



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

---

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN: Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

34° CICLO

**VALUTAZIONE, UNIVERSITÀ, ACCESSIBILITÀ.  
LA RICERCA DI UN DIALOGO POSSIBILE**

**Coordinatore:** Ch.mo Prof. Michele Biasutti

**Supervisore:** Ch.ma Prof.ssa Debora Aquario

**Dottorando:** Ignacio Pais

*“Le cose sono unite da legami invisibili:  
non si può cogliere un fiore senza turbare una stella”*

Galileo Galilei

# INDICE

<b>ABSTRACT</b>	4
<b>INTRODUZIONE</b>	5
<b>CAPITOLO 1. VALUTAZIONE, ACCESSIBILITÀ, UNIVERSITÀ. LA COMPLESSITÀ DEGLI INTRECCI</b>	
1.1 La complessità come sguardo sul mondo	8
1.2 La valutazione: una prospettiva complessa	10
1.2.1 <i>Valutare per apprendere</i>	13
1.2.2 <i>Il principio retroattivo in atto: il concetto di feedback</i>	15
1.2.3 <i>Ricorsività e dialogo nelle pratiche di peer- e self-assessment</i>	20
1.3 Accessibilità e complessità: quali intrecci?	25
1.4 Valutare per tutti? Accessibilità e Valutazione in dialogo	29
<b>CAPITOLO 2. LA CONOSCENZA DELLE PARTI E DEL TUTTO. UNO SGUARDO SISTEMICO ALLE POLITICHE PER L' <i>HIGHER EDUCATION</i></b>	
2.1. Il livello Macro: Processi, Riforme e Strutture	35
2.1.1. <i>Il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore</i>	35
2.1.1.1 <i>Verso un'istruzione superiore europea accessibile e inclusiva</i>	37
2.1.2. <i>The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)</i>	41
2.1.2.1. <i>Standards and Guidelines for Quality Assurance</i>	42
2.1.2.2. <i>Piano Strategico 2021-2025</i>	43
2.1.3. <i>European Students' Union (ESU)</i>	44
2.1.4. <i>European University Association (EUA)</i>	47
2.1.5. <i>Strategia di Lisbona</i>	49
2.1.6. <i>OECD e CERI</i>	49
2.1.7. <i>UNESCO - Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile - Dichiarazione di Incheon</i>	52
2.2 Livello Meso. La situazione in Italia	55
2.2.1. <i>Ministero dell'Istruzione (MI) - Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR)</i>	56
2.2.2 <i>Altri Organi del sistema</i>	57
2.3. Livello Micro. L'Ateneo di Padova	59
2.3.1. <i>Organizzazione e organi principali</i>	59

## **CAPITOLO 3. VALUTAZIONE PER TUTTI E ACCESSIBILITÀ.**

### **LA RICERCA DI UN DIALOGO POSSIBILE**

3.1 <i>Razionale</i>	63
3.2 Obiettivi dell'Indagine e Domande di Ricerca	65
3.3 Metodo	65
3.3.1 <i>Riflessioni metodologiche</i>	65
3.3.2 <i>Casi e Partecipanti</i>	69
3.3.3 <i>Gli strumenti</i>	70
3.3.3.1 Documenti	71
3.3.3.2 Questionari	77
3.3.3.3 Focus Group	86
3.4 Analisi dei dati	91
3.4.1. <i>Analisi dei documenti</i>	91
3.4.1.1 <i>Il livello Macro</i>	91
3.4.1.1.1 La strategia di Lisbona e la creazione dello Spazio Europeo per l'Apprendimento Permanente	92
3.4.1.1.2 Il processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore	100
3.4.1.1.3 L'assicurazione della Qualità ( <i>Quality Assurance - QA</i> )	109
3.4.1.1.4 Gli attori principali: Studente e Docente	121
3.4.1.1.5 Sintesi dell'analisi	151
3.4.1.2 <i>Il livello Meso</i>	160
3.4.1.2.1. Riforme Strutturali	160
3.4.1.2.2 L'Assicurazione della Qualità nel contesto italiano – Il Sistema AVA	183
3.4.1.2.3 Il Sistema AVA – Requisiti, Indicatori, Punti di Attenzione	195
3.4.1.2.4 Sintesi delle analisi	215
3.4.1.3 <i>Il livello Micro: Università degli Studi di Padova</i>	226
3.4.1.3.1 Organizzazione dell'Ateneo	233
3.4.1.3.2 Linee Strategiche e Politiche di Qualità	237
3.4.1.3.3 Assicurazione della Qualità	247
3.4.2 <i>La voce di docenti e studenti: l'esito della survey</i>	264

3.4.2.1 Analisi descrittiva	264
3.4.2.2 Docenti e studenti a confronto	307
<i>3.4.3 I Focus Group: analisi delle narrazioni degli studenti</i>	322
3.4.3.1 Valutazione e accessibilità dal punto di vista degli studenti	331
3.5 Discussione dei risultati	357
<b>CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE</b>	374
<b>Riferimenti bibliografici</b>	380
<b>APPENDICI</b>	392
1. <i>Scaletta Focus Group</i>	392
2. <i>Questionario Docenti</i>	394
3. <i>Questionario Studenti</i>	407

## ABSTRACT

Il tema del presente lavoro è la valutazione nei contesti universitari. L'obiettivo è quello di indagare i processi valutativi riferiti agli apprendimenti degli studenti dal punto di vista delle *culture* (i valori e i significati associati al processo), delle *politiche* (le scelte strategiche e organizzative) e delle *pratiche* (gli strumenti, le procedure utilizzate).

L'elemento di novità del presente lavoro rispetto alle indagini già esistenti sul tema è rappresentato dalla lente specifica che si è scelto di adottare nel leggere i risultati della ricerca: la lente è quella dell'accessibilità. In contesti universitari in cui l'eterogeneità è inevitabilmente presente in diverse forme (attitudini nei confronti dell'apprendimento, esperienze formative pregresse, motivazione, facilitatori/ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione,...), diventa importante dare valore ad un costrutto come quello dell'accessibilità che nasce nell'ambito della filosofia dello Universal Design e che, in dialogo con la valutazione, rivela opportunità di ripensamento e miglioramento a partire da interrogativi come: è possibile pensare ad un processo valutativo che promuova l'accessibilità per tutti? Cosa significa progettare un processo valutativo *universale*?

Il disegno di ricerca scelto è lo *studio di caso*. Gli strumenti utilizzati sono l'analisi di documenti (60 documenti), questionari (156 docenti e 380 studenti) e Focus Group (16 studenti).

Parole chiave: Accessibilità; Valutazione; Complessità; Case Study; Università.

The subject of this paper is assessment in university contexts. We intend to investigate the assessment processes related to students' learning from the point of view of *cultures* (the values and meanings associated with the process), *policies* (strategic and organizational choices) and *practices* (tools, procedures used).

The originality of this work with respect to the existing investigations on the subject is represented by the specific lens that has been chosen to adopt in reading the research results: the lens is that of accessibility. In university contexts where heterogeneity is inevitably present in different forms (aptitudes towards learning, previous training experiences, motivation, facilitators / obstacles for learning and participation), it becomes important to give value to a construct such as that of Accessibility that arises in the context of philosophy of Universal Design and which, in dialogue with assessment, reveals opportunities for rethinking and improvement starting from questions such as: is it possible to think about an assessment process that promotes accessibility for all? What does it mean to design a *universal* assessment process?

The chosen research design is the *case study*. The instruments used are document analysis (60 documents), questionnaires (156 teachers and 380 students) and Focus Groups (16 students).

Keywords: Accessibility; Assessment; Complexity; Case Study; Higher education.

## INTRODUZIONE

Il presente elaborato ha lo scopo di situare un dialogo possibile fra la *Valutazione* degli apprendimenti degli studenti in contesto universitario e l'*Accessibilità* - intesa fondamentalmente ma non esclusivamente come *accesso alla conoscenza*- cercando inoltre di identificare gli ostacoli e i facilitatori che possono eventualmente presentarsi nel processo valutativo.

Dal punto di vista del paradigma della complessità, si può affermare non solo che la genesi di questi ostacoli e/o facilitatori può essere di diversi tipi (soggettivo, pedagogico, sociale, culturale, istituzionale, ad esempio), ma anche che essi non possono essere determinati in modo mono-causale, nè attribuibili al singolo. Al contrario, questa dinamica si svolge all'interno di una trama complessa, costituita da diverse dimensioni e fattori messi in gioco in un contesto specifico.

L'approccio scelto consente di avvicinarsi alla questione dell'accessibilità e la valutazione nel mondo universitario da uno sguardo nuovo, entro il quale il processo preso in analisi non viene ridotto alla questione dell'accessibilità dal punto di vista degli spazi fisici, ma tiene conto anche di *altri* accessi, primo tra tutti quello dell'accesso alla conoscenza.

L'elemento di novità del presente lavoro rispetto alle indagini già esistenti sul tema è rappresentato, dunque, dalla lente specifica che si è scelto di adottare nel leggere quanto emergerà dalla ricerca: la lente è quella dell'accessibilità. In contesti universitari in cui l'eterogeneità è inevitabilmente presente in diverse forme (attitudini nei confronti dell'apprendimento, esperienze formative pregresse, motivazione, facilitatori/ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, ad esempio), diventa importante dare valore ad un costrutto come quello dell'accessibilità che nasce nell'ambito della filosofia dello Universal Design e che, in dialogo con la valutazione, rivela opportunità di ripensamento e miglioramento a partire da interrogativi come: è possibile pensare ad un processo valutativo che promuova l'accessibilità per tutti? Cosa significa progettare un processo valutativo *universale*?

Il primo capitolo dell'elaborato ha come scopo principale la presentazione delle basi teoriche, epistemologiche e filosofiche/paradigmatiche dello studio. Rispetto alle prime, saranno approfonditi i concetti fondamentali delle teorie di riferimento che permettono l'analisi, la comprensione dei processi e la (de)costruzione delle problematiche. Su un piano epistemologico, verranno analizzati i rapporti tra teoria e pratica, allo scopo di presentare una riflessione sulle basi teoriche che permettano un dialogo possibile fra i concetti di Accessibilità e Valutazione. Infine, la base filosofica/paradigmatica permette di riflettere sulla "cosmovisione", il proprio punto di vista e approccio verso il 'mondo' e alle varie situazioni di cui si viene a conoscenza o alle quali si partecipa

nel contesto dell'educazione universitaria. Collegato a questo aspetto è anche la costruzione di un'etica che guida le proprie scelte e influisce sul proprio agire come professionisti, ed implica una posizione epistemologica rispetto ai concetti, ai fenomeni e ai processi.

Tuttavia, bisogna anche sottolineare che queste basi non rappresentano dimensioni diverse o separate, ma fanno parte dello stesso tessuto su cui questo studio si basa, viene presentato ed è inserito.

Il secondo capitolo intende illustrare e descrivere i principali enti (e processi attivati al loro interno) che, a vario titolo e attraverso diverse riforme strutturali, hanno contribuito e contribuiscono alla configurazione del quadro politico dell'istruzione superiore e non solo. Tali enti e relativi processi saranno presentati in maniera descrittiva affinché si possa cogliere la loro importanza rispetto agli scopi, ai meccanismi di azione, alle modalità di lavoro e ai principi attraverso i quali operano.

Nella costruzione di questo versante normativo, la presentazione avverrà tramite il riferimento a tre livelli: *Macro* (livello internazionale-europeo), *Meso* (Nazionale-Italia) e *Micro* (istituzionale-universitario), con la consapevolezza che essi non rappresentano realtà separate ma vanno collocati in uno sguardo olistico. Successivamente i documenti elaborati da questi enti e che costituiscono la cornice normativa riferita ai temi chiave del presente elaborato, saranno presi in considerazione e analizzati nella parte dedicata nello specifico alla ricerca.

Infine, il terzo e ultimo capitolo è dedicato al disegno di ricerca, alle basi e riflessioni logiche e metodologiche, il metodo, gli obiettivi e le domande di ricerca, gli strumenti e partecipanti, e al lavoro di ricerca svolto.

Per quanto riguarda il disegno di ricerca è stato scelto lo *studio di caso*: il singolo caso da studiare rappresenta un'entità complessa ubicata nella propria situazione e ha i suoi contesti speciali o sfondi. Questi contesti sono unici e dinamici, quindi i casi di studio indagano e riportano le complesse interazioni dinamiche e in evoluzione di eventi, relazioni umane e altri fattori in un'istanza unica. Sono descrittivi e dettagliati, con un focus ristretto, e combinano dati soggettivi e oggettivi (Stake, 2006).

Lo studio di caso rappresenta, dunque, uno sforzo speciale per esaminare qualcosa che ha molte dimensioni o parti. Il fenomeno sotto studio è qualcosa che vogliamo capire più a fondo, e scegliamo di studiarlo attraverso i suoi casi. Il caso viene concettualizzato in vari modi per facilitare la comprensione del fenomeno: è qualcosa che funziona, che opera, che ha vita. Lo studio di caso è l'osservazione di quella vita in situazioni particolari. Dunque, è qualcosa che deve essere descritta e interpretata (Miles, 2015).

In questo contesto, il caso che si è scelto di esaminare è l'Università degli Studi di Padova (Italia). Come si vedrà in seguito, i partecipanti coinvolti sono: testimoni-chiave, docenti e studenti



universitari. I docenti coinvolti, tramite questionari, sono 156. Gli studenti coinvolti nei questionari sono 380, mentre quelli coinvolti nei focus group sono 17.

Una ricerca con queste premesse paradigmatiche si colloca all'interno di una metodologia qualitativa con un approccio interpretativo, in linea con gli obiettivi di partenza e il quadro teorico di riferimento. In una prospettiva complessa, l'analisi e l'interpretazione implicano un processo complesso che si sviluppa e si costruisce attraverso i significati e i punti di vista che la raccolta dati permette di far emergere. L'attenzione verso la complessità dell'oggetto di indagine significa anche concepirlo come un sistema che non è la somma delle sue parti, quanto piuttosto l'esito della comprensione delle interdipendenze tra tutti gli aspetti che lo compongono.

# CAPITOLO 1. VALUTAZIONE, ACCESSIBILITÀ, UNIVERSITÀ. LA COMPLESSITÀ DEGLI INTRECCI

Il presente capitolo ha come scopo principale la presentazione delle basi teoriche, epistemologiche e filosofiche/paradigmatiche di questo studio. Rispetto alle prime, saranno approfonditi i concetti fondamentali delle teorie di riferimento che permettono l'analisi, la comprensione dei processi e la (de)costruzione delle problematiche.

Su un piano epistemologico, verranno analizzati i rapporti tra teoria e pratica, allo scopo di presentare una riflessione sulle basi teoriche che permettano un dialogo possibile fra i concetti di Accessibilità e Valutazione. Infine, la base filosofica/paradigmatica permette di riflettere sulla "cosmovisione", il proprio punto di vista e approccio verso il 'mondo' e alle varie situazioni di cui si viene a conoscenza o alle quali si partecipa nel contesto dell'educazione universitaria. Collegato a questo aspetto è anche la costruzione di un'etica che guida le proprie scelte e influisce sul proprio agire come professionisti, ed implica una posizione epistemologica rispetto ai concetti, ai fenomeni, ai processi.

Tuttavia, bisogna anche sottolineare che queste basi non rappresentano dimensioni diverse o separate, ma fanno parte dello stesso tessuto su cui questo studio si basa, viene presentato ed è inserito.

## 1.1 La complessità come sguardo sul mondo

È stato il filosofo Edgar Morin (1999) il primo a sistematizzare ciò che oggi si conosce come il *Paradigma della Complessità*. Questo paradigma solleva la necessità di riprendere i valori della modernità per "metterli in gioco": interrogarli, modificarli. Per questo, riconosce che si ha bisogno della consapevolezza del soggetto che agisce nel mondo, che sia critico, che metta in discussione le proprie azioni e punti di vista diversi.

Il paradigma della complessità parte da un pensiero sistemico, il che vuol dire riconoscere l'interdipendenza dei fatti, il caso o l'azzardo come aspetto distintivo dell'epoca e superare la "scienza meccanicistica" prevalente nell'attualità.

L'irruzione del paradigma della complessità ha provocato una revisione delle basi della razionalità occidentale. La ripercussione nel campo pedagogico ha messo in discussione i concetti di conoscenza e apprendimento, minando le loro basi epistemologiche. Inoltre, porta con sé la necessità di riformare

il pensiero e, allo stesso tempo, riformare le istituzioni educative, al fine di promuovere un'educazione che risponda ai bisogni della società contemporanea.

Il pensiero complesso implica lo sviluppo e l'uso di tutte le forme conosciute di pensiero umano fino ad oggi, dentro un contesto di flessibilità: il pensiero complesso è, innanzitutto, un pensiero che mette in collegamento, in legame, in rapporto. Presuppone l'idea di includere nel processo di interpretazione della realtà e di costruzione della conoscenza i concetti fondamentali e i rapporti logici che sono alla base del pensiero. In questo modo, la complessità costituisce un processo investigativo essenzialmente interdisciplinare. Il pensiero complesso è condizione *sine qua non* per affrontare con successo la complessità del mondo.

Dentro la gamma dei tipi e possibilità di pensieri viene sottolineato il pensiero sistemico. Questo pensiero rappresenta la condizione umana, si basa sulla percezione del mondo in termini di totalità sia per l'analisi sia per la comprensione e l'intervento.

Morin riconosce sette principi generali, interdipendenti, di questo paradigma:

1. Principio sistemico o organizzativo: la conoscenza delle parti è in rapporto con la conoscenza del tutto.
2. Principio ologrammatico: le parti formano un tutto, ma il tutto non è niente senza le parti.
3. Principio retroattivo: una causa attua un effetto e viceversa.
4. Principio ricorsivo: auto-produzione e auto-organizzazione.
5. Principio di autonomia e dipendenza: autonomia degli esseri umani ma, a sua volta, dipendenza dell'ambiente.
6. Principio dialogico: integra l'antagonista come complementare.
7. Principio della reintroduzione: il soggetto introduce l'incertezza nell'elaborazione della conoscenza (per sottolineare che la conoscenza è una costruzione della mente).

Morin sottolinea l'idea che la complessità non sia una risposta, quanto il riconoscimento delle incertezze e delle contraddizioni, pertanto, una sfida. Invece di cancellare le differenze, cerca di integrarle. Complesso è ciò che viene tessuto congiuntamente, rappresenta il tessuto delle parti eterogenee, inseparabili attraverso l'Uno e il Molteplice.

L'autore avverte che quando si cerca di snodare questo tessuto si rischia di semplificare, di cancellare ciò che lo rende complesso; ed è, perciò, l'importanza di un pensiero complesso che ci permette di articolare una epistemologia complessa.

L'approccio di riferimento sarà dunque quello del paradigma della complessità, che implica uno sguardo sistemico rispetto alla molteplicità di dimensioni e cause in gioco, alle loro interazioni e interrelazioni reciproche, alla presa in considerazione degli attori come prodotti e produttori del contesto, e all'attenzione ai processi di costruzione dei "fatti". Rispetto all'oggetto specifico del

presente lavoro, si tratta dunque della possibilità di pensare la valutazione non solo come un momento conclusivo che sfocia in un voto o in un giudizio, ma come un processo olistico che integra e tiene dentro di sé tutte le dimensioni che lo formano. Ciò implica uno spostamento da una concezione lineare e riduzionistica, verso la presa in considerazione di ogni processo come un intreccio complesso, attraverso la “messa-in-valore” della multidimensionalità e diversità sottostanti (Boggino e Boggino, 2013; Aquario, 2015; Morin 2012; Callari Galli, Ceruti e Pievani, 1998).

Adottando questo sguardo complesso, nei paragrafi successivi sarà data testimonianza degli studi più rilevanti riguardanti i due costrutti in esame, valutazione e accessibilità.

## **1.2 La valutazione: una prospettiva complessa**

In una prima fase è stata condotta una ricerca bibliografica di base, cercando gli approcci e i risultati di ricerca più recenti e innovativi sia rispetto al tema della valutazione sia a quello dell'accessibilità.

Sul piano valutativo, i concetti più ricorrenti e attuali fanno capo alla valutazione *formativa* da un lato e all'approccio dell'*Assessment for Learning* dall'altro, spesso confondendo e usando come sinonimi i due termini. Bisogna tuttavia precisare alcuni aspetti. Innanzitutto, entrambe vivono in una polarità: alla valutazione *per* l'apprendimento si contrappone la valutazione *dell'*apprendimento, la valutazione *formativa* ha come contraltare quella *sommativa*. Wiliam (2011) aiuta a non confonderle: l'autore sostiene infatti che mentre la prima polarità si riferisce alla *finalità* per cui si valuta, la seconda fa riferimento alla *funzione* della valutazione. La valutazione *per* l'apprendimento è quella forma di valutazione per cui la priorità è rappresentata dal promuovere l'apprendimento degli studenti. E per questa ragione viene distinta dalla valutazione *dell'*apprendimento che ha come priorità quella di rispondere a istanze di accountability, o di classificazione (ranking) o di certificazione. Siamo dunque nell'ambito delle *finalità* del processo valutativo.

Se invece parliamo di valutazione formativa versus sommativa, siamo nell'ambito delle *funzioni*, cioè la valutazione ha una funzione formativa quando l'insegnante raccoglie, interpreta e utilizza il feedback per pianificare i passi successivi, mentre assolve ad una funzione sommativa nel momento in cui si valutano i risultati degli studenti a conclusione di un dato percorso. La valenza formativa della valutazione si esplica dunque nel momento in cui si ricavano delle evidenze sulle performance degli studenti, si interpretano quelle evidenze e le si usa per fare delle scelte in merito ai passi successivi (scelte più appropriate di quanto non sarebbero state senza quella evidenza). La valutazione in chiave formativa è dunque usata per guidare, dirigere e incoraggiare la crescita degli studenti tramite il continuo monitoraggio dello sviluppo delle conoscenze, delle comprensioni e delle abilità,

allo scopo di capire come procedere con l'istruzione in un modo che massimizzi le opportunità di crescita di tutti gli studenti.

Tra le molteplici declinazioni e numerosi oggetti del processo valutativo nei contesti educativo-didattici (es. valutazione di sistema, di processi macro, di performance degli attori presenti nei contesti), il presente lavoro assume come oggetto specifico e circoscritto il processo di apprendimento. La revisione della letteratura scientifica sulla *valutazione* e sull'*apprendimento* copre i principali sviluppi a livello internazionale degli ultimi anni. L'intersezione tra questi due processi è della massima importanza per la promozione (o meno) della qualità nell'istruzione superiore.

Un primo aspetto emergente dalla letteratura riguarda le pari opportunità di successo. In quest'ambito, i casi di studio "*What Works*" (OECD, 2005) supportano l'idea che i metodi basati su una funzione formativa possono aiutare a creare maggiore *equità*<sup>1</sup> dei risultati degli studenti. Sebbene Black e Wiliam (1998) notino che la ricerca sull'efficacia della valutazione formativa è carente per quanto riguarda gli studenti con 'scarso rendimento', appartenenti a diverse culture, situazione socioeconomica o il loro genere, vale la pena notare che in molti studi con grandi percentuali di studenti "svantaggiati", questi sono passati da uno stato di "fallimento" a uno status esemplare negli ultimi anni. Anche gli studi che propongono programmi specificamente mirati alle esigenze degli studenti con risultati insufficienti hanno prodotto risultati positivi. In questo senso, prestare attenzione alla funzione formativa del processo valutativo contribuisce ad aumentare i livelli di rendimento degli studenti e permette agli insegnanti di soddisfare meglio le esigenze di popolazioni studentesche sempre più diversificate, contribuendo anche a colmare le lacune nell'equità dei risultati degli studenti.

