

Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento

Diletta Peretti • Università degli Studi di Cagliari – perettid@unica.it
Raffaella Tore • Università degli Studi di Cagliari – raffaella.tore@gmail.com

Quality of Didactic in University for an inclusive vision. The DUQ-G model, for project management of a course

Nowadays students' different social environments, cultures, abilities and disabilities make classes very heterogeneous. University teachers ought to be conscious of the role of education in social dynamics and to have an inclusive vision to evaluate and promote every single student potential.

In academic year 2008-2009 the Laboratorio Didattico Calaritano started a formative path for teachers of the Ateneo di Cagliari, aiming to provide them knowledge, competencies and good practice regarding didactic planning and evaluation of learning outcomes.

Among the products of this path, the DUQ-G model is proposed as a tool for a quality didactic planning of courses. Focus's centered on students and their personal features and gives tools in aim of achieve learning objectives, to monitor didactic activity and to verify its consistency with the planning step.

Keywords: didactic planning, inclusion, quality, university, student, successful educational.

Al giorno d'oggi le aule presentano una grande eterogeneità in ambito sociale, culturale, etnico. Il docente universitario dovrebbe essere consapevole del ruolo dell'educazione in termini di dinamiche sociali e muoversi all'interno di una visione inclusiva tenendo conto delle diversità dei discenti, al fine di sviluppare il potenziale di ogni allievo.

Il Laboratorio Didattico Calaritano ha svolto un lavoro di riflessione sulle buone pratiche in tema di progettazione didattica e valutazione degli apprendimenti. Tra i prodotti di questo percorso, il modello DUQ-G si propone come strumento per una Progettazione Didattica Universitaria di Qualità. L'attenzione è centrata sullo studente e sulle sue caratteristiche personali e fornisce gli strumenti atti al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, al monitoraggio dell'attività didattica e alla verifica della coerenza con la fase di progettazione.

Parole chiave: programmazione didattica, inclusione, qualità, università, studente, successo formativo.

175

esperienze

Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento

Introduzione

Il carattere di complessità che contraddistingue la società contemporanea, nonché i ritmi convulsi con cui essa si evolve e modifica i suoi assetti, hanno da tempo reso necessaria una revisione delle tradizionali nozioni di conoscenza, insegnamento e apprendimento.

Sempre più si evidenzia l'esigenza di rimodulare i saperi anche sull'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze atte ad affrontare una realtà composita e mutabile, dai confini labili e continuamente modificabili, un *corpus* di saperi finalizzati a formare un individuo aperto, pronto al dialogo, in grado di accettare il mutamento ed il pluralismo delle prospettive, di apprendere durante l'arco della vita (*longlife learning*).

In tutti i campi si assiste ad una separazione dei saperi quando invece più forte è sentita l'esigenza di trovare il filo conduttore delle azioni umane, anche alla luce del carattere sempre più transnazionale e globale della nostra società non più solo a livello economico, ma anche culturale e politico.

I processi di insegnamento e apprendimento sono importanti nella vita di un individuo perché lo formano culturalmente e da essi dipendono sia la carriera professionale sia il ruolo che egli svolge nella società. Le potenzialità di crescita di un paese dipendono perciò dalla qualità del suo sistema formativo e d'istruzione e quindi dalla qualità delle professionalità in grado di implementare conoscenze, abilità e competenze nelle generazioni future.

1. Il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

All'interno di questo scenario si inserisce il discorso ampio e articolato in materia d'istruzione e ricerca avviato in Europa con il *Processo di Bologna* e la *Strategia di Lisbona*¹ finalizzati a creare uno spazio europeo collettivo, denominato Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS/ EHEA), che si occupasse dell'istruzione e della ricerca con l'obiettivo, tra gli altri, di accrescere il mercato del lavoro e la mobilità e quindi migliorare l'economia europea. L'iniziativa era stata ispirata dall'incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 e lanciata come *Processo di Bologna* alla conferenza dei ministri dell'istruzione superiore che si era tenuta a Bologna nel giugno 1999.

Il SEIS si pone come obiettivi dell'Istruzione Superiore la libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la partecipazione di docenti e studenti al governo del-

1 *La Strategia di Lisbona* (2000) è un programma di riforme approvato dal Consiglio Europeo per favorire occupazione, sviluppo economico e coesione sociale in una economia fondata sulla conoscenza.

l'università, la presenza di una qualità accademica, lo sviluppo economico e la coesione sociale. Deve inoltre essere sviluppata la dimensione sociale dell'istruzione superiore, l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati, la libertà di movimento di studenti e docenti, la collaborazione con l'istruzione superiore di altre parti del mondo e con l'esterno.

