

Inclusione e apprendimento di qualità negli studi universitari

Inclusion and Quality Learning at the University

Olga Bombardelli

Università di Trento – olga.bombardelli@unitn.it

Early *dropping out* from the university studies brings negative consequences for the students, their families, the society and the economy. This essay aims to analyze the problems related to the poor performance of part of the university student population and develop proposals for inclusion strategies that can help students conclude their studies successfully.

The EU 2020 ET (Education and Training) Horizon of the European Union aims at the ambitious goal of bringing tertiary education rates to at least 40% of the population in the age group between 30 and 34 years, promoting social mobility and smart and sustainable growth, and Italy is still far from reaching this level.

This paper deals with institutional measures, orientation strategies, effective teaching, tutoring and support methodologies needed to improve the situation, according to the suggestions of authoritative international bodies like UNESCO, and EHEA. The intention is finding a way to overcome obstacles, in economic, teaching/ learning and social fields, contributing to the individual and social common development.

Key-words: early drop out, competences, inclusive teaching, support, tutoring.

abstract

Revisione sistematica

(A. meta analisi; B. revisioni sistematiche; C. evidence based education)



Considerazioni introduttive

L'Università è un'istituzione che si trova oggi davanti a grandi sfide; si deve far fronte all'esigenza di condurre ricerca all'avanguardia e di garantire educazione inclusiva di alta qualità per vasti gruppi di popolazione.

Mentre vi è ampio consenso sul fatto che i giovani hanno bisogno di competenze elevate nella vita e nei luoghi di lavoro, si riscontra un divario tra le esigenze ed i risultati nell'ambito di istruzione terziaria. Si può constatare come in molti paesi siano diffusi l'abbandono prematuro e la dispersione negli studi universitari, soprattutto nel primo anno accademico (cfr. OCSE, 2019; MIUR, 2019; Istat, 2019; Eurostat, 2019), un fenomeno molto preoccupante.

Le basse percentuali di raggiungimento della laurea rappresentano uno spreco di talenti e comportano conseguenze negative per gli studenti, per la società, l'economia e la democrazia, nella misura in cui il progresso dipende dal capitale umano.

L'abbandono degli studi è un fenomeno complesso e multifacettato, può essere ricondotto a diverse ragioni collocabili fuori e dentro l'università. Il termine *drop out* è usato comunemente per descrivere situazioni nelle quali gli studenti abbandonano gli studi universitari ai quali sono iscritti prima di ottenere il titolo finale.

Occorre distinguere fra l'abbandono per difficoltà nell'imparare e il *drop out* per scelta volontaria, dovuta a ragioni che non comportano deprivazione, come l'accoglimento immediato di un posto di lavoro favorevole, o l'incertezza relativamente alle prospettive occupazionali dopo la laurea. Il *drop out* è di solito associato a conseguenze negative come spreco di tempo, di talenti, di capitale investito, peggiori possibilità lavorative, sensazioni di inadeguatezza personale, dubbi su di sé.

In questo saggio sono analizzate le problematiche relative all'abbandono degli studi ed allo scarso rendimento di parte della popolazione studentesca universitaria e sviluppo proposte per strategie di inclusione che possano aiutare gli studenti a concludere gli studi con successo, anche tenendo presente che gli Atenei possono influire solo in parte sui problemi che causano le fuoriuscite premature.

I metodi di ricerca utilizzati in questo contributo sono riconducibili in primo luogo ad una ricognizione degli studi e dei documenti nazionali ed internazionali più autorevoli (UNESCO, EHEA) relativi alla tematica considerata, nonché alle buone pratiche nel settore, selezionate con riguardo alla praticabilità ed all'efficacia, e in parte sono legati all'esperienza pratica di insegnamento all'università, all'osservazione, ed all'analisi dei dati sul tema considerato.

L'inclusione è vista qui come un processo d'impostazione dell'opera formativa volta ad affrontare e rispondere alla diversità dei bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità, riducendo l'esclusione all'interno e da parte dell'educazione (UNESCO, 2005, p. 14).

Già nel 1998, la World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century dell'UNESCO *'Vision and Action'* sottolineava che i sistemi di istruzione superiore dovrebbero migliorare la loro capacità di rispondere ai bisogni sociali, di promuovere solidarietà ed equità, conservando rigore scientifico e originalità, come presupposto fondamentale per raggiungere e mantenere un livello indispensabile di qualità (UNESCO WDHE, 1998).

L'università è stata in passato privilegio di una piccola élite, ma oggi la società, i sistemi socio-politici e produttivi hanno nuove caratteristiche e pongono maggiori esigenze formative. La dimensione sociale di inclusione è uno degli obiettivi del Processo di Bologna (Communiqué of the Conference of European Ministers



Responsible for Higher Education, 2009; Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, p.2).

1. Situazione e obiettivi

L'Orizzonte UE 2020 ET (Education and Training) dell'Unione europea mira all'obiettivo ambizioso di portare i tassi di istruzione terziaria ad almeno il 40% della popolazione nella fascia di età fra i 30 ed i 34 anni (ET Europa 2020, p.1), promuovendo la mobilità sociale e una crescita intelligente e sostenibile.

