

Problemi di valutazione della qualità di un corso universitario Uno studio esplorativo

Some problems pertaining the evaluation of didactic quality in university An explorative study

MICHELE CAPUTO • MARIA TERESA MOSCATO • GIORGIA PINELLI

Il contributo discute il problema generale della valutazione dell'efficacia didattica a livello universitario, con il supporto dei dati ricavati in due anni accademici successivi (2010/11 e 2011/12) monitorando il corso di *Teoria e pratica della formazione* (Università di Bologna, Facoltà di Lettere) a partire dal giudizio dei frequentanti, per verificare la percezione degli studenti degli obiettivi formativi e delle scelte metodologiche e organizzative del corso stesso. A chi aveva completato l'esame nei primi tre appelli (43 studenti nel 2010/11 e 37 nel 2011/12) sono state rivolte due domande e è stato somministrato un breve questionario (nei due anni il questionario è stato modificato). Questi elementi sono stati messi a confronto con i dati della scheda personale dello studente (che registra il percorso di scuola secondaria, quello accademico, il giudizio sull'esercitazione svolta all'interno del corso e il voto finale conseguito). I dati ricavati, che sono indicativi del riconoscimento, da parte degli studenti, degli obiettivi del corso e delle scelte metodologiche in esso operate, forniscono almeno alcune suggestioni e indicazioni per future ipotesi di lavoro in questa direzione.

The present essay pertains to the evaluation of didactic effectiveness at university level, with the support of data obtained in two successive academic years (2010/11 and 2011/12) by monitoring the course in Theory and Practice of Education (University of Bologna, Faculty of Liberal Arts), starting from the assessments given by the students and aiming to verify the students' awareness of the formative goals and the organizational and methodological aspects of the course itself. The students who had passed the exam in the first three sessions in (43 students in 2010/11 and 37 in 2011/12) were given a short questionnaire (which was modified during the course of the two years). These elements were then compared to the data from the students' personal dossier (which contains information about every student's secondary school/academic career, mark obtained in the practical test taken during the course and final mark). The obtained data are indicative of students' acknowledgement of the course's aims and methodological choices, and provide some suggestions for future working hypothesis in this direction.

Parole chiave: valutazione dell'offerta didattica, qualità dell'insegnamento, profilo degli studenti, questionario, progettazione didattica, organizzazione didattica

Key words: evaluation of didactic offer, quality of teaching, students' profile, questionnaire, didactic planning, didactic organization.

1. La valutazione della qualità della didattica universitaria: un contesto complesso

Lo studio esplorativo che presentiamo in questo contributo si colloca in un contesto contrassegnato dalla netta prevalenza di procedure di valutazione della didattica universitaria di tipo *top-down*, particolarmente orientate da finalità di *governance* del sistema universitario, sia da parte di decisori politici, sia di attori decisionali interni alle strutture d'ateneo (Semeraro 2006a, pp. 29-45). Un contesto certamente complesso, in cui dinamiche sociopolitiche (dalla globalizzazione alla integrazione economico-monetaria europea) si intrecciano con le continue sfide innovative della società della conoscenza e dei suoi bisogni formativi; dinamiche che mettono in discussione ruolo e funzione del sistema formativo, in particolare di quello universitario. Limitandoci al contesto italiano, l'università negli ultimi decenni è stata progressivamente investita di procedure di valutazione della didattica, man mano affinate (Amplatz, 2006), che hanno preceduto (L. 537/93) e accompagnato l'implementazione del processo di Bologna, avviata con la riforma degli ordinamenti didattici del 1999. Queste procedure hanno dato luogo ad un articolato dibattito sulle finalità e sugli strumenti di valutazione utilizzati (Galliani, 2006, pp. 97-104), e vanno ad intrecciarsi, in forza dell'obbiettivo di *accountability*, con la necessità di valutazione della ricerca (Domenici, 2005).

La prevalenza di procedure *top-down* è legata ai tentativi di assicurare la qualità del sistema universitario (Semeraro, 2006a, pp. 32-39) in linea con la costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Messina, 2006), e in relazione ai meccanismi di valutazione degli organismi internazionali interessati alla valutazione dell'istruzione superiore (UE, OCSE, UNESCO), in una prospettiva neoliberista di "economia della conoscenza" (Surian, 2006). Tuttavia sono ben presenti alla letteratura scientifica (Gaziel, Warnet, 1998; Galliani, 2006) i limiti di una valutazione condotta secondo il modello ingegneristico della "razionalità assoluta", che mette al centro il sistema organizzativo come chiave della qualità dell'intervento formativo, presupponendo, nel suo determinismo, di possedere tutti gli elementi necessari per una "programmazione totale". Questo modello risulterebbe poco adeguato all'analisi dei processi formativi in quanto non coerente con la natura relazionale dei processi formativi, come tale riconosciuta alla base dei modelli costruttivisti della conoscenza prevalenti nella ricerca delle scienze dell'educazione. Nell'opinione prevalente tra i ricercatori la specificità dei processi formativi richiede un modello di "razionalità procedurale" più adeguato della razionalità causale propria del modello ingegneristico.

Il nostro contributo, condividendo un approccio costruttivista della formazione, si muove nella direzione di elaborare procedure *bottom up* della valutazione dell'efficacia didattica, pur tenendo conto, come mostreremo più avanti, anche dei risultati dei questionari di valutazione degli studenti elaborati dal nucleo di valutazione (NV) del nostro Ateneo.

2. I termini del problema

La valutazione dell'efficacia della didattica universitaria costituisce un problema di difficile soluzione, in termini scientificamente rigorosi, già a partire da una definizione condivisa del termine "efficacia didattica".