Sulla base degli accordi raggiunti nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i governi hanno il compito di attuare le riforme legislative necessarie. Tra le riforme imposte dai governi nell'ambito del SEIS si rilevano: l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili (il sistema a tre cicli, di primo, secondo e terzo livello), la trasparenza dei corsi di studio attraverso un comune sistema di crediti basato sul carico di lavoro e i risultati di apprendimento e attraverso il Diploma Supplement, il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio, l'attuazione di un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, un approccio condiviso all'Assicurazione della Qualità.

Le decisioni sono assunte dai ministri responsabili dell'istruzione superiore dei paesi partecipanti durante le conferenze ministeriali che si tengono ogni due o tre anni. Tra una conferenza ministeriale e l'altra, il processo di costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore viene curato dal Gruppo dei Seguisti di Bologna (BFUG), costituito dai rappresentanti di tutti i paesi partecipanti, cui si aggiungono alcuni membri consultivi. IL SEIS conta attualmente 47 paesi membri, che sono stati ammessi in diversi scaglioni (possono candidarsi ad entrare nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i paesi che hanno sottoscritto la Convenzione Culturale Europea² purché si impegnino a perseguire e realizzare gli obiettivi del Processo di Bologna nel loro sistema di istruzione superiore); anche la Commissione Europea è membro a pieno titolo. Attualmente i membri consultivi sono otto: Business Europe, il Consiglio d'Europa (CoE), Education International (EI), l'Unione Europea degli Studenti (ESU), l'Associazione Europea delle Università (EUA), l'Associazione Europea delle Istituzioni di Istruzione Superiore (EURASHE), l'UNESCO, l'Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione Superiore (ENQA). L'Assicurazione della Qualità è infatti uno degli obiettivi più importanti del SEIS e uno dei temi sui quali il Gruppo dei Seguisti può costituire gruppi di lavoro.



2. SEIS: stato dell'arte

Attualmente lo stadio di avanzamento del Processo di Bologna e quindi i relativi benefici per studenti, docenti ed istituzioni variano da paese a paese. Insieme ai successi conseguiti occorre mettere in evidenza anche la mancata attuazione di alcuni obiettivi da parte dei governi nazionali.

I cicli di studio (tre più due) risultano applicati in ventiquattro paesi, mentre altri si stanno adeguando. Ci sono differenze non solo nel recepire o meno i suggerimenti delle Conferenze o nei tempi di attuazione ma anche nella denominazione di coloro che hanno conseguito i vari titoli³. Il Quadro dei Titoli Italiani (QTI, sito MIUR 20 gennaio 2011) comprende *laurea* (1° ciclo), *laurea magistrale* (2° ciclo), *dottorato di ricerca* (3° ciclo) ed è costruito sul modello del Quadro dei

2 <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/>

3 <http://europa.eu/youreurope/citizens/education/university/>

titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Tuttavia mentre in Italia agli studenti che abbiano conseguito una laurea di durata triennale spetta la qualifica di *dottore*⁴, nel resto dell'Europa si parla di *bachelor* ed il titolo di dottore può riferirsi solo a colui che esercita la professione di medico o ha conseguito il dottorato. In Inghilterra, Spagna, Germania e nelle università pontificie, il grado accademico di *doctor* viene conseguito solo con il relativo dottorato.

La suddivisione nei tre cicli era stata suggerita al fine di favorire e sviluppare la occupabilità quindi la istituzione dei corsi di studio, in particolare quelli triennali, presupponeva un preciso e appropriato contatto con il mondo del lavoro, cosa che non sempre è accaduta e accade, almeno in Italia, determinando un possibile scollamento tra percorso di studio e competenze effettivamente richieste in ambito nazionale ed europeo.