Per quanto riguarda il coinvolgimento attivo dello studente nei propri processi di apprendimento e valutazione, altro aspetto presente nella letteratura scientifica più recente, la ricerca mostra che gli studenti che sono attivamente coinvolti in situazioni di insegnamento/apprendimento in cui sono stimolati a sviluppare la comprensione e costruzione di nuove conoscenze (piuttosto che semplicemente assorbire informazioni passivamente), sviluppano una varietà di strategie che consente loro di collocare nuove idee in un contesto più ampio, imparano a giudicare la qualità del loro lavoro (*self-assessment*) e dei pari (*peer-assessment*) rispetto a obiettivi e criteri di apprendimento ben definiti, e sviluppano anche abilità di valore inestimabile per l'apprendimento per tutta la vita (*life-long learning*) (Barr and Tagg, 1995; De Corte, 1996; Nicol, 1997).

Un altro aspetto analizzato dagli studiosi del settore riguarda le concezioni dei docenti sulla valutazione. Un numero crescente di ricerche suggerisce che il modo in cui gli insegnanti

---

<sup>1</sup> La dimensione dell'equità nei processi valutativi sarà ripresa e approfondita nel prosieguo del capitolo, nella sezione specifica dedicata all'accessibilità.

concettualizzano la valutazione è tanto importante almeno quanto le altre dimensioni in gioco e influenza l'implementazione delle pratiche di valutazione (Brookhart, 2011; Deneen & Boud, 2014; Barnes, Fives, & Dacey, 2015; Fulmer, Lee, & Tan, 2015).

Prima di addentrarci nel merito di tutti questi aspetti appena esposti, risulta interessante offrire uno sguardo sul concetto di valutazione che ha avuto, nell'arco della storia, significati assai diversi, strettamente legati ai paradigmi di riferimento, ciascuno portatore di posizioni filosofiche, epistemologiche e metodologiche differenti sui processi di insegnamento-apprendimento. A questo fine, ci sembra importante proporre un breve excursus, riportando le quattro generazioni di valutazione individuate da Guba e Lincoln (1989).

La prima generazione individuata è quella che presenta la valutazione come *misurazione*.

Le filosofie educative di matrice positivista concepiscono la conoscenza in termini meccanicisti, come qualcosa che è dato dall'accumulo di associazioni tra stimoli e risposte. L'apprendimento, di conseguenza, sarà un cumulo di esperienze tramite – appunto- connessioni di stimolo-risposta. In un'ottica lineare, lo studente impara (riceve passivamente) ciò che viene impartito dall'insegnante. In questo senso, il concetto di valutazione è quello che assimila il processo valutativo a quello della misurazione, tramite un test che possa rilevare quanto è stato o non è stato appreso. Poiché tutto è già dato a priori, esiste una e una sola risposta corretta, misurata (prevalentemente) tramite un test standardizzato a risposta chiusa.

L'approccio sottostante, influenzato anche dagli studi di Binet e Galton sulla quantificazione dell'intelligenza è, dunque, quello positivista-sperimentale, nato nel contesto anglosassone (specificamente negli Stati Uniti). Diviene centrale il concetto di tabula rasa, in cui l'insegnante è colui che “riempie un contenitore” e – tramite la valutazione- misura il contenuto.

In stretto legame – presentando anche una sorta di continuità- è possibile situare la seconda generazione individuate dagli autori: quella che attribuisce alla valutazione un significato di *descrizione*.

Anche se la parola *misura* è stata sostituita da *descrizione*, l'idea alla base riguarda i modelli basati sulla definizione – a priori- degli obiettivi da raggiungere e la loro descrizione. Lo studente non è più un passivo ricevitore (tabula rasa), ma un individuo attivamente coinvolto. La metafora sottostante è quella della ‘scatola nera’: alla base dell'apprendimento ci sono una serie di schemi/procedure (ossia diversi tipi di strutture di rappresentazione della conoscenza) che fanno da ‘figura di riferimento’. La valutazione consiste, dunque, nella messa in campo di una serie di procedure che servono per raccogliere evidenze sull'apprendimento.

La terza generazione individuata è quella della valutazione come *giudizio*. La richiesta di includere il giudizio nella valutazione segna la nascita della valutazione di terza generazione caratterizzata dallo

sforzo di produrre giudizi e del fatto che il valutatore assume il ruolo di *giudice* e continua a possedere nozioni sia tecniche che descrittive. Non è più sufficiente *misurare* e *descrivere*, ma si rende necessaria una attribuzione di valore.

Questo implica una maggiore attenzione all'apprendimento inteso come 'procesamento dell'informazione' e la sua valutazione consiste nel confronto tra ciò che avviene nella scatola nera e la realtà esterna. Quindi, diventa importante il ruolo attivo svolto dall'individuo stesso nel prendere coscienza dei propri processi di apprendimento. L'elemento di confronto è dato da una comparazione tra programmi simili in base ad una scala di merito basata sugli standard. La domanda fondamentale a cui rispondere sarà, dunque, 'quanto ci si avvicina agli standard?'

La quarta e ultima generazione è quella della valutazione come *inquiry*. Di matrice costruttivista socioculturale, concepisce la conoscenza come qualcosa che si costruisce in una comunità di apprendimento, dove c'è una scoperta condivisa della conoscenza stessa. Questo approccio comincia a farsi strada nel riferimento alle molteplici procedure messe in atto nella generazione precedente. In questo senso, la parola più importante sarà *pluralità*.

Alla base, ci sono le dimensioni socioculturali in cui lo sviluppo e l'apprendimento hanno luogo, sottolineando il concetto di *esperienza* intesa come ambito dello scambio fra il soggetto e l'ambiente. Questo assegna al processo valutativo caratteristiche di *continuità*, di *apertura* e di *dinamicità*, assumendo un ruolo di ricerca, di interpretazione. Pensare alla valutazione come a un processo di ricerca necessita dell'adozione di uno sguardo complesso che presuppone l'impossibilità di separare ciò che si conosce dal come lo si conosce e dalle esperienze e attività che gli danno forma.

In questo contesto, gli strumenti valutativi devono necessariamente essere strumenti che riescano a cogliere la natura dinamica dell'apprendimento, oltre che contestualizzata e collaborativa.

### ***1.2.1 Valutare per apprendere***

All'interno di questa ultima generazione, si è sviluppato dagli anni Ottanta in poi del secolo scorso, un vasto dibattito scientifico sui significati dei processi valutativi e sulle modalità attraverso le quali poter costruire un dialogo tra valutazione e apprendimento. L'approccio di riferimento degli studi attuali è l'*Assessment for Learning (AfL)*. Il termine "valutazione per l'apprendimento" è diventato popolare negli anni '90, quando sono emerse preoccupazioni che gli studenti fossero *sovraccarichi* sul piano valutativo e che l'attenzione fosse posta in modo sproporzionato sui risultati finali piuttosto che sui processi di valutazione che potrebbero consentire il progresso attivo degli studenti.

È comunemente accettato che vi siano due obiettivi principali della valutazione: uno scopo di certificazione (o sommativo) e uno scopo di apprendimento (o formativo). Michael Scriven ha coniato

questi termini nel 1967 e ha enfatizzato le loro differenze sia in termini di obiettivi, sia di come le informazioni raccolte vengono utilizzate.

Per quanto riguarda lo scopo di certificazione, la valutazione viene realizzata al termine di un'unità di studio per determinare il livello di comprensione raggiunto dallo studente. Include un voto o una qualificazione rispetto a uno standard previsto ed è generalmente considerato predominante rispetto all'altro scopo, entro il quale gli studenti sembrano essere guidati da un desiderio naturale di voti alti (che può portare a impatti negativi, come l'apprendimento superficiale) (Becker et al., 1995; Ramsden, 2003).

Per quanto riguarda lo scopo formativo, la valutazione viene fatta per apprezzare le conoscenze, le comprensioni e le abilità di uno studente (potremmo dire con Tomlinson, 2006, Know, Understanding, Do - KUD), compresi i gap man mano che l'unità di studio procede. La funzione formativa della valutazione entra in gioco come *ongoing* e viene utilizzata per informare l'insegnamento e guidare l'apprendimento. Avviene nel corso di un'unità di studio e consente agli insegnanti di riconoscere frequentemente i progressi dei propri studenti e l'efficacia della propria pratica, consentendo così anche l'attivazione di processi riflessivi e autovalutativi negli studenti. La ricerca su AfL mostra che la pratica valutativa è formativa nella misura in cui le evidenze sui risultati degli studenti vengono suscitate, interpretate e utilizzate da insegnanti, studenti o loro pari, per prendere decisioni sui passaggi successivi che potrebbero essere migliori o più fondati, rispetto alle decisioni che avrebbero preso in assenza delle evidenze raccolte (Jeri, 2018). Le valutazioni formative forniscono un feedback durante il processo su ciò che gli studenti stanno o non stanno imparando, quindi gli approcci didattici, i materiali didattici e il supporto accademico possono essere modificati in base alle esigenze e ai progressi degli studenti. Possono essere di natura informale e possono assumere una varietà di forme. Numerosi studi (come si vedrà in seguito) tra cui Black e Wiliam (1998) hanno suggerito che le valutazioni formative potrebbero essere migliorate nel seguente modo:

- Aiutando gli studenti a capire esattamente cosa devono fare per ottenere buoni risultati.
- Incoraggiando discussioni produttive in classe, con tempo necessario per pensare.
- Fornendo opportunità a tutti gli studenti di esprimere le proprie opinioni.
- Fornendo feedback che aiutino gli studenti a progredire nel loro apprendimento e che evitino confronti con altri studenti, e quindi dare loro l'opportunità di agire in base a quel feedback.
- Formando gli studenti nelle tecniche di autovalutazione e fornire opportunità di imparare gli uni dagli altri.

Possiamo dunque considerare l'AfL come un approccio integrato all'insegnamento e all'apprendimento che genera feedback per studenti e insegnanti per migliorare l'apprendimento e



guidare i loro passi successivi. Si concentra sulla comprensione sia dell'insegnante che dello studente di tre elementi chiave:

1. *Dove sta andando lo studente.* Il fatto di condividere obiettivi e criteri per il successo di una lezione aiuta gli studenti a definire a cosa mirano e a cosa dovrebbero fare per raggiungere questi obiettivi.
2. *Dove si trova lo studente.* Tecniche come l'uso di domande efficaci aiuteranno gli insegnanti a riconoscere quanto individui e gruppi hanno imparato durante una lezione, generando prove di apprendimento utili per entrambi (docenti e studenti).
3. *Come lo studente può raggiungere l'obiettivo.* Gli insegnanti usano queste informazioni per prendere decisioni informate su cosa fare successivamente con una classe o con alcuni studenti. Gli studenti possono usare questi feedback per prendere decisioni sul loro apprendimento in particolare e su altri aspetti dei propri percorsi in generale.

AfL è orientato a quelle pratiche che massimizzano il processo di feedback (dall'insegnante allo studente, da studente a insegnante, tra studenti) per ottimizzare l'apprendimento. Il feedback varia dal più informale (ad esempio, commenti orali mentre gli studenti riflettono sui problemi) al più formale (ad esempio, commenti scritti dopo la valutazione finale di alcuni argomenti). AfL prevede anche un'autovalutazione significativa e valutazioni *peer-to-peer*, attraverso le quali studenti o colleghi possono essere coinvolti nel prendere decisioni sui futuri bisogni di apprendimento (William, 2018). Ne deriva che quando si parla di AfL si colloca il discorso in una matrice socio-costruttivista dell'apprendimento. I modelli mentali e i presupposti che lo studente utilizza per comprendere una materia sono complessi e sono costruiti sulla base di precedenti esperienze e interazioni con gli altri. Ciò significa anche che la qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti è fondamentale per il processo di apprendimento. La qualità delle interazioni influisce anche sulla possibilità per gli studenti di capire cosa costituisca l'apprendimento significativo, per assumersi la responsabilità della propria crescita e pianificare come andare avanti. Diventa chiaro come in un quadro di questo tipo è necessario che la valutazione e l'apprendimento debbano essere considerati come un tutto: il chiarimento degli obiettivi e il feedback sull'apprendimento degli studenti avranno un impatto diretto sulla progettazione delle strategie di insegnamento e apprendimento.

### ***1.2.2 Il principio retroattivo in atto: il concetto di feedback***

A questo punto si rende necessario un approfondimento del concetto di feedback, che risulta termine chiave all'interno di un approccio come quello che stiamo presentando e che può esemplificare una declinazione pratica del principio retroattivo indicato da Morin e presentato precedentemente.

Secondo alcune ricerche (Hattie, 2012), il feedback ha un effetto positivo sui risultati degli studenti, soprattutto se include il feedback dallo studente all'insegnante. Questo è importante in quanto gli insegnanti richiedono queste informazioni agli studenti per modificare efficacemente l'istruzione.

Un approccio AFL aiuta a creare una classe solidale e collaborativa. In questo ambiente, tutti, compreso l'insegnante, dovrebbero sentirsi in grado di provare cose nuove senza preoccuparsi di poter fallire. Se l'insegnante presenta gli errori come un'opportunità di apprendimento, questo aiuterà ogni studente a raggiungere il proprio pieno potenziale. Gli studenti inizieranno a vedere che, imparando dai fallimenti, possono migliorare i risultati in futuro (Dweck, 1999).

In questo senso, un esame della ricca letteratura su questo paradigma di valutazione rivela che l'AfL può essere concettualizzato come parte della pratica quotidiana di studenti, insegnanti e pari che cerca, riflette e risponde alle informazioni derivanti dal dialogo, dalla dimostrazione e dall'osservazione in modi che migliorano l'apprendimento continuo (Klenowski, 2009), dove l'attenzione è direttamente sulle capacità di sviluppo dello studente, *mentre* queste sono in fase di sviluppo (Black et al., 2011; Swaffield, 2011; Grion & Aquario, 2018; Aquario, 2019).

Lo scopo di AfL, quindi, è *informare l'apprendimento* mentre sta avvenendo, in una prospettiva di progresso e miglioramento. Fondamentale in questa definizione è l'inclusione degli studenti come partecipanti attivi nel processo, coinvolgendoli in strategie collaborative e metacognitive come la definizione degli obiettivi, il monitoraggio e l'autoriflessione, che danno loro l'opportunità di guidare il proprio apprendimento e diventare più impegnati ed efficaci (Black e Jones, 2006).

All'interno di questo approccio, i valutatori (studenti e/o loro insegnanti e/o pari) utilizzano gli approfondimenti forniti dall'attività di valutazione per migliorare l'apprendimento degli studenti attraverso un feedback chiaro e appropriato (Black and Wiliam, 2012). In questo senso, l'introduzione dell'AfL non solo ha cambiato lo scopo della valutazione, ma ha anche portato in primo piano il coinvolgimento degli studenti nelle pratiche di valutazione, la chiarezza riguardo ai criteri e alle aspettative di valutazione e procedure di valutazione di alta qualità.

Ciò che distingue AfL è l'effetto positivo che ha per lo studente: adeguatamente integrato nei contesti di apprendimento e insegnamento, la valutazione per l'apprendimento prepara gli studenti per un apprendimento ampio e permanente (*Lifelong Learning*).

Come accennato, all'interno di questo approccio, viene considerata fondamentale la dimensione del *feedback*.

Hounsell (2003) sostiene che è stato ampiamente riconosciuto, tanto da ricercatori quanto da professionisti, che il feedback gioca un ruolo decisivo nell'apprendimento e nello sviluppo, all'interno e oltre i contesti educativi formali: si impara più in fretta, e molto più efficacemente, quando si ha una percezione chiara di come si sta andando e di cosa bisogna fare al fine di migliorare.

Storicamente, in un paradigma della semplicità (Boggino, 2010), gli insegnanti consideravano il feedback come la trasmissione (unidirezionale) di informazioni dall'insegnante allo studente (Boud & Molloy, 2013). In questo metodo, il presupposto era che gli studenti sapessero cosa dovevano fare per migliorare. Un altro presupposto era che gli studenti capissero cosa stesse dicendo l'insegnante nei commenti e agissero di conseguenza (Boud & Molloy, 2013). Determinare se nella trasmissione dell'informazione fosse coinvolto l'apprendimento (e come poterlo migliorare) non era una dimensione considerata. Tuttavia, il feedback è ormai considerato il modo più potente per migliorare l'apprendimento (Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin e Thorpe, 2012).

Di conseguenza, il feedback non può più essere visto come un prodotto, un artefatto o uno strumento da solo. Invece di concentrare troppa attenzione sul miglioramento delle pratiche di commento/riscontro, e spostandosi su un paradigma della complessità, si dovrebbe spostare l'attenzione sul feedback come *processo relazionale* che si svolge nel tempo, che è dialogico, che coinvolge diverse attività ed è parte integrante dell'apprendimento e dell'insegnamento (Merry, Price, Carless e Taras, 2013).

In questo senso, la vera sfida di AfL ha a che fare con il cambiamento del modo in cui tutte le parti interessate pensano alla "valutazione" e al "feedback". Ciò implica considerare la valutazione e il feedback come dialogici, dinamici e aperti alla negoziazione, con un'enfasi sul processo oltre che sul prodotto. Implica anche il ripensamento delle pratiche di valutazione e feedback per migliorare la capacità degli studenti di monitorare con successo il proprio lavoro.

Per facilitare questo, Nicol e MacFarlane-Dick (2006) hanno sviluppato alcuni principi per guidare la pratica del feedback al fine di promuovere l'autoregolamentazione degli studenti e la capacità di autovalutazione. Creare circostanze che incoraggino gli studenti a vedere sé stessi come agenti attivi nel proprio apprendimento e che promuovano un senso del valore di formulare e costruire (piuttosto che semplicemente ricevere) giudizi informati sono vitali, non da ultimo perché costituiscono parte integrante dell'apprendimento continuo e della pratica valutativa nel mondo del lavoro, dove è molto apprezzata la capacità di dare un senso a feedback formativi continui e provenienti da diverse fonti.

In questo senso, gli studenti devono sviluppare un "fiuto" per gli standard e i criteri prima di poter iniziare a monitorare con successo il proprio lavoro. Questa è una competenza appresa lentamente, in gran parte a causa della natura tacita e situata di questo tipo di conoscenza relativa al feedback stesso (Price et al., 2011).

Gli approcci partecipativi in cui gli studenti imparano lavorando in collaborazione con altri creano ambienti ricchi di feedback attraverso i quali gli studenti sviluppano gradualmente questa sensibilità per standard e criteri in contesti situati. Qui il feedback informale (Sambell et al., 2013) deriva dal coinvolgimento degli studenti con ciò che docenti e compagni di studio dicono e fanno in relazione

a un compito o attività, consentendo agli studenti di valutare le proprie idee, proposte e possibili passi successivi. La ricerca in quest'ambito, focalizzata sui contesti di istruzione superiore, rivela che questi modi di interagire con il feedback possono essere visti come il repertorio nascosto di studenti efficaci, che tendono a utilizzare un'intera gamma di reti e spazi di apprendimento informale offerti dall'università.

Secondo Nicol e MacFarlane-Dick (2006), il buon feedback:

1. aiuta a chiarire cosa sia una buona prestazione (obiettivi, criteri, standard attesi);
2. facilita lo sviluppo dell'autovalutazione (riflessione) nell'apprendimento;
3. fornisce informazioni di alta qualità agli studenti sul loro apprendimento;
4. incoraggia l'insegnante e il dialogo tra pari sull'apprendimento;
5. incoraggia convinzioni motivazionali positive e l'autostima;
6. offre opportunità per colmare il divario tra le prestazioni attuali e quelle desiderate;
7. fornisce informazioni agli insegnanti che possono essere utilizzate per aiutare a modellare l'insegnamento.

Inoltre, la logica concettuale per il feedback *tra pari* è che consente agli studenti di assumere un ruolo attivo nella gestione del proprio apprendimento. È un elemento di apprendimento auto-regolato (Butler & Winne, 1995) mediante il quale gli studenti monitorano il loro lavoro utilizzando feedback interni ed esterni come catalizzatori. Nel loro modello di valutazione formativa e di apprendimento autoregolato, Nicol e MacFarlane-Dick (2006) sostengono anche che, commentando il lavoro dei pari, gli studenti sviluppano obiettività in relazione a standard che possono poi essere trasferiti al proprio lavoro.

Ci sono evidenze che il feedback tra pari migliora l'apprendimento degli studenti (Falchikov, 2001) poiché gli studenti sono attivamente impegnati nell'articolare la comprensione in evoluzione. Il feedback tra pari rappresenta quindi il potenziale per migliorare le prestazioni in attività complesse, cosa ovviamente molto apprezzata dagli studenti.

Un'ulteriore ragione pratica per il feedback tra pari è che gli studenti riceverebbero più feedback dai pari e più rapidamente (Gibbs, 1999) rispetto a quando gli accademici forniscono commenti. In virtù di alcuni limiti legati alla mancanza di risorse (ad esempio di personale di supporto) e conseguentemente legati alla possibilità di fornire riscontri frequenti e rapidi, il feedback tra pari può diventare una parte centrale del processo di apprendimento, piuttosto che un'opzione occasionale.

In questo contesto, risulta interessante presentare un modello proposto da Panadero e Lipnevich (2022). Nel loro articolo, gli autori propongono una revisione della letteratura sul feedback e concludono con un modello integrativo chiamato MISCA che contiene cinque componenti: *Message*

(Messaggio), *Implementation* (Implementazione), *Student* (Studente), *Context* (Contesto) e *Agents* (Agenti).

Per quanto riguarda le caratteristiche dello *Studente*, il loro modello sottolinea la centralità dello studente nel processo di feedback. Secondo gli autori, risulta fondamentale essere consapevole del fatto che gli studenti elaborano il feedback in modo diverso a causa delle loro caratteristiche individuali: possono variare da convinzioni motivazionali, conoscenze pregresse, genere, differenze culturali, autoefficacia, tratti della personalità, tra gli altri. Quindi, l'elemento delle caratteristiche dello studente è unico in quanto influenza e modera il resto delle interazioni tra tutti gli altri elementi. Rispetto al *Messaggio*, viene sottolineato che questa componente feedback è una parte cruciale del processo di ricettività del feedback perché è l'informazione che gli studenti ricevono sulle loro prestazioni. Secondo gli autori, il miglior contenuto per il feedback dovrebbe rispondere a tre domande chiave se i professori vogliono che il messaggio di feedback raggiunga il suo pieno potenziale: (1) Dove sta andando lo studente? (2) Come sta andando lo studente? e (3) Dove andare dopo? Se le informazioni che lo studente riceve rispondono a queste tre domande, ha un grande potenziale per aumentare le prestazioni e l'apprendimento degli studenti.

Rispetto all'*Implementazione*: risulta un elemento nodale incentrato sullo scopo del feedback e sui processi che innesca nello studente. È fondamentale sottolineare che il feedback in definitiva riguarda il *miglioramento* dello studente. L'elemento di implementazione copre lo scopo didattico e di apprendimento del processo di feedback: gli insegnanti possono ottenere risultati di apprendimento migliori se sono consapevoli della funzione che svolge il loro feedback. E dovrebbero anche essere consapevoli dell'elaborazione interna che gli studenti subiscono durante la decodifica, l'analisi e l'implementazione del feedback. Questa conoscenza include il modo in cui gli studenti reagiscono cognitivamente, emotivamente e motivazionale al feedback, ma anche le strategie che attivano.

Per quanto riguarda il *Contesto* didattico (garantire le giuste condizioni per una corretta adozione), un messaggio ben progettato con un'implementazione didattica ambiziosa non avrà il giusto effetto in un contesto di apprendimento non ottimale: il contesto didattico è un elemento chiave per l'applicazione di successo e l'adozione del feedback. In questo senso, gli insegnanti dovrebbero promuovere il contesto più vantaggioso affinché il feedback abbia un effetto sull'apprendimento degli studenti.

