interno metodi didattici e strumenti di valutazione per competenze.

2.1. Articolazione metodologico-organizzativa del progetto

Nell'azione di sistema sopraccennata, il progetto ha coinvolto 10 corsi di laurea magistrale afferenti agli Atenei di Padova, Ca' Foscari Venezia e Verona, che hanno declinato le competenze in uscita espresse tramite i Descrittori di Dublino, e ha previsto la completa riprogettazione per competenze di 31 insegnamenti, i cui docenti hanno costruito opportuni *learning outcomes* e declinato le modalità di insegnamento, apprendimento e valutazione coerentemente con essi.

L'azione progettuale è stata proposta in Ateneo mediante incontri di sensibilizzazione in cui si sono raccolte le disponibilità alla partecipazione da parte dei docenti. La scelta dei corsi di laurea, tuttavia, è stata molto complessa, poiché ha previsto da una parte, il coordinamento tra i tre Atenei per la segnalazione e l'individuazione delle reciproche disponibilità di corsi di laurea, corsi di laurea magistrale e di master e, dall'altra, la definizione di alcuni criteri di scelta da parte del Comitato Tecnico Scientifico, tra cui in primis l'importanza di coinvolgere corsi di laurea, corsi di laurea magistrale e master appartenenti a diverse aree disciplinari e, ove possibile, creare delle filiere (anche inter-progettuali e interateneo), andando così ad indagare il percorso accademico nel suo dispiegarsi dall'entrata nella laurea di primo livello fino all'inserimento in contesto professionale.

Il progetto ha previsto una fase iniziale articolata in seminari informativi; l'obiettivo era quello di condividere le finalità del progetto con i Presidenti e i docenti dei 10 corsi di laurea magistrale coinvolti e con i Presidi delle relative Facoltà di afferenza, di individuare e coinvolgere le parti sociali interessate (stakeholders) per ciascun corso di laurea, di definire un linguaggio comune tra i diversi attori e di individuare le modalità di definizione dei *learning outcomes* attesi in uscita dai corsi di laurea magistrale (CdLM).

All'interno di ciascun corso di laurea il presidente ha svolto un ruolo rilevante nel coinvolgimento dei docenti, in particolar modo quelli con insegnamenti nel corso del primo semestre, in cui si sono temporalmente concentrate le attività di progetto.

Il cuore del progetto ha previsto la realizzazione di incontri collettivi per tutti i corsi di laurea, tenuti dai membri esperti del Comitato Tecnico Scientifico, alternati ad incontri specifici (un focus group e due workshop) per ciascuno dei CdLM condotti da operatori di progetto (ricercatori, assegnisti, dottorandi) opportunamente formati.

Di seguito si riporta uno schema sintetico delle fasi progettuali con i relativi destinatari e le attività e gli strumenti usati. Il livello di partecipazione da parte dei docenti è stato variabile in base ai loro impegni accademici: oltre 100 professori hanno partecipato alle azioni di sensibilizzazione, circa 70 ai seminari informativi e lo stesso numero ai focus group e workshop. Una trentina sono i docenti che hanno effettivamente riprogettato il proprio insegnamento indicando competenze e risultati di apprendimento attesi e che hanno proposto metodologie di insegnamento e valutazione più partecipative e orientate allo sviluppo di capacità di apprendimento autonomo, per un coinvolgimento totale di circa 400 studenti frequentanti tali insegnamenti.

FASE PROGETTUALE	PARTECIPANTI	ATTIVITA' e STRUMENTI UTILIZZATI
Seminari informativi e azioni di sensibilizzazione	Presidenti e docenti dei corsi di laurea dei tre Atenei Veneti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminari collettivi ospitati dai tre Atenei Veneti e seminari mirati di diffusione per ogni Ateneo ▪ Piattaforma online di lavoro collaborativo e condivisione dei materiali
Seminario di formazione tenuto da docenti universitari esperti appartenenti al Comitato Tecnico Scientifico di progetto e successivo focus group	Docenti, Presidente di ciascun corso laurea di magistrale, tutor, rappresentanza degli studenti e esperti professionisti del settore	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Scheda RAD del corso ▪ Inizio compilazione della <i>matrice di incrocio tra obiettivi espressi tramite i descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di laurea</i>
Seminario di formazione tenuto da docenti universitari esperti appartenenti al Comitato Tecnico Scientifico di progetto e successivo workshop	Docenti, Presidente del corso di laurea magistrale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusione della <i>matrice di incrocio tra obiettivi espressi tramite i descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di laurea</i> ▪ Inizio compilazione della <i>tabella di allineamento delle metodologie ai learning outcomes</i>
Seminario di formazione appartenenti al Comitato Tecnico Scientifico di progetto e successivo incontro per la progettazione della didattica e valutazione per competenze	Docenti, Presidente del corso di laurea magistrale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusione della <i>tabella di allineamento delle metodologie ai learning outcomes</i> ▪ Rassegna di metodologie di insegnamento e apprendimento
Sperimentazione della didattica e valutazione per competenze	Docenti, Presidente del corso di laurea magistrale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionario di autovalutazione dei risultati di apprendimento ▪ Revisione da parte dei docenti delle attività di assessment in atto