I Paesi europei che hanno aderito al Processo di Bologna si sono impegnati a emettere, insieme ai propri titoli di istruzione superiore, anche un documento aggiuntivo noto come Supplemento al Diploma o Diploma Supplement (DS), uno strumento di grande aiuto per una corretta valutazione del corso e del titolo di studio relativo. Si ritiene possa facilitare le procedure di riconoscimento dei titoli accademici e professionali e quindi la libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'Unione in quanto ricostruisce in modo analitico, preciso e trasparente tutto il percorso formativo, compreso il curriculum con l'elenco delle materie e i loro principali contenuti. In Italia il D.M. 270 prevede che le università lo rilascino integrando tale disposizione nel Regolamento Didattico di Ateneo e il DM 47/2013 che l'ANVUR (l'Agenzia nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) ne verifichi l'effettivo rilascio a tutti i laureati. Va osservato che il Diploma Supplement e i quadri delle qualifiche che categorizzano i risultati dell'apprendimento in conoscenze, abilità e competenze utilizzando i *Descrittori di Dublino*, non operano distinzione tra i risultati attesi, come stabiliti nella descrizione del programma di studio, e ciò che lo studente ha effettivamente conseguito in termini di risultati dell'apprendimento; ciò comporta la necessità di collegare i risultati dell'apprendimento e il modo in cui il rendimento dello studente è valutato “[...] usando criteri, regole e procedimenti resi pubblici ed applicati in modo coerente”⁵.

Un altro principio fondamentale del SEIS è l'Apprendimento Permanente, programma che il Parlamento e il Consiglio Europeo hanno fatto loro nel 2006 con la creazione del *Lifelong Learning Programme*. Sebbene sia stato uno dei temi centrali del Processo di Bologna, i documenti politici sono scarsi: solo in pochi paesi i documenti d'indirizzo sull'istruzione superiore includono una definizione di apprendimento permanente; anche laddove tali documenti esistano, è difficile stabilire quali attività rientrino sotto questo concetto; l'offerta associata all'apprendimento permanente comprende principalmente corsi non formali organizzati dagli istituti di istruzione superiore accanto ai loro corsi di diploma formali o corsi di diploma offerti secondo modalità diverse dai tradizionali schemi a tempo pieno (per l'Italia vedi Dlg.vo 16 gennaio 2013, n. 13).

Per quanto riguarda l'Assicurazione della Qualità il workshop tenutosi a Dublino il 9 e 10 Febbraio 2012 (*Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging good practice*), ha fatto il punto su quanto compiuto finora dall'ENQA,

4 Decreto Ministeriale 270/2004, Legge n. 240/2010 art. 17 comma 2.

5 Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area©, Yerevan, May 2015 (ESG).

l'Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione Superiore. Il sistema di qualificazione del SEIS, (QF- EHEA) comprendente tre cicli con i relativi descrittori per ogni ciclo basati sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) nonché l'intervallo dei crediti per i primi due cicli, è stato adottato dal 2005 per rendere comparabili le qualifiche nazionali ed è stato recepito dalla Unione Europea con la istituzione della Rete di Qualificazione Europea (EQF). Ogni nazione è autonoma nel prendere le proprie decisioni ma la certificazione di elementi di qualificazione dovrebbe essere comune a tutti i paesi europei pena la squalifica delle reti di qualificazione a livello nazionale ed europeo. La compatibilità di una rete nazionale con la Rete di Qualificazione Europea (EQF) deve essere certificata secondo i criteri indicati dal EQF Advisory Group al fine di guidare un processo di verifica, supportato da esperti internazionali, che porti a produrre un documento di auto-certificazione compatibile con le linee guida dettate dal QF-EHEA; tuttavia risulta che la implementazione dei sistemi di qualificazione a livello nazionale sia lenta e che pochi progressi siano stati fatti. Tra il 2006 e il 2012 hanno completato l'auto-certificazione Belgio, Danimarca, Galles, Germania, Inghilterra, Irlanda, Irlanda del Nord, Malta, Olanda, Portogallo, Romania e Scozia (Quality Assurance and Qualifications Frameworks: Exchanging Good Practice. ENQA Workshop Report 21. Belgium 2012).

La funzione di agenzia nazionale sull'assicurazione della qualità viene svolta in Italia dall'ANVUR; l'insieme delle attività dell'Agenzia che costituiscono il sistema volto all'accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, alla valutazione periodica della qualità, all'efficienza dei risultati conseguiti dagli atenei e al potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università viene denominato AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento) ed ha iniziato ad essere applicato progressivamente dalle università a partire dal 2013.