Secondo il Rapporto di AlmaLaurea 2018 e la documentazione MIUR, dall'anno accademico 2014/15 si è osservata una ripresa delle immatricolazioni in Italia, confermata anche negli anni successivi, e divenuta ancora più consistente nell'anno 2017/18 (+9,3% rispetto al 2013/14). Nonostante ciò, dal 2003/04 al 2016/17 le nostre università hanno perso oltre 40 mila matricole, registrando una contrazione del 13%. La regolarità negli studi, con conclusione del corso di laurea nei tempi previsti dagli ordinamenti, ha registrato negli ultimi anni un marcato miglioramento; nel 2008 concludeva gli studi in corso il 39,4% dei laureati, nel 2018 la percentuale raggiunge il 53,6%. Se dieci anni fa terminava gli studi con quattro o più anni fuori corso il 17,1 per cento dei laureati, oggi la percentuale si è quasi dimezzata (8,7%). I laureati 2018 provengono solo per il 21,6% da famiglie nelle quali i genitori svolgono professioni esecutive (operai ed impiegati esecutivi) (AlmaLaurea, 2019). I laureati italiani sono il 28% nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni, contro il 44% del resto del mondo (OECD, 2019).

Peggiora la situazione la scarsa efficacia dei percorsi formativi, misurata in termini di crediti ottenuti ogni anno in media dagli studenti, con estenuanti esperienze di fuori corso e il boom dei cosiddetti NEET (No Education, Employment and Training).

Il primo anno di studi, durante il quale gli iscritti dovrebbero imparare come funziona il sistema universitario, è il momento più critico; in esso si misura sia la solidità del loro progetto di studio sia la capacità degli atenei di condurre al traguardo gli iscritti cominciando da quando essi arrivano. Il 15% degli immatricolati fra il primo ed il secondo anno (ANVUR, 2018, p.18) cambia università o/e corso di studi, riprogettando i percorsi in seguito a scelte inadeguate dopo le scuole superiori oppure a difficoltà incontrate nell'ambiente di studio.

Gli anni fuori corso implicano una problematicità che non può essere ignorata; non basta penalizzarli con tasse più elevate, servono piuttosto iniziative sistematiche di prevenzione, di monitoraggio e di sostegno intensivi. L'abbandono degli studi dopo i primi anni è sempre più drammatico, dato l'investimento più ampio in termini emotivi, economici e di progetto di vita.

Gli obiettivi principali degli studi universitari sono espressi nei curricula degli atenei ed a livello nazionale, con riferimento agli accordi internazionali (es. Processo di Bologna nel 1999, Descrittori di Dublino 2004, Dichiarazione di Yerevan 2015).

Ci si aspetta dalle Istituzioni universitarie una formazione rigorosa, lo sviluppo di una mentalità scientifica, di strumenti per comprendere il mondo ed agire costruttivamente nella vita e nel lavoro. Non basta focalizzare l'opera formativa sulla conoscenza, occorre concentrarsi nello stesso tempo sulla formazione generale con riguardo agli ambiti cognitivi, metacognitivi, sociali, affettivi e valoriali, con attenzione allo sviluppo delle abilità trasversali (TECO, 2014).



La formazione di livello terziario promuove processi intellettuali elevati (Norris, Ennis, 1989): comprensione approfondita, coerenza delle argomentazioni, abitudini di ragionamento documentato, capacità di dare motivazioni per le proprie opinioni, evitando confusioni e ambiguità concettuali. Ciò comprende lo sviluppo di apertura mentale, di pensiero critico e di impegno, insieme con le conoscenze disciplinari.

Raggiungere gli obiettivi come imparare a imparare, pensiero autonomo, capacità di soluzione dei problemi, di valutare rischi, consapevolezza del proprio processo decisionale, si accompagnano con lo sviluppo di competenze sociali ed interculturali (rispetto delle diversità: di genere, cultura, religione, età, stili di apprendimento, ecc.), superando stereotipi e pregiudizi.

I Descrittori di Dublino danno indicazioni sugli obiettivi dei diversi cicli di istruzione superiore. I titoli finali di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario, siano capaci di applicare le loro conoscenze, possiedano competenze adeguate per sostenere argomentazioni e per risolvere problemi nel proprio campo di studi; abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi collegati; sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia (Descrittori di Dublino, 2004).

Le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, definite come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini, dovrebbero essere raggiunte da tutti per lo sviluppo personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

2. Cause degli scarsi risultati

Il rendimento carente negli studi e l'abbandono prematuro dei corsi non sono causati solo dallo storico sottofinanziamento delle università (European Commission / EACEA/Eurydice, 2018, p.33); occorre prendere in considerazione e rivedere le politiche di organizzazione e di insegnamento per non disperdere i ragazzi. I risultati di apprendimento dipendono da molti fattori; sono interpretati da diverse teorie, che considerano le componenti economiche, psicologiche, socio-antropologiche e organizzative. Le teorie economiche sottolineano l'importanza di fattori socio – economici come il basso reddito, la perdita di capitale umano, gli investimenti.

Accanto a ragioni personali e socio-economiche, come l'esigenza di lavorare durante gli anni universitari, la provenienza da classi sociali svantaggiate e da famiglie con basso livello di istruzione, si possono individuare anche cause interne all'università che rendono difficile raggiungere buoni risultati.