Tab 1: Fasi progettuali con i relativi destinatari, le attività e gli strumenti usati

Il primo focus group è stato finalizzato all'analisi condivisa, da parte dei docenti, del presidente del corso di laurea magistrale, del tutor, di una rappresentanza degli studenti e di esperti professionisti del settore, dei descrittori di Dublino (contenuti nella scheda RAD), allo scopo di rivederli e, qualora necessario, integrarli, tenendo conto delle conoscenze, capacità e competenze richieste dal settimo livello dell'EQE, del punto di vista degli stakeholders, degli sbocchi occupazionali (utilizzando la classificazione dell'Istat) e, infine, del curriculum del corso di laurea. Il focus group è apparsa infatti come una valida metodologia di discussione di gruppo su un tema specifico (Zammuner, 2003) per perseguire l'obiettivo di verificare in modo congiunto e condiviso la corrispondenza tra i risultati di apprendimento declinati attraverso i descrittori di Dublino con la figura professionale in uscita e le relative competenze e la pertinenza del curriculum del corso (insegnamenti, laboratori, tirocini / stage, tesi) per il loro raggiungimento.

Lo strumento proposto è stata la *matrice di incrocio tra obiettivi espressi tramite i descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di laurea* nella quale è stato chiesto a ciascun docente di ragionare su quali fossero i descrittori interessati da ogni insegnamento, tenendo conto della figura professionale in uscita con l'obiettivo di arrivare a descrivere come le singole attività didattiche concorressero a sviluppare i descrittori attesi al termine del corso di laurea. La compilazione della matrice è stata svolta individualmente dai docenti e poi condivisa e completata dal collegio dei docenti in modo da poter avere una visione di insieme sul curriculum e riflettere sulle lacune (descrittori che non venivano poi sviluppati da nessun insegnamento

e/o attività specifica del curriculum risultavano poco pertinenti o quantomeno da rivedere) e sulle ridondanze presenti. Il valore aggiunto di tale riflessione collettiva è stato senza dubbio quello di ottenere un'analisi completa sui risultati di apprendimento attesi in uscita dal percorso di studi e uno scambio tra i docenti i cui insegnamenti concorrevano a sviluppare i medesimi descrittori, ipotizzando in alcuni casi anche nuove integrazioni e collaborazioni interdisciplinari.

La fase successiva realizzata in ciascun CdLM coinvolto ha previsto un passaggio dal livello macro di analisi e revisione dei descrittori del corso di laurea e di incrocio con le attività didattiche curricolari che li promuovono ad un livello micro di definizione dei risultati di apprendimento specifici di ogni attività. Il riferimento teorico scelto è stata una teoria riconosciuta a livello europeo per la progettazione dei moduli didattici nell'istruzione superiore, ovvero l'*allineamento costruttivo*⁷ di John Biggs (2003); lo studioso australiano è considerato il padre di un approccio alla progettazione dei curricula dell'istruzione superiore che ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell'insegnamento.

Il processo ha previsto prima, come detto, due workshop collettivi di condivisione e discussione della metodologia e successivamente una progettazione della didattica per competenze personalizzata realizzata da ciascun docente, con il supporto, se necessario, dello staff di progetto.

La *linea metodologica* prevista dalla teoria dell'allineamento costruttivo di John Biggs è costituita da quattro fasi:

1. *Definizione dello scopo, degli obiettivi e dei risultati attesi*, realizzata nei focus group sopraddescritti in relazione ai *learning outcomes* del corso di laurea e nei workshop a seguire per la definizione di quelli specifici degli insegnamenti. Poiché un risultato di apprendimento è "una dichiarazione di cosa ci si attende che lo studente sappia, comprenda e sia in grado di fare alla fine di un percorso di apprendimento e di come questo apprendimento debba essere dimostrato" (Moon, 2002), esso richiede, nella sua formulazione, l'utilizzo di un verbo (preceduto dalla locuzione "essere in grado di") che indica cosa ci si attende che lo studente sappia fare alla fine del periodo di apprendimento, un termine che indica su cosa o con cosa lo studente sta agendo e un termine che indica la natura della performance richiesta come evidenza che l'apprendimento è stato raggiunto. Nel corso del primo workshop, lo staff del gruppo di lavoro ha fornito e condiviso con i docenti numerosi esempi di formulazione dei *learning outcomes*, affinché ciascuno di loro potesse declinarli in modo che fossero raggiungibili e misurabili e direttamente collegati ai criteri usati per valutarne il raggiungimento (Jackson, Wisdom, Shaw, 2003).
2. *Scelta delle attività di insegnamento/apprendimento, delle risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati (metodi, materiali, forme di supporto...)*⁸ e dei criteri per valutare se i risultati