Rispetto agli *Agenti* questo aspetto implica visualizzare il potenziale di tutti i partecipanti: il feedback viene generato in un contesto con almeno tre principali agenti attivi: l'insegnante, i pari e lo studente. Questi agenti interagiscono nella creazione di diversi tipi di messaggi di feedback, implementazioni e contesti didattici. Non è possibile comprendere appieno il processo di feedback senza considerare questi agenti, i loro ruoli e le interazioni.

Infine, risulta fondamentale le interazioni tra gli elementi: un contributo cruciale del modello MISCA è il fatto che tiene conto delle complesse interazioni tra gli elementi. Il modello sottolinea come questi cinque elementi siano correlati e come debbano essere allineati per creare un ambiente di apprendimento più efficace, in cui il feedback possa essere utilizzato dagli studenti per migliorare le proprie prestazioni e l'apprendimento.

### ***1.2.3 Ricorsività e dialogo nelle pratiche di peer- e self-assessment***

In linea con questa cornice, la ricerca internazionale sul feedback nell'istruzione superiore è dominata dall'idea che il feedback sia uno scambio comunicativo bidirezionale, un dialogo che richiede l'azione degli studenti e dell'insegnante: l'obiettivo principale della ricerca recente è su *come* aumentare il coinvolgimento e l'azione degli studenti in quel *dialogo*.

Tuttavia, Nicol (2020, 2021) sottolinea che questo modo di pensare al feedback separa i processi di feedback formali dai processi di feedback naturali: gli studenti generano continuamente feedback interni, confrontando i loro pensieri, azioni e produzioni con diversi tipi di informazioni esterne. Sebbene tali informazioni possano, a volte, derivare da commenti ricevuti o dialogare con altri, provengono sempre anche da informazioni contenute in documenti, libri di testo, video, risorse online, derivate da osservazioni di altri, ecc.

Dunque, secondo l'autore, fare confronti tra feedback è un processo naturale, continuo e pervasivo, un processo attraverso il quale gli studenti regolano le proprie prestazioni e il loro apprendimento. Da questo punto di vista, migliorare questo aspetto significa migliorare la capacità degli studenti di generare un feedback interno produttivo, da più fonti, non solo dai commenti o dal dialogo.

Sebbene il feedback interno avvenga naturalmente, l'autore sottolinea che di solito è implicito e si verifica al di sotto della consapevolezza cosciente. Il suo potere educativo rimane quindi in gran parte non sfruttato. La chiave per sfruttare questo potere è far fare agli studenti confronti deliberati e rendere i risultati di tali confronti espliciti/tangibili per scritto, tramite discussioni o diverse azione.

Riprendendo i principi dello sguardo complesso delineati in apertura di capitolo, è possibile rintracciare due di quei principi, dialogico e ricorsivo, rispettivamente nella pratica di *peer-assessment* e *self-assessment*. Se nella prima, infatti, assume un ruolo chiave il dialogo come dimensione imprescindibile di pratiche valutative tra pari, nell'auto-valutazione è il principio ricorsivo ciò che consente ad ogni studente di auto-produrre e organizzare il proprio processo di apprendimento. È ampiamente riconosciuto che quando gli studenti sono pienamente coinvolti nel processo di apprendimento, l'apprendimento aumenta (Jones, 2005). Un requisito fondamentale dell'*Assessment for Learning* è che gli studenti sappiano cosa devono imparare, perché viene richiesto (come si inserisce nel corso di studi e di quale unità fa parte) e come deve essere valutato. Quando

gli studenti sono in grado di comprendere i criteri di valutazione, i progressi sono spesso massimizzati, soprattutto quando gli individui hanno l'opportunità di applicare i criteri di valutazione al lavoro prodotto dai loro pari come parte delle attività pianificate in classe. La valutazione tra pari, utilizzando i criteri di valutazione predefiniti, è la fase successiva per valutare la comprensione dello studente e il consolidamento dell'apprendimento (Jones, 2005).

Una volta che gli studenti sono in grado di utilizzare i criteri di valutazione in modo appropriato e possono contribuire attivamente alle attività di valutazione tra pari, il passo successivo è coinvolgerli in attività di autovalutazione. L'autovalutazione è uno strumento didattico molto potente e cruciale per il processo di valutazione per l'apprendimento. Una volta che gli studenti possono impegnarsi in attività di valutazione tra pari, saranno maggiormente in grado di applicare queste nuove competenze per intraprendere una valutazione "oggettiva" del proprio lavoro. Sappiamo tutti che è facile trovare difetti nel lavoro degli altri, ma giudicare il proprio lavoro è un processo molto più impegnativo. Una volta che gli studenti possono valutare il proprio lavoro e la loro attuale base di conoscenze, saranno in grado di identificare il divario nel proprio apprendimento; questo aiuterà l'apprendimento e promuoverà il progresso e contribuirà all'autogestione dell'apprendimento.

In questo senso, l'autovalutazione è considerata una preziosa attività di apprendimento (Andrade e Du, 2007; Falchikov e Boud, 1989; Hanrahan e Isaacs, 2001) che incoraggia un approccio profondo all'apprendimento (Boud e McDonald, 2003; Ozogul e Sullivan, 2007; Rivers, 2001). Boud (2000) definisce l'autovalutazione come il coinvolgimento degli studenti nell'identificare standard e/o criteri da applicare al loro lavoro e formulare giudizi sulla misura in cui hanno soddisfatto questi criteri e standard.

Anche l'apprendimento tra pari e la valutazione tra pari hanno assunto una posizione centrale nella letteratura relativa alla valutazione e alla riforma della valutazione (Boud, Cohen e Sampson, 1999; Thomas, Martin e Pleasants, 2011).

Nella ricerca condotta da Falchikov (1986), gli studenti che hanno partecipato alla valutazione tra pari hanno ritenuto che fosse una sfida, ma che aiutasse anche a sviluppare le loro capacità di pensiero critico. Ciò è ulteriormente supportato dalla ricerca condotta da Bloxham e West (2004), che hanno scoperto che la valutazione tra pari non solo supportava l'apprendimento degli studenti, ma migliorava anche la loro comprensione del processo di valutazione.

Sono state anche esaminate le insidie della valutazione tra pari per quanto riguarda le preoccupazioni sull'efficacia, l'accuratezza e la dimensione delle classi (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Ng & Earl, 2008; Taylor, 2008); tuttavia, nel loro studio, Dochy, Segers e Sluijsmans (1999) hanno scoperto che l'uso dell'autovalutazione, della valutazione fra pari e della co-valutazione è efficace, e i loro risultati

relativi all'accuratezza hanno indicato che queste strategie possono essere utilizzate anche a fini sommativi.

Inoltre, Logan (2009) ha esplorato come l'autovalutazione e la valutazione tra pari possono migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento. Secondo l'autore, l'autovalutazione e quella tra pari possono influenzare positivamente l'apprendimento degli studenti aiutandoli a sviluppare le loro capacità di pensiero riflessivo e critico, così come la loro autostima come studenti.

Pertanto, l'autovalutazione e la valutazione tra pari insegnano agli studenti come apprendere (apprendere ad apprendere), che dovrebbe essere un elemento chiave e trasversale dei corsi di studio superiore.

Rispetto alle definizioni delle due strategie valutative, la letteratura suggerisce un'ampia varietà; tuttavia possiamo riportare la definizione offerta da Reinholz (2015) il quale ha definito la valutazione tra pari come un insieme di attività attraverso le quali gli individui esprimono giudizi sul lavoro degli altri. Riguardo all'autovalutazione, può essere definita come un processo in cui gli studenti sono indirizzati a valutare le loro prestazioni rispetto a criteri standard predeterminati e coinvolge gli studenti nella definizione degli obiettivi e in un'autoregolamentazione e auto-riflessione più informale e dinamica (Bourke & Mentis, 201).

La valutazione tra pari include processi che richiedono agli studenti di fornire feedback o voti (o entrambi) ai loro pari su un prodotto, processo o prestazione, in base ai criteri di quel prodotto o evento che gli studenti stessi potrebbero aver contribuito a determinare (Falchikov, 2007). Qualunque sia la forma di valutazione tra pari utilizzata, idealmente il metodo dovrebbe consentire agli studenti di esercitarsi a esprimere giudizi ragionevoli sulla misura in cui i loro pari hanno raggiunto i risultati attesi.

Tra le strategie che gli insegnanti possono utilizzare per migliorare la qualità dell'autovalutazione e della valutazione tra pari si trovano *modelling*, *scaffolding*, and *fading* (Falchikov, 2007). Prima di coinvolgere gli studenti nell'autovalutazione e quella tra pari, gli insegnanti possono fornire esempi (*modelling*) di come utilizzano personalmente gli strumenti e le strategie di valutazione per migliorare l'affidabilità e l'accuratezza. In termini di *scaffolding*, Falchikov (2007) ha incoraggiato gli insegnanti a fornire inizialmente schemi di valutazione strutturati (ad esempio, le rubriche), prima di passare a sistemi meno strutturati in cui gli studenti sviluppano e negoziano i criteri di valutazione. Andrade e Du (2007) hanno anche raccomandato l'uso di *scaffolding* per insegnare agli studenti come utilizzare gli strumenti di autovalutazione. Hanno scoperto che gli atteggiamenti degli studenti verso l'autovalutazione sono diventati più positivi man mano che hanno acquisito esperienza con esso. Le esperienze degli studenti erano più positive se gli insegnanti fornivano una chiara articolazione dei criteri di valutazione e delle rubriche, ottenendo voti più alti, un migliore lavoro accademico,



maggior motivazione, consapevolezza, apprendimento e riduzione dell'ansia. Man mano che gli studenti raggiungono una maggior indipendenza nella valutazione tra pari, la quantità di indicazioni e il livello di supporto offerto dall'insegnante svaniscono (*fading*), o vengono ritirati gradualmente, nel tempo. Tuttavia, questo dovrebbe essere discusso e negoziato con gli studenti e Brew (1999) ha sostenuto che sono probabili risposte più positive all'uso dell'autovalutazione quando le aspettative dell'insegnante sono chiare e quando gli studenti hanno potuto fare esperienza sistematica di questa pratica.

Da queste considerazioni, sembra che l'autovalutazione e quella tra pari possano aiutare a promuovere l'apprendimento stabilendo un ambiente che possa coinvolgere gli studenti e aiutarli a sviluppare un senso di responsabilità interna per il proprio apprendimento (Yorke & Longden, 2004). Un tale senso di responsabilità può promuovere una convinzione e una motivazione a controllare e dirigere il proprio apprendimento, nonché il desiderio di investire gli sforzi necessari per risultati di apprendimento superiore.

Negoziando il significato fra pari, gli studenti possono scoprire altri modi di investigare o approcciarsi a un tema, ma anche rimettere in discussione le proprie riflessioni o riesaminarle attraverso le discussioni collettive.

Da questo punto di vista, la conoscenza è socialmente costruita e l'apprendimento, in un campo disciplinare specifico, richiede che si impari a pensare e guardare attraverso le complesse e particolari modalità con cui l'esperto disciplinare lo fa (Meyer & Land, 2005).

Ramsden (2009) ha suggerito che il coinvolgimento degli studenti nei processi di qualità dovrebbe partire dall'idea di costruire comunità di apprendimento. In pratica, ciò implica plasmare le aspettative degli studenti sul loro ruolo di partner responsabili che sono in grado di assumersi la responsabilità del miglioramento della qualità con il personale e impegnarsi con loro nel dialogo sul miglioramento della valutazione, del curriculum e dell'insegnamento.

Di conseguenza, anche il rinnovato ruolo del docente coincide con quello di *facilitatore dell'apprendimento*, al quale spetta il compito di predisporre accuratamente gli strumenti, le risorse e le attività, creando quelle condizioni che possano consentire agli studenti di vivere l'esperienza di un corso di studio, all'interno di una comunità di apprendimento (Beetham, 2007).

Il senso è quindi provare ad avere una visione della valutazione come processo che rimuove le barriere all'apprendimento, e non che le alimenti; come processo che potenzia la partecipazione, e non che funga da ostacolo.

A modo di sintesi, di seguito alcuni degli elementi chiave emersi dalle ricerche sugli approcci innovativi al processo valutativo:

- Condivisione del significato del processo valutativo (tra docenti, tra studenti, tra docenti e studenti) (Yorke & Longden, 2004).
- Creazione di una *cultura* che incoraggia l'interazione e l'uso di strumenti di valutazione condivisi. Scott, McGuire e Shaw (2003)
- Monitoraggio costante dei progressi dei singoli studenti verso tali obiettivi. (Jeri, 2018).
- Uso di vari metodi di insegnamento per andare incontro alle diverse esigenze degli studenti. (Beetham, 2007).
- Uso di vari approcci per valutare la comprensione degli studenti. (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Ng & Earl, 2008; Taylor, 2008)
- Feedback sulle prestazioni degli studenti e adattamento dell'istruzione per soddisfare le esigenze identificate. (Black et al., 2011; Nicol and MacFarlane-Dick, 2006; Swaffield, 2011)
- Coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento. (Barr and Tagg, 1995; De Corte, 1996; Nicol, 1997; Ramsden, 2009).

In chiusura di questo paragrafo, e considerando un ulteriore scopo della presente ricerca di dottorato, ossia quello riferito all'analisi dei documenti istituzionali prodotti dai diversi Atenei<sup>2</sup>, diventa importante dare testimonianza di uno studio condotto in Spagna (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2010) che analizza il discorso dominante sulla valutazione nei contesti universitari, così come si presenta nei principali documenti, normative e regolamenti a livello di sistema (istituzionale).

Nello specifico, è stato realizzato un caso di studio multiplo al fine di analizzare i sistemi di valutazione in uso nelle università coinvolte per la valutazione dell'apprendimento degli studenti e specificati nei loro statuti o regolamenti specifici.

La ricerca è iniziata con l'analisi di una serie di studi precedentemente svolti sulle normative (statuti, regolamenti, ecc.) del gruppo di Atenei partecipanti al progetto, che hanno in comune il loro carattere di università pubbliche e, come elementi di differenziazione, la dimensione e / o la posizione di ciascuno di essi.

Alcune implicazioni emerse in questo studio ruotano attorno a tre aspetti fondamentali: l'urgenza di un cambiamento normativo; il bisogno di approfondimento della formazione del personale docente universitario sul tema specifico della valutazione dell'apprendimento e, infine, la creazione di spazi per la comunicazione e lo scambio di esperienze e buone prassi.

Uno degli aspetti che emerge dall'analisi è che il discorso valutativo può essere definito come *classico* o *tradizionale*, in quanto tende ad equiparare il senso della valutazione con *qualificazione* /

---

<sup>2</sup> L'analisi dei documenti costituisce uno degli step della presente ricerca e sarà descritto ampiamente nel Cap. 3.4.1.

*misurazione*, nonostante una chiara esigenza percepita di riconoscere altri scopi (miglioramento, apprendimento), meno evidenti nella pratica.

Questo studio appena descritto in maniera molto sintetica sarà rilevante in fase di analisi dei documenti degli Atenei coinvolti nella presente ricerca.

### **1.3 Accessibilità e complessità: quali intrecci?**

L'altro costrutto teorico preso in considerazione nella presente ricerca è l'Accessibilità. Rispetto a questo, gli studi che hanno tentato di indagare gli effetti dell'implementazione di un approccio *universale* alla progettazione dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione nei contesti dell'istruzione superiore (Smith, 2012; Davies et al., 2013; Poore-Pariseau, 2013; Rao, Edelen-Smith, & Wailehua, 2014; Dell, Dell, & Blackwell, 2015; Dean et al., 2017; Anderson, 2018) saranno fondamentali per l'analisi delle situazioni emergenti dal nostro caso studio.

Nella seconda metà del XX secolo, si comincia a pensare alla necessità di adattare l'ambiente fisico alle persone, o perlomeno che la persona, attraverso l'aiuto di tecniche, possa adattarsi al contesto senza problemi.

Ed è così che emerge gradualmente il concetto di "cancellare le barriere", inteso come il processo attraverso il quale si tenta di cancellare tutto ciò che blocca, ferma, limita, rallenta o allontana da obiettivi precedentemente stabiliti, o riduca le opportunità e/o capacità di espressione, partecipazione e azione.

Negli anni successivi, si comincia a parlare del *Design For All* o *Universal Design*. Questa filosofia incorpora il nuovo modello sociale d'intervento con persone con disabilità, in cui i Diritti Umani vengono presi in considerazione, dando luogo ad un nuovo modo di porsi il problema: non si tratta più di cancellare le barriere ma di fare un "*disegno senza barriere*". Si formula così il concetto di "Accessibilità Fisica Integrale" come condizione per l'integrazione delle persone con mobilità e comunicazione ridotta, che darà luogo al concetto di "Accessibilità Universale" come concetto globalizzante e integratore.

Questa idea, in costante evoluzione fa sì che nel 1989, l'architetto Ronald L. Mace faccia una discussione critica del concetto di "accessibilità fisica" e proponga come tappa d'evoluzione la "Progettazione Universale" (Universal Design), creando così il "Center for Universal Design" all'interno dell'Università della Carolina del Nord (NCSU).

Questo concetto viene diffuso negli ambiti accademici e di ricerca, e successivamente anche nell'area del disegno industriale.

Il proposito dello Universal Design è rendere semplice l'esecuzione delle attività quotidiane attraverso la costruzione di prodotti, servizi e ambienti più facili e più fruibili per essere utilizzati da tutte le persone. Così, lo Universal Design può essere usato per persone di tutte le età e capacità.

In Europa, nel 1993 si costituisce lo "European Institute for Design and Disability" (EIDD) con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita attraverso il Design for All. Il 9 maggio 2004, a Stoccolma, è stata approvata la "Dichiarazione di Stoccolma per il Design for All", nella quale si afferma che il Design for All è un approccio olistico e innovativo che costituisce una sfida etica e creativa per tutti i disegnatori, imprenditori, e dirigenti politici.

Lo Universal Design (UD) è un paradigma recente, che progetta le sue azioni con il fine dello sviluppo di prodotti e ambienti di facile accesso, per il maggior numero di persone possibili senza averne la necessità di adattarli o ridisegnarli in modo "speciale". Il concetto nasce dalla progettazione senza barriere, dal disegno accessibile e da un focus specifico sulla tecnologia che possa superare la logica dell'assistenza di supporto. A differenza e in misura maggiore rispetto a questi concetti, lo Universal Design raggiunge tutti gli aspetti dell'accessibilità ed è diretta a tutte le persone, incluse quelle con disabilità. Risolve il problema con una visione olistica, partendo dalla base della diversità come caratteristica umana imprescindibile.

UD costituisce una parte essenziale nella strategia per ottenere una società in cui tutte le persone possano partecipare. Un modello di società che sta cambiando, prendendo come base l'inclusione e che deriva in gran parte dalla riflessione riguardo al modo in cui la società vuole accogliere le persone in "tutta la loro diversità". La disabilità rappresenta una delle possibili manifestazioni di questa diversità.

In questo modello di società prevalgono i valori dell'uguaglianza di opportunità e il rispetto per i diritti di tutti. In questo senso UD propone la progettazione dell'ambiente, i palazzi, i servizi, ecc. in modo che possano essere usati da più persone possibili, con o senza disabilità, nel modo più autonomo possibile. Questa filosofia della progettazione è diventata un tema d'interesse nei principali programmi delle istituzioni europee.

I principi dello UD sono sette:

1. Uso equo (*equitable use*): significa che occorre prevedere gli stessi mezzi d'uso per tutti. Al fine di evitare l'isolamento o la stigmatizzazione, un prodotto o servizio dovrebbe essere disponibile e utilizzabile da persone con caratteristiche diverse.
2. Uso flessibile (*flexibility in use*): il prodotto dovrebbe essere adattabile per un'ampia gamma di preferenze e abilità diverse e flessibile nel suo utilizzo; deve potersi adattare anche rispetto alla scelta individuale.

3. Uso semplice e intuitivo (*simple and intuitive use*): l'uso del prodotto/servizio deve essere facile da capire a prescindere dalle esigenze dell'utilizzatore, dalle sue conoscenze, dal linguaggio. Il principio invita ad eliminare la complessità non necessaria.
4. Percettibilità delle informazioni (*perceptible information*): il prodotto o servizio deve comunicare le informazioni necessarie a prescindere dalle condizioni dell'ambiente o dalle capacità sensoriali dell'utilizzatore; per questo occorre usare diversi canali informativi per comunicare le informazioni necessarie oppure massimizzare la leggibilità dell'informazione essenziale.
5. Tolleranza per l'errore (*tolerance for error*): il prodotto/servizio deve essere progettato in modo da minimizzare i rischi e le conseguenze di azioni accidentali fornendo elementi di protezione. Ciò implica ad esempio rendere accessibili gli elementi più utilizzati e isolare quelli di pericolo, prevedere sistemi di avviso e allarme per pericoli o errori, prevedere dispositivi che mettano in salvo dall'insuccesso.
6. Contenimento dello sforzo fisico (*low physical effort*): richiede uno sforzo ragionevole in modo che il prodotto possa essere usato in modo confortevole e con fatica minima. Ciò implica un uso ragionevole della forza per azionare qualcosa, minimizzare azioni ripetitive e lo sforzo fisico prolungato.
7. Dimensioni e spazi (*size and space for approach an use*): sono previsti dimensioni e spazi appropriati per l'uso, indipendentemente dalla statura, dalla postura e dalla mobilità dell'utilizzatore. Occorre quindi prevedere variazioni, rendere confortevole il raggiungimento di tutti gli elementi di un prodotto per tutti gli utilizzatori.

Per quanto riguarda la declinazione in termini educativi dello Universal Design, si può pensare alla progettazione curricolare e alla progettazione didattica. Esse vengono definite: Universal Design for Instruction-UDI (progettazione didattica) e Universal Design for Learning-UDL (progettazione curricolare).

Per quanto riguarda il primo, Scott, McGuire e Shaw (2003) del gruppo di ricerca "UDI Project Team" della University of Connecticut, propongono l'espressione "*Universal Design for Instruction*", come una forma di applicazione della Progettazione Universale. Il loro approccio implica l'adozione dei sette principi dell'UD con l'aggiunta di altri 2, pensati per l'ambito universitario. Il primo concerne la promozione di comunità di apprendimento invitando gli educatori a pensare gli ambienti didattici come promotori di interazioni e facilitatori di comunicazione tra gli studenti, così come tra di loro e l'università. Il secondo principio riguarda invece nello specifico la cura del "clima" d'insegnamento: esso deve essere disegnato in modo che sia accogliente ed inclusivo.

UDI prevede l'espansione delle metodologie didattiche per far sì che tutti gli studenti con disabilità o qualsiasi caratteristica diversa possano raggiungere l'accessibilità piena alla conoscenza in una situazione di uguaglianza di opportunità.

Se dunque UDI riguarda la progettazione prettamente didattica, il Center for Applied Special Technology (CAST) concentra i suoi sforzi sulla progettazione universale per l'apprendimento (UDL) in prospettiva curricolare. UDL è definito come "un insieme di principi basati sulla ricerca che insieme formano un quadro pratico per l'utilizzo della tecnologia per massimizzare le opportunità di apprendimento per ogni studente" (Rose & Meyer, 2002). Quando viene applicato UDL, i progettisti di curriculum creano prodotti per soddisfare le esigenze degli studenti con una vasta gamma di abilità, stili di apprendimento e preferenze. Il curriculum UDL "riflette la consapevolezza della natura unica di ogni studente e la necessità di affrontare le differenze", garantendo che le opportunità degli studenti di dimostrare la conoscenza siano frequenti e, se possibile, flessibili. UDL suggerisce infatti di prendere in considerazione opzioni alternative a test e documenti per dimostrare le conoscenze, come il lavoro di gruppo, le dimostrazioni, il portfolio e presentazioni registrate (Burgstahler, Burgstahler & Cory, 2008).