Sotto l'aspetto istituzionale, la mancanza di corsi a carattere professionalizzante è una delle ragioni di disagio dei giovani, mentre occorre potenziare il canale formativo di 'istruzione terziaria a corto ciclo' (ISCED 5B).

Fra gli aspetti critici, si può identificare la rigidità del sistema universitario. È infatti altamente penalizzante il fatto che i passaggi degli studenti da un ateneo all'altro, tra un corso di laurea e l'altro (anche dello stesso tipo), comportino la perdita di crediti.



Il profilo di chi abbandona conferma che si trovano esclusi soprattutto i più deboli dal punto di vista socioeconomico, geografico, scolastico, come il tipo di diploma di scuola superiore (Belloc, Maruotti, Petrella, 2009, p.127-138), motivazionale, identitario, coloro che trovano difficoltà nel corrispondere agli standard richiesti dall'università; è più frequente l'abbandono quando si sommano componenti come residenza in una zona geografica lontana dalle sedi universitarie, voto basso all'esame di maturità, età superiore ai 25 anni nella laurea triennale, cambi di università e/o corso di studio.

Fra le debolezze vi è il problema dei costi per le famiglie, mentre i fondi per il diritto allo studio sono ridotti all'osso e le tasse universitarie sono state incrementate, di conseguenza numerosi studenti meritevoli, considerati idonei all'esonero dal pagamento dei contributi universitari per parametri reddituali e per gli esami richiesti, non risultano beneficiari di aiuto in numerose regioni italiane (CNSU, 2018, p.5).

Secondo l'articolo 3 della Costituzione, lo Stato dovrebbe "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese", ma non c'è un superamento rispetto alle disparità sociali per quanto riguarda l'abbandono degli studi universitari (Argentin, Triventi, 2011, pp. 319-323).

Non solo non si aumentano i servizi per i privi di mezzi, ma spesso si usano le scarse risorse per elargire premi in denaro agli studenti indipendentemente da quanto abbiano problemi economici, con procedure di fatto discriminatorie.

Attribuire benefici (esonero dalle tasse, residenzialità gratuita, borse di studio, tutoraggio, premi, punteggi aggiuntivi) alla carriera (per voti, per tempi di conclusione degli studi) degli studenti che non hanno problemi economici significa aiutare di fatto economicamente chi non ne ha bisogno, adottando forme ingiuste di "meritocrazia" (Young, 2014), a danno di coloro che hanno difficoltà oggettive e svantaggi, dato che la riuscita negli studi non è frutto solo di impegno personale coscienzioso, ma è legata anche agli squilibri di partenza, siano essi socio - economici o culturali. L'ideologia del merito sta diventando lo strumento per giustificare ed incrementare antiche disuguaglianze.

Le teorie ispirate in direzione psicologica e pedagogica considerano fattori come la scelta del tipo di studi e le competenze precedenti, le strategie di apprendimento (Araque, Roldan, Salguero, 2009), l'attitudine allo studio, le caratteristiche di personalità (Van Bragt, et al., 2011, p.59-75), le condizioni psicologiche come l'intelligenza emotiva (Qualter, Whiteley, Morleya, Dudiak, 2009). Incide anche la percezione della qualità dell'esperienza formativa, l'eventuale delusione rispetto alla qualità e all'organizzazione degli atenei. Spesso i soggetti che trovano difficoltà negli studi hanno intelligenze diverse, un patrimonio da non sprecare.

L'approccio socio- antropologico (Vignoles, Powdthavee, 2009) considera centrale l'importanza delle strutture sociali e istituzionali, focalizza l'attenzione sull'integrazione sociale ed accademica, sull'adattamento alla cultura universitaria, sul rapporto con i pari dentro e fuori l'università, la comunicazione, la partecipazione, le aspettative della famiglia per spiegare il *drop out*.

Tra i vari fattori, l'insegnamento e le forme di valutazione all'Università svolgono un ruolo importante, nel contesto dell'impostazione complessiva, e nel sistema di riconoscimento dei risultati; contano il rapporto numerico fra docenti e discenti, le condizioni logistiche e di studio. Sono significative le condizioni di vita, la qualità del



tutoraggio, il supporto da parte dei docenti, la tempistica degli esami, il livello di burocratizzazione.

3. Strategie proposte

Le misure da adottare sono da collocare a diversi livelli, per superare gli ostacoli che si trovano sia in chiave istituzionale (rapporto fra scuola secondaria superiore ed università, impostazione dei corsi, preparazione e ruolo del corpo docente, cooperazione internazionale), nel quadro legislativo, politico ed economico (i costi diretti e indiretti, il diritto allo studio) sia nell'impostazione dell'istruzione superiore e nell'attuazione pratica quotidiana (orientamento, realtà sociale, didattica e valutazione, riconoscimento delle qualificazioni acquisite).

Strutture appropriate per la promozione della riuscita nell'apprendimento, una politica di accesso il più possibile aperto, forme innovative di insegnamento e forme di valutazione partecipativa migliorano la consapevolezza dei giovani sui loro processi di apprendimento e la qualità dei risultati.