7 Il termine "allineamento" si riferisce al fatto che il docente predispose un ambiente di apprendimento che supporta le attività di apprendimento adeguate per raggiungere i risultati di apprendimento prefissati: metodi di insegnamento e prove di valutazione devono essere allineate alle attività di apprendimento presupposte dai risultati attesi.

L'aspetto "costruttivo" si riferisce al fatto che gli studenti costruiscono significati attraverso rilevanti attività di apprendimento e, sapendo quali sono i risultati di apprendimento attesi e a che livello, è più probabile che si sentano motivati e interessati ai contenuti e alle attività programmate dal docente per facilitare il loro apprendimento. Il coinvolgimento degli studenti, inoltre, consiste nel farli riflettere sul loro processo di apprendimento e sulle loro percezioni e opinioni in merito al processo di allineamento costruttivo.

8 Qualora l'obiettivo sia trattare il contenuto di un argomento in profondità, le attività di insegnamento/ap-

di apprendimento sono stati raggiunti⁹: negli incontri individuali è risultato cruciale ragionare sull'allineamento dei diversi metodi di insegnamento, apprendimento e valutazione a seconda del risultato atteso mediante un'apposita *tabella di allineamento delle metodologie ai learning outcomes* con una richiesta di quantificazione oraria del carico di lavoro. Secondo la teoria di Biggs, infatti, è di fondamentale importanza adeguare le metodologie poste in essere per la didattica e la valutazione a quelli che sono gli obiettivi che il docente si propone di perseguire e ai singoli risultati di apprendimento attesi. Rispetto all'analisi e alla scelta delle metodologie di insegnamento e apprendimento è stato utile attingere al repertorio di metodologie consegnato ai docenti durante il workshop dedicato alla progettazione, che ha permesso la comprensione delle peculiarità di alcune metodologie maggiormente interattive e quindi più adatte allo sviluppo di competenze.

3. *Esplicitazione da parte dei docenti di scopo, obiettivi e risultati di apprendimento attesi del proprio insegnamento e creazione di un clima d'aula positivo che favorisca l'apprendimento*: una volta ultimata la fase di progettazione della didattica e valutazione per competenze, i docenti sono stati sollecitati a costituire un clima di classe collaborativo e trasparente. Alla prima lezione, cui hanno partecipato anche gli operatori di progetto, i docenti hanno reso espliciti i risultati di apprendimento da conseguire in modo trasparente, aumentando così il coinvolgimento e la motivazione degli studenti.
4. *Valutare/giudicare se e quanto gli studenti raggiungano i risultati attesi* differenziando la performance e, in caso di valutazione formativa, dare feedback per aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento; la fase finale del progetto ha previsto la messa in opera da parte dei docenti delle modalità valutative più consone per la verifica del raggiungimento di ogni risultato di apprendimento. Oltre all'aspetto eterovalutativo, il gruppo di progetto ha predisposto anche due strumenti autovalutativi: il primo è stato un questionario di autovalutazione dei risultati di apprendimento ovvero una scheda di autovalutazione dei *learning outcomes* attesi al termine di ogni insegnamento somministrata agli studenti a monte e a valle del corso, in cui attribuire su una scala da 1 – minimo – a 10 – massimo – un valore rispetto a quanto ritenessero di possedere in quel momento ciascun risultato atteso. Lo strumento si è rivelato utile per tracciare il miglioramento ottenuto al termine dell'insegnamento, responsabilizzando così gli studenti in direzione del proprio apprendimento e della consapevolezza dei risultati di apprendimento da raggiungere. Il secondo strumento è invece consistito in un *diario di apprendimento dello studente*, una tabella utile per tenere traccia di come siano stati raggiunti i risultati di apprendimento attesi al termine dell'insegnamento, annotando le attività di apprendimento svolte dallo studente e quelle di insegnamento e di valutazione messe in atto dal docente per promuovere e sviluppare le conoscenze e le abilità – dichiarate nei descrittori di Dublino e nei risultati di

apprendimento sono perlopiù dirette dal docente (le lezioni, i seminari, i laboratori, le escursioni, ecc.), mentre se lo scopo è che siano attività utili per elaborare la comprensione, per risolvere problemi e fornire punti di vista e prospettive diversi, possono essere dirette dai pari (il lavoro di gruppo, il peer teaching, la collaborazione spontanea, ecc.) o, ancora, se sono orientate a sviluppare conoscenze approfondite, così come capacità di auto-apprendimento, monitoraggio e autovalutazione, possono essere attività autodirette (lo studio e l'apprendimento metacognitivo).