Gli elementi portanti del sistema integrato AVA derivano in larga misura, oltre che dalla normativa nazionale, dal già citato documento ENQA (ESG, *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*), linee guida per l'assicurazione interna ed esterna della qualità nell'istruzione superiore. L'EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) pubblica annualmente un rapporto con la lista delle agenzie di assicurazione della qualità conformi alle ESG.

Assicurazione della Qualità, reti di qualificazione, riconoscimento e risultati di apprendimento si sostengono e si complementano e dovrebbero essere sviluppati e implementati insieme. I risultati di apprendimento, come definiti dal processo di Bologna, sono ampiamente usati ma non sono compresi ed applicati allo stesso modo nei vari paesi: solo alcuni vantano esperienze dettagliate a livello istituzionale e nazionale. Il rapporto 2007–2008 del Joint Nordic Project, un forum gestito dal NOQA (the Nordic Quality Assurance Network for Higher Education)⁶ riferisce che Scozia ed Eire mostrano i sistemi più sviluppati, che usano i risultati di apprendimento come base per la rete di qualificazione, i descrittori di livello, i descrittori di qualificazione generica, i descrittori di soggetto e i moduli individuali; anche Galles, Inghilterra e Irlanda del Nord hanno sistemi ben collaudati che hanno introdotto l'uso dei *learning outcomes* nella alta formazione. Belgio, Croazia, Estonia,

6 G. Gallavara et al., *Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*, ENQA Occasional papers 15.



Italia, Moldavia, Portogallo, Romania, Spagna, Ungheria e Svizzera stanno facendo rapidi progressi verso una implementazione dei *learning outcomes*; in particolare la Comunità Fiamminga in Belgio, Irlanda, Italia, Regno Unito, Repubblica Slovacca, Spagna e Ungheria hanno sviluppato o sono in uno stadio avanzato di implementazione di sistemi integrati che adottano l'approccio dei *learning outcomes* a tutti i livelli della attività educativa, mentre in Estonia, Grecia, Lituania e Lettonia si riscontra uno sviluppo modesto in quest'area; fuori dall'Europa le più attive risultano Australia, Nuova Zelanda, Sudafrica e Stati Uniti.

3. Il Laboratorio Didattico Calaritano

In Italia, dalla riforma dell'università avviata con i DDMM 509/1999 e 270/2004, in accordo con le direttive europee, ha avuto inizio un processo di rinnovamento dell'offerta formativa che tende al superamento di un modello di organizzazione del sapere oggi inadeguato a capire e gestire la complessità sociale, culturale ed economica. Tali interventi mirano a garantire la trasparenza dei percorsi formativi, la mobilità lavorativa tra i paesi europei e una conoscenza di alta qualità; costituisce un problema molto pesante perciò l'alta percentuale di insuccessi scolastici e di abbandoni (in Italia il tasso di dispersione riportato per il 2014 è del 27,9%)⁷ per non parlare dell'università dove si osservano sia dispersione che riduzione delle iscrizioni.

È necessario ripensare il modo di fare formazione per renderlo più funzionale alle nuove esigenze e alle nuove condizioni della società odierna: è probabile, infatti, che capacità professionali e tecniche attuali possano risultare non più rispondenti alle mutate condizioni sociali le quali, a loro volta, potrebbero richiedere nuove e più produttive finalità educative, rivedendo in particolare il percorso formativo dei docenti, e la creazione di nuove opportunità al fine di rendere disponibili risorse che permettano di migliorare la qualità delle loro prestazioni.

Sappiamo che oggi le *aule* sono caratterizzate da una maggiore eterogeneità rispetto al passato: i ragazzi provengono da ambienti sociali diversi, presentano livelli diversi di abilità e di disabilità, appartengono a varie culture; per questo motivo anche le competenze pedagogiche dei docenti universitari devono essere continuamente aggiornate per mettere in atto scelte competenti per organizzare l'insegnamento e valutare l'apprendimento in modo efficace tenendo conto delle diversità dei discenti; un docente dovrebbe quindi anche conoscere le pratiche di tipo riflessivo in modo da analizzare il proprio operato, i propri successi e insuccessi, per migliorare le proprie strategie e tecniche didattiche ed essere in grado di sviluppare il potenziale di ogni allievo. È auspicabile per questa figura professionale la comprensione del ruolo dell'educazione in termini di dinamiche sociali di inclusione/esclusione e il possesso di tecniche e competenze per valutare la diversità delle culture e dei sistemi di valori dei propri allievi e quindi il processo di apprendimento di ciascuno in base al principio di equità sociale (Bloom, 1984, Tagliagambe, 2006; Giovannini, 2012). Anche il docente universitario dovrebbe muoversi all'interno di una visione inclusiva, che è una peculiarità di una forma-