Esiste nella prassi un uso tendenziale del termine, con un'accezione riduttiva di esso, che identifica l'efficacia del docente con la produttività dello studente: per conseguenza, nei dati dei rilevamenti statistici, l'indicatore utilizzato diventa la rapidità con cui lo studente sostiene l'esame relativo, e in qualche caso anche il livello di votazione conseguito. Riteniamo

che si possa assumere già in partenza che la velocità e il ritmo nel sostenimento degli esami, e così le prestazioni fornite alla prova d'esame (colloquio o prova scritta) dipendano direttamente dal livello personale già posseduto dallo studente al momento del suo accesso all'Università. Ci riferiamo ad una serie di precondizioni, quali il corso di studi secondari seguito e le conoscenze personalmente acquisite, il metodo di lavoro e l'efficacia e precisione del linguaggio, la capacità di concentrazione, assiduità e ritmo nello studio personale. E fra tali precondizioni non sono irrilevanti il sistema motivazionale dello studente e il suo livello di aspirazione.

A partire da tali differenziate situazioni di partenza, gli studenti universitari sono in grado di ricavare da un corso ad essi offerto (sia avendolo frequentato, sia avendolo studiato senza alcuna assistenza didattica) acquisizioni ampiamente diversificate e risultati difficilmente controllabili. Rispetto agli esiti formativi effettivi, la velocità di percorrenza dell'itinerario accademico e voti conseguiti costituiscono dei semplici indicatori, per quanto potenzialmente significativi.

Se per "efficacia didattica" (o formativa) si intendesse l'esito, sulla professionalità successiva dello studente, in termini di conoscenze e competenze a lui proposte e in lui sollecitate, avremmo bisogno di rilevamenti nei tempi lunghi, con una strumentazione mirata e altamente differenziata in rapporto alle competenze specifiche. Nell'area delle discipline pedagogiche e della formazione degli insegnanti in particolare non esistono al momento ricerche di questo tipo. Esistono però dei dati, sondati anche da precedenti ricerche quantitative e qualitative (ad es. Corradini, 2004; Balduzzi, Vannini, 2008) in termini di opinione del soggetto intorno al proprio percorso formativo (in termini di utilità ed efficacia) e intorno ai propri bisogni formativi, per quanto l'interpretazione delle risposte fornite in tali ricerche presenti sempre notevoli margini di problematicità.

In questo senso, anche per noi, nel tentativo di monitorare la funzionalità di un corso progettato per la formazione degli insegnanti, non è comunque irrilevante l'opinione dei destinatari e fruitori del corso stesso almeno rispetto al riconoscimento degli obiettivi perseguiti e delle metodologie privilegiate. Anche nella consapevolezza che, naturalmente, studenti diversi presentano percezioni diverse degli elementi del corso su cui vengono interpellati.

Per quanto riguarda la condizione di partenza degli studenti universitari, i rilevamenti statistici operati all'interno degli Atenei nell'ultimo decennio, incrociando la scuola di provenienza e il voto di maturità alla produttività nei primi due anni, e al maggiore o minore ritardo nel completamento del percorso accademico, forniscono sufficienti indicatori tendenziali di questo rapporto, su cui in questa sede non diciamo altro, giudicandolo un dato già ampiamente acquisito (Moscato, 2010a; 2010b). Per quanto riguarda le lauree magistrali (cui è rivolto il corso di cui si tratta), ancora più forte appare la differenziazione e l'autonomia dello studente, inseribile in un differente universo di riferimento (rispetto alle matricole della laurea triennale).

3. Possibili caratteri dell'efficacia didattica in università

Assumendo come dato acquisito (e scarsamente modificabile) la presenza di situazioni di partenza differenziate negli studenti universitari, un corso accademico potrebbe già essere definito "efficace" se non allontana lo studente, e se non gli pone degli ostacoli o impedimenti di tipo organizzativo (la difficoltà a trovare posto a sedere in aula costituisce già un ostacolo, e così il difficile reperimento di testi e materiali didattici). Questi elementi vengono già indagati dai questionari sulla didattica somministrati a tappeto dagli Atenei, e i dati di

questi rilevamenti – ovviamente – sono da noi già tenuti presenti, nel caso del corso specifico di cui si riferisce.

Sarebbe già un buon elemento di partenza, per l'efficacia didattica, se un corso accademico sollecitasse l'interesse iniziale dello studente. Questo elemento si può verificare, sempre per indicatori, solo per i corsi a scelta. Nel caso di un corso a scelta anche l'indice di frequenza alle lezioni potrebbe costituire un indicatore di interesse. Ma ci sono dei limiti oggettivi, tuttavia, nella valutazione di tali indicatori, perché la sovrapposizione dell'orario a quello di un corso obbligatorio, oppure particolarmente impegnativo, annulla il significato indicativo della frequenza/non frequenza. Anche l'indicatore legato alla scelta va valutato caso per caso: ci sono situazioni, all'interno dei diversi corsi di laurea, in cui lo studente non ha scelto tanto "qualcosa che lo interessa", ma ha soprattutto "evitato" qualcos'altro (e per le ragioni più svariate).

L'elemento di efficacia più importante, per quanto difficile da valutare e verificare empiricamente, permane il fatto che un corso accademico offra un contenuto, selezionato all'interno di un contesto scientifico definito, che sia congruente e funzionale, in termini di conoscenze e competenze, rispetto ad uno o più profili professionali ipotizzati.