Lo *Universal Design for Learning* è quindi un approccio rivolto ad affrontare una delle barriere principali: la presenza di un curriculum non flessibile. Gli studenti con disabilità o in altre situazioni di svantaggio sono più vulnerabili a queste barriere, ma non solo: tanti altri possono incontrare difficoltà con un curriculum che non è stato disegnato per le loro capacità d'apprendimento (Brokop, 2008; CAST, 2018; Meyer et al., 2014; UNICEF & Johnstone, 2014)

UDL aiuta a rispondere alla diversità attraverso l'offerta di strumenti e didattiche flessibili, tecniche e strategie che diano la possibilità agli educatori di rispettare e riconoscere la molteplicità dei bisogni. Un curriculum universalmente disegnato viene progettato *fin dall'inizio* per cercare di soddisfare i bisogni educativi del maggior numero di persone possibile, facendo i cambiamenti necessari solo per alcune persone una volta disegnato il curriculum generale. Per fare ciò, UDL si avvale dei sette principi di UD precedentemente menzionati, unitamente a tre principi specifici per la progettazione curricolare:

1. Fornire diversi mezzi di *rappresentazione*. Gli studenti hanno diversi modi per percepire e capire le informazioni presentate ed è, perciò, importante offrire delle alternative dal momento in cui non c'è un unico modo adatto per tutti.
2. Fornire diversi mezzi di *espressione*. Gli studenti differiscono nei modi in cui si esprimono ed esprimono ciò che sanno. Alcuni si esprimono bene nello scritto ed altri nell'orale, quindi non c'è un mezzo ottimale per tutti.

3. Fornire diversi mezzi di *motivazione*. Gli studenti differiscono nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati per apprendere. Alcuni vengono coinvolti attraverso la spontaneità e la novità, ed altri invece no. Dunque, offrire la possibilità di progettare delle proposte di attività autentiche e significative.

Questi principi potranno aiutare le persone coinvolte nel processo della progettazione curricolare a disegnare un curriculum flessibile che possa ridurre le barriere d'accesso alla conoscenza e fornire un supporto significativo per soddisfare tutti i bisogni e accogliere tutti gli stili d'apprendimento. Potranno essere anche utili nel valutare, secondo questa prospettiva, i mezzi, i materiali, strumenti, metodi e le forme di valutazione esistenti o da sviluppare.

All'interno di questo vasto panorama entro cui si è sviluppata la riflessione sulla progettazione universale, troviamo anche lo *Universal Instructional Design*, un approccio sin dalla sua nascita legato allo sviluppo di principi per fornire "accessibilità universale" negli ambiti e situazioni di apprendimento universitario. UID si focalizza in particolare sulla crescita delle capacità didattiche in contesti universitari attraverso il potenziamento e la promozione delle competenze e conoscenze dei docenti. Questa idea di "capacità didattica" implica 3 elementi: il *disegno* dell'istruzione, l'attività docente e la valutazione, aspetti che possono essere attraversati da un pensiero "universale" nella loro prefigurazione e realizzazione (Bryson, 2003). Uno studio di Silver, Bourke & Strehorn (1998) costituisce una fonte fondamentale per gli sviluppi posteriori dell'approccio: un lavoro di riferimento non solo per approfondire i veri significati dell'UD, ma anche come studio empirico sulle condizioni di base dell'approccio stesso.

I seguenti principi, o linee guida, esprimono diversi aspetti che risultano essere in stretto legame coi principi fondamentali UDL: ciò ha contribuito alla presa in considerazione di questi due approcci come sinonimi ed in concomitanza. I principi riguardano:

- Creare un clima di benvenuto nell'aula
- Determinare i contenuti essenziali del corso
- Dare aspettative chiare e feedback agli studenti
- Esplorare diversi mezzi per l'apprendimento
- Utilizzare diversi metodi d'istruzione
- Fornire diverse vie per dimostrare le conoscenze acquisite
- Usare la tecnologia per migliorare le opportunità di apprendimento.

#### **1.4 Valutare per tutti? Accessibilità e Valutazione in dialogo**

L'accessibilità all'interno del presente progetto viene concepita come una costruzione concettuale, basata sul paradigma della complessità che dialoga con il processo valutativo, offrendo l'opportunità

di ripensare e innovare le pratiche valutative dell'istruzione superiore (Boggino e Boggino, 2013; Aquario, in Boggino, 2020).

In questo senso, l'approccio al concetto di accessibilità si basa sul paradigma della complessità e pertanto gli aspetti si affronteranno a partire dalle molteplici dimensioni e cause, in cui si individueranno gli ostacoli e facilitatori, all'interno dei contesti di riferimento.

Di conseguenza, e in coerenza con l'approccio proposto, si ritiene che facilitatori e ostacoli costituiscano due componenti che interagiscono nello stesso processo e che dialogano tra di loro, adottando posizioni anche contrapposte e alternative in diversi momenti.

Come sottolineato in precedenza, l'accessibilità richiede un'analisi che comprenda la complessità della questione presa in analisi e questo implica la necessità di riconoscere e lavorare sulla base della molteplicità di dimensioni e di cause, di inter-relazioni e inter-retroazioni, nonché sulla base della presa in considerazione degli attori come prodotto e produttori del contesto e dell'attenzione ai processi di costruzione dei fatti. Dunque, L'accessibilità come concetto chiave e articolatore teorico permette di prendere in analisi, sviluppare strategie, azioni e interventi in diversi aspetti e livelli della realtà universitaria. Inoltre, permette di operare attorno alle *barriere* e attorno ai *facilitatori* che si presentano nell'accesso all'informazione, alla conoscenza, alla mobilità o a qualsiasi altra dimensione in gioco. In questo senso, ciò che è accessibile (o meno) non viene ridotto al semplice accesso rispetto a qualcosa di materiale a livello degli oggetti fisici o, nello specifico, l'accesso alla mobilità. L'accessibilità, in dialogo con il paradigma della complessità, fa emergere altre dimensioni fondamentali: ciò che è accessibile (o meno) si struttura dentro un universo complesso dove diverse dimensioni (soggettive, didattico-pedagogiche, istituzionali, sociali, culturali, ecc.) coesistono, interagiscono e determinano le possibilità che l'informazione, la mobilità, la socializzazione, la conoscenza; siano o meno accessibili per un dato individuo in un contesto specifico.

Questa proposta, così come viene formulata a partire dalla logica dell'accessibilità e dal paradigma della complessità, sostiene che nella genesi delle barriere rispetto all'accesso (alla conoscenza, all'informazione, la mobilità, e ad altri processi) intervengono diverse dimensioni: sociali, culturali, istituzionali, pedagogici, soggettivi, ecc. Dunque, le barriere e i facilitatori che emergono attorno al processo valutativo (in ogni sua dimensione), non vengono determinate mono-causalmente, né rispondono esclusivamente alla dimensione soggettiva dello studente, ad esempio. Al contrario, si producono e potranno essere analizzate solo all'interno di un intreccio di produzione complessa fatto di dimensioni varie: una pluricausalità, costituita all'interno di un dato processo e un dato contesto.

Sulla base di quanto appena esposto, ne deriva una riflessione possibile su queste due parole – accessibilità e valutazione- attraversate da una complessità tale da rendere sfidante un loro



ripensamento al fine di promuovere la realizzazione di contesti e processi educativi realmente accessibili e fruibili. Infatti, questa parola si presenta come complementarità all'accessibilità per poter essere colta nella sua completezza in quanto non sembra sufficiente che qualcosa sia accessibile se non è anche fruibile dalle persone coinvolte. In questo senso, per favorire la riflessione, si ritrovano – con Aquario (2021)- alcuni interrogativi interessanti: *valutazione accessibile o valutazione strumento per l'accessibilità?*

Facendo dialogare il concetto di *accessibilità* con quello di *valutazione*, si possono rintracciare due possibili piani di riflessione: Il primo riguarda l'accessibilità come *caratteristica intrinseca* della valutazione: e cioè, considerare la valutazione come il luogo da raggiungere in maniera accessibile. In questo senso è la valutazione stessa ad essere (o meno) accessibile.

Ne deriva l'importanza che le pratiche valutative siano accessibili a tutti gli studenti, cioè che siano comprensibili e chiare, in base ad una pluralità di dimensioni (formato, consegna, curriculum, didattica, preferenze degli studenti, ad esempio). Questa è l'accessibilità del processo valutativo e per raggiungerla può essere d'aiuto ispirarsi al pensiero offerto dallo UD, così come è stato presentato nella sezione precedente.

In questo senso, la Progettazione Universale propone l'adozione di uno sguardo che anticipa le differenze per massimizzare le opportunità di apprendimento per ogni studente (Rose & Meyer, 2002). È possibile dunque vedere UDL come un facilitatore che permette a educatori e docenti di pensare alla costruzione di programmi flessibili e che conseguentemente riduce le barriere poste da un curriculum adatto solo ad alcuni (i cosiddetti "*one-size-fits-all* curricula").

Quando la Progettazione universale si applica ai processi valutativi, l'intenzione di una Progettazione universale per la valutazione (*UD for Assessment*) è quella di riflettere sulla costruzione di un sistema valutativo integrato con un'ampia gamma di supporti finalizzato a fornire il miglior "ambiente" possibile in cui poter valutare conoscenze e abilità (Ketterlin-Geller, 2005; Burgstahler, Burgstahler & Cory, 2008).

Come è stato sottolineato sopra, l'accessibilità è riconosciuta dall'UDL come valore in sé, utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare negli interessi dell'intera collettività che apprende, che si presenta sempre più costituita da variabilità.

L'idea sostanziale alla base di UDL è che ciò che è progettato fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori sarà inevitabilmente adeguato anche per chi non ha particolari esigenze: si tratta, in altri termini, di una progettazione di qualità con un target d'utenza a base allargata, attraverso i tre principi sopra elencati. Allora come si potrebbe presentare tale prassi di valutazione?

In primo luogo, il principio (molteplici mezzi di rappresentazione) si riferisce a come vengono presentate le informazioni di valutazione al fine di consentire la massima chiarezza di comunicazione.

Comprende che ogni individuo possa elaborare le informazioni e la conoscenza in modi diversi e quindi richiede molteplici forme di comunicazione, chiarimenti su ciò che viene comunicato e la fornitura di una serie di opportunità per sviluppare la comprensione. Ciò ha implicazioni non solo per il modo in cui vengono comunicati le aspettative e i processi di valutazione, ma anche per le pratiche di feedback; in che misura vengono forniti i feedback in diversi formati, in che misura questo feedback è sensibile al contesto, ecc. (Hanesworth et al, 2018).

Il secondo principio (molteplici mezzi di azione ed espressione) prevede di fornire agli studenti diversi modi di lavorare con informazioni e contenuti. Ciò significa, ad esempio, fornire una serie di modi in cui gli studenti possono dimostrare il loro apprendimento nei modi più appropriati per i compiti di valutazione. Riconosce che le valutazioni sono spesso limitate a pochi metodi in base alla disciplina e che questi approcci preferiscono coloro che sono più adatti a quei metodi, mentre allo stesso tempo svantaggiano gli altri. Utilizzando una serie di approcci di valutazione, si lavora per supportare tutti gli studenti affinché siano in grado di dimostrare al meglio il loro apprendimento. Ciò può essere ottenuto fornendo una serie di valutazioni o utilizzando metodi di valutazione che progettano in modo flessibile come le valutazioni *patchwork*, un tipo di valutazione che ha dimostrato di avere il potenziale per essere intrinsecamente inclusivo (Gandhi 2016; Jones-Devitt, Lawton e May, 2016).

Il terzo principio (molteplici mezzi di coinvolgimento) implica la consapevolezza della motivazione, dell'interesse e della persistenza degli studenti attraverso il riconoscimento - e forse l'autovalutazione - dei livelli di coinvolgimento. Garantire il coinvolgimento comporta anche la creazione di opportunità di valutazione e feedback in modo che siano tempestive, ovvero non solo in tempo, ma al momento migliore per il percorso di apprendimento dello studente, e incorporando la dimensione della *scelta* dello studente nel metodo di valutazione.

Il secondo piano di riflessione (*valutazione come strumento per l'accessibilità*) è più profondo: se si pensa al luogo da raggiungere come il luogo della conoscenza (processo di apprendimento) il processo valutativo in questa prospettiva diventa il *tramite* - insieme ad altri (come ad esempio il processo di insegnamento)- attraverso il quale la conoscenza e l'apprendimento diventano accessibili e fruibili. Di conseguenza, si ribalta la situazione *tradizionale* in cui la valutazione viene considerata come quel momento finale di verifica degli apprendimenti che non è correlato agli altri processi (insegnamento e apprendimento).

Considerata come uno degli strumenti attraverso i quali è possibile rendere la conoscenza accessibile e fruibile, la valutazione assume un'importanza fondamentale, diventando uno dei processi educativi su cui occorre riflettere. Ne deriva che l'accessibilità in questa prospettiva non è una caratteristica

intrinseca della valutazione, ossia non è la valutazione ad *essere* accessibile, o almeno non solo. Perché si possa far dialogare accessibilità e valutazione in maniera realmente fruttuosa e generativa occorre anche che la valutazione sia *strumento* di accessibilità: oltre ad avere caratteristiche come quelle elencate precedentemente, deve essere ripensata per poter diventare elemento di trasformazione del processo di insegnamento e apprendimento. In questo aspetto risiede la vera forza della valutazione, in linea con i significati attribuiti al processo valutativo nell'ambito della Valutazione per l'apprendimento come sottolineato nella sezione precedente.

Pensata e costruita in questa maniera, la Valutazione (per l'apprendimento) in dialogo con l'accessibilità diventa un processo interattivo e dialogico che, come affermato precedentemente, è parte integrante della didattica quotidiana, dentro il quale le informazioni riguardanti l'apprendere degli studenti sono ricavati non solo in base a formali procedure valutative ma anche *durante* interazioni tra docenti e studenti e tra studenti tra di loro.

## CAPITOLO 2

# LA CONOSCENZA DELLE PARTI E DEL TUTTO. UNO SGUARDO SISTEMICO ALLE POLITICHE PER L'*HIGHER EDUCATION*

Il presente capitolo intende illustrare e descrivere i principali enti (e processi attivati al loro interno) che, a vario titolo e attraverso diverse riforme strutturali, hanno contribuito e contribuiscono alla configurazione del quadro politico dell'istruzione superiore e non solo. Tali enti e relativi processi saranno presentati in maniera descrittiva affinché si possa cogliere la loro importanza rispetto agli scopi, ai meccanismi di azione, alle modalità di lavoro e ai principi attraverso i quali operano.

Nella costruzione di questo versante normativo, la presentazione avverrà tramite il riferimento a tre livelli: *Macro* (livello internazionale-europeo), *Meso* (Nazionale-Italia) e *Micro* (istituzionale-universitario), con la consapevolezza che essi non rappresentano realtà separate ma vanno collocati in uno sguardo olistico.

Successivamente i documenti elaborati da questi enti e che costituiscono la cornice normativa riferita ai temi chiave del presente elaborato, saranno presi in considerazione e analizzati nella parte dedicata nello specifico alla ricerca.

In questo senso, come si riprenderà in seguito, il processo valutativo all'interno dell'università si verifica in un contesto storico, sociale e istituzionale, influenzato dalle politiche (nazionali, statali, istituzionali) come quadro politico di riferimento. (Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris; 2017). Di conseguenza, la pratica valutativa è significativa nel contesto politico in cui si svolge. Astrarla dal quadro politico, in cui i diversi enti e stakeholders si incontrano e scontrano, è togliere una delle caratteristiche fondamentali: l'attività di decisione che produce azioni e cambiamenti nelle pratiche. A questo fine, i documenti possono fornire una diversità di dati sul contesto (sociale, politico, storico, istituzionale) all'interno del quale i partecipanti alla ricerca operano, un caso di *testo* che fornisce un *contesto*: tali informazioni possono aiutare i ricercatori a comprendere le radici storiche di problemi specifici e possono indicare le condizioni che interferiscono con i fenomeni attualmente oggetto di indagine. Inoltre, forniscono sfondo e contesto, domande aggiuntive da porre, dati supplementari: un mezzo per tenere traccia dei cambiamenti storici e dello sviluppo della educazione universitaria.

## 2.1. Il livello Macro: Processi, Riforme e Strutture

### 2.1.1. Il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore<sup>3</sup>

Il Processo di Bologna è il nome dato al processo avviato dalla Dichiarazione di Bologna, un accordo firmato nel 1999 dai Ministri dell'Istruzione di vari Paesi europei (sia Unione Europea che altri Paesi come Russia o Turchia). È stata una dichiarazione comune che ha avviato un processo di convergenza che mira a facilitare lo scambio di laureati e ad adattare il contenuto degli studi universitari alle esigenze sociali, migliorandone la qualità e competitività attraverso una maggiore trasparenza e un apprendimento *student-based* quantificato tramite crediti ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

Il processo di Bologna, pur non essendo un trattato vincolante, ha portato alla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area- EHEA), un'area a cui hanno aderito i Paesi e che servirebbe da quadro di riferimento per le riforme educative che molti Paesi avrebbero avviato in futuro nei primi anni del XXI secolo.

Le esigenze della globalizzazione e della società della conoscenza hanno richiesto alle università europee di decidere di intraprendere una serie di riforme per affrontare la nuova realtà economica, sociale e culturale della globalizzazione.

L'obiettivo era appunto costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che si basasse su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari, ovvero:

- libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
- qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
- incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti;
- sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore;
- massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati;
- considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica;
- apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

È stato, dunque, un processo pan-europeo, lanciato in occasione del decimo anniversario del Processo di Bologna, nel marzo 2010, durante la Conferenza Ministeriale di Budapest-Vienna.

---

<sup>3</sup>Il sito di riferimento da cui sono state tratte le informazioni è il seguente:

[https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it)

L'EHEA ha tra i suoi scopi principali quello di assicurare la massima comparabilità, compatibilità e coerenza tra i sistemi di educazione dei suoi Stati Membri, che al momento sono 48 (sia parte dell'Unione Europea, sia parte della zona Pan-europea del Consiglio d'Europa).

Tutto ciò con il fine ultimo di garantire mobilità e reciproca riconoscibilità tra percorsi formativi, sia completati che parziali, al fine di contribuire alla crescita e competitività dei suoi Stati membri.

La Dichiarazione di Bologna è stata preceduta dalla firma della *Magna Charta Universitatum* da parte dei Rettori delle università europee il 18 settembre 1988 a Bologna, che proclama i principi fondamentali della riforma:

- Libertà di ricerca e insegnamento
- Selezione del personale docente
- Garanzie per lo studente
- Scambio tra università.

Dieci anni dopo, la Dichiarazione della Sorbona (25 maggio 1998) è stata firmata in una riunione dei Ministri dell'Istruzione di quattro Paesi europei (Germania, Italia, Francia e Regno Unito). Il 19 giugno 1999, 29 Ministri europei dell'Istruzione hanno firmato la Dichiarazione di Bologna, che dà il nome al processo e su cui si fondano le basi dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), conclusasi nel 2010.

La riforma principale è consistita nella creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore competitivo, attraente sia per studenti e insegnanti che per i Paesi terzi. Il documento che ha preso come elemento principale l'unificazione degli insegnamenti, creando l'euro accademico, si è materializzato nel valore accademico unico per coloro che hanno aderito al processo, ovvero il credito ECTS, che hanno raccolto dall'esperienza del programma *Erasmus*. Nelle riunioni successive vengono delineati ulteriori cambiamenti e vengono aggiunti più Stati, sebbene il ritmo di attuazione non sia uniforme tra i diversi firmatari.

I cambiamenti più sostanziali possono essere sintetizzati in tre grandi gruppi: adattamenti curriculari, adattamenti tecnologici e riforme finanziarie necessarie per creare una società della conoscenza.

Il processo di Bologna propone la creazione di un EHEA con sei obiettivi fondamentali:

- Adozione di un sistema di qualifiche facilmente leggibile e comparabile.
- Adozione di un sistema basato su due cicli
- Creazione di un sistema di credito internazionale

- Promozione della mobilità di studenti, professori e ricercatori e del personale amministrativo e dei servizi e superamento degli ostacoli che impediscono tale mobilità
- Promozione della cooperazione europea per garantire la qualità dell'istruzione superiore
- Promozione di una dimensione europea dell'istruzione superiore

#### *2.1.1.1 Verso un'istruzione superiore europea accessibile e inclusiva*

Il processo di Bologna mira, dunque, a rendere più coerenti i sistemi di istruzione superiore in Europa e ha istituito lo Spazio europeo dell'istruzione superiore per agevolare la mobilità degli studenti e del personale, rendere più inclusiva e accessibile l'istruzione superiore e rendere l'istruzione superiore europea più attraente e competitiva a livello mondiale.

La riforma è stata essenziale per instaurare il clima di fiducia necessario al successo della mobilità per l'apprendimento, della cooperazione transfrontaliera in campo accademico e del riconoscimento reciproco dei periodi di studio e delle qualifiche conseguiti all'estero. Anche il miglioramento della qualità e della rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento rientrano tra le missioni fondamentali del processo di Bologna. Rappresenta, inoltre, una sede di dialogo con i Paesi vicini in merito alle riforme dell'istruzione superiore e alle questioni inerenti a principi accademici condivisi, quali l'indipendenza delle università e la partecipazione degli studenti alle attività della società civile. In particolare, si pone l'accento sugli aspetti seguenti:

- un approccio inclusivo e innovativo all'apprendimento e all'insegnamento
- una collaborazione transnazionale integrata nei settori dell'istruzione superiore, della ricerca e dell'innovazione
- la garanzia di un futuro sostenibile attraverso l'istruzione superiore.

Si sottolinea inoltre la necessità di un migliore sostegno per permettere ai gruppi vulnerabili e sottorappresentati di accedere all'istruzione superiore e di eccellere. Tali ambizioni sono in linea con l'obiettivo dell'UE di creare uno Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 al fine di promuovere la mobilità e il riconoscimento accademico delle qualifiche per tutti i cittadini dell'Unione europea. Ciò significa garantire che l'istruzione superiore sia inclusiva e che le sue istituzioni siano ben collegate alle loro comunità.

Rendere i sistemi di istruzione inclusivi e collegati alla società richiede la creazione di condizioni che consentano lo svolgimento di studi proficui a studenti provenienti da tutti i contesti sociali. Non è dunque una mera questione di offerta di sostegno finanziario ai gruppi svantaggiati, anche se tale sostegno resta vitale per chi proviene da contesti a basso reddito.

Per garantire che la popolazione studentesca che inizia e completa gli studi presso gli istituti di istruzione superiore europei rispecchi la diversità della popolazione europea, si deve puntare al miglioramento dei tassi di accesso e di completamento da parte dei gruppi svantaggiati e sottorappresentati. A tal fine, le autorità nazionali e gli istituti di istruzione superiore dovrebbero:

- adottare un approccio globale rispetto all'organizzazione della didattica e della valutazione, esaminando in che modo sono organizzate
- attuare misure mirate al tutoraggio degli studenti
- fornire sostegno accademico e di altro tipo.

Le strategie volte ad aiutare gli studenti svantaggiati e sottorappresentati ad accedere ed a completare il ciclo di istruzione superiore sono una maniera promettente per conseguire tali obiettivi. Per rendere l'istruzione superiore più accessibile, è inoltre necessario offrire opzioni di studio flessibili (tempo parziale o studio online) e riconoscere maggiormente il percorso educativo precedente.

Infatti, secondo l'UE, si è comprovato che le categorie sociali meno rappresentate nell'istruzione superiore hanno meno probabilità di disporre delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali), della capacità di apprendere in modo autonomo e di una visione chiara di ciò che l'istruzione superiore comporta. Inoltre, le persone provenienti da ambienti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico e da contesti migratori continuano ad avere molte meno probabilità di entrare nel ciclo dell'istruzione superiore e di completarlo. Anche la segregazione di genere per settore di studio è ancora molto diffusa.