- 9 Il processo svolto da ogni docente con il supporto dell'operatore di progetto è consistito proprio nella riflessione circa le modalità valutative che egli pone in essere nel proprio insegnamento e nella scelta di cambiamento ed eventuale integrazione delle stesse con l'uso di *testi e saggi scritti*, in risposta a una domanda o un problema (usati per valutare alti livelli cognitivi), *test a risposta chiusa*, *valutazione di performance* (in cui lo studente dimostra di comprendere e saper agire in una situazione data) o ancora *rapid assessment*, ossia forme di valutazione rapidamente completate e valutate (utilizzabili in classi numerose).

apprendimento – attese al termine dell'insegnamento, riportando indicativamente il numero di ore dedicate ad ogni attività di insegnamento, di apprendimento e di valutazione svolta.

L'integrazione di strumenti etero valutativi ed auto valutativi ha permesso che l'azione di valutazione divenisse un'istanza intersoggettiva, assumendo così un carattere negoziale di co-reponsabilità e impegno condiviso di studenti e docenti più che costituirsi come un percorso di sola raccolta di informazioni (Semeraro, 2006).

Di seguito si riportano, a titolo esemplificativo, i due strumenti redatti nel corso di laurea magistrale in Biologia Sanitaria dell'Università di Padova, uno dei 10 coinvolti nel progetto, i cui docenti hanno svolto con successo l'attività di revisione collettiva dei descrittori di Dublino (tab. 2) e la redazione individuale delle tabelle di allineamento (si riporta un esempio in tab. 3)¹⁰. Il corso fornisce agli studenti una preparazione che consente di dedicarsi all'attività di ricerca in strutture pubbliche e private che svolgono ricerche nel campo delle Scienze Biomediche; le competenze attese e la struttura del Corso di Laurea sono stati definiti in funzione dei possibili ambiti occupazionali, anche secondo quanto emerso a livello nazionale nell'ambito delle riunioni periodiche del Collegio dei Biologi delle Università Italiane (CBUI), con la partecipazione dei rappresentanti dell'Ordine dei Biologi, dei sindacati dei Biologi, rappresentanti di Enti e del mondo produttivo nazionale.

2.2. Risultati e discussione

In tutti i casi, i questionari di autovalutazione dei risultati di apprendimento sono stati proposti agli studenti nel corso della prima e dell'ultima lezione di ciascun insegnamento coinvolto, con opportuna spiegazione della finalità dello strumento. Le variazioni di autovalutazione degli studenti rispetto al raggiungimento dei *learning outcomes* sono state sempre significative, con incrementi anche molto elevati. La scelta dell'utilizzo della modalità auto valutativa per gli studenti si motiva per la volontà, da un lato, di responsabilizzare lo studente in direzione del proprio apprendimento e della consapevolezza dei risultati di apprendimento da raggiungere e, dall'altro, di stimolare ad maggiore trasparenza il docente: quest'ultimo, infatti, ha, in sede di lezione iniziale, dichiarato scopi e risultati attesi del proprio insegnamento con le relative attività didattiche e valutative, esplicitando quindi le sue attese nei confronti degli allievi e stimolando la creazione di un clima collaborativo e motivante.

Nella fase di riprogettazione degli insegnamenti, è stato chiesto ad ogni docente coinvolto, nella propria autonomia, di rivedere le proprie prove d'esame e di modificarle rendendole maggiormente performanti, strutturando quesiti aperti e problematici, proponendo casi critici, stimolando discussioni, richiedendo tesine ed elaborati, in modo da permettere agli studenti di dimostrare non solo i saperi acquisiti, ma anche una loro applicazione critica e una riflessione più ampia.

Il progetto ha infatti promosso un ripensamento effettivo delle attività valutative, assieme ad una riflessione sulle modalità di attribuzione di criteri e punteggi alle diverse tipologie di prove o di parti di prove (singole domande). Non è stato possibile, come era intenzione primaria, operare un confronto tra i risultati delle prove d'esame da parte degli studenti e

10 Si ringraziano le proff. Barbara Baldan, Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Biologia Sanitaria, e Paola Costantini per gli esempi forniti.