Ciò resta essenziale non solo tenendo conto delle condizioni differenziate di partenza, ma soprattutto in ragione del fatto che lo sviluppo intellettuale umano costituisce di per sé un processo auto espansivo, sia quando direttamente e intenzionalmente promosso dal soggetto stesso, sia nel caso in cui vengano sollecitate le sue componenti inconscie e involontarie, in cui sicuramente si sono stratificati, nel corso dell'età evolutiva, alcuni nuclei "germinali" (o germinativi), capaci di riattivarsi ed espandersi nel corso delle trasformazioni adulte. Meriterebbe una articolata discussione, che qui non possiamo sviluppare, il fatto che la ricerca psicologica, psicanalitica e psicopedagogica abbia oggi elaborato modelli di funzionamento della psiche umana molto più complessi di quelli che vengono tutt'ora utilizzati, o dati per scontati, sul piano gestionale ed amministrativo. Ad esempio, tutti i nostri interventi rivolti a studenti che accedono all'università con un voto di maturità inferiore al 70/100 (corsi "0" e attività tutoriali) sono strutturati secondo la logica della "rimessa a livello" (come del resto i corsi di recupero della scuola secondaria), vale a dire in base a un modello trasmissivo, di tipo meccanicistico-contenutistico dell'apprendimento umano, abbastanza riduttivo e superficiale, che non rispecchia certamente i modelli costruttivistici accreditati dalla nostra letteratura pedagogica (cfr. Moscato, 2008).

Consideriamo perciò che buoni standard nella chiarezza comunicativa del/dei docenti, la scelta di testi e materiali didattici funzionali alla comprensione, che non siano troppo dispersivi riguardo ai contenuti disciplinari proposti, e una funzionale organizzazione per le frequenze e per lo svolgimento degli esami, non senza un tratto di cordialità e piacevolezza nello stile comunicativo del docente, costituirebbero di per sé una condizione di efficacia didattica quasi ottimale, che gli accademici dovrebbero poter garantire senza insormontabili difficoltà. In realtà, però, non solo questo non accade sempre e a tutti noi, ma le nostre condizioni di lavoro attuali (moltiplicazione di ore di didattica frontale in aule affollate e grandi numeri di prove di esame) tendono a ridurre le possibilità di efficacia didattica, perché ci fanno investire e disperdere energie professionali nella direzione opposta a quella desiderata (che potrebbe essere quella del tutorato, del colloquio diretto, della personalizzazione dei percorsi degli studenti) (Moscato, 2010c).

Gli sforzi per il miglioramento della didattica universitaria, che stiamo compiendo in questi anni, legittimano quindi tutti i tentativi periodici di monitoraggio e di valutazione dei corsi attivi, anche se i risultati ottenuti difficilmente possono assumere valore di rappresentatività e generalizzabilità scientifica. Il problema non è neppure di numeri e di rigorose modalità di rilevamento, ma è piuttosto quello di una oggettiva non comparabilità fra i do-

centi, i contenuti disciplinari e testi adottati, anche all'interno di uno stesso corso di laurea. In altri termini: ogni monitoraggio fa storia a sé stante con il corso monitorato e con le sue particolarità. E le risposte degli studenti saranno sempre significative solo relativamente a quel corso e in quello specifico anno di osservazione.

4. Il coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione

È fuori discussione che ci servano le risposte dirette e le opinioni degli studenti nel monitoraggio di un corso universitario. Tuttavia la collaborazione degli studenti alle azioni di monitoraggio degli atenei incontra di fatto una forma di “resistenza passiva” nel corpo studentesco, che si traduce concretamente in compilazioni veloci e ridotte dei questionari proposti. Ad esempio, limitandoci all'esperienza diretta dei corsi di area pedagogica da noi curati nell'ultimo decennio a Bologna, si osserva che meno del 30% degli studenti che hanno compilato il questionario del NV ne compilano il retro, che contiene domande aperte di valutazione specifica del corso. In primo luogo sembra che essi presentino una resistenza a comunicare al docente le loro opinioni (per quanto protette dall'anonimato e dalla consegna al docente nel tempo lungo). Quelli che si esprimono mostrano di farlo soprattutto per due ordini di motivi opposti, vale a dire un gradimento ai limiti dell'entusiasmo, oppure una protesta da avanzare. Il risultato è che, di fatto, i questionari esprimono la misura del gradimento/ non gradimento suscitato dal singolo docente, e sono quindi uno specchio della sua “popolarità” accademica, piuttosto che della sua qualità didattica. È tendenzialmente raro il caso di osservazioni e suggerimenti di tipo collaborativo e comunque costruttivo. Occorre rilevare che, nel caso del corso di *Teoria e pratica della formazione* di cui ci stiamo occupando, e per i due anni ultimi di osservazione (2010/11 e 2011/12), offerto solo a corsi di laurea Magistrali, si osserva un indice più elevato di risposte aperte (il 40%), sul retro dei normali questionari per la didattica, e l'espressione di alcune indicazioni più precise, rispetto a contenuti e metodologia. Nel 2011/12 (dati disponibili solo in questi ultimi giorni), si osserva che chi ha compilato una parte del retro esprimeva sempre un elemento di soddisfazione (elementi di scontento, come la sovrapposizione degli orari, non vengono neppure citati, pur essendoci noti per altra via). Rispetto al monitoraggio aggiuntivo di cui riferiamo, gli studenti interpellati si sono personalmente coinvolti, dichiarando una intenzionale volontà di collaborazione per lo sviluppo futuro del corso, e noi giudichiamo che questo atteggiamento sia di per sé indice di gradimento del corso frequentato.