7 Dossier *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, di TuttoScuola, Roma, 2014, all'indirizzo on line http://www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione_11_6_14.pdf



zione di qualità, e favorire forme di apprendimento significativo, attivo e creativo indispensabile per permettere sia agli studenti che ai docenti di apprendere, di acquisire e mettere in relazione ricerche e nuove conoscenze. I nuovi concetti assumono significato quando si integrano con le conoscenze precedenti, quando sono assimilati o incorporati nella struttura cognitiva del soggetto. Ognuno possiede significati e concetti propri dai quali deve partire per costruirne altri, per adattarli a nuove esigenze ed evidenze (Ausubel, 1983; Kolb, 1998; Novak, 2001).

L'università in quanto produce formazione formale dovrebbe diventare, in quest'ottica, *Comunità in Apprendimento* e promuovere fra tutti gli attori coinvolti *leadership diffusa* che favorisca il loro coinvolgimento nel percorso di inclusione: questo significa per i formatori essere implicati nell'azione, coinvolti, orientati ad attivare relazioni e rapporti orizzontali, a mettersi in gioco e attivare processi di nuove consapevolezza professionali che rinforzano l'autostima avvicinando la vita personale a quella professionale (Leone & Moretti, 2010). Questo tipo di organizzazione si configura anche come una *Comunità di Pratica* (Wenger, 2007) dove i professionisti dell'insegnamento-apprendimento costituiscono gruppi informali in cui è possibile scambiarsi confidenze, pareri, impressioni, dubbi, informazioni e dove si possono apprendere nuove conoscenze e competenze.

Da questi presupposti è nato nella Università di Cagliari il *Laboratorio Didattico Calaritano* (LDC), avviato nell'anno accademico 2008-2009 nell'ambito del *Progetto Qualità Campus-Unica*, che ha ripreso le linee teoriche esplicitate nel progetto *Campus One*, per sostenere un percorso formativo rivolto ai docenti nell'Ateneo cagliaritano avente l'obiettivo di fornire loro conoscenze, competenze e buone prassi sui temi della progettazione didattica e della valutazione degli apprendimenti.

Il progetto *Campus One* è stato portavoce di diverse istanze legislative e si è fatto sostenitore, tra queste, del protocollo Confindustria – Conferenza dei Rettori del 13 luglio 1993 attraverso il quale le realtà aziendali manifestarono crescente attenzione al rapporto con l'università per la definizione di nuovi percorsi formativi in risposta alle nuove esigenze del mondo del lavoro. Tale progetto si prefiggeva di rispondere ad alcune esigenze emerse a livello europeo, in sintonia con le conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Barcellona, ove si constatava una ancora insufficiente capacità concorrenziale degli atenei del nostro Paese, nonostante la qualità delle pubblicazioni e delle attività di ricerca e formazione in essi condotte⁸.

In particolare lo scopo del *Laboratorio Calaritano* era di favorire un apprendimento significativo (Novak J., 2001) attraverso la valutazione di tutti i processi di insegnamento e apprendimento per promuovere le competenze degli studenti universitari e ridurre la dispersione.

L'esperienza del *Laboratorio Calaritano* si è configurata durante la sua prima fase come attività di formazione, che ha impegnato i corsisti da febbraio a luglio 2009 ed è stata articolata in dieci moduli di due giornate ciascuno, per una durata totale di sessanta ore. Hanno collaborato, in qualità di relatori, undici docenti provenienti da sette atenei italiani; tale corso di formazione è stato seguito da cinquanta tra professori di I e II fascia e ricercatori dell'Università di Cagliari. La seconda fase del percorso del Laboratorio Didattico si è sviluppata tra settembre 2009 e marzo 2010 sotto l'egida del Centro Qualità dell'Ateneo, costituito nel frattempo. I docenti del *Laboratorio Calaritano*, impegnati in una Ricerca-Azione Partecipativa, hanno con-



8 www.cru.it/, Progetto, Campus One, *op. cit.*, pp. 8,9,10.

diviso buone pratiche di progettazione didattica per la costruzione di tutti quegli strumenti validi per l'ottimizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Le ipotesi di lavoro sono state elaborate in relazione alle esigenze e agli interessi manifestati dai corsisti. Operatività, trasversalità, riflessività, produttività sono stati i criteri generali di riferimento didattico per la conduzione dei laboratori sotto la guida di una *cabina di regia* composta da pedagogisti delle Università di Firenze (G. De Gobbo, P. Orefice) e Napoli (M.L. Iavarone, M. Striano).