Le istituzioni universitarie inclusive consentono l'accesso e la riuscita anche alle persone appartenenti a gruppi svantaggiati, sono impegnate in uno sforzo continuo per il raggiungimento di risultati eccellenti, al fine di mantenere fino alla laurea gli studenti, con misure educative appropriate.

Mentre sotto l'aspetto economico, occorre maggiore equità, dal punto di vista istituzionale, si richiede maggior diversificazione nel livello terziario di formazione, potenziando l'offerta di corsi universitari professionalizzanti e degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), nei quale gli studenti raggiungono diplomi in uno o due anni.

Serve una riduzione degli impedimenti nei trasferimenti fra corsi di studio e fra un ateneo e l'altro, con riconoscimento dei crediti nei passaggi di sede. Il Comunicato dei ministri europei 2015 a Yerevan raccomanda di rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dell'apprendimento precedente allo scopo di fornire l'accesso a programmi di istruzione superiore (EHEA, 2015), sviluppando meccanismi coerenti per riconoscere i risultati dell'apprendimento ottenuti in contesti diversi, per assicurare che i crediti siano trasferibili tra le istituzioni, fra regioni e stati.

Non favorisce la riuscita un'impostazione standardizzata, piani di studio troppo rigidi; esistono diverse intelligenze negli essere umani, e ci sono bisogni differenziati nel mondo culturale ed economico. Non dovrebbe succedere che gli atenei italiani non riconoscano agli studenti trasferiti parte dei crediti acquisiti in atenei nazionali diversi anche per lo stesso corso di studi.

Il rapporto fra l'università e la scuola secondaria dovrebbe essere rivisto per rendere più scorrevole la transizione verso l'istruzione superiore. Si tratta di offrire, oltre ad informazioni sui corsi universitari, percorsi pedagogicamente e psicologicamente efficaci per il metodo di studio e accompagnamento dei giovani (es. Almaorientati)²⁵. L'ideale sarebbe che gli studenti trovassero già nelle scuole secondarie superiori occasioni di organizzazione autonoma dello studio, di scelta fra discipline opzionali, come succede in moltissimi sistemi scolastici.

Da potenziare sono gli interventi di orientamento, accoglienza e tutorato. Tutti gli atenei forniscono agli iscritti le chiavi di accesso a piattaforme interne; tale forma di accoglienza va accompagnata da contatti personali diretti, non basta una semplice lettera di benvenuto. Sono preziose le iniziative di consulenza, di tutoring, il mutuo aiuto ed il *peer tutoring*. Durante i contatti individuali si instaura un rapporto umano,



si cerca di capire quali necessità e quali risorse abbia la matricola; è opportuno proseguire con avvisi, colloqui individuali e di gruppo e con messaggi nei momenti opportuni.

Orientamento a scuola e tutorato per le matricole e per i nuovi arrivati sono interventi molto delicati, non dovrebbero essere frutto di improvvisazione. Il processo di orientamento all'università deve comprendere anche riflessioni autobiografiche e un progetto individuale di lavoro, con l'aiuto di tutor, con la mappatura delle proprie competenze e predisposizioni per costruire nel tempo un percorso di vita coerente con i propri obiettivi di persone e di studenti. Quando uno studente è in ritardo significativo rispetto al suo percorso di studi, dovrebbe essere convocato per un colloquio formativo e sostenuto nel raggiungimento di un profitto adeguato.

Le iniziative di supporto formativo sono utili per tutti, non solo per coloro che presentano difficoltà o disabilità, anche se va prestata attenzione particolare e informazione mirata a chi ha bisogni più consistenti (scarso rendimento, assenze ripetute agli esami, bocciature frequenti, fuori corso). La legge 170 del 2010 prevede l'inserimento di misure didattiche, di aiuto e di valutazione adeguate per i ragazzi con DSA che hanno sistemi anticonvenzionali di processing, sia per i test di ammissione sia per gli esami dei corsi e di laurea. Le migliori attività di supporto hanno luogo in cooperazione con gli studenti stessi e le organizzazioni studentesche.

Sono di aiuto solo tutor specializzati per consulenza agli iscritti, con opportuna selezione e preparazione al fine di offrire un valido supporto faccia a faccia e on line (sincrono e asincrono), affinché siano in grado di monitorare le specifiche esigenze legate a problemi didattici, logistici, e di comunicazione (rapporti con i docenti, redazione di piani di studio il primo anno, orientamento nello studio, consultazione dei siti) e di offrire supporto agli allievi durante la loro carriera.

I tutor devono essere vigili ed attenti, ma non invasivi, mai umilianti; tocca a loro fare la prima mossa; infatti proprio i ragazzi che hanno maggior bisogno di supporto non sanno trarre profitto dalle opportunità offerte, arrivando ad adottare atteggiamenti di timore, di ritrosia e di difesa; spesso si scoraggiano e si vergognano. È frequente, ad esempio, che l'universitario con DSA, già vittima di frustrazioni nell'età della scuola, preferisca nascondersi, confondersi fra gli altri, perché non risuceda di essere nuovamente 'marchiato'.