Per tutte le considerazioni sopra esposte, il nostro monitoraggio appena concluso, e di cui riferiamo in queste pagine, si è concentrato solo su alcuni elementi limitati, a partire da una acquisita maggiore consapevolezza, da parte nostra, circa la loro potenziale riconoscibilità. Per quanto abbiamo monitorato questo corso per tre anni consecutivi, solo nell'ultimo anno, in pratica, abbiamo cercato di verificare se, ed in quale misura, l'obiettivo formativo da noi definito nel programma del corso fosse stato effettivamente percepito, riconosciuto e condiviso dagli studenti interpellati; se le scelte contenutistiche e metodologiche specifiche fossero state analogamente percepite, riconosciute e condivise; ed infine se gli studenti avessero o meno elaborato un giudizio personale su tutto il corso che erano in grado di comunicare al docente (il breve questionario e le due domande sono stati posti individualmente alla fine del colloquio d'esame e dopo la trascrizione del suo risultato). Tutti i dati sono stati accuratamente tabellati e calcolati, ma non li riproduciamo nel dettaglio perché il numero limitato in valori assoluti non giustifica altre elaborazioni, e per la stessa ragione non riportiamo una serie di incroci interni che abbiamo effettuato, almeno a titolo di ipotesi (ricordiamo che possediamo di ciascuno studente interpellato una scheda di iscrizione che include

il titolo di maturità, la laurea triennale conseguita, le esperienze lavorative e le attese rispetto al corso). Finora questi incroci interni non forniscono elementi significativi, o non altrimenti già noti: ad esempio, la provenienza iniziale dai licei della maggior parte degli studenti più competenti è ancora osservabile nei nostri gruppi, ma allo stesso tempo possiamo confermare anche che tale origine non discrimina più gli studenti in termini di votazione all'esame. Come dire che, al livello di corsi di Laurea Magistrale, l'autoselezione ha reso i gruppi più omogenei in termini di competenze, indipendentemente dalla scuola secondaria di provenienza (si tratta di dati già suggeriti dai rilevamenti statistici d'Ateneo negli ultimi tre anni).

5. Il corso monitorato e le sue caratteristiche

Il corso monitorato è quello di *Teoria e pratica della formazione* (TPF), presente nel curriculum delle Lauree Magistrali della Facoltà di Lettere di Bologna (opzionabile per 6 o 12 crediti formativi) a partire dal 2008/09. L'insegnamento intende esplicitamente contribuire alla costruzione della professionalità di docenti e/o formatori, sviluppando deliberatamente alcune modalità di lavoro già sperimentate all'interno della SSIS di Bologna¹.

Dobbiamo quindi riprendere sinteticamente gli obiettivi e la struttura del corso e le prime valutazioni effettuate per l'a.a. 2010/11 (Moscato, 2011). Successivamente analizzeremo i risultati di un questionario di valutazione somministrato a 43 studenti, iscritti al corso nell'anno accademico 2010/11, che hanno sostenuto l'esame nei primi due appelli utili (febbraio 2011 e marzo 2011) e di un diverso questionario, integrato da due domande, proposto a 37 studenti che hanno sostenuto lo stesso esame nell'anno 2011/12 (febbraio, marzo, maggio e giugno 2012)². Il nostro primo tentativo mirava alla costruzione di uno strumento di monitoraggio affidabile (sia pure relativamente ed unicamente per questo corso) che ci permettesse di individuare come lo studente aveva percepito e valutato gli elementi di innovazione da noi introdotti (e che giudicavamo rilevanti).

L'ipotesi di lavoro si affiancava ad altre azioni di monitoraggio abituali (come l'osservazione in aula di un componente del gruppo diverso dal docente, il controllo annuale dei risultati d'esame degli studenti, la rilevazione presenze/assenze e i tempi di sostenimento dell'esame). Abbiamo pensato di richiedere una valutazione (o almeno una opinione esplicita) degli studenti, in un momento in cui la loro espressione non sarebbe stata condizionata dai ruoli rispettivi, e quindi abbiamo pensato a un questionario da somministrare subito dopo il colloquio d'esame (a esame già registrato). Volevamo inoltre che lo studente si pronunziasse sui singoli elementi dell'attività didattica seguita: nel primo tentativo (43 studenti 2010/11) avevamo sottovalutato che la presenza contemporanea, in sede di esami, di studenti frequentanti e non frequentanti, e anche la forte alternanza e oscillazione delle presenze a lezione, determinavano già una differenziazione in partenza fra i soggetti rispondenti. Nel secondo questionario (2011/12, 37 soggetti) abbiamo piuttosto chiesto di indicare, da una

1 L'esperienza si colloca nel periodo intercorrente tra la soppressione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) e l'attivazione di nuovi corsi di laurea magistrale per la formazione degli insegnanti e del corso di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) abilitante, previsti dal Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale in data 31 gennaio 2011. Relativamente alle relazioni tra ricerca, pratica didattica e formazione professionale del docente/formatore rimandiamo alla prospettiva delineata da Damiano, 2004, 2006; Moscato, 2008; Schön, 1987, Tochon 1993.

2 Di fatto si sono ridotti, dal 2010-11 al 2011-12, il numero degli iscritti effettivi, (da 71 a 45) e quindi il numero degli esami sostenuti entro la sessione di marzo.

lista, gli elementi del corso che egli avesse percepito come significativi e/o utili, e le risposte sono state molto più nette.