A questo riguardo, la Commissione Europea monitora le sfide correlate all'aumento dei livelli di istruzione nei Paesi dell'UE, nonché i progressi compiuti per il conseguimento degli obiettivi fissati in questo campo, nel contesto del semestre europeo. Potenziare la dimensione sociale dell'istruzione superiore rappresenta anche un importante pilastro del processo di Bologna, come ribadito nel comunicato di Parigi del 2018.

Nella nuova agenda per l'istruzione superiore la Commissione si è impegnata a:

- garantire il sostegno di *Erasmus+* per aiutare gli istituti di istruzione superiore a sviluppare ed attuare strategie istituzionali integrate per l'inclusione, la parità di genere e il successo negli studi dall'iscrizione alla laurea, anche mediante forme di collaborazione con le scuole e con gli erogatori di istruzione e formazione professionale



- promuovere l'elaborazione e la sperimentazione di corsi di studio modulari e flessibili per sostenere l'accesso all'insegnamento superiore tramite priorità specifiche dei partenariati strategici *Erasmus+*
- sostenere l'obiettivo degli istituti d'istruzione superiore di potere assegnare crediti ECTS agli studenti per attività di volontariato e comunitarie, basandosi sugli esempi positivi esistenti
- sostenere il riconoscimento delle qualifiche possedute dai rifugiati per agevolare l'accesso all'istruzione superiore.

Nell'aprile 2019 il gruppo di lavoro ET2020 sull'istruzione superiore ha organizzato un'attività di apprendimento tra pari, concludendo che, sebbene l'inclusione sociale figura tra le priorità negli Stati membri dell'UE, ben pochi Paesi attuano strategie nazionali e approcci globali affiancati da impegni politici a lungo termine in materia di inclusione sociale nel settore dell'istruzione superiore. Le politiche di inclusione nell'istruzione superiore dovrebbero rientrare in un quadro più ampio di politiche intersettoriali. Lo sviluppo, il rafforzamento e l'ampliamento dei legami degli istituti di istruzione superiore con le scuole sono fondamentali per migliorare l'inclusività.

Per applicare politiche basate su dati concreti e volte a migliorare l'inclusione nell'istruzione superiore è necessario operare investimenti nell'identificazione dei gruppi svantaggiati e dei gruppi target, nella misurazione dei progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi, nel monitoraggio degli effetti previsti e non voluti delle politiche di inclusione e nell'analisi della complessità dei fattori sottostanti. Sono inoltre necessari maggiori investimenti nella formazione del personale dell'istruzione superiore al fine di migliorare e adattare le pratiche di apprendimento e di insegnamento agli studenti provenienti da gruppi svantaggiati.

In questo senso, la Commissione Europea collabora strettamente con i responsabili politici dei Paesi dell'UE per sostenere la messa a punto di politiche nazionali che siano in linea con la strategia "Istruzione e formazione 2020" (ET2020). La nuova agenda dell'UE per l'istruzione superiore, adottata dalla Commissione nel maggio 2017, individua quattro obiettivi fondamentali per la collaborazione europea in questo campo:

1. contrastare gli squilibri di competenze e promuovere l'eccellenza nello sviluppo delle competenze
2. creare sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi
3. fare in modo che gli istituti d'istruzione superiore contribuiscano all'innovazione
4. favorire l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore.

A tal fine, la Commissione propone azioni specifiche a livello dell'UE, prevalentemente sostenute da diversi filoni dei programmi Erasmus+ e Orizzonte 2020. In particolare, la Commissione europea sostiene:

- lo scambio di buone pratiche tra i diversi Paesi nell'ambito del gruppo di lavoro sull'istruzione superiore dell'ET2020
- il processo di Bologna, inteso a promuovere l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore in Europa con una maggiore mobilità, un riconoscimento più semplice delle qualifiche e meccanismi di garanzia della qualità più snelli
- la messa a punto e l'uso di strumenti per la mobilità e il riconoscimento delle qualifiche, come il sistema ECTS e il supplemento al diploma, al fine di aumentare la trasparenza ed agevolare gli scambi in Europa.

Più di recente, nel contesto dello spazio europeo dell'istruzione, la Commissione europea ha adottato una serie di ulteriori iniziative:

- il concetto di rete delle università europee costituisce una novità importante per l'istruzione superiore, favorendo la definizione di programmi di studio integrati e la mobilità e quindi promuovendo la qualità, l'eccellenza e l'innovazione
- la proposta di raccomandazione del Consiglio sul riconoscimento reciproco automatico dei diplomi di istruzione superiore e secondaria contribuisce a eliminare le barriere alla mobilità studentesca all'interno dell'Europa
- la futura carta europea dello studente permetterà di agevolare lo scambio sicuro delle informazioni destinate agli studenti e di ridurre gli oneri amministrativi per gli istituti di istruzione superiore, fungendo da esempio concreto del nuovo spazio europeo dell'istruzione.

Infine, ci sembra importante, così come viene riportato sul sito istituzionale, sottolineare alcune domande e risposte interessanti riguardo i Sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi:

*Come aiutare gli studenti a scegliere gli istituti di istruzione superiore e i corsi di studio?*

- Rafforzare l'informazione, la consulenza e la disponibilità di servizi di orientamento sull'istruzione superiore. La Commissione sostiene *U-Multirank*, strumento per confrontare le università basato sulle valutazioni degli utenti.

- Migliorare le opzioni offerte agli studenti. Attraverso il programma *Erasmus+* la Commissione sostiene la cooperazione tra università volta ad ampliare le opzioni di studio offerte.

*Come aiutare gli istituti di istruzione superiore a scegliere gli studenti?*

- Elaborare approcci più completi alle politiche di inclusione nell'istruzione superiore con impegni a lungo termine e un piano d'azione comprendente priorità e obiettivi politici
- Collegare la politica di ammissione alla domanda degli studenti e del mercato del lavoro. La raccomandazione del Consiglio relativa al monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati e diplomati invita gli Stati membri a istituire un sistema di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati per fornire dati sulla funzionalità dei loro sistemi di istruzione superiore
- Incentivare l'impegno a favore dell'inclusione sociale degli istituti di istruzione superiore mediante sistemi di finanziamento. L'attività di apprendimento tra pari sui finanziamenti basati sui risultati organizzata nel quadro del gruppo di lavoro ET2020 ha fornito indicazioni utili su come coinvolgere gli istituti di istruzione superiore nella messa a punto di obiettivi strategici
- Utilizzare strumenti sviluppati nel quadro del processo di Bologna per agevolare la transizione verso l'istruzione superiore
- Fornire sostegno al personale accademico e amministrativo degli istituti di istruzione superiore al fine di migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. Il progetto del Forum europeo per una maggiore collaborazione in materia di insegnamento (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching- EFFECT), sostenuto dal programma *Erasmus+*, analizza in quali modi si potrebbe fornire un sostegno più efficace all'apprendimento e all'insegnamento negli istituti di istruzione superiore.

### *2.1.2. The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>4</sup>*

L'idea della creazione di un'associazione nasce dal Progetto Pilota Europeo per la Valutazione della Qualità nell'Istruzione Superiore (1994-95) che ha dimostrato il valore della condivisione e dello sviluppo dell'esperienza nel campo della garanzia di qualità.

A seguito della Raccomandazione del Consiglio (98/561 / CE del 24 settembre 1998) sulla cooperazione europea in materia di garanzia della qualità nell'istruzione superiore e della

---

<sup>4</sup> <https://www.enqa.eu/>

Dichiarazione di Bologna del 1999, l'ENQA è stata istituita nel 2000 come Rete europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore per promuovere la cooperazione europea nel campo della garanzia della qualità.

Nel 2004 la rete è stata trasformata nell'Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (ENQA).

L'ENQA è un'organizzazione ombrello che rappresenta i suoi membri a livello europeo e internazionale, in particolare nei processi decisionali-politici e nelle cooperazioni con le organizzazioni degli stakeholders.

L'ENQA contribuisce a questo obiettivo in particolare promuovendo la cooperazione europea nel campo della garanzia della qualità nell'istruzione superiore e diffondendo informazioni e competenze tra i suoi membri e verso gli stakeholders al fine di sviluppare e condividere buone pratiche e promuovere la dimensione europea della garanzia di qualità.

In qualità di voce delle agenzie europee di garanzia della qualità, la missione dell'ENQA è quella di rappresentare i suoi membri a livello europeo influenzando i risultati dei dibattiti politici europei che avranno un impatto sostanziale a livello nazionale ed europeo sul lavoro delle agenzie di garanzia della qualità. Inoltre, l'ENQA è responsabile nel fornire supporto ai suoi membri per comprendere e rispondere agli sviluppi a livello europeo e alle sfide poste da quest'ultimo e rappresenta un partner chiave per i responsabili politici a livello europeo, contribuendo, tra le altre cose, al processo di Bologna sin dall'inizio.

L'Agenzia è fortemente impegnata nello sviluppo di politiche su questioni chiave per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore europea attraverso l'istituzione di diversi gruppi di lavoro con l'obiettivo di affrontare i temi relativi alla garanzia della qualità che sono rilevanti per i suoi membri. I gruppi lavorano in modo autonomo e sono composti da membri ENQA e rappresentanti degli affiliati. I gruppi dovrebbero riferire regolarmente al consiglio di ENQA.

#### *2.1.2.1. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area<sup>5</sup>*

Gli standard e le linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG) sono stati adottati dai ministri responsabili dell'istruzione superiore nel 2005 a seguito di una proposta elaborata dall'Agenzia europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (ENQA) in collaborazione con il European Students' Union (ESU), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e European University Association (EUA).

---

<sup>5</sup> <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>

Dal 2005 sono stati compiuti notevoli progressi nell'assicurazione della qualità e in altre linee d'azione di Bologna come i quadri delle qualifiche, il riconoscimento e la promozione dell'uso dei risultati dell'apprendimento, contribuendo in questo modo a un cambio di paradigma verso l'apprendimento e l'insegnamento centrati sullo studente.

Dato questo contesto in evoluzione, nel 2012 il comunicato ministeriale ha invitato il gruppo E4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) in collaborazione con Education International (EI), BUSINESSEUROPE e il Registro europeo per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore (EQAR) a preparare una proposta iniziale per un ESG rivisto "per migliorare la loro chiarezza, applicabilità e utilità, compreso il loro ambito".

La revisione ha incluso diversi cicli di consultazione che hanno coinvolto sia le principali organizzazioni delle parti interessate che i ministeri. I numerosi commenti, proposte e raccomandazioni ricevuti sono stati attentamente analizzati e presi molto seriamente dal gruppo direttivo (SG). Si riflettono nella versione risultante dell'ESG.

Inoltre, questa versione riflette anche un consenso tra tutte le organizzazioni coinvolte su come portare avanti la garanzia della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore e, come tale, fornisce una solida base per un'implementazione di successo. Le Linee Guida saranno approfondite nella sezione dedicata in particolare all'analisi dei documenti (3.4.1).

#### *2.1.2.2. Piano Strategico 2021-2025<sup>6</sup>*

Il 3° Piano Strategico per ENQA copre il periodo di cinque anni dal 2021 al 2025. Offre indicazioni per i membri e gli affiliati dell'Associazione, il suo Segretariato e le parti interessate esterne sulla missione, la visione, i valori e gli obiettivi dell'organizzazione, nonché indicazioni su come l'ENQA intenda raggiungerli.

Il Piano è stato approvato dall'Assemblea Generale dell'ENQA, tenutasi online nell'aprile 2020.

Fra gli aspetti più importanti si sottolineano:

*Vision.* Un EHEA in cui un'istruzione costantemente di alta qualità contribuisce a cittadini europei responsabili e attivi in società democratiche e sostenibili, in cui l'accesso è agibile per tutti e in cui i laureati acquisiscono un'ampia base di conoscenze su cui costruire carriere gratificanti a livello regionale e globale, ispirando al contempo il loro sviluppo personale.

*Mission.* In qualità di organizzazione di stakeholder designata dalle agenzie di garanzia della qualità nell'EHEA, l'ENQA rappresenta i loro interessi a livello internazionale, li sostiene a livello nazionale

---

<sup>6</sup> <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/A04-Draft-ENQA-strategy.pdf>

e fornisce loro servizi completi e opportunità di networking. Sotto l'egida dell'ENQA, la comunità di agenzie promuove l'innovazione nella garanzia della qualità e perfeziona i processi di garanzia della qualità stessa.

*Valori.* L'ENQA rispetta la diversità dei sistemi di istruzione superiore e degli approcci di garanzia della qualità e opera in linea con i suoi valori, che promuove tra i suoi membri.

- **Integrità:** l'ENQA opera con integrità e in modo giusto, equo, imparziale, obiettivo e professionale in consultazione con i suoi membri e affiliati, partner e associazioni.
- **Trasparenza:** l'ENQA opera con politiche e processi chiari; pubblica i propri criteri e le procedure per le decisioni e mette a disposizione del pubblico le proprie relazioni e informazioni su progetti ed eventi.
- **Indipendenza:** l'ENQA è responsabile solo nei confronti dei suoi membri; garantisce l'indipendenza del processo di revisione dell'agenzia ENQA e delle sue decisioni sui membri.
- **Responsabilità sociale:** l'ENQA è consapevole della propria responsabilità sociale nello sviluppo dei propri criteri e processi. Nella sua comunicazione con le parti interessate, promuove la responsabilità sociale nell'assicurazione della qualità e il suo contributo agli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite.

Riassumiamo di seguito gli obiettivi del Piano. Un primo obiettivo consiste nel (1) *rappresentare gli interessi delle agenzie di garanzia della qualità* (l'ENQA è il rappresentante di diverse agenzie di garanzia della qualità in tutto l'EHEA); un secondo obiettivo riguarda la possibilità di (2) *fornire servizi ai membri e ad altre parti interessate* (l'ENQA è una fonte chiave di informazioni affidabili, competenze e *know-how* in materia di QA); un terzo e ultimo obiettivo si occupa di (3) *guidare lo sviluppo della garanzia di qualità esterna* (l'ENQA monitora i cambiamenti nel panorama dell'istruzione superiore ed è garante dello sviluppo basato sulla conoscenza dell'assicurazione esterna della qualità).

### 2.1.3. European Students' Union (ESU)<sup>7</sup>

L'Unione europea degli studenti (ESU) è l'organizzazione ombrello di 46 Unioni nazionali degli studenti (NUS) di 40 Paesi. I NUS sono organismi aperti autonomi, rappresentativi e operano secondo principi democratici; sono aperti a tutti gli studenti nel rispettivo Paese indipendentemente dalla

---

<sup>7</sup> <https://www.esu-online.org/>

convinzione politica, dalla religione, dall'origine etnica o culturale, dall'orientamento sessuale o dalla posizione sociale.

Lo scopo di ESU è quello di rappresentare e promuovere gli interessi educativi, sociali, economici e culturali degli studenti a livello europeo verso tutti gli organismi competenti e in particolare l'Unione Europea, il Bologna Follow Up Group, il Consiglio d'Europa e l'UNESCO. Attraverso i suoi membri, ESU rappresenta quasi 20 milioni di studenti in Europa.

Nel corso degli anni, ESU ha assistito a molti cambiamenti interni ed esterni, sviluppandosi costantemente fino a diventare quello che è adesso: un'organizzazione di difesa professionale e sviluppo delle capacità che è influente e riconosciuta come un importante stakeholder a livello europeo e internazionale.

L'ESU<sup>8</sup> è stata fondata nel 1982 da sette unioni nazionali di studenti (NSU Norvegia, NUS-UK, SFS Svezia, SHÍ Islanda, UNEF-ID Francia, DSF Danimarca e ÖH Austria) e all'epoca si chiamava WESIB, Ufficio informazioni per studenti dell'Europa occidentale. I cambiamenti politici nell'Europa orientale alla fine degli anni '80 hanno influenzato anche il WESIB, che si è aperto ai sindacati nazionali degli studenti dell'ex Est Europa.

Nel febbraio 1990, il WESIB lasciò cadere la "W" per diventare lo European Student Information Bureau (ESIB). Quando le comunità europee hanno iniziato a guadagnare maggiore influenza sull'istruzione superiore in Europa e sicuramente con l'inizio del Processo di Bologna, l'obiettivo da semplice organizzazione di condivisione delle informazioni si è trasformato in un'organizzazione politica che rappresenta i punti di vista e gli interessi degli studenti.

Nel maggio 2007 è stato deciso che l'ESIB doveva cambiare il suo nome poiché l'acronimo non rappresentava più il lavoro dell'organizzazione e ESIB ha cambiato il suo nome in European Students' Union (ESU).

Gli ultimi passaggi della fusione si sono svolti durante le riunioni straordinarie del Consiglio a Cardiff nell'ottobre 2017 e durante le riunioni periodiche del Consiglio a Gerusalemme nel dicembre 2017. L'organizzazione ha operato su più livelli prima di essere gradualmente integrata in un unico Comitato Esecutivo, a seguito di esaurienti riforme organizzative realizzate in concomitanza con la formazione della nuova ESU. È grazie al generoso contributo dei rappresentanti degli studenti al lavoro dell'ESU che l'organizzazione è diventata uno dei principali partecipanti ai processi di definizione delle politiche nell'istruzione superiore in Europa.

---

<sup>8</sup> <https://www.esu-online.org/about/history-of-esu/>

*Mission.* La missione dell'ESU adottata durante la sua 61a riunione del consiglio, è rappresentare, difendere e rafforzare i diritti educativi, democratici, politici e sociali degli studenti. L'ESU lavora per un'istruzione superiore sostenibile, accessibile e di alta qualità in Europa.

*Vision.* Pari opportunità educative e sociali in un'Europa aperta e democratica in cui gli studenti danno forma a un futuro sostenibile.

*Valori.* L'ESU è diversificato, democratico, inclusivo e di mentalità aperta. Include Unioni nazionali che rappresentano gli studenti in Europa e che si impegnano per la solidarietà all'interno del movimento studentesco. Sono inoltre indipendenti, si impegnano a facilitare la responsabilità dei rappresentanti eletti, lavorano con rispetto verso tutti i membri e le loro diverse opinioni e funzioni in modo trasparente. Sono infine non convenzionali e aperti a nuovi pensieri, portano idee coraggiose e intelligenti attraverso un atteggiamento fresco e spontaneo, ma professionale.

Poiché le decisioni riguardanti l'istruzione superiore vengono prese sempre più a livello europeo, il ruolo dell'ESU come unica piattaforma studentesca a livello europeo sta crescendo in modo simile. In questo senso, le principali attività che svolgono sono:

- Riunire, formare e informare i rappresentanti nazionali degli studenti sugli sviluppi politici nell'istruzione superiore a livello europeo;
- Organizzare seminari, formazione, campagne e conferenze rilevanti per gli studenti;
- Condurre ricerche, progetti di partenariato e campagne a livello europeo;
- Produrre una varietà di pubblicazioni per studenti, responsabili politici e professionisti dell'istruzione superiore.

Oltre a rappresentare i punti di vista, le esigenze e le prospettive degli studenti europei, l'ESU mira a garantire e rafforzare la partecipazione degli studenti e ad aumentare il loro contributo alle politiche e al processo decisionale dell'istruzione superiore a livello locale, nazionale ed europeo. L'ESU promuove un sistema di istruzione superiore basato sui valori di qualità, equità e accessibilità per tutti. Un altro obiettivo importante per l'ESU è quello di essere rinomato e rispettato come fonte di competenze sulla politica dell'istruzione superiore a tutti i livelli istituzionali e di creare collegamenti e promuovere uno scambio di informazioni, idee ed esperienze tra studenti e piattaforme studentesche a livello regionale e globale.

Le delegazioni delle 45 Unioni nazionali degli studenti si incontrano durante gli eventi ESU che si svolgono quattro volte all'anno. Gli incontri danno ai delegati l'opportunità di incontrarsi faccia a faccia e creare forza e unità. La riunione più importante è la riunione semestrale del Consiglio, che è il più alto organo decisionale. Durante questo incontro, i rappresentanti dell'ESU vengono eletti e



vengono decise le priorità politiche. Ogni riunione del consiglio è preceduta da un seminario di alto livello (la Convenzione degli studenti europei - ESC) per sviluppare conoscenze e abilità su un argomento rilevante. Nel 2010, questi temi erano il collegamento tra l'Agenda di Lisbona e il Processo di Bologna e l'apprendimento incentrato sullo studente. I consigli semestrali sono pieni di sessioni di formazione, workshop e seminari per aiutare le Unioni nazionali a funzionare meglio internamente e meglio all'esterno.

L'ESU produce regolarmente pubblicazioni, come lo *Student Centered Learning Toolkit* (pubblicato nel 2010) e fornisce formazione per aumentare la conoscenza dei NUS e fornire loro preziosi strumenti per il loro lavoro. Tutti i materiali scritti sono forniti gratuitamente, mentre la frequenza alla formazione è fortemente sovvenzionata attraverso progetti finanziati principalmente dalla Commissione Europea.

Un aspetto importante è costituito dal fatto che nel 2009 l'ESU ha istituito un pool di studenti<sup>9</sup> impegnati e ben preparati che mirano a contribuire a migliorare l'offerta di istruzione superiore in Europa attraverso procedure di assicurazione della qualità.

La creazione di questo pool è un modo in cui l'ESU sta promuovendo e sviluppando la partecipazione degli studenti ai processi di assicurazione della qualità in tutta Europa. Il pool si rinnova una volta all'anno e dispone di un comitato direttivo indipendente, che lancia i bandi e seleziona i candidati in base a criteri pubblici.

Il pool riunisce studenti provenienti da tutte le parti d'Europa ed è un ottimo forum per discutere, condividere opinioni e apprendere sull'assicurazione della qualità.

Questi studenti contribuiscono al processo di definizione delle politiche ESU, agiscono come agenti moltiplicatori nei rispettivi Paesi, collaborano a diversi progetti, partecipano a revisioni della garanzia di qualità, ecc.

#### 2.1.4. European University Association (EUA)<sup>10</sup>

L'Associazione delle Università Europee (anche European University Association o EUA) è un'organizzazione fondata nel 2001 che rappresenta e supporta più di 850 istituti universitari in 47 Stati, fornendo loro un forum di discussione per la cooperazione e lo scambio di informazioni sull'educazione e sulle politiche di ricerca.

EUA è il risultato della fusione tra la “Association of European Universities” e la “Confederation of European Union Rectors' Conferences” (CRE), fusione avvenuta presso Salamanca il 31 marzo 2001.

---

<sup>9</sup> <https://www.esu-online.org/pools/>

<sup>10</sup> <https://eua.eu/>

EUA svolge un ruolo cruciale nel Processo di Bologna e nelle politiche dell'UE in materia di istruzione superiore, ricerca e innovazione. Attraverso la continua interazione con una serie di altre organizzazioni europee e internazionali, garantisce che la voce indipendente delle università europee sia ascoltata. EUA offre ai membri opportunità di condividere le buone pratiche partecipando a progetti, eventi e altre attività di apprendimento reciproco che coinvolgono un'ampia gamma di università. L'Associazione offre inoltre ai membri opportunità uniche per plasmare le politiche e le iniziative europee che interessano l'istruzione superiore e la ricerca.

*Vision*<sup>11</sup>. EUA è l'organizzazione più grande e completa che rappresenta le università in Europa. 17 milioni di studenti sono iscritti alle università membri dell'EUA. Queste università supportano lo sviluppo delle culture, delle società e delle economie del continente. La visione dell'EUA per le università europee è un sistema di istituzioni accademiche altamente diversificate e autonome che si impegnano in un'eccellente ricerca, forniscono un ampio spettro di qualifiche e facilitano la mobilità del personale e degli studenti.