Interventi mirati sono colloqui personali negli anni fuori corso ed alla fine del primo anno, quando il monitoraggio ha evidenziato ritardi anomali o voti troppo bassi non riconducibili a cause esterne all'università. Non si tratta di esautorare lo studente dalle sue responsabilità, ma di indicargli come iniziare. Grazie alle esercitazioni guidate, le persone diventano gradualmente capaci di apprendere autonomamente e con autodisciplina, si abituano ad organizzare il proprio tempo e le proprie modalità di apprendimento, a lavorare in modo collaborativo. Insieme con i risultati positivi, cresce l'impegno personale, la motivazione a investire tempo nello studio autonomo, a sfruttare occasioni informali di approfondimento, oltre che frequentare lezioni, a confrontarsi con docenti e compagni.

L'insegnamento innovativo è parte della qualità accademica, un'opportunità fondamentale per aiutare gli studenti a conseguire buoni risultati, fornendo programmi, insegnamenti, supervisione, supporto, valutazione e risorse adeguate.

L'ambiente di apprendimento (Hovdhaugen, Aamodt, 2009, pp.177-789), i metodi di insegnamento e le soluzioni organizzative sono parte di uno sforzo continuo per rispettare e integrare le diversità individuali (stili di apprendimento, diverse intelligenze, esperienze pregresse, carenze e eccellenze, disabilità, DSA) e



diversità sociali (etnia, classe socioeconomica, genere) per l'inclusione, con modalità organizzative coerenti rispetto agli obiettivi posti.

Per quanto riguarda i metodi di insegnamento, il modello di istruzione di tipo frontale è stato usato per secoli negli istituti di istruzione; in sostanza, l'insegnante è la fonte, fornisce il contenuto della lezione e gli studenti sono i destinatari delle informazioni. Oggi stanno cambiando le modalità in cui la conoscenza può essere prodotta, diffusa, e resa accessibile, e si sta rivoluzionando il ruolo degli studenti, che possono assumere gradualmente un atteggiamento più attivo nell'accedere alle fonti, devono imparare ad analizzare e selezionare le informazioni, cogliere il senso profondo, ponendo la massima cura per la documentazione, l'interpretazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, imparando a districarsi fra i diversi punti di vista, con consapevolezza delle proprie scelte.

L'apprendimento diventa più efficace se gli studenti possono svolgere compiti con assunzione di responsabilità, piuttosto che dover solo ricordare informazioni, se si adottano strategie come l'apprendimento interattivo e riflessivo. La didattica interattiva si presta come approccio educativo di alta qualità; consiste nel coinvolgere attivamente gli studenti nel processo educativo, incoraggiandoli a portare le proprie esperienze e conoscenze (UNESCO, 2013, p.32).

Le discussioni sono un'opportunità per aprire la mente, per collegarsi al tipo di apprendimento, per sviluppare competenze, valori e comportamenti, aiutano a convertire le informazioni in conoscenza e comprensione.

Una didattica efficace include fasi dedicate ad esercitazioni, seminari, lavori ed esercizi a piccoli gruppi, *cooperative learning* (Europe Teaching Rankings) l'organizzazione di laboratori per preparare gli esami più difficili e le dissertazioni, l'offerta di lezioni registrate e di esercizi on line, per la ripetizione (anche per chi non avesse capito bene), eventuali corsi di recupero, ma soprattutto formazione su come studiare (ad es. con compiti di interpretazione dei testi, di consultazione, strategie per prendere appunti). Non basta naturalmente un insegnamento a distanza, che può essere solo integrativo, mai sostitutivo di quello in presenza.

Corsi introduttivi per il rafforzamento delle competenze subito dopo l'immatricolazione, non solo sotto l'aspetto disciplinare, ma anche come assistenza nel metodo di studio, migliorano il livello delle prestazioni (numero di crediti e voti), riducono il rischio di risultati negativi degli esami, che provocano mancanza di coraggio negli studenti per ripresentarsi e *drop out*.

Da coltivare sono la motivazione e la fiducia di riuscire, l'autostima ed un'identità positiva di buon studente, una gestione efficace del tempo e delle informazioni, la curiosità di cercare nuove opportunità di approfondimento, il desiderio di applicare quanto appreso in una varietà di contesti della vita e la perseveranza.

Strategie educative come apprendimento per progetti, o studi del caso, produzione di contenuti multimediali (es. un giornale, una rivista on line degli studenti) sono occasioni di esercitare abilità poliedriche, nuovi modi di analisi e di elaborazione delle informazioni, ma anche opportunità per prendere l'iniziativa, pensare in modo creativo, progettare ed attuare processi di lavoro, sostengono lo spirito di gruppo e il senso di appartenenza. Purtroppo le normative nazionali e problemi di budget, spesso, impongono un tetto molto basso alla didattica integrativa erogabile da un ateneo.

L'influsso dei pari, dentro e fuori l'università, è da prendere in considerazione. L'apprendimento e la vita universitaria implicano processi di socializzazione, un'interazione formale e informale tra gli studenti e i docenti, un'integrazione sociale



con tutte le figure (amministrativi) e il contesto generale universitario. I discenti imparano meglio quando il processo educativo è propositivo e collaborativo; il clima di lavoro, le pratiche quotidiane si riferiscono principalmente ad un sistema di atteggiamenti, valori, norme, credenze, principi, regole da condividere. Il benessere educativo (D'Alonzo, 2018) è importante anche all'università.