Come abbiamo già detto, il corso monitorato si colloca fra insegnamenti a scelta per le LM della Facoltà di Lettere di Bologna. La frequenza è facoltativa, ma caldamente raccomandata, proprio in funzione degli obiettivi formativi del corso, ed è controllata per mezzo di un foglio firme giornaliero. Si conseguiva, nel 2010/11, con 40 ore per l'esame da 12 crediti e con 20 ore per l'esame da 6 crediti. Nell'a.a. 2011/12 abbiamo innalzato il numero delle ore richieste a 48 per 12 CFU e a 24 per i 6 CFU. Per favorire il conseguimento della frequenza, è consentito agli studenti di distribuire la loro partecipazione per tutta la durata del corso, senza distinzioni fra un primo e un secondo periodo. La distribuzione della frequenza su tutti e due i periodi veniva consentita anche perché, data la particolare struttura partecipata, la presentazione di lezioni simulate, alternate ad esercitazioni di gruppo, non è possibile seguire ordinatamente la sequenza dei contenuti scientifici proposti in termini sistematici. La collocazione di molte lezioni frontali dopo una esercitazione, in qualche modo anche in derivazione da essa, ha comportato una flessibilità progettuale, fino ai limiti della estemporaneità comunicativa del docente. Nelle simulazioni ed esercitazioni, la partecipazione attiva degli studenti comporta che essi introducano temi, esempi, riflessioni e sensibilità che non possono essere previste specificamente dai docenti. Talvolta la stessa dinamica della comunicazione in gruppo è diventata oggetto di una lezione successiva. Gli studenti ricevono dal programma il suggerimento di tenere un "diario di bordo", costruendosi così una sorta di testo personale del corso frequentato. In sede di colloquio finale pochissimi lo hanno esibito, evidenziando una grande variabilità di scelte, attenzioni e sensibilità. La stesura del diario non sembra in rapporto al livello di prestazione, ma al massimo in rapporto ad uno stile di lavoro e di studio personale. L'osservazione in aula ci porta ad ipotizzare che molti studenti non prendono appunti proprio perché sono concentrati nella partecipazione; la maggior parte prende appunti solo se un elemento ne colpisce l'attenzione; una parte quantitativamente molto limitata prende appunti in maniera dipendente, diligente e ancora molto scolastica. Certamente l'analisi del diario di bordo (per i pochissimi studenti che lo hanno esibito), permette di valutare la qualità del profilo dello studente.

Anche il dato della frequenza però è estremamente variabile: questa oscilla molto, per durata e per ampiezza del periodo, in relazione a fattori eterogenei e comunque non ascrivibili all'offerta didattica. Nell'anno 2011/12 abbiamo chiesto, sempre alla conclusione dell'esame, i motivi della mancata frequenza o di una frequenza interrotta. In genere lo studente ha dichiarato plausibili ragioni di lavoro, eccezionalmente motivi di salute o (in un caso) una gravidanza difficile. Per conseguenza, la qualifica condivisa di "studente frequentante" attesta solo la quantità di ore firmate, ma non garantisce che siano state osservate le stesse dinamiche in aula e seguite le stesse attività. Nelle risposte fornite al questionario 2010/11 si è evidenziato che si poteva essere frequentante ed avere tuttavia perso, ad esempio, tutte le esercitazioni sul caso (sono quattro in tutto, distribuite nell'intero corso).

L'obiettivo formativo caratterizzante il corso, nel triennio 2009/2012, nelle nostre intenzioni, si collocava soprattutto nel coinvolgimento attivo dello studente e nella sua più diretta interazione con il docente per mezzo dei seguenti elementi:

- Scheda di iscrizione che identifica a grandi linee il percorso formativo pregresso (scuola secondaria e laurea triennale), ed eventuali attività lavorative, la motivazione della scelta del corso; la scheda, distribuita anche in aula, era reperibile sul sito web del docente.
- Colloquio personale al momento di consegna della scheda (nelle prime settimane di corso le ore di ricevimento venivano ampliate); il colloquio personale aveva lo scopo di integrare le informazioni richieste allo studente e offriva la possibilità di condividere ed esplicitare gli obiettivi formativi del corso, unica occasione utile nei confronti degli stu-

denti non frequentanti. A posteriori abbiamo verificato che non è possibile limitare il periodo delle iscrizioni: moltissimi studenti si presentano tardivamente, a corso concluso, e diventano inevitabilmente “non frequentanti”.

- Richiesta di esercitazione personale concordata, affidata il più possibile alla scelta dello studente (relazione su attività professionali o di volontariato pregresse; analisi riflessiva sul proprio percorso di formazione; simulazione lezione in aula, quest’ultima riservata agli studenti frequentanti).
- Introduzione in aula di studio di casi e di discussioni di gruppo.
- Uso didattico delle simulazioni degli studenti per mezzo di valutazioni e discussioni da parte dei loro colleghi sulle modalità di elaborazione e conduzione della lezione, con sintesi finale e integrazione del docente³. Ogni atto di insegnamento può infatti essere considerato come un punto di partenza, un “testo” da sviscerare ed elaborare, sul quale riflettere, e da vagliare criticamente. Agli autori delle simulazioni didattiche era inoltre richiesta l’elaborazione di una traccia progettuale del percorso presentato in aula e una relazione analitica ex post sull’attività svolta. Tutte le esercitazioni svolte confluivano nella valutazione finale, attribuita al termine del colloquio d’esame.
- Il docente ha praticato sistematicamente la strategia comunicativa dell’ascolto attivo per tutta la durata del corso, consentendo (e talvolta sollecitando) interventi anche nel corso delle lezioni frontali.
- Appelli d’esame mensili cui si accede per appuntamento diretto con il docente, in subordine all’approvazione dell’esercitazione presentata.

Le schede di iscrizione raccolte per i tre anni accademici ci hanno restituito il dato – più che prevedibile – dell’afferenza a diverse Lauree Magistrali, nonché la provenienza da un ancor più ampio ventaglio di Triennali: cosa che, come del resto è stato possibile constatare anche nello svolgimento del lavoro d’aula, ha sicuramente determinato una sostanziale eterogeneità del bagaglio formativo pregresso degli studenti. Di quest’ultimo elemento si è cercato di tener conto nell’organizzazione delle lezioni e nella progettazione relativa alla distribuzione degli argomenti e all’esplicitazione dei presupposti filosofico-epistemologici interessati. Sinteticamente, gli studenti provengono prevalentemente dai Corsi di Laurea Magistrale di Scienze Filosofiche, Italianistica, Scienze storiche, Arti Visive e Discipline della Musica. Presenza isolate da Antropologia, Filologia, Cinema e da altre Facoltà (Matematica).

Per quanto concerne le motivazioni che hanno orientato gli studenti alla scelta del corso, in generale gli iscritti dichiarano di essere interessati all’attività di insegnamento: di conseguenza sostengono di attendersi dal corso di TPF elementi utili alla costruzione della loro professionalità. Ricorrono nelle schede anche informazioni relative allo svolgimento di attività professionali e/o di volontariato afferenti all’area della didattica/educazione.