*Mission e attività*. La missione dell'EUA è promuovere lo sviluppo di un sistema coerente di istruzione e ricerca a livello europeo attraverso studi, progetti e servizi ai membri. In qualità di centro di competenza nell'istruzione superiore e nella ricerca, EUA supporta le università attraverso diverse azioni, tra cui:

- promuovendo politiche europee che rafforzino il ruolo delle università nello sviluppo delle società della conoscenza europee;
- promuovendo opportunità di *networking* tra conferenze nazionali dei rettori, organizzazioni nazionali e associazioni nazionali;
- migliorando la visibilità delle università europee a livello globale;
- influenzando i decisori chiave a livello europeo, nazionale e regionale;
- informando i membri sui dibattiti politici che incidono sul loro sviluppo;
- sviluppando le conoscenze e le competenze delle università attraverso progetti che coinvolgono e avvantaggiano le singole istituzioni, sostenendo nel contempo lo sviluppo delle politiche;
- rafforzando la governance, la leadership e la gestione delle istituzioni attraverso l'apprendimento reciproco, lo scambio di esperienze e il trasferimento delle buone pratiche;
- rafforzando la dimensione internazionale delle università attraverso una migliore cooperazione tra i suoi membri e instaurando un dialogo con le organizzazioni partner in tutto il mondo.

---

<sup>11</sup> <https://eua.eu/about/who-we-are.html>

### **2.1.5. Strategia di Lisbona<sup>12</sup>**

La Strategia di Lisbona, nota anche come Agenda di Lisbona o Processo di Lisbona, è un piano di sviluppo dell'Unione europea (UE). È stato approvato dal Consiglio europeo di Lisbona il 23 e 24 marzo 2000.

L'obiettivo fissato dal Consiglio europeo era di rendere l'economia dell'UE la più competitiva al mondo entro il 2010, basata sulla conoscenza e sull'occupazione. Un anno dopo la strategia è stata ampliata con una dimensione di sviluppo sostenibile aggiungendo l'attenzione all'ambiente, unendo così gli aspetti economici, sociali e ambientali in un unico processo.

Secondo le conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona, la realizzazione di questo obiettivo richiede una strategia globale:

- Preparare la transizione verso una società e un'economia fondate sulla conoscenza attraverso politiche che soddisfino meglio le esigenze della società dell'informazione e della ricerca e sviluppo, nonché accelerare le riforme strutturali per rafforzare la competitività e l'innovazione e il completamento del mercato interno.
- Modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle risorse umane e lottando contro l'esclusione sociale.
- Mantenere una sana evoluzione dell'economia e prospettive favorevoli per una crescita progressiva delle politiche macroeconomiche.

Nello specifico, i documenti prodotti nell'ambito della Strategia di Lisbona saranno richiamati e approfonditi nella sezione di questo elaborato, dedicata all'analisi della documentazione (3.4.1.1).

### **2.1.6. OECD e CERI**

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE<sup>13</sup>) – in inglese Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)– è un'organizzazione internazionale di studi economici per i Paesi membri, Paesi sviluppati aventi in comune un'economia di mercato.

L'organizzazione svolge prevalentemente un ruolo di assemblea consultiva che consente un'occasione di confronto delle esperienze politiche, per la risoluzione dei problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali e il coordinamento delle politiche locali e internazionali dei Paesi membri.

---

<sup>12</sup> <https://portal.cor.europa.eu/europe2020/Profiles/Pages/TheLisbonStrategyinshort.aspx>

<sup>13</sup> <https://www.oecd.org/>

È un'organizzazione internazionale che lavora per costruire 'politiche migliori per vite migliori'. L'obiettivo è dare forma a politiche che promuovano prosperità, uguaglianza, opportunità e benessere per tutti.

Insieme a governi, responsabili politici e cittadini, lavorano per stabilire standard internazionali basati sull'evidenza (evidence-based) e trovare soluzioni a una serie di sfide sociali, economiche e ambientali. Dal miglioramento delle prestazioni economiche e la creazione di posti di lavoro alla promozione di un'educazione forte e alla lotta all'evasione fiscale internazionale, forniscono un forum e un centro di conoscenza unici per dati e analisi, scambio di esperienze, condivisione di buone pratiche e consulenza sulle politiche pubbliche e sulla definizione degli standard internazionali.

Per quanto riguarda il *come* (modalità di lavoro), l'OECD<sup>14</sup>:

### 1) *Informa*

Fornisce conoscenze che membri e partner possono utilizzare quando prendono decisioni politiche. La loro analisi è contenuta negli oltre 500 principali rapporti e sondaggi nazionali e oltre 5 miliardi di data-points, nonché nelle centinaia di riassunti politici, articoli e contenuti digitali su questioni politiche. Essendo una delle fonti più grandi e affidabili al mondo di statistiche, dati e analisi politiche comparabili, contribuisce a dare forma ai dibattiti nei parlamenti, nei media e nel lavoro di ricerca. Analizza e anticipa i cambiamenti economici, ambientali e sociali e fornisce revisioni specifiche per Paese su richiesta dei governi.

Aiuta a guidare e informare i dibattiti politici internazionali nei *forum* globali. Contribuisce praticamente a tutti i filoni di lavoro del G20 con dati, rapporti analitici, raccomandazioni e standard politici e collabora con il G7, il partenariato di Deauville, la cooperazione economica dell'Asia del Pacifico (APEC) e la Commissione dell'Unione Africana, così come molti altri.

Fornisce leadership in settori chiave su richiesta dei governi come l'evasione fiscale, la lotta alla corruzione e la trasformazione digitale che possono essere affrontate solo attraverso approcci transfrontalieri. Aiuta a promuovere un'efficace cooperazione internazionale che migliori i risultati economici e la vita quotidiana.

### 2) *Influenza*

In qualità di forum globale e *hub* di conoscenza incentrato sulla progettazione di politiche migliori per migliorare la vita, convoca Paesi e una serie di partner di tutto il mondo per esplorare idee innovative e buone pratiche nell'intero spettro delle politiche. Attraverso comitati tematici, esperti e

---

<sup>14</sup> <https://www.oecd.org/about/>

gruppi di lavoro, i responsabili politici e i responsabili delle politiche condividono intuizioni e ispirazione, affrontando questioni difficili come la disuguaglianza, la disoccupazione giovanile, il divario di genere, l'integrazione dei migranti o l'invecchiamento in povertà, per garantire che i successi e le sfide in un unico luogo possano aiutare a informare e aiutare gli altri.

Sebbene ogni anno presso l'OCSE si svolgano circa 4.000 conferenze e seminari, i loro esperti sono presenti dove si svolgono i dibattiti, lavorando direttamente con i governi e la società civile in generale nei Paesi e attraverso consultazioni. Il Forum OCSE, il più grande evento pubblico annuale, che accoglie più di 3.500 partecipanti ogni anno, incarna il loro approccio. Creato nel 2000 per ascoltare e integrare i punti di vista delle parti interessate, informa le discussioni politiche che si svolgono a livello ministeriale.

### *3) Stabilisce standard*

OCSE stabilisce standard e codici internazionali in collaborazione con i Paesi membri. I loro standard concordati includono strumenti legalmente vincolanti, e raccomandazioni progettate per guidare i responsabili politici verso le buone pratiche su vari argomenti (dalla protezione dei consumatori ai test chimici, alla condotta aziendale responsabile e alla salvaguardia dell'ambiente).

OCSE ha sviluppato oltre 450 standard internazionali, comprese convenzioni, raccomandazioni, linee guida e dichiarazioni negli ultimi 55 anni. Sono diventati strumenti importanti per proteggere i cittadini, consentendo al contempo ai governi di risparmiare tempo e denaro. Lavorano insieme costantemente per migliorare questi standard, in collaborazione con i Paesi membri e partner.

Il Centro OCSE per la Ricerca e l'Innovazione Educativa (CERI<sup>15</sup>) contribuisce al sostegno di membri e partner dell'OCSE per ottenere un apprendimento permanente di alta qualità per tutti, che contribuisce allo sviluppo personale, alla crescita economica sostenibile e alla coesione sociale.

Il lavoro del CERI aggiunge un valore unico ai Paesi alle prese con le sfide per ottenere risultati educativi migliori, adottando un approccio lungimirante e aiutandoli a muoversi verso le frontiere dell'educazione, sfruttando al contempo la ricchezza dei confronti internazionali e l'esperienza offerta dall'OCSE.

Gli obiettivi del CERI sono:

- Fornire e promuovere la ricerca comparativa internazionale, l'innovazione e gli indicatori-chiave.
- Esplorare approcci lungimiranti e innovativi all'educazione e all'apprendimento.

---

<sup>15</sup> <https://www.oecd.org/education/ceri/>

- Facilitare i ponti tra ricerca educativa, innovazione e sviluppo di politiche.

Il CERI riunisce ricerca e competenze internazionali, identifica pratiche efficaci in Paesi diversi e sviluppa nuovi approcci su una serie di argomenti di frontiera riguardanti politiche, pratiche e risultati dell'educazione. Il lavoro di CERI include:

- Mappatura di come potrebbero essere i futuri scenari educativi.
- Sviluppo di quadri concettuali o analitici per le sfide emergenti.
- Promozione, sostegno e valutazione dell'innovazione nelle politiche e nelle pratiche.
- "Banco di prova" per lo sviluppo di:
  - Nuovi strumenti e tecniche per supportare buone politiche e pratiche educative
  - Nuovi strumenti di valutazione
  - Approcci allo sviluppo delle capacità del sistema educativo
  - Indicatori per monitorare i progressi
- Stimolo alla creazione, diffusione e uso della conoscenza.
- Misurazione e monitoraggio a livello di sistema.

Un esito interessante del CERI è rappresentato da “Education at a glance”, un report che compara gli indicatori dell'educazione tra i Paesi in modo sistematico, fornisce approfondimenti sullo stato dell'educazione per i responsabili politici, gli educatori, gli studenti, i genitori e il pubblico in generale.

### **2.1.7. UNESCO - Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile<sup>16</sup> - Dichiarazione di Incheon<sup>17</sup>**

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (in inglese United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, da cui l'acronimo UNESCO) è un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite creata con lo scopo di promuovere la pace e la comprensione tra le nazioni con l'istruzione, la scienza, la cultura, la comunicazione e l'informazione per promuovere il rispetto universale per la giustizia, per lo stato di diritto e per i diritti umani e le libertà fondamentali quali sono definite e affermate dalla Dichiarazione universale dei diritti umani.

Fondata durante la Conferenza dei Ministri Alleati dell'Educazione (CAME), la sua Costituzione è stata firmata il 16 novembre 1945 ed entrata in vigore il 24 novembre 1946, dopo la ratifica da parte di venti Stati.

---

<sup>16</sup> [https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile#:~:text=L'Agenda%202030%20per%20lo%20sviluppo%20sostenibile%E2%80%9D%20C3%A8%20il%20documento,Development%20Goals\)%20e%20169%20target.](https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-2030-lo-sviluppo-sostenibile#:~:text=L'Agenda%202030%20per%20lo%20sviluppo%20sostenibile%E2%80%9D%20C3%A8%20il%20documento,Development%20Goals)%20e%20169%20target.)

<sup>17</sup> Incheon Declaration, World Education Forum 2015. en.unesco.org. Retrieved 2016-09-13.

Sono membri dell'UNESCO 195 Paesi più 10 Membri Associati. Il quartier generale dell'UNESCO è a Parigi ed opera programmi di scambio educativo, scientifico e culturale da Uffici Regionali che svolgono la propria attività su quasi la totalità del Pianeta. I progetti sponsorizzati dall'UNESCO comprendono programmi scientifici internazionali; programmi di alfabetizzazione, tecnici e di formazione degli insegnanti; progetti regionali e di storia culturale; e cooperazioni internazionali per conservare il patrimonio culturale e naturale del pianeta e per preservare i diritti umani.

Una delle missioni dell'UNESCO è quella di mantenere una lista di patrimoni dell'umanità: questi sono siti importanti culturalmente o dal punto di vista naturalistico, la cui conservazione e sicurezza è ritenuta importante per la comunità mondiale. Dal 2004 promuove anche il Network delle Città creative.

La *Dichiarazione di Incheon* è una dichiarazione sull'istruzione adottata al Forum mondiale dell'istruzione a Incheon, Corea del Sud il 15 maggio 2015. È la logica continuazione del movimento *Education For All* (EFA) e degli Obiettivi di sviluppo del millennio sull'istruzione, e molti dei suoi obiettivi si basavano su una revisione dei progressi compiuti dal Forum mondiale sull'istruzione del 2000 a Dakar.

In particolare, la Dichiarazione si centra su uno degli obiettivi (Sustainable Development Goals - SDG-4): "*Garantire un'educazione inclusiva, equa e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*".

In linea con il suo obiettivo generale di garantire l'istruzione per tutti, la Dichiarazione di Incheon sottolinea diversi tipi di equità. Un aspetto, ad esempio, riguarda le pari opportunità e la posizione secondo cui anche le opinioni degli studenti devono essere prese in considerazione. Inoltre, l'accento è posto sulla garanzia che i costi e la discriminazione non impediscano alle persone di perseguire e ricevere un'istruzione di qualità. L'uguaglianza di genere è menzionata specificamente come un aspetto importante di un sistema educativo mentre la diversità non è considerata un problema ma una risorsa.

I firmatari della Dichiarazione di Incheon hanno inoltre convenuto di apportare miglioramenti ai risultati educativi. Ad esempio, ha stabilito il suo impegno "a garantire che tutti i giovani e gli adulti, in particolare le ragazze e le donne, raggiungano livelli di alfabetizzazione funzionale e di competenza matematica pertinenti e riconosciuti".

Consideriamo importante riportare alcuni punti della Dichiarazione.

Il punto 5 sottolinea che la visione è quella di trasformare le vite attraverso l'educazione, riconoscendo il ruolo importante che essa svolge come motore principale dello sviluppo e per il

raggiungimento degli altri SDG proposti. Si manifesta, in questo modo, l'impegno per un programma educativo unico e rinnovato che sia completo, ambizioso ed esigente, senza lasciare indietro nessuno. Questa visione viene ispirata da una concezione umanistica dell'educazione e dello sviluppo, basata sui diritti umani e la dignità, la giustizia sociale, l'inclusione, la protezione, la diversità culturale, linguistica ed etnica e le responsabilità condivise.

Il punto 7 sottolinea che l'inclusione e l'equità all'interno e attraverso l'educazione sono la pietra angolare di un'agenda educativa trasformatrice e i firmatari si impegnano ad affrontare tutte le forme di esclusione ed emarginazione, disparità e disuguaglianze nell'accesso, partecipazione e risultati di apprendimento.

Fra le frasi più importanti di questo punto troviamo: "*Nessun obiettivo educativo dovrebbe essere considerato raggiunto a meno che non sia stato raggiunto per tutti*". A questo fine, si manifesta un impegno nell'apportare i cambiamenti necessari nelle politiche educative e a concentrare gli sforzi sui più svantaggiati.

Il punto 9 riguarda il compromesso verso un'educazione di qualità e il miglioramento dei risultati di apprendimento, per i quali è necessario rafforzare gli input, i processi e la valutazione dei risultati e dei meccanismi per misurare i progressi. L'idea di base è che un'educazione di qualità promuove lo sviluppo di abilità, valori e atteggiamenti che consentono ai cittadini di condurre una vita sana e piena, prendere decisioni informate, e rispondere alle sfide locali e globali attraverso l'educazione allo sviluppo sostenibile e la Global Citizenship Education.

Come sottolineato dal punto 10, questo impegno implica promuovere opportunità di apprendimento permanente (life-long learning) di qualità per tutti, in tutti i contesti e a tutti i livelli educativi. Ciò significa includere una maggiore parità di accesso all'educazione e formazione tecnica e professionale di qualità, all'istruzione superiore e alla ricerca, prestando la dovuta attenzione alla assicurazione della qualità.

Infine, il punto 14 riconosce che il successo dell'Agenda 2030 richiede politiche e pianificazione adeguate, nonché modalità di attuazione efficienti. Costituendo, in questo modo, un impegno storico da parte di tutti a trasformare le vite attraverso una nuova visione dell'educazione, con misure audaci e innovative, al fine di raggiungere l'ambizioso obiettivo entro il 2030.

L'*Education 2030 Framework for Action*, dunque, riconosce l'apprendimento permanente (*life-long learning*) per tutti come uno dei principi alla base di questa nuova visione, affermando che "tutti i gruppi di età, compresi gli adulti, dovrebbero avere opportunità di apprendere e continuare ad apprendere". Il quadro, che ha ribadito gli impegni delineati nell'EFA, è entrato a far parte degli Obiettivi di sviluppo sostenibile come SDGs ed è stato adottato dalle Nazioni Unite nel settembre dello stesso anno.



Coloro che hanno sottoscritto la Dichiarazione si sono impegnati a fornire dodici anni di istruzione primaria e secondaria a carico del pubblico. Inoltre, nove di quegli anni saranno obbligatori.

Invita inoltre i Paesi a sviluppare politiche e programmi per fornire opportunità di apprendimento a distanza di qualità nell'istruzione terziaria, con finanziamenti e uso appropriati della tecnologia, tra cui Internet, Massive Open Online Courses (MOOC) e altre modalità che soddisfano gli standard di qualità accettati per migliorare l'accesso.

*“Trasformare il nostro mondo. L’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”* è il documento adottato dai Capi di Stato in occasione del Summit sullo Sviluppo Sostenibile del 25-27 settembre 2015, che fissa gli impegni per lo sviluppo sostenibile da realizzare entro il 2030, individuando 17 Obiettivi (SDGs - Sustainable Development Goals) e 169 target.

L’Agenda 2030 riconosce lo stretto legame tra il benessere umano e la salute dei sistemi naturali e la presenza di sfide comuni che tutti i Paesi sono chiamati ad affrontare. Nel farlo, tocca diversi ambiti, interconnessi e fondamentali per assicurare il benessere dell’umanità e del pianeta: dalla lotta alla fame all’eliminazione delle disuguaglianze, dalla tutela delle risorse naturali all’affermazione di modelli di produzione e consumo sostenibili.

Gli SDGs hanno carattere universale - si rivolgono cioè tanto ai Paesi in via di sviluppo quanto ai Paesi avanzati- e sono fondati sull’integrazione tra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (ambientale, sociale ed economica), quale presupposto per sradicare la povertà in tutte le sue forme. L’Agenda individua nel Foro politico di Alto Livello (High Level Political Forum) il consesso globale per monitorare, valutare e orientare l’attuazione degli SDGs. Per supportare tale attività e garantire la comparabilità delle valutazioni, la Commissione Statistica delle Nazioni Unite ha costituito l’Inter Agency Expert Group on SDGs (IAEG-SDGs), con il compito di definire un insieme di indicatori per il monitoraggio dell’attuazione dell’Agenda 2030 a livello globale.

Ogni anno, gli Stati possono presentare lo stato di attuazione dei 17 SDGs nel proprio Paese, attraverso l’elaborazione di Rapporti Nazionali Volontari (Voluntary National Reviews).

Sottoscrivendola, l’Italia si è impegnata a declinare e calibrare gli obiettivi dell’Agenda 2030 nell’ambito della propria programmazione economica, sociale e ambientale. Ha presentato il primo rapporto presso l’High Level Political Forum nel luglio 2017.

## **2.2 Livello *Meso*. La situazione in Italia**

In questo paragrafo l’intento è di presentare in maniera sintetica i principali enti e organismi che coordinano l’istruzione superiore nel contesto italiano. La loro attività è legata alle attività descritte

nel paragrafo precedente e la sua analisi risulta particolarmente interessante per lo scopo specifico del presente studio. La documentazione prodotta a tale livello sarà oggetto di analisi approfondita nelle sezioni successive dell'elaborato.

### *2.2.1. Ministero dell'Istruzione (MI) - Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR)<sup>18</sup>*

Al Ministero dell'istruzione, università e ricerca sono attribuite le funzioni e i compiti spettanti allo Stato in materia di istruzione scolastica, universitaria e alta formazione artistica, musicale e coreutica, di ricerca scientifica e tecnologica.

In questi tre principali canali d'intervento, salvo ambiti di competenza riservati ad altri enti ed organismi, il Ministero svolge, inoltre, funzioni di regolazione, di supporto e di valorizzazione delle autonomie riconosciute alle istituzioni scolastiche, universitarie, AFAM e di ricerca.

Nel settore della Formazione Superiore il MIUR svolge compiti in materia di indirizzo, vigilanza e coordinamento, monitoraggio sulle attività, normazione generale e finanziamento di università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica; di programmazione degli interventi sul sistema universitario; di orientamento degli studenti universitari ex ante ed ex post e dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, di connessione tra il mondo dell'istruzione e quello della formazione superiore ed di sistemi di accesso, percorsi formativi, servizi di job-placement; di cura dell'armonizzazione e dell'integrazione del sistema della formazione superiore nello spazio europeo della formazione, dell'attuazione delle norme comunitarie e internazionali; di partecipazione alle attività relative all'accesso alle amministrazioni e alle professioni, al raccordo dell'istruzione superiore con l'istruzione scolastica e con la formazione professionale, tenuto anche conto dei rapporti con le Amministrazioni regionali.

Nel settore della Ricerca al MIUR sono affidati compiti di indirizzo, programmazione e coordinamento della in ambito nazionale e internazionale, inclusa la definizione del Programma nazionale per la ricerca (PNR) ed il coordinamento e monitoraggio degli obiettivi europei in materia di ricerca; di indirizzo, programmazione e coordinamento, normativa generale e finanziamento degli Enti di ricerca non strumentali e relativo monitoraggio delle attività; di integrazione tra ricerca applicata e ricerca pubblica, coordinamento della partecipazione italiana a programmi nazionali e internazionali di ricerca; di analisi, elaborazione e diffusione della normativa comunitaria e delle modalità di interazione con gli organismi comunitari e relativa assistenza alle imprese; di cooperazione scientifica in ambito nazionale, comunitario e internazionale, anche mediante specifici

---

<sup>18</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/>

raccordi fra università ed enti di ricerca; di promozione e sostegno della ricerca delle imprese anche mediante l'utilizzo di specifici Fondi di agevolazione; valorizzazione delle carriere dei ricercatori, della loro autonomia e del loro accesso a specifici programmi di finanziamento nazionali e internazionali e della loro mobilità in sede internazionale; di definizione dei fabbisogni informativi, nei settori della formazione superiore e della ricerca e di progettazione delle banche dati per le anagrafi degli studenti, della ricerca, della valutazione; di promozione dell'internazionalizzazione della formazione superiore e della ricerca.

Nato in ottemperanza alla Riforma Bassanini per accorpamento del Ministero della pubblica istruzione e del Ministero dell'università e della ricerca, il Ministero è stato operativo dal 2001 al 2006 (governi Berlusconi II e III) e nuovamente dal 2008 (governi Berlusconi IV, Monti, Letta, Renzi, Gentiloni e Conte I). Fu soppresso una volta dal Governo Prodi II (2006) e una seconda volta dal Governo Conte II (2020). Infatti, il 9 gennaio 2020 il Governo Conte II dispone nuovamente, con un decreto legge, lo scorporo del Ministero in due, da una parte il Ministero dell'Istruzione e dall'altra il Ministero dell'Università e della Ricerca. In questo senso, il Ministero è articolato nelle seguenti cinque direzioni generali, coordinate da un segretario generale:

- a) direzione generale delle istituzioni della formazione superiore;
- b) direzione generale degli ordinamenti della formazione superiore e del diritto allo studio;
- c) direzione generale della ricerca;
- d) direzione generale dell'internazionalizzazione e della comunicazione;
- e) direzione generale del personale, del bilancio e dei servizi strumentali.

## 2.2. Altri Organi del sistema<sup>19</sup>

Accanto al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e alle singole Istituzioni Universitarie, nel sistema universitario italiano sono altresì presenti alcuni organi che svolgono funzioni complementari di particolare rilevanza per lo sviluppo, il confronto, la valutazione e, più in generale, l'organizzazione del sistema universitario. Tra essi i più importanti sono l'Agenda nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), il Consiglio Universitario Nazionale (CUN), la Conferenza dei Rettori delle Università italiane (CRUI), il Consiglio nazionale degli studenti universitari (CNSU), e il Convegno dei Direttori generali delle amministrazioni universitarie (CODAU).