EQF		Descrittori di Dublino	Attività didattiche																				
			Anatomia umana	Microbiologia generale	Microbiologia medica	Statistica applicata	Enzimologia	Fisiologia umana	Genetica molecolare applicata	Patologia	Istopatologia	Farmacologia e Tossicologia	Igiene e Legislazione sanitaria	Patologia molecolare	Prova Finale (Comprende tirocinio e stesura finale)								
Competenze	Conoscenze	Conoscenza e capacità di comprensione																					
		Conoscenze culturali avanzate (rispetto alle conoscenze in entrata) in ambito biomedico	x		x				x	x	x	x									x		
		Comprensione integrata dei fenomeni biologici a livello biochimico, cellulare, molecolare, fisiopatologico;					x	x	x												x		
	Preparazione scientifica avanzata (rispetto alle conoscenze in entrata) in riferimento alle discipline microbiologiche, fisiopatologiche e farmacologiche.			x	x							x	x	x									
	Abilità	Capacità di applicare conoscenza e comprensione																					
		Capacità applicative di tipo metodologico, tecnologico e strumentale, e dal carattere multidisciplinare, con riferimento a metodologie biochimiche, biomolecolari, immunologiche, microbiologiche, statistiche e bioinformatiche, rilevanti alla salute dell'uomo e degli animali	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
		Autonomia di giudizio																					
		Capacità di maturare una completa padronanza del metodo scientifico di indagine.																					
		Capacità di assumersi responsabilità di progetti																					x
		Capacità di avere responsabilità di strutture e personale																					x
		Capacità di individuare nuove prospettive/strategie di sviluppo											x										x
		Capacità di mettere in atto azioni di valutazione, interpretazione e rielaborazione di dati di letteratura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							x	x
		Capacità di utilizzare un approccio critico e responsabile alle problematiche etiche, bioetiche e deontologiche											x										x
		Abilità comunicative																					
		Compilazione corretta e adeguata di un report di laboratorio utilizzando il lessico disciplinare anche in una lingua straniera dell'UE																					x
		Capacità di lavorare in gruppo				x		x						x	x						x	x	x
		Presentazione orale di un processo di ricerca o di un approfondimento tematico																					x
		Capacità di illustrare i risultati del proprio lavoro (di ricerca, di approfondimento,...)							x			x											x
		Capacità di apprendimento																					
		Adeguate capacità per lo sviluppo e l'approfondimento continuo delle competenze, con riferimento a: consultazione di banche dati specialistiche						x				x											x
		Adeguate capacità per lo sviluppo e l'approfondimento continuo delle competenze, con riferimento a: apprendimento di tecnologie innovative (con un valore aggiunto rispetto agli aspetti di base)								x													x
Adeguate capacità per lo sviluppo e l'approfondimento continuo delle competenze, con riferimento a: strumenti conoscitivi avanzati per l'aggiornamento continuo delle conoscenze.											x											x	

Tab. 2 - Matrice di incrocio tra Descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di laurea – Biologia Sanitaria

EQF	DESCRITTORI DI DUBLINO	RISULTATI DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO	ORE DI LAVORO PREVISTE PER LO STUDENTE	ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO	ORE DI LAVORO PREVISTE PER LO STUDENTE	MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEL PROFITTO	
Competenze	Conoscenze	Comprensione integrata dei fenomeni biologici a livello biochimico, cellulare, molecolare, fisiopatologico	Avere una conoscenza avanzata dei fenomeni biologici a livello biochimico, cellulare, molecolare, fisiopatologico	Lezione Cooperative Learning	10 12	Studio di testi e periodici Frequenza alle lezioni Ricerca di materiale in biblioteca e/o online Produrre relazioni e resoconti Preparare e sostenere presentazioni orali	5	Esame (scritto) Relazione di gruppo
		Capacità applicative di tipo metodologico, tecnologico e strumentale, e dal carattere multidisciplinare, con riferimento a metodologie biochimiche, biomolecolari, immunologiche, microbiologiche, statistiche e bioinformatiche, rilevanti alla salute dell'uomo e degli animali	Essere in grado di applicare conoscenze di tipo metodologico, tecnologico e strumentale, e dal carattere multidisciplinare, con riferimento a metodologie biochimiche, biomolecolari, immunologiche, microbiologiche, statistiche e bioinformatiche, rilevanti alla salute dell'uomo e degli animali			Attività di laboratorio in gruppo Tirocinio Tesi Ricerca di materiale in biblioteca e/o online Lavorare con vincoli di tempo stretti	10	Esame (scritto)
	Abilità	Capacità di mettere in atto azioni di valutazione, interpretazione e rielaborazione di dati di letteratura	Essere in grado di mettere in atto azioni di valutazione, interpretazione e rielaborazione di dati di letteratura	Journal club	5	Studio di testi e periodici Tesi Ricerca di materiale in biblioteca e/o online Produrre relazioni e resoconti Preparare e sostenere presentazioni orali	5	
		Capacità di lavorare in gruppo Capacità di illustrare i risultati del proprio lavoro (di ricerca, di approfondimento,...)	Essere in grado di lavorare in gruppo Essere in grado di illustrare i risultati del proprio lavoro (di ricerca, di approfondimento,...)	Discussione di gruppo	2	Tesi Preparare e sostenere presentazioni orali Lavorare in gruppo Comunicare agli altri domande e scoperte	9	Relazione di gruppo
				Journal club	5			
	Adeguate capacità per lo sviluppo e l'approfondimento continuo delle competenze, con riferimento a: apprendimento di tecnologie innovative (con un valore aggiunto rispetto agli aspetti di base)	Essere in grado di sviluppare e approfondire continuamente le competenze, con riferimento a: apprendimento di tecnologie innovative (con un valore aggiunto rispetto agli aspetti di base)	Lezione	10	Studio di testi e periodici Tirocinio Ricerca di materiale in biblioteca e/o online Comunicare agli altri domande e scoperte	15	Esame (scritto) Relazione di gruppo	
			Esercitazioni	12				
					Tot. 56 ore		Tot. 44 ore	Tot ore 100 = 4 CFU