³ “L’esercitazione serve quindi in primo luogo a far guadagnare una comprensione personale dell’agire didattico in termini diversi dalla sua concettualizzazione. Questo permane l’obiettivo formativo più importante e caratterizzante dell’intero corso. L’esercitazione si colloca in una maniera molto complessa fra la riflessione teorica e l’esperienza pratica, retroagendo sulla riflessione teorica più di quanto non anticipi effettivamente l’esperienza pratica in tutta la sua ampiezza. [...] la valutazione che veniva fornita anche attraverso la discussione in aula, si riferiva sempre al processo e non al prodotto, perché lo studente si sentisse libero di sperimentarsi e i suoi colleghi liberi di criticarlo. In qualche caso è stato richiesto allo studente di mettere per iscritto le proprie riflessioni a posteriori, e/o di riformulare l’impianto del suo progetto didattico. La presa di coscienza immediata dei difetti della lezione è stata sempre valutata positivamente. Chiaramente, però, questa esperienza si può far fare, con esiti diversificati, solo agli studenti presenti in aula” (Moscato, 2011).

Il primo elemento che quindi intendevamo verificare era se (e in che misura) l'obiettivo fosse stato riconosciuto dagli studenti, ed in questo caso quali elementi metodologici venivano da essi percepiti e giudicati più o meno utili.

6. Le valutazioni degli studenti

Dall'esame delle loro schede di iscrizione, per quanto riguarda le motivazioni della scelta del corso, la maggioranza degli studenti in entrambi gli anni accademici (il 90,%) evidenzia una propensione/aspettativa specifica in ordine alla costruzione di una professionalità docente: 56 dichiarano di aver scelto il corso per via del proprio consapevole desiderio di insegnare, manifestando spesso anche la volontà di comprendere meglio le dinamiche dell'insegnamento e/o di sciogliere le ultime riserve riguardo alla professione di docente; 15 declinano lo stesso tema segnalando di aspettarsi dal corso un supporto per la comprensione di dinamiche didattiche, educative, formative in senso ampio. Anche le attività extrauniversitarie dei soggetti interpellati (43+37) testimoniano questo interesse di partenza: tra essi, infatti, il 70% dichiara di svolgere (o di aver svolto) attività pertinenti alla sfera didattico-educativa, sia dal punto di vista lavorativo (insegnanti in servizio, insegnanti di sostegno, tutor, insegnanti di ripetizione, docenti di canto, istruttori di nuoto, allenatori sportivi, guida turistica, coordinatori di centri diurni/doposcuola, operatori teatrali per laboratori destinati alla scuola, tutor universitari), sia dal punto di vista della formazione personale (tirocinio di 150 ore nella scuola durante la triennale, collaborazione con i propri docenti delle scuole secondarie superiori per sporadiche lezioni e/o progetti), sia in termini di volontariato (educatori, catechisti, animatori di oratori o centri estivi parrocchiali e comunali).

Le votazioni conseguite dagli studenti interpellati sono mediamente elevate, in entrambi gli anni, con una netta prevalenza della fascia più alta (29,30,30 e L). È tuttavia un fenomeno ricorrente che ai primi appelli d'esame per ciascun anno accademico si concentrino le votazioni più alte, in termini significativamente difforni dagli appelli successivi, in cui le votazioni si collocano tendenzialmente in termini di maggiore distribuzione. È un dato di realtà che gli studenti meglio attrezzati culturalmente e intellettualmente siano anche i più veloci nel sostenere esami, e quindi si raccolgano tendenzialmente fra il primo e il secondo appello utile (nei corsi di laurea triennali il fenomeno, per la nostra esperienza, è ancora più nettamente osservabile). Nelle lauree magistrali il ritmo di sostenimento esami è più condizionato (e tendenzialmente rallentato) dall'esperienza di lavoro. Perciò, come abbiamo già detto, i voti conseguiti dicono qualcosa degli studenti, ma non possono essere considerati indicatori dell'efficacia didattica del corso.

Semmai si registra una relativa "scollatura" fra i risultati dell'esame e l'entusiasmo profuso nella frequenza e nella partecipazione (studenti frequentanti, ma non particolarmente "visibili" o attivi, conseguono valutazioni ottime; e viceversa); non c'è sempre corrispondenza fra il voto conseguito e la valutazione espressa nel questionario (studenti protagonisti di un esame mediocre sostengono, nel compilare il questionario – ma spesso anche verbalmente, nel restituirlo – di essere convinti della valenza formativa del corso).

7. Il questionario 2010/11

Avevamo costruito il questionario differenziando prima di tutto la categoria di “gradimento” da quella del “giudizio di valore” per ciascuno dei singoli elementi individuabili nella organizzazione del corso⁴. Ipotizzavamo che il confronto fra “gradimento” e “giudizio di valore” ci avrebbe confermato/ dis-confermato il giudizio ogni volta espresso. Per quanto riguarda il giudizio di valore avevamo articolato il giudizio su tre categorie distinte (difficile, impegnativo, produttivo), ipotizzando di poter discriminare così

- se, agli occhi degli interpellati, vi fossero stati inciampi/difficoltà, ad esempio difficoltà di comprensione, connessi alle singole proposte (“difficile”);
- se le prassi e le strategie adottate avessero richiesto loro un reale (o eccessivo) impegno (“impegnativo”); assumevamo che – potenzialmente – il termine “impegnativo” avrebbe potuto nascondere una difficoltà soggettiva;
- se e come ritenessero formativa ed efficace la modalità didattica specifica, rispetto agli effetti che essa aveva avuto, nella loro ricostruzione, sulla loro personale preparazione e qualificazione pre-professionale e nel percorso affrontato (“produttivo”).