La composizione eterogenea dei partecipanti in relazione sia agli ambiti disciplinari di provenienza (area umanistica e scientifica) che al ruolo ricoperto (facevano parte del gruppo docenti e ricercatori dell'università, studenti, supervisori di tirocini) ha favorito un approccio trasversale alle problematiche poste in campo mettendo in evidenza problemi comuni ai diversi ambiti disciplinari e peculiarità di singoli settori, nonché punti di vista differenti dei vari attori.

Particolare rilevanza è stata data alla azione sistematica di riflessione sulle esperienze compiute dai docenti sulle proposte metodologiche e didattiche offerte dai relatori e al confronto e alla condivisione di idee. Un rapporto completo dell'esperienza è pubblicato dalla Fondazione CRUI (2014)⁹.



4. Il modello DUQ- G

Nell'ambito del lavoro del *Laboratorio Calaritano* si è sviluppata la proposta del *Gruppo Unica*¹⁰ di un modello Gestionale della Progettazione Didattica Universitaria di Qualità (DUQ-G) che si basa sul DUQ-P, Modello di Qualità Pedagogica, ampiamente descritto nel report citato.

Il DUQ-G parte dalla considerazione che per l'innovazione della didattica universitaria è essenziale l'applicazione di un sistema gestionale certo e organizzato, finalizzato all'efficacia dell'insegnamento basato sulla ricerca e sulla bontà dell'apprendimento nell'ottica anche dell'occupabilità; ci si aspetta pertanto di ottenere eccellenti performance da un processo di insegnamento e apprendimento vissuto in maniera olistica, seguendo il modello teorico proposto durante il *Laboratorio Didattico Calaritano* e che si basi su principi che possono essere così declinati: il Corso di Studio, tramite i corsi di insegnamento, è centrato sullo studente e sulle sue caratteristiche personali per offrire a tutti gli strumenti atti al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; il corso di insegnamento si svolge secondo quanto previsto in fase di progettazione dello stesso; le competenze acquisite sono quelle previste in progettazione didattica e la loro acquisizione è valutata con metodi e principi dichiarati (ESG Yerevan)¹¹; le competenze, conoscenze e abilità acquisite, in relazione al profilo professionale per cui sono formati gli studenti, sono documentabili e sistematiche; tutto il processo formativo e la sua progettazione risultano tracciabili e formalizzati.

Il Modello comprende *documenti operativi* che consentono al docente di controllare la propria attività didattica nelle tre *fasi* previste. La *fase ex-ante* prende in considerazione il lavoro di preparazione che il docente svolge progettando il corso

9 AA.VV. (2014). *Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti universitari – L'esperienza cagliaritano e il modello di qualità pedagogica*, Fondazione CRUI.

10 *Ibidem*.

11 <https://revisionesg.wordpress.com/ ESG>

di insegnamento a seguito delle deliberazioni del CdS; obiettivi, metodologie previste e risultati attesi devono essere considerati e documentati in modo da poter essere inclusi nella programmazione e resi pubblici; una progettazione certa e formalizzata, utilizzando gli appositi documenti, serve al docente per una migliore previsione delle variabili che consentiranno, in fase di erogazione dell'attività didattica, di aumentare il controllo e garantire il successo formativo. Il Modello DUQ-G serve inoltre allo studente o aspirante tale per poter disporre di tutte le informazioni che consentono di seguire il corso in maniera più consapevole ed efficace. La fase progettuale include la predisposizione di prove atte alla valutazione dei saperi in ingresso, in itinere e finali dello studente mediante criteri definiti di riferimento, utilizzando i *Descrittori di Dublino*.