Tab. 3 - Tabella per l'allineamento tra risultati di apprendimento attesi e relative modalità di insegnamento, apprendimento e valutazione – insegnamento di Enzimologia

gli esiti dei questionari di autovalutazione. La difficoltà maggiore è stata infatti quella di coinvolgere i docenti nella condivisione delle modalità didattiche e valutative poste in essere a seguito della riprogettazione, sfatando l'idea di una finalità valutativa nei confronti dei docenti stessi. Un impedimento oggettivo è stata inoltre la scarsa disponibilità di tempo dei professori, legata ai numerosi impegni accademici tradizionali, cui si sono aggiunti impegni legati alla riorganizzazione dei dipartimenti e alla gestione della protesta dei ricercatori.

Rilevando quindi la criticità della tematica rispetto ai docenti, si è scelto di raccogliere il loro punto di vista rispetto al percorso svolto e alle difficoltà di messa in opera di metodologie didattiche e valutative orientate alle competenze. È stato predisposto e proposto a fine progetto un *questionario a domande aperte* per indagare la percezione sugli aspetti positivi e negativi riscontrati nella progettazione e nella sperimentazione della didattica basata sui risultati di apprendimento, sulla validità e utilità degli strumenti utilizzati, su eventuali indicazioni e consigli in merito ad altre metodologie utilizzabili e infine sulle modifiche che apporterebbero al proprio insegnamento a seguito della partecipazione al progetto.

Dall'analisi testuale delle risposte dei docenti¹¹ è emerso come punto di forza il generale miglioramento dell'insegnamento dato dalla progettazione per competenze: il punto di maggior rilievo fa riferimento all'accresciuta capacità dei professori di delineare ed esplicitare gli obiettivi di apprendimento allineandoli con i contenuti del corso e gli strumenti utilizzati. Risulta significativo il coinvolgimento dei docenti in un ragionamento più ampio circa l'architettura dell'intero corso di laurea, creando connessioni tra insegnamenti, ripensando i risultati di apprendimento di ciascun insegnamento anche in relazione con gli altri insegnamenti e orientando gli sforzi verso gli obiettivi formativi del corso di laurea e verso il profilo occupazionale in uscita.

Il progetto ha poi consentito lo sviluppo di riflessione sui processi di insegnamento e apprendimento, stimolandola anche negli studenti rispetto all'organizzazione del corso; sembra infatti rilevante lo sforzo dichiarato da molti docenti di avvicinarsi al mondo degli studenti, nel tentativo di creare un dialogo proficuo e arricchente rispetto alle esigenze dei ragazzi da un lato e alle competenze che dovrebbero acquisire dall'altro.

In generale quindi si riscontra dai commenti dei professori una spinta che questo progetto ha contribuito a dare in direzione dello sviluppo di una didattica per competenze e quindi di una reale centralità dello studente nel processo di apprendimento.

D'altro canto, però, sono state sottolineate alcune criticità, legate da un lato alla difficoltà di utilizzo della tabella di allineamento, ritenuta rigida ma soprattutto complessa dal punto di vista linguistico, dall'altro alla variabile temporale relativa all'impegno progettuale gravoso in un periodo accademico già molto denso e impegnativo. Per quanto riguarda il primo punto, si è riscontrata una certa difficoltà terminologica nell'espressione dei *learning outcomes* e una certa confusione nella distinzione tra risultati attesi e conseguiti, elemento che ha reso necessari ulteriori approfondimenti e un affiancamento specifico da parte degli operatori di progetto opportunamente formati.