In ultima analisi, pensavamo che l'intreccio o la gerarchizzazione, fra i tre termini, collocati su una scala a quattro livelli (moltissimo, molto, poco, per niente) avrebbe fornito comunque una indicazione tendenziale.

A posteriori dobbiamo concludere che i tre termini scelti come valutatori non abbiano avuto, nel linguaggio degli studenti, la stessa significazione che l'équipe aveva attribuito ad essi. Inoltre abbiamo commesso un evidente errore di costruzione collocando di fatto sullo stesso piano, nel questionario, elementi qualitativamente diversi, come i contenuti teorici proposti, i libri di testo adottati, il carico di lavoro richiesto allo studente (la esercitazione/ relazione scritta) ed i due elementi organizzativi più tecnici, come la compilazione di una scheda di iscrizione e la prenotazione esami via mail. Di fatto non è possibile classificare questi elementi utilizzando il termine “produttivo” o “impegnativo” senza immediatamente gerarchizzarli, sul piano logico, in termini di importanza. L'aver utilizzato le stesse alternative per tutti gli elementi su cui chiedevamo il giudizio ha reso, in ultima analisi, ambigui in partenza i termini valutatori. Se due elementi non risultano effettivamente comparabili, chi risponde difficilmente può trattarli allo stesso modo. Da questo errore derivano tutte le incongruenze da noi osservate nell'analisi del questionario 2010/2011, da noi analizzato e incrociato nel dettaglio con esiti insoddisfacenti, che a questo punto non riportiamo, soprattutto dopo la nuova comprensione operata nel 2011/12 (con 37 soggetti).

L'unico dato ben definito, nel questionario difettoso del 2010/11, era costituito dal giudizio rispetto ai contenuti teorici del corso (43 su 43 affermavano di averli apprezzati “molto” o “moltissimo”; solo un soggetto su 43 li riteneva “poco” produttivi) e sui testi adottati (la totalità dei rispondenti dichiarava di apprezzarli; 38 su 43 li giudicavano “molto” o “mol-

4 Oltre ai dati utili per ricostruire il profilo dello studente (scuola secondaria e laurea triennale di provenienza, laurea magistrale di iscrizione, eventuali esperienze lavorative/di volontariato – specialmente se in ambito della educazione/formazione/didattica), il questionario domandava di esprimere un giudizio di apprezzamento (calibrato nei termini di “per niente”, “poco”, “molto”, “moltissimo”) rispetto a contenuti teorici, dispositivi didattici come le simulazioni in aula e le discussioni sul caso, modalità comunicativa del docente, richiesta di esercitazione scritta, richiesta di iscrizione e colloquio col docente, modalità di prenotazione dell'esame, testi in programma e modalità di conduzione dell'esame. Successivamente si richiedeva un giudizio di valore relativamente agli stessi campi, domandando di segnalare per ciascuno di essi il grado di “difficoltà”, “impegnatività”, “produttività”, come si spiega nel corpo del testo.

tissimo” produttivi, e i rimanenti cinque soggetti non rispondevano a questa domanda. Sembrava dunque abbastanza “certo” che la totalità degli interpellati 2010/11 esprimesse apprezzamento per i contenuti teorici e i testi adottati, mentre deludeva la nostra esigenza di comprendere se gli studenti avessero apprezzato l’organizzazione del corso, e se alcuni elementi organizzativi costituissero effettivamente un potenziale disturbo (per esempio, avevamo ipotizzato che la richiesta di una relazione scritta rallentasse il sostenimento dell’esame).

Per l’anno 2011/12 abbiamo riprogettato il questionario mantenendo le singole voci, per conservare una relativa comparabilità del monitoraggio, chiedendo agli interpellati di segnare solo gli elementi del corso che essi giudicavano apprezzabili dal punto di vista formativo, numerandoli progressivamente in ordine di importanza. Abbiamo inoltre aggiunto due domande aperte, che l’esaminatore ha posto nel momento in cui ritirava il questionario, e cioè:

- che cosa ti sei “portato a casa” da questo corso?
- che cosa cambieresti nel corso dovendolo riprogettare?

Le due domande hanno comportato per alcuni studenti l’espressione di una riflessione personale più articolata, che si è rivelata maggiormente utile, per noi, rispetto al questionario.

Il primo luogo, il gruppo 2011/12 (37 soggetti) ha confermato esattamente l’indicazione del gruppo 2010/11 (43 soggetti) segnando i contenuti teorici del corso come l’elemento più apprezzato in assoluto. Il testo adottato è stato segnalato come “impegnativo” da alcuni, rispondendo alle domande, ma comunque assimilato all’apprezzamento globale per i contenuti del corso. Non si deve “cambiarlo”, ma piuttosto integrarlo, “serve ancora del materiale specifico”. Al secondo posto, nel questionario, si colloca, per i 37 del 2011/12, l’apprezzamento della/e esercitazioni proposte (anche se frequentanti e non frequentanti indicano naturalmente cosa diversa con lo stesso termine, perché hanno fatto cose diverse).

Queste due indicazioni sono ribadite di fatto dalle risposte alla domanda “che cosa ti porti a casa?”, perché tutte le risposte fornite (dai 37 del 2011/12) sono congruenti rispetto ai contenuti del corso, pur con una distinzione che permette due grandi sotto-raggruppamenti (all’incirca numericamente equivalenti): alcuni indicano temi e contenuti caratterizzanti il corso (ad es. il concetto di insegnamento, ma anche la distinzione fra il conoscere qualcosa e l’abilità di insegnarla ad altri); altri sottolineano piuttosto una importante componente metodologica di esso (l’ascolto attivo e la riverbalizzazione, la conduzione dei gruppi, l’uso di strategie induttive). Qualcuno infine aggiunge un giudizio sull’esperienza personale compiuta, evidenziando come l’esercitazione costituisca una forma di “messa in gioco”, una “sfida”, che a posteriori essi si dichiarano lieti di avere raccolto. Rispetto alla seconda domanda (che cosa cambieresti?) a parte alcune notazioni sugli orari e la disposizione dell’aula, la risposta collettiva è di rifare il corso “esattamente così”.