---

<sup>19</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/organi-del-sistema>

### 2.2.1 ANVUR<sup>20</sup>

L'ANVUR è l'Agenzia che svolge le attività di valutazione del sistema universitario e della ricerca sulla base degli indirizzi dati al sistema da parte del Ministero. Essa propone criteri e indicatori per la valutazione del sistema universitario e della ricerca e per l'accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio. L'ANVUR opera seguendo i principi di indipendenza, imparzialità, professionalità, trasparenza ed è vigilata dal MIUR. L'Agenzia ha una propria organizzazione a capo della quale si colloca il Presidente che è eletto nell'ambito del Consiglio direttivo della stessa che è composto da 7 componenti nominati dal Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro, sentite le competenti commissioni parlamentari.

### 2.2.2 CUN<sup>21</sup>

Il CUN è organo consultivo e propositivo del Ministero dell'Università e della Ricerca. Esso è composto da 42 docenti eletti in rappresentanza delle quattordici aree disciplinari, 3 membri eletti in rappresentanza del personale tecnico amministrativo delle università e 13 membri designati dalle altre componenti del sistema universitario. Quale organo elettivo di rappresentanza del sistema universitario, esprime pareri obbligatori sui principali atti del Ministro di indirizzo al sistema e di riparto delle risorse. Esso, inoltre, formula proposte, adotta mozioni, raccomandazioni, svolge attività di studio e analisi su ogni materia di interesse per il sistema universitario.

### 2.2.3 CRUI<sup>22</sup>

La CRUI è l'associazione dei Rettori delle Università italiane statali e non statali. Essa ha acquisito negli anni un sempre maggiore e riconosciuto ruolo istituzionale e di rappresentanza del sistema universitario. In aggiunta alle attività di coordinamento e diffusione di buone pratiche tra le istituzioni universitarie, essa esprime pareri obbligatori sui principali atti del Ministro di indirizzo al sistema e di riparto delle risorse.

### 2.2.4 CNSU<sup>23</sup>

Il CNSU (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari) è l'organo consultivo del Ministro per i temi relativi agli studenti universitari e di rappresentanza degli studenti iscritti ai corsi attivati nelle università italiane, di laurea, di laurea specialistica e di specializzazione e di dottorato. È composto

---

<sup>20</sup> <https://www.anvur.it/>

<sup>21</sup> <https://www.cun.it/homepage/>

<sup>22</sup> <https://www.cruir.it/>

<sup>23</sup> <http://www.cnsu.miur.it/>

da 28 membri eletti dagli studenti, da un componente eletto dagli iscritti ai corsi di specializzazione e da un componente eletto dagli iscritti ai corsi di dottorato di ricerca. Esso formula pareri obbligatori sui principali atti di indirizzo e di ripartizione delle risorse e predisponde, su base biennale, il proprio Rapporto sulla condizione studentesca. Propone contributi ulteriori rispetto ai temi relativi agli studenti, attraverso propri pareri e mozioni.

#### *2.2.5 CoDAU<sup>24</sup>*

Il CoDAU è l'organismo di raccordo dei Direttori Generali dell'università e si propone di coordinare l'attività delle università per la parte relativa alla gestione amministrativa, di condividere buone pratiche e di realizzare approfondimenti sulla normativa vigente, a supporto dell'amministrazione universitaria. In maniera crescente, il CoDAU è il referente degli altri enti del sistema universitario e, più in generale, della pubblica amministrazione, per quello che riguarda i temi della gestione delle università.

### **2.3. Livello *Micro*. L'Ateneo di Padova**

#### *2.3.1. Organizzazione e organi principali<sup>25</sup>*

L'organizzazione dell'Ateneo è articolata in Amministrazione centrale, Dipartimenti, Scuole e Centri. L'Amministrazione centrale ha il compito di realizzare gli obiettivi e i programmi definiti dagli organi di governo sul piano della gestione finanziaria, tecnica e amministrativa.

I Dipartimenti sono invece strutture a gestione autonoma, con un loro bilancio e un segretario amministrativo, che l'amministrazione centrale sostiene nella loro attività.

In chiusura del presente capitolo, richiamiamo tre Organi di Ateneo particolarmente importanti ai fini dell'elaborato: il Nucleo di Valutazione, la Consulta del Territorio e il Presidio per la Qualità della Didattica.

Il Nucleo di valutazione di Ateneo<sup>26</sup> ha il compito, raccordandosi con i competenti organismi nazionali, di verificare e valutare la qualità e l'efficacia dell'offerta didattica e dell'attività di ricerca; di valutare le strutture e il personale, per promuovere il merito e il miglioramento della prestazione organizzativa e individuale. Verifica anche la corretta gestione delle risorse pubbliche, nonché l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa.

---

<sup>24</sup> <http://www.codau.it/>

<sup>25</sup> <https://www.unipd.it/ateneo-governance-sedi>

<sup>26</sup> <https://www.unipd.it/nucleo>

La Consulta del territorio è organo di riferimento e di consultazione per definire le strategie complessive, il bilancio, i piani di sviluppo delle strutture e la gestione dell'Ateneo; formula proposte per favorire le risposte più adatte alle esigenze di ricerca, innovazione e formazione della società, nonché di trasferimento dei saperi e delle conoscenze sul territorio.

È composta da rappresentanti di realtà sociali, istituzionali e culturali esterne all'Università.

Il Presidio di Ateneo per la Qualità della Didattica e della Formazione<sup>27</sup>:

- promuove, organizza, coordina e monitora le attività di valutazione e di miglioramento della didattica a livello di Ateneo in riferimento ai tre cicli della formazione superiore;
- sostiene, coordina e monitora le attività e le procedure di assicurazione della qualità a livello iniziale e periodico, il continuo aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA-CdS di ciascun Dipartimento, le attività del Riesame e del Monitoraggio dei Corsi di studio, la messa a punto delle azioni di miglioramento continuo;
- assicura il corretto flusso informativo da e verso il Nucleo di valutazione, i Dipartimenti e le Commissioni paritetiche docenti-studenti;
- valuta l'efficacia degli interventi di miglioramento e le effettive ricadute sulla qualità della formazione, della didattica e del servizio;
- promuove e coordina iniziative di innovazione didattica attraverso azioni di sperimentazione, ricerca valutativa e sostegno alla docenza anche in prospettiva internazionale.

Il Presidio si inserisce nell'ambito del processo di Assicurazione della Qualità (AQ)<sup>28</sup>, processo con cui gli Atenei, attraverso i propri Organi di Governo e la definizione di obiettivi, azioni di monitoraggio e verifiche, realizzano la politica di qualità e il continuo miglioramento dell'offerta formativa, delle attività di ricerca e di terza missione. Il sistema di AQ italiano è basato sugli standard europei definiti dall'ENQA (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015) ed è articolato nei processi di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento, definiti da ANVUR nelle linee guida del sistema AVA.

Dal 2013 l'Ateneo patavino si è dotato di un proprio sistema di assicurazione della qualità<sup>29</sup>, coerente con quanto previsto dalle linee guida ANVUR.

La qualità viene perseguita in maniera dinamica attraverso circuiti di raccordo fra Autovalutazione, Valutazione e Accredimento, nei quali convergono sinergicamente componenti strutturali, organismi gestionali, competenze, risorse e processi organizzativi; vengono implicati tutti gli attori all'interno di visioni e valori comuni, di pratiche e rappresentazioni condivise, e si promuovono al

---

<sup>27</sup> <https://www.unipd.it/presidio-qualita-ateneo>

<sup>28</sup> <https://www.unipd.it/assicurazione-qualita>

<sup>29</sup> <https://www.unipd.it/sistema-assicurazione-qualita-ateneo>

tempo stesso processi di miglioramento organizzativo e sviluppi trasformativi dei singoli e delle comunità. Particolare attenzione viene rivolta alla promozione della cultura della qualità all'interno di tutte le componenti del mondo universitario - docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo – attraverso attività di informazione, condivisione e massimo coinvolgimento. La configurazione del sistema contempla l'attività di organismi deputati specificamente allo svolgimento di funzioni nell'ambito del processo di assicurazione della qualità: i Gruppi di Accreditamento e Valutazione dei Corsi di studio - GAV (a livello di Corso di Studio); le Commissioni Paritetiche docenti-studenti - CPDS (a livello di Scuola); il Nucleo di Valutazione di Ateneo; il Presidio della Qualità dell'Ateneo (a livello centrale). Quest'ultimo (PQA) è un organo di Ateneo con funzioni di promozione della cultura della qualità, di consulenza agli altri organi di governo di Ateneo sulle tematiche inerenti all'AQ, di monitoraggio dei processi di AQ e di supporto nella loro attuazione. I suoi compiti sono i seguenti:

1. supervisiona lo svolgimento adeguato e uniforme delle procedure di AQ di tutto l'Ateneo, sulla base degli indirizzi degli Organi di Governo;
2. organizza e verifica la compilazione delle schede uniche annuali SUA-CdS e SUA-RD (Ricerca Dipartimentale) e delle Schede di Monitoraggio annuale per ogni Corso di Studio;
3. coordina e supporta le procedure di AQ a livello di Ateneo (CdS e Dipartimenti);
4. assicura lo scambio di informazioni con il Nucleo di Valutazione (NdV) e l'ANVUR;
5. raccoglie i dati per il monitoraggio degli indicatori, sia qualitativi che quantitativi, curandone la diffusione degli esiti;
6. attiva ogni iniziativa utile a promuovere la qualità all'interno dell'Ateneo;
7. monitora la realizzazione dei provvedimenti intrapresi in seguito alle raccomandazioni e/o condizioni formulate dalle CEV (Commissioni Esperti per la Valutazione) in occasione delle visite esterne.

Altro organo importante, come accennato, è costituito dalle Commissioni paritetiche docenti-studenti. Presso ciascuna Scuola di Ateneo è istituita una Commissione paritetica docenti-studenti, che, in accordo con il Nucleo di Valutazione, svolge attività di monitoraggio dell'offerta formativa, della qualità della didattica e dell'attività di servizio agli studenti da parte dei docenti. La Commissione può inoltre individuare indicatori per la valutazione dei risultati raggiunti nelle materie di cui al periodo precedente; tali indicatori devono essere sottoposti al parere del Senato Accademico e al Nucleo di Valutazione, per quanto di sua competenza, e successivamente approvati dal Consiglio di amministrazione. La Commissione paritetica, inoltre, formula, anche di propria iniziativa, pareri sull'istituzione, attivazione e sulla soppressione di Corsi di studio. La Commissione paritetica è composta da non meno di 8 commissari, tra cui:

- a) un minimo di tre docenti, almeno uno per ogni Dipartimento raggruppato, scelti tra i docenti afferenti ai Dipartimenti dal consiglio della Scuola di Ateneo,  
b) il Presidente del Consiglio della Scuola di Ateneo,  
c) uno studente per ogni commissario docente.

Tutti questi Organi partecipano ai processi di assicurazione della qualità e l'Università di Padova nello specifico ha istituito, con la delibera del SA n. 9 del 14.01.2013, il Sistema di Ateneo per la qualità della Didattica e l'Accreditamento (SADA) che opera per potenziare l'autovalutazione, la valutazione e per supportare il processo di accreditamento iniziale e periodico della sede e dei suoi Corsi di Studio (CdS).

Per riassumere, sulla base dei diversi livelli accademici e delle differenti funzioni e competenze, vengono coinvolti nei processi di assicurazione della qualità della didattica:

- Corsi di Studio e relativi Gruppi di Autovalutazione e Accreditamento (GAV)
- Dipartimenti
- Scuole e relative Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti (CPDS)
- Nucleo di Valutazione di Ateneo
- Commissione per il Presidio della Qualità della didattica (CPQD).



## **CAPITOLO 3. VALUTAZIONE PER TUTTE LE ACCESSIBILITÀ. LA RICERCA DI UN DIALOGO POSSIBILE**

### **3.1 *Razionale***

Come sottolineato precedentemente, il concetto di valutazione ha avuto, nell'arco della storia, significati assai diversi (Guba & Lincoln, 1989), strettamente legati ai paradigmi di riferimento, ciascuno portatore di posizioni epistemologiche differenti.

È ampiamente accettato che la valutazione abbia un'influenza e degli effetti su quanto, cosa e come gli alunni studiano e imparano (Black and Wiliam, 1998; Elton and Laurillard, 1979; Elton and Johnston, 2002); i modi in cui vengono valutati influenzano anche la qualità dell'apprendimento e – nel contempo- identifica ciò che ha un valore, un'importanza (Looney, 2014; Sadler, 1983; Brown, 1999; Gibbs, 1999; Hyland, 2000).

Qualsiasi pratica, dunque anche quella valutativa, deve essere considerata alla luce dei contesti di riferimento: sia il piccolo contesto locale, che dà ai fenomeni il loro significato immediato, sia il più ampio contesto internazionale e globale, in cui i fenomeni possono essere apprezzati per il loro significato generale e concettuale (Flyvbjerg, 2012).

Molti fenomeni assumono vite o forme differenti, a seconda degli attori particolari o delle condizioni locali. È importante esaminare le caratteristiche comuni di questi fenomeni, ma è anche importante esaminare l'unicità situazionale. Esplorare la complessità situazionale è una parte vitale della ricerca nelle scienze sociali (Stake, 2006).

L'esplorazione di pratiche autentiche per un particolare contesto fornisce un mezzo attraverso il quale comprendere la pratica stessa e comprendere diversi modi di realizzarla. In questo senso, la comprensione del processo valutativo richiede di conoscere non solo come funziona e non funziona in generale, indipendentemente dalle condizioni locali, ma come funziona in determinate condizioni locali. È impossibile indagare il modo in cui un'influenza esterna incida su un processo se le dinamiche interne di quel processo non sono comprese, cioè se la vera natura del processo rimane nascosta (o semplicemente ipotizzata) (Higgins, Hartley & Skelton; 2001).

La pratica è significativa nel contesto in cui si svolge. Astrarla dall'ambiente in cui opera è rimuovere le caratteristiche chiave della pratica: essa è necessariamente contestualizzata, cioè, non può essere discussa indipendentemente dalle impostazioni in cui si svolge. Si verifica sempre in luoghi particolari e in momenti particolari; non è significativo considerarla isolatamente e a prescindere da queste specificità.

Sebbene le caratteristiche di un dato contesto non sempre possono essere conosciute, è noto che l'esercizio delle conoscenze e delle abilità normalmente non si svolge in isolamento, sia dai professionisti sia dalle persone per le quali viene fornito un servizio o un prodotto. Si svolgerà in un contesto organizzativo/istituzionale; comporterà investimenti emotivi da parte dei soggetti e li coinvolgerà nella pianificazione e nel monitoraggio del proprio apprendimento. Questi elementi dovranno quindi essere considerati nel pensare a come vengono valutati gli studenti, e per questi scopi dovranno essere presi in considerazione esempi di contesti (Boud & Soler, 2009).

La valutazione, inoltre, si verifica in un contesto sociale, influenzato dalle politiche nazionali e statali, dall'apprendimento previsto (curriculum), dalle indicazioni pedagogiche, dalle aspettative della comunità, ecc. Il processo valutativo è quindi una struttura complessa e non una semplice serie di competenze delineate che possono essere implementate in qualsiasi contesto (Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris; 2017).

Il contesto specifico di riferimento per questo elaborato è quello universitario. La comprensione del contesto universitario come spazio sociale e culturale, nonché spazio di apprendimento, ci aiuta a vedere che sono necessarie prospettive di apprendimento come fenomeno socioculturale per esplorare i cambiamenti nei processi di valutazione (Lindberg-Sand & Olsson, 2008). Cambiamento che sembra particolarmente difficile da realizzarsi in un contesto in cui la valutazione sembra resistente ai cambiamenti e rimane uno degli aspetti più conservatori dell'educazione universitaria (Bloxham, 2016). Il motivo per il quale il focus è sull'innovazione delle pratiche valutative è per l'impatto che essa ha sulla qualità dell'apprendimento (Boud, 2010). L'assunto di base è che l'elemento che appare più efficace per migliorare l'insegnamento è attraverso il cambiamento degli aspetti della valutazione (Gibbs & Simpson, 2005). Lo stato dell'arte rispetto ai concetti chiave, valutazione e accessibilità, delineato nel primo capitolo, suggerisce che l'importanza di indagare l'intreccio derivante da questi due processi anche per colmare un gap di conoscenze sulla questione, che per il momento risulta scarsamente indagata a livello empirico. Da qui il desiderio di progettare e realizzare uno studio che avesse al centro la “*Valutazione per tutt\**”.

Un solo dato sembra certo: la scelta dello *studio di caso* come disegno di ricerca nasce dal desiderio di capire fenomeni complessi. In questo senso, il disegno scelto offre l'opportunità di prendere

coscienza delle azioni e delle pratiche di particolari persone o gruppi, all'interno della situazione o del contesto in cui si verificano (Miles, 2015).

### **3.2 Obiettivi dell'Indagine e Domande di Ricerca**

Alla luce delle premesse logiche delineate precedentemente, l'obiettivo principale del presente studio è quello di esplorare e comprendere il processo valutativo riferito agli apprendimenti degli studenti universitari, nella tensione micro (pratiche in contesto) e macro (politiche istituzionali). Questo obiettivo generale si articola in alcuni obiettivi specifici che approfondiscono i seguenti aspetti:

- le politiche (norme, regolamenti, documenti, procedure, linee guida, ecc.) che disciplinano la valutazione degli apprendimenti nell'Università
- le pratiche valutative maggiormente attuate nel contesto universitario
- il modo in cui il processo valutativo è collegato ai processi di insegnamento e apprendimento
- le modalità operative in cui il docente organizza, progetta e attua il processo valutativo
- la partecipazione degli studenti in questi processi
- l'accessibilità del processo valutativo, ossia gli ostacoli e i facilitatori maggiormente connessi al processo valutativo.
- identificazione di proposte per superare gli ostacoli e/o promuovere i facilitatori.

Le domande di ricerca che guidano il lavoro sono le seguenti: Quali culture valutative emergono? Quali sono i significati associati al processo valutativo e come si intrecciano con i processi di insegnamento e apprendimento? Quali sono le pratiche valutative maggiormente utilizzate? La valutazione è strumento per promuovere la partecipazione e l'accessibilità? Come promuovere un dialogo possibile fra il processo valutativo e l'accessibilità?

### **3.3 Metodo**

#### *3.3.1 Riflessioni metodologiche*

Il contesto è estremamente importante nelle situazioni educative e spesso le variabili introdotte dal contesto (e le relazioni tra di esse) sono così numerose e ricche che sono le stesse premesse paradigmatiche che orientano nella scelta di collocare il disegno di ricerca all'interno di una metodologia qualitativa con un approccio interpretativo (Mortari & Ghirotto 2019; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Denzin & Lincoln, 2005). L'analisi e l'interpretazione implicano un processo complesso che si sviluppa e si costruisce attraverso i significati e i punti di vista che la raccolta dati

permette di far emergere, in stretto legame con il quadro teorico di riferimento. L'attenzione verso la complessità dell'oggetto di indagine significa anche concepirlo come un sistema che non è la somma delle sue parti, quanto piuttosto l'esito della comprensione delle interdipendenze tra tutti gli aspetti che lo compongono. Ed è per questo che il disegno di ricerca scelto è lo *studio di caso*.

Un caso di studio è un'istanza specifica che viene spesso progettata per illustrare un principio più generale (Nisbet & Watt 1984), è "lo studio di un'istanza in azione" (Adelman et al. 1980). L'istanza singola è di un sistema limitato, ad esempio un bambino, una classe, una scuola, una comunità. Fornisce un esempio unico di persone reali in situazioni reali, consentendo di comprendere le idee in modo più chiaro rispetto alla semplice presentazione di teorie o principi astratti (Nisbet & Watt, 1984). I casi di studio possono penetrare le situazioni in modi non sempre suscettibili di analisi numerica. Come osserva Robson (2002), i casi di studio optano per la generalizzazione *analitica* piuttosto che statistica, cioè sviluppano una teoria che può aiutare i ricercatori a comprendere altri casi, fenomeni o situazioni simili.

Come osservano Nisbet e Watt (1984), il tutto è più della somma delle sue parti e richiede un'indagine approfondita. Inoltre, i contesti sono unici e dinamici, quindi i casi di studio indagano e riportano le complesse interazioni dinamiche e in evoluzione di eventi, relazioni umane e altri fattori in un'istanza unica.

I casi di studio si sforzano di ritrarre "com'è" trovarsi in una situazione particolare, per cogliere la realtà ravvicinata e una descrizione dettagliata delle esperienze vissute dai partecipanti, dei pensieri e dei sentimenti nei confronti di una situazione (Geertz, 1973). Implicano l'osservazione di un caso o di un fenomeno nel suo contesto di vita reale, utilizzando solitamente molti tipi di dati (Robson, 2002). Sono descrittivi e dettagliati, con un focus ristretto, e combinano dati soggettivi e oggettivi (Dyer 1995).

Stake (2006) descrisse il *caso* come lo studio della particolarità e della complessità di una singola situazione, arrivando a comprendere la sua attività in circostanze importanti. Rappresenta uno sforzo speciale per esaminare qualcosa che ha molte dimensioni o parti. Il fenomeno (o *quintain*) è qualcosa che vogliamo capire più a fondo, e scegliamo di studiarlo attraverso i suoi casi o attraverso uno studio *multicase*. Il caso viene concettualizzato in vari modi per facilitare la comprensione del fenomeno o *quintain*: essa è qualcosa che funziona, che opera, che ha vita. Lo studio di caso è l'osservazione di quella vita in situazioni particolari. Dunque, è qualcosa che deve essere descritta e interpretata (Miles, 2015).

Il ricercatore dipende in parte dal conoscere personalmente l'attività e l'esperienza del caso. Per studiarlo, si esamina attentamente il suo funzionamento e le sue attività, ma il primo obiettivo è capire il caso. Si deve scoprire come esso 'porta a termine le cose'. Le *quintain* vengono spesso meglio

comprese osservando il modo in cui vengono gestiti i problemi piuttosto che guardando all'efficienza o ai risultati di produttività.

I ricercatori possono progettare uno studio di caso e scegliere di dare attenzione in modalità differenti alla quintain e al singolo caso. Se lo studio è concepito come uno studio di caso qualitativo, allora il singolo caso dovrebbe essere studiato per conoscere la sua particolarità, complessità e unicità situazionale.

Quando lo scopo dello studio è di andare oltre il caso, lo si chiama "strumentale". Quando l'interesse principale è nel caso in sé, lo si chiama "intrinseco". Nel caso del presente studio, l'interesse sarà principalmente *strumentale*.

Ogni caso da studiare è un'entità complessa ubicata nella propria situazione. Ha i suoi contesti speciali o sfondi. Il contesto storico è quasi sempre di interesse, ma lo sono anche i contesti culturali e fisici. Particolarmente importante è l'opportunità di sapere in che modo lo studio delle questioni che attraversano il caso contribuisce alla comprensione della quintain (Stake, 2006).

Per quanto riguarda i criteri di validità e verifica, come sottolineato prima, l'analisi qualitativa enfatizza l'interpretazione, il dar senso alle informazioni ed il rispetto per la soggettività degli attori coinvolti. Si cercherà di preservare ed analizzare i diversi aspetti della trama, la complessità del fenomeno, i punti di vista diversi ed anche contrapposti tra di loro.

In questo quadro, i criteri si fondano sulla triangolazione delle diverse fonti di informazione, aspetto che assume particolare importanza nello studio di caso (Adelman, 1980). La metafora della triangolazione viene considerata dall'ambito della navigazione e della strategia militare ed implica l'utilizzo di diversi punti di riferimento per localizzare la posizione esatta di un oggetto. Questa metafora può essere utilizzata non solo per l'analisi di un fenomeno ma anche per arricchire la nostra comprensione attraverso l'emergenza di nuovi significati e dimensioni di analisi.