I docenti interpellati hanno sottolineato che sarebbe stato necessario un loro maggior coinvolgimento anche nella fase sperimentale di proposta agli studenti dei questionari di autovalutazione, accanto ad un problema reale di compressione dei contenuti all'interno dei

11 Il lavoro di analisi è stato condotto dalla dott.ssa Emilia Restiglian con il software ATLAS.ti 5.0 e riportato in modo completo in E. Restiglian (2011), *Il punto di vista dei docenti universitari: punti di forza e criticità emergenti* in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 175-188.

corsi che non sempre rende possibile modalità di didattica e valutazione partecipative, soprattutto con grandi numeri di studenti.

Alcuni professori propongono inoltre un affiancamento al questionario per l'autovalutazione dei risultati di apprendimento (magari proposto in modalità telematica) di altri strumenti quali ad esempio interviste e focus group, utili per approfondire e comprendere al meglio le motivazioni espresse dagli studenti nell'autovalutazione.

Persiste in parte ancora la resistenza da parte di alcuni docenti a modificare i propri insegnamenti orientandoli allo sviluppo di competenze in ottica sinergica con i colleghi, resistenza che si motiva anche per in numerosi impegni che vedono coinvolti i professori e quindi per il poco tempo che spesso è possibile dedicare alla progettazione della didattica.

Tuttavia pare essere riconosciuto che il progetto ha favorito una visione integrata e interdipendente dei corsi di studio, con una ricostruzione reale del profilo occupazionale in uscita, mediante il coinvolgimento degli stakeholder, e con la definizione delle finalità del percorso “come tensioni formative, come compiti da svolgere, come esperienze entro le quali si esercitano speciali competenze e quindi prendono senso nella loro interdipendenza, nel loro collegamento sistemico, nella trama e nell'ordito delle interrelazioni che si stabiliscono fra momenti diversi del lavoro didattico o nei nessi interdisciplinari del sapere” (Paparella, 2011, p. 56).

2.3 Elementi di innovazione del progetto

Alla luce dei risultati brevemente descritti nel paragrafo precedente, sembra di poter rilevare che un valore aggiunto di tale progetto sia stato il coinvolgimento diretto di docenti e studenti a livello delle istituzioni locali di istruzione superiore, che tuttora permane uno degli aspetti più critici e problematici dell'attuazione del processo di Bologna, facendo sì che la declinazione degli ordinamenti in termini di Descrittori di Dublino non sia stato solo un adempimento burocratico, ma sia diventato il punto di partenza dell'effettiva progettazione (Luzzatto, 2011). La preparazione dei docenti ad essere progettisti di programmi formativi è infatti un elemento molto importante per l'innalzamento della qualità dei risultati nelle università e per la traduzione in linee guida e buone prassi del processo di Bologna. Questi progetti e l'azione più ampia della Regione del Veneto hanno costituito un esempio di *buona pratica*, di impegno reale dei docenti nella riflessione e nel miglioramento delle attività riguardanti il processo di insegnamento e di apprendimento.

Secondo Villa Sanchez e Poblete Ruiz (2008) il primo aspetto della riflessione e della professionalità di un docente riguarda proprio l'opportunità di esplorare strategie, metodi e tecniche di insegnamento e di apprendimento nuove e non praticate¹² e integrarle nella propria attività didattica, ragionando sul livello di impegno richiesto agli studenti fuori e dentro l'aula e cercando di calibrarlo in termini di tempo e di corrispondenti crediti formativi; il secondo aspetto concerne le modalità di erogazione della didattica, contemplando

12 Biggs presenta un'ampia rassegna di metodologie, dividendo in attività di insegnamento e apprendimento dirette dal docente, dai pari o auto-dirette (cfr *Teaching for Quality Learning at University* (2nd edition). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press). Anche De Miguel (cfr *Metodología de Enseñanza Aprendizaje y para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio de Europeo Educación superior*. Madrid. Alianza) propongono un'ampia rassegna di modalità di insegnamento, descrivendone aspetti vantaggiosi e problematici.

le possibilità di erogazione in presenza, a distanza e mista; il terzo si focalizza sul monitoraggio dell'apprendimento e l'ultimo sulla valutazione di quali conoscenze e competenze siano state apprese e di come queste vengano rilevate.

Il progetto descritto nel presente contributo ha preso in analisi in modo condiviso con i docenti una rassegna di metodologie di assessment allineate con specifici obiettivi e tipologie e livelli di comprensione, offrendo spunti di integrazione tra modalità etero-valutative e auto-valutative e promuovendo un coinvolgimento attivo degli studenti verso una pratica valutativa che integra le dimensioni oggettiva e soggettiva.