Per questi studenti gli altri aspetti organizzativi non sembrano quindi percepiti come molto significativi e neppure come particolarmente problematici.

8. Considerazioni (provvisoriamente) conclusive

Ci sembra comunque che, nonostante le difficoltà riscontrate, e nonostante l’oggettiva complessità intrinseca a qualsiasi attività di valutazione della didattica accademica, la via da privilegiare per ottenere valutazioni utili al monitoraggio resti comunque quella di interpellare gli studenti, pur senza abbandonare altri elementi come i risultati delle prove e degli esami, le percentuali di frequenza e di abbandono del corso, anche se nessuno di tali elementi, da solo, costituisce un indicatore adeguato della effettiva efficacia formativa di quel corso/attività

didattica (non solo nei suoi termini reali, ma anche nella percezione degli stessi studenti). In aggiunta, il fatto di pianificare e calibrare – e fin dal suo inizio – un corso secondo modalità che prevedono la valutazione conclusiva da parte dei destinatari (pianificazione che ovviamente investe anche i momenti dedicati alle iscrizioni, ai colloqui individuali, alla raccolta dei dati degli studenti iscritti) apre eventualità preziose dal punto di vista didattico e meta-riflessivo: non ultima la possibilità di far percepire ciascuno studente come realmente inserito in un percorso, e di renderlo maggiormente partecipe e responsabile del proprio iter formativo. La nostra conclusione, per il momento, è che un questionario aggiuntivo, comunque elaborato, non sia lo strumento più affidabile. Nella nostra esperienza una rapida intervista post-esame rimane probabilmente la strategia migliore, e anche quella che, favorendo la riflessione e la corresponsabilità dello studente, conserva ancora una efficacia formativa.

Resta non superabile, tuttavia, il dato che gli studenti interpellati rappresentino un sottouniverso qualificato che ha comunque compiuto un lavoro e sostenuto un esame in termini soddisfacenti. Gli interpellati non sono in grado di dirci nulla delle difficoltà e del gradimento/ non gradimento degli studenti assenti, quelli che hanno di fatto abbandonato la frequenza e mai sostenuto l'esame (nel triennio stimiamo un abbandono di circa trenta soggetti all'anno, con un recupero di esame tardivo, nel corso dell'anno successivo, che non sempre raggiunge le dieci unità).

Un certo numero di iscrizioni tardive fa emergere studenti per cui questa modalità organizzativa rallenta di fatto il percorso. Abbiamo studenti non frequentanti e fuori sede, che presumibilmente lavorano, che sembrano esigere soprattutto molte possibili date di esami, spesso fuori appello, e che chiedono appuntamenti in funzione di personali specifiche esigenze, comunque classificabili nei termini dell'accorparsi in un unico viaggio tutte le necessità di presenza nella sede accademica. Per costoro sembrerebbero più utili modalità *blended* e maggiori spazi di insegnamento a distanza, che però andrebbero nella direzione metodologica opposta a quella da noi perseguita.

Per ciascun anno, inoltre, si presentano sempre alcuni studenti che non hanno neppure letto il programma del corso, pur avendolo scelto.

Riferimenti bibliografici

- Amplatz C. (2006). La valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali* (pp. 135-162). Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi L., Vannini I. (Eds.) (2008). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*. Bologna: CLUEB.
- Corradini L. (Ed.) (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*. Roma: Armando.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Domenici G. (2005). La valutazione della ricerca. Questioni aperte. *Pedagogia oggi*, 3, pp. 16-22.
- Galliani L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria... cit*, pp. 97-134.
- Gaziel H., Warnet M. (1998), *Il fattore qualità nella scuola del Duemila*, trad. it., Brescia, La Scuola, 2000.
- Messina L. (2006), Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali* (pp. 47-96). Milano: Franco Angeli.
- Moscato M.T. (2004a). L'università e la formazione alle professioni: il caso degli insegnanti. In R. Semeraro

- R. (Ed.), *La formazione continua*, Vol. III, *Prospettive per una nuova professionalità docente* (pp. 127-133). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moscato M. T. (2004b), La scelta professionale e la formazione nelle parole degli insegnanti. In L. Corradini (Ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile* (pp. 87-99). Roma: Armando.
- Moscato M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M. T. (2010a). Insufficienze: un dato statistico indicativo. *Nuova Secondaria*, XXVII, 7, pp. 26-29.
- Moscato M. T. (2010b). Fra insuccessi sanciti e insuccessi annunciati. I voti di maturità nel passaggio all'Università. *Nuova Secondaria*, XXVII, 9, pp. 8-11.
- Moscato M. T. (2010c). La formazione delle competenze in ambito universitario. Istanze sociali e possibilità realizzative. In A. Porcarelli (Ed.), *Formare per competenze* (pp. 39-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moscato M. T. (2010d). La relazione docente/studente in Università: a quali condizioni può essere "autentica". In S. La Rosa (Ed.), *La qualità delle relazioni umane nell'Università* (pp. 158-163). Milano: IRES/Franco Angeli.
- Moscato M. T. (2011). Un'esperienza di progettazione e gestione di un insegnamento professionalizzante. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 545-556). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Semeraro R. (2006a). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro R. (Ed.) (2006b). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro R. (Ed.) (2006c). *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D. A. (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano: Franco Angeli 2006.
- Surian A. (2006). Gli orientamenti degli Organismi internazionali sulla valutazione dell'istruzione superiore. In R. Semeraro (Ed.), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali* (pp. 11-46). Milano: Franco Angeli.
- Tochon F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.