Le competenze sociali implicano la capacità di lavorare con gli altri in gruppo (collaborazione, leadership, adattabilità, prevenzione e soluzione dei conflitti), in un contesto di fiducia. Occasioni di incontro interpersonale, di confronto in gruppo, esperienza di essere coinvolti in reti di relazione personali, possono essere create proponendo lavori da svolgere in collaborazione.

L'apprendimento cooperativo permette agli studenti di assumere responsabilità come membri di un gruppo. Si può lavorare in coppia o in piccoli gruppi di studio mettendo insieme ragazzi dislessici e non, studenti lavoratori e frequentanti, creando spazio per un potente apprendimento tra compagni.

Iniziative di partecipazione studentesca costruttiva, associazionismo, volontariato contribuiscono a creare le condizioni per uno sviluppo etico, di servizio e di responsabilità. Varie forme di aggregazione sociale come attività sportive, coro, teatro, attività ricreative e conviviali facilitano la possibilità di tessere relazioni costruttive con i compagni e sono d'aiuto nel fare comunità.

Esperienze di mobilità, tirocini, lavoro sul campo, scambi con l'estero sono molto utili per il collegamento tra la teoria e la pratica e per lo sviluppo delle competenze.

La comunicazione on line può essere utile per un supporto offerto ai giovani a distanza (video on line, videoconferenza e *webinars*, *Massive Open Online Courses* MOOC, corrispondenza elettronica, registrazioni delle lezioni per ovviare alla difficoltà a prendere appunti da parte dei soggetti con dislessia), come supporto all'insegnamento, purchè non sia sostitutiva dell'insegnamento in presenza.

Strategie di insegnamento attive richiedono nuovi materiali didattici; oltre ai libri ed ai materiali cartacei (carte geografiche, mappe, giornali), tecnologie specifiche per i diversi handicap sono da mettere a disposizione (computer con sintesi di lettura vocale, calcolatrici, mezzi multimediali, internet, fotocamere digitali). I sussidi digitali rendono possibile maggior flessibilità rispetto ai libri, possono essere modificati e personalizzati per diverse tipologie di discenti, permettono una maggior attenzione alle differenze.

L'impiego delle tecnologie dell'informazione a distanza non va previsto per sostituire l'insegnamento faccia a faccia, non riduce la necessità di insegnanti, ma modifica il loro ruolo nei confronti del processo di apprendimento; non significa trasformare gli istituti di istruzione superiore in istituzioni di insegnamento a distanza.

Le forme di valutazione costituiscono un aspetto cruciale, infatti, le modalità di valutazione dei risultati influenzano quello che gli studenti sono motivati a fare. Il processo di valutazione mostra che cosa viene considerato importante, aiuta a identificare i risultati attesi e gli esiti (intenzionali e non intenzionali) dell'insegnamento.

Il peso della valutazione si estende sia agli individui sia ai sistemi di istruzione e formazione in generale (Looney, 2009, p.11-16), in quanto si indaga sulla qualità dei risultati raggiunti dagli studenti, ma anche sull'impostazione, sul grado di continuità ed efficacia dell'opera formativa specifica e sulle iniziative di supporto attuate.

Non sempre si dedica sufficiente attenzione nel chiarire ai discenti ciò che viene apprezzato; si valuta comunemente in forma implicita e intuitiva il profitto degli studenti. In particolare sono soggettivi i criteri per individuare la padronanza delle



abilità trasversali quali imparare ad imparare, pensiero critico, lavoro scientifico, iniziativa e responsabilità.

Gli obiettivi fondamentali, i parametri ed i risultati attesi sono da concordare fra i membri del corpo docente, dato che le competenze specifiche possono essere definite in modo diverso da un professore all'altro, creando a volte confusione negli studenti.

I risultati sono migliori se i ragazzi sanno cosa ci si aspetta da loro agli esami, con criteri attendibili e trasparenti di valutazione, con obiettivi articolati in modo esplicito, come richiedono le attuali prescrizioni ministeriali.

Comunicare e discutere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento chiarisce loro ciò che sono tenuti a fare, anche esemplificando, in modo da render più sicura la riuscita e creare una base per l'apprendimento permanente.

La valutazione dell'apprendimento dovrebbe essere trasparente, concentrato non solo sui contenuti, ma anche sui processi, sulle competenze trasferibili, sulle modalità di lavoro e le strutture di pensiero, mentre alcune strategie di valutazione incoraggiano solo una ripetizione passiva.

Ci sono procedure di valutazione formative e sommative. La valutazione sommativa è quella abitualmente usata, fornisce un'immagine statica dell'apprendimento degli studenti alla luce di determinati standard alla fine di un percorso di insegnamento (gli esami finali orali o scritti, test, tesine, presentati a conclusione dei corsi). I risultati della valutazione sommativa, espressi in voti, indicano se gli studenti hanno livelli accettabili di conoscenza, quando essi non hanno più opportunità di correggere gli errori o di adeguare le loro modalità di studio.

La valutazione formativa e partecipativa include forme di interazione che generano informazioni *in itinere* sul percorso e sui risultati di apprendimento ottenuti, per sviluppare migliori strategie di insegnamento e apprendimento, con una reale comprensione del processo di apprendimento coinvolto.