Nella *fase in itinere* si collocano lo svolgimento del corso, la documentazione del lavoro svolto e delle considerazioni e riflessioni su quanto si va facendo supportati dagli appositi documenti. Le attività che caratterizzano questo momento sono la presentazione del corso illustrando il relativo documento di progettazione all'*aula*, la ricognizione delle caratteristiche di questa in termini di conoscenze e di stili di apprendimento degli studenti, lo svolgimento del corso secondo quanto progettato e divulgato, la valutazione in itinere degli apprendimenti, la valutazione dell'andamento del corso di insegnamento da parte degli studenti.

La *fase ex-post* attiene alla valutazione del progetto formativo, i momenti in cui si tiene sotto osservazione il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento in coerenza con la progettazione, utilizzando gli appositi documenti. La *Scheda di Controllo e Validazione della Progettazione*, che si articola in varie sezioni corrispondenti a momenti diversi di controllo del progetto, è finalizzata a documentare quanto viene fatto durante il corso per poter disporre di evidenze che consentono di monitorare l'attività didattica e verificarne la coerenza con la fase di progettazione. In generale questo strumento di sistema deve documentare le *anomalie* riscontrate riguardo le attività effettivamente svolte rispetto a quanto progettato al fine di consentire al docente una riprogettazione immediata del corso di insegnamento, quando possibile, e di utilizzare tale registrazione in fase di nuova progettazione per l'anno successivo.

In accordo con il modello DUQ Pedagogico il modello DUQ-G tiene conto di tre tipologie di *relazione*: relazione intersoggettiva cioè quella che intercorre tra docente e studenti, relazione tra saperi oggettivi e soggettivi (cioè quella legate alle peculiarità del soggetto e alla sua storia personale) e la relazione metodologica di insegnamento.

5. Conclusioni

I documenti europei mostrano che la crisi economica globale ha messo in evidenza debolezze strutturali con gravi conseguenze per milioni di persone. Il tasso di disoccupazione giovanile supera il 20% in tutta l'UE ed è superiore al 50% in alcuni Stati membri. Dalla loro lettura si evince che la crisi non è l'unica causa della disoccupazione e che contribuiscono al fenomeno anche un'istruzione inadeguata e la mancanza di qualifiche¹². I cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro a li-

12 Commissione Europea, 2014, *Istruzione, formazione, gioventù e sport*, http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/education_training_youth_and_sport_it.pdf



vello mondiale ed europeo richiedono sempre più l'acquisizione di alte e solide competenze in ogni settore lavorativo pertanto è necessario progettare una didattica di qualità in cui il monitoraggio del processo di insegnamento – apprendimento favorisca l'implementazione di conoscenze, abilità e competenze spendibili a lungo termine, nel mondo del lavoro e nella vita (Zabalza, 2010; Moliterni, De Stasio & Carboni, 2011). In fase di progettazione, durante la stesura degli obiettivi, si dovrebbe ragionare in termini di risultati di apprendimento, declinati secondo i Descrittori di Dublino. Occorre anche ragionare in termini di inclusività in modo che tutti, a seconda delle proprie attitudini e potenzialità, possano accedere al mondo della formazione, del lavoro e produrre innovazione. Una modalità adeguata potrebbe essere quella di riuscire a personalizzare l'insegnamento verso ogni studente attraverso l'implementazione di una valutazione dell'apprendimento adeguata in modo da identificare punti di forza e di debolezza in ognuno.

L'esperienza proposta durante il Laboratorio Didattico Calaritano e il modello Gestionale della Progettazione Didattica Universitaria di Qualità (DUQ-G) hanno voluto rispondere a queste esigenze; seguendo i dettami del *Processo di Bologna* la centralità del soggetto che apprende si evidenzia nella considerazione delle peculiarità apprenditive degli studenti valutate in ingresso e con la raccolta della loro valutazione, in itinere, della coerenza tra lo svolgimento del corso rispetto alla progettazione resa pubblica; i tempi e i risultati di apprendimento previsti sono dichiarati e i sistemi di verifica si basano sui Descrittori di Dublino.

Questo modello presenta delle analogie e anche delle innovazioni rispetto alla scheda SUA (Scheda Unica Annuale del Corso di Studi) curata dall'ANVUR. La scheda SUA, infatti, mette in evidenza come si debbano scegliere dei metodi di accertamento dei risultati di apprendimento in modo da consentire la verifica di una loro effettiva acquisizione da parte degli studenti; nel documento ANVUR si sottolinea, inoltre, che i metodi e la loro applicazione devono essere documentati in modo da produrre fiducia che il grado di raggiungimento da parte dagli studenti dei risultati di apprendimento attesi sia valutato in modo credibile.