Nella tradizione accademica italiana si rintraccia una prevalenza della modalità “lezione” cui corrisponde la modalità “esame finale” a discapito di metodologie didattiche come seminari, workshop, esercitazioni, casi studio, progetti, cooperative learning e di metodologie valutative quali self assessment, peer assessment e portfolio. Galliani (2011) fa esplicito riferimento a due “corni problematici, uno epistemologico ed uno pedagogico” che l'Università italiana si è trovata ad affrontare a seguito della Riforma: il primo consistente nell'eccessivo frazionamento dei saperi in discipline e in settori scientifico-disciplinari troppo specialistici rispetto alle conoscenze di base e caratterizzanti dei corsi di studio; il secondo legato alla pretesa di trasmettere e insegnare sapere con una centratura sul docente e sulle conoscenze disciplinari piuttosto che sullo studente e sulle sue competenze attese al termine del percorso di studi. La volontà è quella di procedere verso un superamento del paradigma informatista dell'“apprendimento significativo per ricezione” e del paradigma comportamentista, in direzione di un paradigma interazionista con una concezione bruneriana di “apprendimento per scoperta”, in cui viene valorizzato però il modo di apprendere del singolo predisponendo “*esperienze formative*” con modalità didattiche problematizzanti e partecipate. La finalità è quella di orientarsi verso un paradigma costruttivista-sociale dell'apprendimento situato, fondato su processi collaborativi in comunità reali/virtuali di studio e/o di lavoro con modalità di insegnamento e apprendimento che coinvolgono la dimensione cognitiva assieme a quella emotiva e che prevedono una figura di docente più vicino al coach e al mentore, che promuova la collaborazione tra pari e lo sviluppo di pensiero critico e apprendimento autonomo (Galliani, 2011).

Se si volesse tentare un bilancio conclusivo dell'esperienza progettuale, si può affermare che l'azione si è inserita in quest'evoluzione paradigmatica di prospettiva, procedendo con una logica il più possibile condivisa, affrontando con i docenti problemi e resistenze e proponendo possibili soluzioni ed esplorazioni di strumenti e metodi di insegnamento, apprendimento e valutazione. Si è trattato di una buona opportunità per gli Atenei della Regione del Veneto di allinearsi alle richieste europee e nazionali con una vera comprensione delle azioni poste in essere che vada oltre i meri adempimenti burocratici, esperienza che ci si augura possa essere ripetuta e ampliata nel prossimo futuro.

Nonostante persistano difficoltà di coinvolgimento dei docenti e siano necessari un tempo maggiore, una riflessione e una formazione più approfondite per lo sviluppo di un vero interesse da parte di docenti e studenti, si riscontra piena coerenza tra le attività di didattica e valutazione per competenze promosse nel progetto e gli elementi di assicurazione della qualità dell'istruzione superiore.

Come richiamato nel paragrafo iniziale, lo sviluppo di *sistemi di promozione della competenza dei docenti* nella progettazione dei corsi di studio appare un elemento chiave per l'Assicurazione di Qualità: il docente è sempre più chiamato ad un adeguamento delle proprie azioni e metodologie didattiche allo sviluppo di un sapere connesso, reticolare (Siemens, 2005), negoziato, che comprende contenuti disciplinari in continua evoluzione, ma anche competenze di relazione, di comunicazione, di pensiero critico e di apprendimento continuo (si pensi ai tre descrittori di Dublino riferiti a competenze trasversali).

In un momento di crisi che si configura sempre più come un cambiamento strutturale della politica, dell'economia e della società mondiale, l'istruzione superiore è chiamata ad un compito tanto importante quanto arduo che ha richiesto, richiede e richiederà uno sforzo di convergenza nazionale e internazionale: quello di accompagnare la formazione e lo sviluppo completo dei giovani, veri protagonisti chiamati ad imparare come si impara e a sviluppare saperi e abilità per essere lavoratori, cittadini, persone.

Riferimenti bibliografici

- Biggs J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- De Miguel M. (coord.) (2006). *Metodología de Enseñanza Aprendizaje y para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio de Europeo Educación superiore*. Madrid: Alianza.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 511-522). Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, tomo II. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003). *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*. Learning and Teaching Support Network.
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A. K., Donà dalle Rose L. F., Gobbi M. (2010) (Eds.). *A guide to formulate degree programme profiles*, Tuning, Bilbao, Groningen and The Hague: University of Deusto, disponibile al sito: <http://www.coreproject.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>
- Luzzato G. (2011). La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 33-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moon J. (2002). *The module and programme development handbook*. Kogan Page.
- Paparella N. (2011). Insegnare per competenze in università Modelli, procedure, metodi. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 45-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rauhvargers A., Deane C., Pauwels W. (2009). *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Lowain-la-Neuve*. 28-29 April 2009.
- Semeraro R. (2006). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 10, pp. 123-142.
- Villa Sanchez A., Poblete Ruiz M. (2008). *Competence-based learning*. Tuning Project, Bilbao: University of Deusto.
- Zaggia C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

SITOGRAFIA

- <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>
- <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>
- http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718