L'obiettivo della valutazione formativa è monitorare lo studio degli allievi durante il processo didattico, fornire *feedback* a medio termine durante il processo educativo, condividendo riflessioni sulle modalità di lavoro degli studenti, in modo che imparino a fare automonitoraggio, a mettere a punto migliori strategie di lavoro, per imparare dagli errori, potenziando il senso di auto-efficacia e la persistenza. La verifica prevede una varietà di metodi e tecniche, al fine di promuovere non solo le abilità mnemoniche, ma soprattutto la comprensione, il ragionamento, le competenze e la creatività.

Nelle valutazioni partecipative si prevede un ruolo attivo da parte di chi è valutato, che cerca di identificare i propri punti di forza e di debolezza, le aree che hanno bisogno di progredire. La consapevolezza del processo comprende l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di superare gli ostacoli all'imparare; implica essere in grado di cercare le opportunità di orientamento e / o di supporto a disposizione.

È positivo il fatto che in Italia si facciano interrogazioni orali, scomparse in alcuni sistemi universitari. Oltre alle prove abituali, per le quali va garantita la possibilità di disporre di tempi adeguati, si possono prevedere anche attività come le 'domande a libro aperto', che danno la possibilità di capire non solo ciò che gli studenti ricordano, ma anche come sono in grado di utilizzare le informazioni e di eseguire ragionamenti coerenti. Gli studenti in ritardo dovrebbero avere la possibilità di fare esami anche in date diverse da quelle ufficiali, in modo da diluire il peso del materiale da ricordare; danneggia gravemente gli studenti anche il fatto che i



crediti acquisiti perdano validità dopo un certo numero di anni.

Strategie innovative e forme di apprendimento alternative (lavoro collaborativo in squadra, presentazione di risultati di ricerca, di progetti e/o seminari ecc., la preparazione di una mostra, un poster, parti di un giornale scolastico on line, DVD, *podcast*) sono da valutare in vari modi, con osservazione diretta delle attività e della qualità dei risultati, con l'ausilio di documentazione. Le scale di osservazione, le griglie di verifica, i test con domande a risposta chiusa non dovrebbero essere la forma principale di verifica e non possono essere utilizzate in modo meccanico.

Significative sono le modalità di comunicazione della valutazione agli studenti, che possono offrire chiarimenti ed incoraggiare oppure possono essere solo causa di scoraggiamento per i *low-achievers*. Non dovrebbe accadere che lo studente scopra da internet quale voto gli è stato assegnato; anche se i voti sono resi noti visibili on line, il docente dovrebbe ragionare con lo studente sul giudizio che assegna per offrire un orientamento.

Conoscenza di sé ed auto-progettazione includono la consapevolezza delle proprie competenze, per la futura vita personale e professionale, in un graduale percorso di autoregolamentazione.

La compilazione di un portfolio, o di un Piano di sviluppo personale (Personal Development Plan) è efficace per riconoscere i progressi che sono stati fatti; più che una collezione dei lavori degli studenti del semestre, un buon portfolio comprende anche riflessioni sul loro apprendimento da discutere con i tutor. È un notevole progresso per i discenti essere in grado di valutare il proprio lavoro e sapere quando hanno bisogno di cercare consigli, informazioni e sostegno.

Sarà meno difficile attuare un'offerta formativa inclusiva di qualità se si saprà far leva sui docenti, evitando di trascurare le loro competenze educative, didattiche e di valutazione attraverso una vigorosa politica di sviluppo del personale. Meccanismi di supporto adeguati dovrebbero consentire ai docenti di padroneggiare approcci didattici interattivi e la valutazione formativa (Kingston, Nash, 2011, p. 28-37). L'opera di docenti capaci ed entusiasti, la loro disponibilità promuovono il successo degli allievi e li aiutano a crescere a livello intellettuale e personale. La qualità dell'insegnamento dovrebbe essere apprezzata e riconosciuta come la ricerca nel processo di valutazione e di promozione di carriera dei professori, contrariamente a quanto avviene oggi. I Ministri dell'Istruzione europei, nel Comunicato riguardante il biennio 2018-2020 hanno approvato l'assegnazione di pari importanza alla qualità dell'insegnamento rispetto ai risultati di ricerca per le progressioni di carriera dei professori (EHEA, 2018).

Le misure di prevenzione degli abbandoni e la riduzione della durata degli studi (Glocker, 2011, p. 177-190) dovrebbe essere fra i criteri della valutazione esterna dell'università e di eventuali classifiche internazionali.

4. Riflessioni conclusive. Oltre i bassi rendimenti e l'abbandono

È una sfida importante conciliare l'alto livello degli obiettivi delle università con l'esigenza dell'inclusione di qualità: ulteriori ricerche e sperimentazioni in questo ambito sono auspicabili per sostenere lo sviluppo di nuove strategie e politiche. Da affinare sono i sistemi di raccolta di dati e delle cause di *drop out*, di trasferimento



e di ritardo. I dati relativi al numero di *drop out*, e quelli dei trasferimenti ad altri corsi/atenei dovrebbero essere pubblicati sui siti degli atenei.