In Italia oltre all'esperienza dell'ateneo cagliaritano citata in questo articolo merita particolare attenzione il progetto PRODID elaborato e proposto dall'Università di Padova (Felisatti e Serbati, 2014), che si pone l'obiettivo di costituire un *Teaching and Learning Center* finalizzato al miglioramento continuo delle strategie di insegnamento e apprendimento dell'università patavina. Le quattro Unità di Ricerca predisposte dal progetto prendono in considerazione le esigenze e i bisogni formativi dei docenti emersi da un'attenta analisi di contesto e forniranno utili suggerimenti per l'elaborazione del progetto formativo per i docenti universitari.

Nell'ottica di un dialogo costruttivo per l'individuazione di pratiche didattiche innovative e della loro implementazione nel bagaglio culturale del docente universitario italiano il Modello DUQ-G vuole essere un piccolo suggerimento sulla via dell'inclusione per un pieno successo formativo, grazie ad una progettazione che segua i principi della Qualità. Esso costituisce per i corsi di insegnamento e quindi per il Corso di Studio uno strumento che potrebbe rivelarsi molto utile per la progettazione e il monitoraggio del modo di operare, per una sempre maggiore efficacia dell'azione didattica e per la qualità del servizio di formazione offerto.



Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2014). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari – L'esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica*. Roma: Fondazione CRUI.
- Ausubel, D.P. (1983). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Blomqvist, C., Donohoe, T., Kelo, M., Linde, K. J., Llavori, R., Maguire, B., Metz, D., Sanchez, T. (2012). *Quality Assurance and Qualifications Frameworks: Exchanging Good Practice*. ENQA Workshop Report 21.
- Bloom, B.S. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*. Firenze: Lisciani & Giunti.
- Commissione Europea (2014). Istruzione, formazione, gioventù e sport. Disponibile in <http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/education_training_youth_and_sport_it.pdf>.
- Commissione Europea (2015) Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area©, Yerevan, May; <www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ESG_endorsedMay2015.pdf>.
- Commissione Europea (2012). The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report, © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponibile in <[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf)>.
- Commissione Europea (2012). Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging good practice Dublino 9-10 Febbraio ENQA workshop report 21. Disponibile in <http://www.enqa.eu/indirime/papers-and-reports/workshop-and-seminar/-enqa_wr_21.pdf>.
- Commissione Europea (2008). Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries, Helsinki; <http://www.enqa.eu/indirime/papers-and-reports/occasional-papers/NOQA%20report_occasional%20papers%2015.pdf>.
- Commissione Europea (2009-2012). National Report regarding the Bologna Process implementation; <<http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Italy.pdf>>.
- Commissione Europea (1995). Libro Bianco della Commissione Europea “Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva, di Edith Cresson; <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>.
- Protocollo d'intesa tra Conferenza dei Rettori e Confindustria. (1993); <<http://www.cruai.it/cruai/93-cruai-confindustria.html>>.
- Commissione Europea (1954). Convenzione Culturale Europea; <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=ITA&NT=018>>
- Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2; <http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm>.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013 , n. 13 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92, Gazzetta Ufficiale n.39, del 15 febbraio 2013; <<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c08800ef-8627-4444-beaa-79771e49a615/>>.
- Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270.
- Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica; <http://attimisteriali.miur.it/media/209830/dm_47_30_gennaio_2013_con_allegati.pdf>.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa-Italian Journal of Educational Research*.
- Giovannini, M.L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. Il miglioramento delle pratiche educative. *Rivista dell'istruzione 1/2*.



- Kolb, A. (1981). Learning styles under disciplinary differences. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 10 del 14 gennaio 2011 – Suppl. Ordinario n. 11; <<http://www.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm>>.
- Leone, A., Moretti, G. (2010). Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari. Il contributo della valutazione. Cagliari: CUEC.
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo-Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tagliagambe, S. (2006). *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*. Roma: Armando.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Zabalza Beraza M.A. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.



Sitografia

www.ANVUR.it
www.businessseurope.eu
www.coe.int/it/
www.crui.it
www.EHEA.info
www.ei-ie.org
www.ENQA.eu
www.EUA.be
www.EURASHE.eu
www.lastrategiadilibonlazio.it
www.processodibologna.it/
www.quadrodeititoli.it
www.unesco.it