Le misure istituzionali, le strategie di orientamento, l'impostazione dell'offerta formativa, le metodologie di insegnamento e di supporto messe in atto dalle università per la riuscita dell'apprendimento e per la lotta contro l'abbandono degli studenti dovrebbero costituire una parte importante della pianificazione universitaria e uno dei criteri dell'assicurazione interna ed esterna della qualità delle università.

Si prestano allo scopo scambi di buone pratiche sul tema tra diversi atenei e dipartimenti dello stesso stato e di paesi esteri, con riguardo alle misure istituzionali, organizzative, ai materiali di insegnamento e agli esami. La cooperazione fra università dovrebbe prendere il posto della competizione globale evitando rischi di omologazione potenzialmente presenti in classifiche internazionali come i *ranking* attualmente *in vigore*.

Un'inclusione di qualità va di pari passo con un miglioramento dell'istruzione di livello terziario ed è favorita da una maggior consapevolezza degli addetti ai lavori, dei decisori politici, delle autorità preposte e dell'opinione pubblica, delle organizzazioni degli studenti, delle famiglie relativamente al fatto che le istituzioni formative hanno il compito di favorire la riuscita e il merito di tutti, non solo di coloro che partono avvantaggiati. Gli studenti ed i docenti, che vivono l'università ogni giorno, devono essere coinvolti nel rinnovamento in direzione inclusiva, capire l'importanza del loro ruolo per il futuro dei giovani, interrogarsi sui problemi oggettivi e attuare soluzioni idonee; l'Italia deve raggiungere una percentuale maggiore di laureati, mantenendo l'attuale qualità.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea. XXI Indagine (2019). Condizione occupazionale dei Laureati – <https://www.alma laurea.it/universita/occupazione/occupazione17>
- Almaorientati <http://www.almaorientati.it/orienta/intro.aspx> .
- ANVUR (2014). TECO - Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>;
- OECD (2014). Testing student and university performance globally: OECD's AHELO, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm> .
- ANVUR, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- Araque F., Roldan C., Salguero A. (2009). Factors influencing University drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Argentin G., Triventi M. (2011). Social Inequality in Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reform, Italy: 1992-2007, *Higher Education* 61(3), 319-323.
- Belloc F., Maruotti A., Petrella L. (2009). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education* 60(2), 127-138.
- Chianese G. (2011). *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: Francoangeli.
- CNSU Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (2018). Rapporto sulla condizione studentesca. <http://www.unionedegliuniversitari.it/cnsu-rapporto-condizione-studentesca-2018/>
- Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN



- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Ed. Scholè.
- Descrittori di Dublino (2004) <https://www.miur.gov.it/documents/20182/100547/-DM+358+del+30-05-2017+-+PITTURA.pdf/90a79a44-4ab7-4411-980a-60aded6c9ca3?-version=1.0&t=1496677006462>. "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (Il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore). http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area www.processodibologna.it/documentieuropei.
- Dovigo F. (2017). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Trento: Erikson (traduz. dall'inglese).
- Educazione terziaria di tipo A - ISCED 5° ed educazione terziaria di tipo B education ISCED 5B (ISCED International Standard Classification of Education, classificazione internazionale standard dell'istruzione è uno standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio).
- EHEA (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- EHEA European Higher Education Area (2015). Yerevan Communiqué. http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.
- EHEA European Higher Education Area, Yerevan Communiqué 2015. http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.
- Europe Teaching Rankings 2019 https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2019#!/#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [Official Journal C 119 of 28.5.2009] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef00-16&from=EN>; European Commission (2017). Tertiary Education Attainment https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_en.pdf
- European Ministers for Higher Education. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna 19 June 1999. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- European students' Union (2018). Bologna with student eyes 2018 <https://www.esu-online.org/publications/bologna-student-eyes-2018-2/>
- Glocker D. (2011). The effect of student aid on the duration of study. *Economic of Education Review*, 30, 177-190.
- Hovdhaugen E., Aamodt P. O. (2009). Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-789 http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique-C3%A9_April_2009.pdf. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf
- Kingston, N., Nash, B. (2011). Formative Assessment: A meta-analysis and call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Legge sui DSA (L. 8 ottobre 2010, n. 170), art. 5, comma 4.
- Looney, J. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Working Paper No. 24,* Paris; OECD/CERI, p. 11-16.
- Norris S. P., Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove CA: Midwest Publications.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Processo di Bologna (EHEA PARIS COMMUNIQUÉ) Comunicato biennio 2018-2020 <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>. (ultima consultazione maggio 2020)



- Qualter P, Whiteley H, Morleya A, Dudiak H. (2009). The role of Emotional Intelligence In The Decision To Persist With Academic Studies In He. *Research In Postcompulsory education*, 14 (3), 219-231.
- Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi_Rapporto2018_WEB.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion, Ensuring Access to Education for All*. Paris. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- UNESCO (WDHE) (1998). *World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*, adopted by the World Conference On Higher Education.
- UNESCO International Bureau of Education (2013). Glossary of Curriculum Terminology.
- Van Bragt, C, A.C., Bakx A.W.E.A., Bergen, T.C.M, Croon, M.A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*, 61(1).
- Vignoles A. F., Powdthavee N. (2009). The Socioeconomic Gap in University Dropouts. The B.E. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1-15.
- Young M. (2014). *L' avvento della meritocrazia*. Roma: Edizioni di Comunità.