Le tecniche di triangolazione nelle scienze sociali tentano di delineare, o spiegare in modo più completo, la ricchezza e la complessità di un fenomeno studiandolo da più punti di vista. La triangolazione è un modo efficace per dimostrare la validità, in particolare nella ricerca qualitativa (Campbell e Fiske 1959). Usa la seconda e la terza prospettiva, o anche di più; utilizza più di un metodo di raccolta dati (documenti, interviste, etc.) (Stake, 2006).

Denzin (1970), tuttavia, ha esteso questa visione della triangolazione per includere molti altri tipi tra cui il tipo multi-metodo che definisce "triangolazione metodologica". Alcuni di essi sono:

- Triangolazione spaziale: questo tipo tenta di superare i limiti degli studi condotti all'interno di una cultura o sottocultura. Nel presente lavoro si è considerata questa tipologia di triangolazione, ad esempio, nell'analisi di documenti non esclusivamente legati e prodotti all'interno di una cultura universitaria.

- Triangolazione metodologica: questo tipo usa lo stesso metodo in diverse occasioni, o metodi diversi sullo stesso oggetto di studio. Questa tipologia è stata utilizzata nel presente studio e si è tradotta nell'uso di più strumenti per esplorare lo stesso oggetto, come si vedrà più avanti.
- Livelli combinati di triangolazione: questo tipo utilizza più di un livello di analisi dai tre livelli principali utilizzati nelle scienze sociali, vale a dire, il livello individuale, il livello interattivo (gruppi) e il livello di collettività (organizzativo, culturale o sociale). Anche questo tipo di triangolazione vede in questo lavoro una sua applicazione nel momento in cui si è scelto di adottare strumenti a compilazione individuale insieme a strumenti attraversati dalle dimensioni dell'interattività e della collettività.

In ultima analisi, dunque, le tecniche di triangolazione sono adatte in generale quando si cerca una visione più olistica dei processi in un contesto educativo o dove un fenomeno complesso richiede delucidazioni.

Legata alla questione della triangolazione appena esposta, è la generalizzazione, aspetto entro il quale possiamo individuare tre tecniche: estrapolazione da campione a popolazione, generalizzazione analitica e trasferimento caso per caso.

Sulla base di quanto approfondito in precedenza, lo studio di caso è generalizzabile a proposizioni teoriche e non a popolazioni o universi. In questo senso, lo studio di caso non rappresenta un "campione" e l'obiettivo del ricercatore è quello di espandere e generalizzare le teorie (generalizzazione analitica) e non enumerare le frequenze (generalizzazione statistica) (Yin, 1984). Dunque, la *generalizzazione analitica* non si basa su campioni e popolazioni. Secondo Yin (1989), nella generalizzazione analitica, il ricercatore si sta sforzando per generalizzare un particolare insieme di risultati a una teoria più ampia. Generalizzare una teoria è fornire prove che supportino (ma non provano definitivamente) quella teoria stessa.

Generalizzare una teoria è diverso dalla generalizzazione rispetto a una popolazione, a maggior ragione quando la teoria è volta ad essere applicata a una più ampia gamma di popolazioni e/o setting specifici: a volte tenta di dimostrare che una teoria si estende a un'ampia varietà di circostanze, mentre a volte identifica le particolari condizioni in cui si applica.

Il *trasferimento caso per caso*, invece, si verifica ogni volta che una persona in un dato contesto considera i risultati di uno studio realizzato in un altro contesto. Il ricercatore ha il dovere di fornire una descrizione ricca, dettagliata e "spessa" del caso (in termini di caratteristiche di fondo, aspetti dei processi studiati, risultati) mentre è lasciato al lettore l'impegno del trasferimento dei risultati da un caso ad un altro. Questo perché non è possibile conoscere le situazioni in cui è probabile che i lettori

considerino l'applicazione dei risultati dello studio, da qui la necessità di una descrizione dettagliata in modo che i lettori abbiano informazioni sufficienti per valutare la corrispondenza tra la situazione studiata e la loro.

Il trasferimento caso per caso, dunque, è arricchito da una 'spessa descrizione' che consente di valutare l'applicabilità delle conclusioni dello studio alla propria situazione e risulta particolarmente in sintonia con la ricerca qualitativa, che considera attentamente le specificità del fenomeno in esame. Le *applicazioni* di uno studio richiedono di passare da una popolazione a un'istanza specifica o, se viene utilizzata la generalizzazione analitica, da una teoria supportata dalla ricerca a un insieme specifico di condizioni che potrebbero essere diverse da quelle studiate. Cronbach (1982) suggerisce che le conclusioni basate su tecniche sia campione-popolazione sia analitici sono più utili per la presa di decisioni a livello politico.

Nello specifico, la generalizzazione analitica è più promettente, in parte perché ci sono più modi per creare collegamenti tra casi e teorie. Tali questioni assumono ancora più importanza quando ci si trova dinanzi a studi *multicase* (Stake, 2006) che possono utilizzare la logica della replicazione e del confronto per rafforzare le conclusioni tratte dai singoli casi e fornire la prova sia della loro più ampia utilità che delle condizioni particolari in cui si trovano.

### 3.3.2 Casi e Partecipanti

Le riflessioni metodologiche appena esposte portano a considerare tratto distintivo dello studio di caso la sua attenzione alla situazione locale, non al modo in cui rappresenta altri casi (Stake, 2006). Quando l'obiettivo è di ottenere il maggior numero possibile di informazioni su un dato problema, processo o fenomeno, un caso rappresentativo o un campione casuale potrebbero non essere la strategia più appropriata. Questo perché il caso *tipico* o *medio* spesso non è il più ricco di informazioni. I casi atipici o estremi spesso rivelano più informazioni perché attivano più attori e più meccanismi di base nella situazione studiata. Inoltre, sia da una prospettiva orientata alla comprensione sia da una prospettiva orientata all'azione, è spesso più importante chiarire le cause più profonde di un dato problema e le sue conseguenze, che non descrivere i sintomi del problema e la frequenza con cui si verificano (Flyvbjerg, 2006).

Uno dei compiti più importanti per il ricercatore nello studio di caso è dunque mostrare come il fenomeno appare nei contesti specifici. Tra i criteri più rilevanti per la selezione del caso possiamo individuare l'opportunità di imparare e l'accessibilità. Decidiamo di esplorare il fenomeno con uno studio di caso: come si svolge la quintain? Il caso è pertinente alla quintain? Offre buone opportunità per conoscere la complessità e il contesto?

Il caso viene studiato per acquisire la comprensione di quella particolare entità così com'è situata. La quintain è studiata in alcune delle sue situazioni. Si suppone che i significati complessi della quintain siano compresi in modo diverso e migliore a causa della particolare attività e dei contesti del caso stesso.

In questo senso, il caso che si è scelto di esaminare è l'Università degli Studi di Padova. I partecipanti coinvolti: testimoni-chiave, docenti e studenti universitari. I docenti coinvolti tramite i questionari sono 156. Gli studenti coinvolti nei questionari sono 380, mentre quelli coinvolti nei focus group sono 16. Nelle sezioni successive saranno forniti ulteriori dettagli sulle caratteristiche dei partecipanti alla ricerca.

### 3.3.3 *Gli strumenti*

All'interno di uno studio di caso, la fase di scelta degli strumenti diventa un fattore chiave. Mentre da un lato il *caso* tenta di rappresentare una pratica complessa, lo *studio* è la spiegazione analitica, costruita e realizzata per raccontare, analizzare e generare, senza ridurre, nuovi modi di comprendere pratiche complesse (Miles, 2015).

I ricercatori utilizzano questo tipo di disegno per acquisire una comprensione approfondita della situazione e del suo significato per le persone coinvolte. L'interesse è sui *processi* piuttosto che i *risultati*, nel *contesto* piuttosto che una *variabile specifica*, nella *scoperta* piuttosto che nella *conferma*. I ricercatori hanno l'obbligo di fornire un'interpretazione in tutti i casi. Tali approfondimenti su aspetti della pratica educativa possono avere un'influenza diretta sulla politica, sulla pratica e sulla ricerca futura (Merriam, 1988).

All'interno del disegno di uno studio di caso, non esiste dunque un modo meccanico per raccogliere i dati. Cosa cercano i ricercatori? Gli strumenti di ricerca servono a scoprire in prima persona cosa fa il singolo caso: la sua attività, il suo funzionamento. Descriverlo e interpretarlo costituisce una gran parte di molti casi di studio. Situarlo, in contesto, costituisce uno dei risultati centrali dello studio.

I dettagli del fenomeno che il ricercatore non è in grado di vedere da sé vengono trovati intervistando le persone che lo vedono o trovando i documenti che lo registrano.

Ci si aspetta che le attività del caso siano influenzate dal contesto; quindi, deve essere studiato e descritto in profondità. I ricercatori qualitativi hanno forti aspettative che la realtà percepita dalle persone all'interno e all'esterno del caso sarà sociale, culturale, situazionale e contestuale (Stake, 2006).

Sulla base di ciò, gli strumenti scelti per questo lavoro di ricerca sono riconducibili a tre tipologie, documenti, questionari e focus group, di seguito analiticamente descritti nei paragrafi che seguono.



### 3.3.3.1 Documenti

L'analisi dei documenti gioca un ruolo rilevante nel cercare di comprendere le culture e le politiche istituzionali in merito alla valutazione degli apprendimenti, e non solo. A causa del loro indiscusso valore, questo tipo di fonte gioca un ruolo esplicito in qualsiasi tipo di studio di caso e può assumere diverse forme.

Ricerche sistematiche di documenti pertinenti sono fondamentali in ogni piano di raccolta dei dati. Ad esempio, possono essere considerati documenti: lettere, appunti, comunicazioni ufficiali e non, progetti, programmi e piani, annunci, verbali di riunioni e altri rapporti scritti, documenti interni, studi formali attinenti al tema del caso, articoli e servizi apparsi sui mezzi di comunicazione, ecc.

L'utilità di questi documenti non dipende dal livello di accuratezza, validità e attendibilità degli stessi (da ritenersi comunque parziale nella maggior parte dei casi), quanto piuttosto dalla possibilità di corroborare e accrescere, attraverso di essi, la validità di prove provenienti da altre fonti. In particolare, i documenti possono: verificare la correttezza delle informazioni riportate in un'intervista; confermare, approfondire o mettere in dubbio il contenuto e il valore di altre fonti; favorire processi di inferenza di informazioni e dati non immediatamente espliciti; stimolare ulteriori indagini/riflessioni.

In generale, ci sono abbondanti fonti di dati documentarie nella ricerca e, sebbene queste siano utili per il ricercatore, è necessario portare una serie di considerazioni sul loro uso. Ad esempio, alcuni contesti, culture ed eventi sociali sono "alfabetizzati", ovvero i documenti sono abbondanti e fanno parte del mondo quotidiano dei partecipanti, mentre altre culture potrebbero esserlo meno. Ciò influisce sullo stato dei documenti. Inoltre, mentre alcuni documenti possono essere stati scritti deliberatamente per la ricerca, la maggior parte no; alcuni sono scritti da ricercatori per ricercatori ma, ancora una volta, la maggior parte non lo è. In effetti, la maggior parte è stata scritta per uno scopo, un ordine del giorno, un pubblico diverso dai ricercatori, e questo solleva interrogativi sulla loro affidabilità e validità.

L'analisi documentaria ha diversi interessi. Può consentire al ricercatore di raggiungere persone o soggetti inaccessibili, come nel caso della ricerca storica. Inoltre, come l'osservazione indiretta o non partecipata, c'è poca o nessuna reattività da parte di chi scrive, in particolare se il documento non è stato scritto con l'intenzione di essere dato di ricerca. Lo studio documentario è utile anche nell'analisi longitudinale, poiché può mostrare come le situazioni si sono evolute nel tempo. Molti documenti di pubblico dominio potrebbero essere stati scritti da professionisti qualificati e potrebbero contenere informazioni e approfondimenti più preziosi di quelli scritti da dilettanti relativamente disinformati (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Inoltre, l'analisi documentaria si presenta come una procedura sistematica per la revisione o la valutazione di documenti, sia cartacei che elettronici. Come altri metodi nella ricerca qualitativa, l'analisi dei documenti richiede che i dati siano esaminati e interpretati al fine di suscitare significato, acquisire comprensione e sviluppare una conoscenza empirica (Bowen, 2009).

L'analisi dei documenti viene spesso utilizzata in combinazione con altri metodi di ricerca qualitativa come mezzo di triangolazione: la combinazione di metodologie nello studio dello stesso fenomeno (Denzin, 1970). Il ricercatore qualitativo dovrebbe attingere a più (almeno due) fonti di evidenza; vale a dire, cercare la convergenza e la conferma attraverso l'uso di diverse fonti di dati e metodi. Oltre ai documenti, tali fonti includono interviste, osservazioni partecipanti o non partecipanti, questionari, ecc. (Yin, 1994).

In questo modo, triangolando i dati, il ricercatore tenta di fornire una confluenza di prove che generino credibilità. Esaminando le informazioni raccolte con metodi diversi, il ricercatore può corroborare i risultati attraverso i set di dati e quindi ridurre l'impatto di potenziali distorsioni che possono esistere in un singolo studio. Secondo Patton (1990), la triangolazione aiuta il ricercatore a difendersi dall'accusa che i risultati di uno studio siano semplicemente un artefatto di un singolo metodo, una singola fonte o il pregiudizio di un singolo investigatore.

Inoltre, come metodo di ricerca, l'analisi documentale è particolarmente applicabile a studi di casi qualitativi intensivi che producono descrizioni ricche di un singolo fenomeno, evento, organizzazione o programma (Stake, 1995; Yin, 1994). Come sottolineato da Merriam (1988), documenti di tutti i tipi possono aiutare il ricercatore a scoprire il significato, sviluppare la comprensione e scoprire intuizioni rilevanti per il problema della ricerca.

La logica dell'analisi dei documenti risiede, dunque, nel suo ruolo nella triangolazione metodologica e dei dati, nell'immenso valore dei documenti nella ricerca di casi di studio e nella sua utilità come metodo autonomo per forme specializzate di ricerca qualitativa.

Sebbene l'analisi dei documenti sia servita principalmente come complemento ad altri metodi di ricerca, è stata utilizzata anche come metodo autonomo: esistono infatti alcune forme specializzate di ricerca qualitativa che si basano esclusivamente sull'analisi dei documenti. Comprensibilmente, i documenti possono essere l'unica fonte di dati necessaria per studi progettati all'interno di un paradigma interpretativo, come nell'indagine ermeneutica; oppure può essere semplicemente l'unica fonte praticabile, come nella ricerca storica e interculturale. In altri tipi di ricerca, l'investigatore dovrebbe evitare di fare eccessivo affidamento sui documenti.

I documenti possono fornire dati sul contesto all'interno del quale i partecipanti alla ricerca operano, un caso di *testo* che fornisce un *contesto*: a testimonianza di eventi passati, i documenti forniscono informazioni di base e approfondimenti storici. Tali informazioni e intuizioni possono aiutare i

ricercatori a comprendere le radici storiche di problemi specifici e possono indicare le condizioni che interferiscono con i fenomeni attualmente oggetto di indagine. Il ricercatore può utilizzare i dati tratti dai documenti, ad esempio, per contestualizzare i dati raccolti durante le interviste.

In sintesi, i documenti forniscono sfondo e contesto, domande aggiuntive da porre, dati supplementari, un mezzo per tenere traccia del cambiamento e dello sviluppo e la verifica dei risultati da altre fonti di dati. Inoltre, i documenti possono essere il mezzo più efficace per raccogliere dati quando gli eventi non possono più essere osservati o quando gli informatori hanno dimenticato i dettagli.

I documenti analizzati nel presente studio sono riassunti nella sezione del capitolo dedicata all'analisi dei dati (paragrafo 3.4.1). Di seguito, si presenta una lista dei documenti presi in analisi, in base ai tre livelli (*Macro*, *Meso* e *Micro*) e ai diversi attori.

### **Livello Macro:**

#### **EHEA – Bologna Process**

- Bologna Declaration (1999)
- Prague Communiqué (2001)
- Berlin Communiqué (2003)
- Bergen Communiqué (2005)
- London Communiqué (2007)
- Leuven Communiqué (2009)
- Bucharest Communiqué (2012)
- Yerevan Communiqué (2015)
- Paris Communiqué (2018)
- Roma Communiqué (2020)
- Rome Ministerial Communiqué - ANNEX III “Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA”.
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005)
- ECTS Guida per l'utente (2015)

#### **OECD**

- Lifelong Learning for All: Policy Directions (2001)
- Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education (2009)

- Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices (2012)
- Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report (2013)

## **ESU**

- Student Centered Learning: An Insight into Theory and Practice (2010)
- Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning: Student-Centered Learning SCL Toolkit (2010)
- Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research study (2015)
- Bologna with Student Eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999 (2015)
- Standard e linee guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG) (2015)
- Studio comparativo sul coinvolgimento degli studenti nei processi di assicurazione della qualità (2016)

## **Commissione Europea**

- Comunicazione della Commissione: Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (2001)
- Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e il Comitato delle Regioni relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore (2017)
- The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report

## **European University Association (EUA)**

- National Initiatives in Learning and Teaching in Europe: A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project (2018)
- Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area (2018)
- Promoting a European dimension to teaching enhancement: A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project (2019)
- Key activities 2019
- 2019 Annual Report
- Europe's Universities Shaping the Future: EUA Strategic Plan (2020)

## **ENQA**

- Terminology of quality assurance: towards shared European values? (2006)
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2009)
- Quality Assurance and Learning Outcomes (2010)
- The Concept of Excellence in Higher Education (2014)

### **Livello Meso: Italia**

#### **Cedefop**

- ITALY: European inventory on NQF 2018

#### **ANVUR**

- Rapporto Biennale sullo Stato Del Sistema Universitario E Della Ricerca 2018
- Accredimento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio Universitari: Linee Guida - Versione del 10/08/2017
- *“Rapporto TECO: le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani”* (2014)

#### **CUN**

- Guida CUN alla scrittura degli ordinamenti didattici (a.a.2020/2021)
- Rapporto sulla condizione studentesca (2018)

#### **CRUI**

- *“Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio - Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016”* (2017)

#### **MIUR**

- Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accredimento Iniziale e Periodico delle Sedi e dei Corsi Di Studio - DM 6/2019

## **Livello Micro: UNIPD**

### **UNIPD**

- Statuto di Ateneo
- Regolamento Generale di Ateneo
- Regolamento Didattico di Ateneo
- Regolamento delle carriere degli studenti
- Regolamento per il finanziamento delle iniziative culturali e dei progetti innovativi proposti dagli studenti
- Linee strategiche 2016 – 2021
- Politiche di Qualità 2018
- Sistema di Assicurazione della Qualità 2019
- Linee guida alla compilazione SCHEDE SUA CdS
- Linee guida alla compilazione dei SYLLABUS
- Guida Per La Realizzazione Delle Consultazioni Con Le Organizzazioni Rappresentative Della Produzione, Servizi, Professioni
- Indicazioni Per La Realizzazione Della Settimana Per Il Miglioramento Della Didattica 2019
- Linee guida - Normativa Compiti e Attività delle CPDS
- Rapporto ANVUR Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio - Università degli Studi di Padova
- Delibera n. 45 del Senato Accademico del 18/06/2018 - Indicazioni per l'offerta formativa e la programmazione della didattica a partire dall'a.a. 2019/2020

### **MIUR**

- Decreto Accreditamento Periodico Delle Sedi E Dei Corsi Di Studio (2019)

### **ANVUR**

- Rapporto ANVUR Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (2020)

### 3.3.3.2 Questionari

L'indagine realizzata tramite il software *LimeSurvey* ha lo scopo di rilevare informazioni da docenti e studenti in merito alle pratiche effettivamente attuate nel contesto universitario, oltre ai significati condivisi. Si è scelto di adottare uno sguardo che privilegia l'attribuzione di significato al dato (Denzin e Lincoln, 1994; Mazzara, 2002; Sorzio, 2005; Cohen, Manion e Morrison, 2007).

I questionari sono stati costruiti in base alla letteratura a livello internazionale<sup>30</sup>. Tutti i questionari considerati e analizzati assegnano grande importanza a diverse dimensioni quali: pratiche di apprendimento e insegnamento nella propria università; stili e approcci didattici in classe; diversità di strategie didattiche per comunicare e interagire con gli studenti in merito ai contenuti accademici e per supportare il loro coinvolgimento; il modo in cui gli insegnanti trasmettono le loro conoscenze e abilità mentre interagiscono con gli studenti nelle loro classi; pratiche di valutazione degli insegnanti e le loro auto-percezione in queste pratiche; misurare le aspettative e le percezioni degli studenti sulla qualità della valutazione e come queste influenzano il modo in cui gli studenti vivono e utilizzano la valutazione; le percezioni degli studenti universitari rispetto ai loro ambienti di apprendimento; opportunità per insegnanti e studenti di fornire input nella discussione e nello sviluppo delle pratiche e politiche istituzionali.

Prima della somministrazione, è stata condotta una fase preliminare in cui sono stati discussi, con un gruppo di esperti, le diverse domande in base agli obiettivi, domande di ricerca e il quadro teorico di riferimento. I diversi questionari presenti in letteratura sono stati di vitale importanza in questa fase. Dopo questo primo momento di discussione, è stata avviata una fase di somministrazione pilota, alla fine della quale è stato predisposto il questionario finale.

Tipicamente, le *survey* (indagine o sondaggio) raccolgono dati in un particolare momento con l'intenzione di descrivere la natura delle condizioni esistenti, o identificare gli standard con cui le condizioni esistenti possono essere confrontate, o determinare le relazioni che esistono tra eventi specifici. Pertanto, possono variare nei loro livelli di complessità: da quelli che forniscono semplici conteggi di frequenza a quelli che presentano analisi relazionali. Di solito, si basa sulla raccolta di dati su larga scala da un'ampia popolazione al fine di consentire di fare generalizzazioni su determinati fattori o variabili (Cohen, Manion & Morrison; 2007).

Lo strumento ha diverse caratteristiche e diversi scopi; tipicamente viene utilizzato per scansionare un ampio campo di problematiche, popolazioni, programmi, ecc. al fine di misurare o descrivere eventuali caratteristiche. È utile in quanto di solito (Cohen et al., p. 206):

---

<sup>30</sup> I principali riferimenti utilizzati per costruire gli item sono i seguenti: Li & Wu, 2018; Gerritsen-van Leeuwenkamp et al., 2018; Pat-El et al., 2013; Devlin, 2002; McTighe & Ferrara, 1997; Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2009; Moreno-Murcia, Silveira Torregrosa, Belando Pedreño, 2015; OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2018.

- *raccoglie i dati in una sola volta e quindi è economico ed efficiente*
- *rappresenta un'ampia popolazione target*
- *genera dati numerici*
- *fornisce informazioni descrittive, inferenziali ed esplicative*
- *manipola fattori e variabili chiave per ricavare frequenze (ad esempio i numeri che registrano una particolare opinione o punteggio del test)*
- *raccoglie informazioni standardizzate (cioè utilizzando gli stessi strumenti e domande per tutti i partecipanti)*
- *accerta le correlazioni*
- *presenta materiale sgombro da fattori contestuali specifici*
- *acquisisce dati da domande chiuse, a scelta multipla, punteggi dei test o programmi di osservazione*
- *supporta o confuta ipotesi sulla popolazione target*
- *genera strumenti accurati attraverso il loro pilotaggio e revisione*
- *fa generalizzazioni e osserva i modelli di risposta negli obiettivi di messa a fuoco*
- *raccoglie dati che possono essere elaborati statisticamente.*

La maggior parte combina dati nominali dei partecipanti e i dettagli personali rilevanti con altre scale (ad esempio scale di atteggiamento, dati da misure ordinali, di intervallo e/o di rapporto). Sono utili per raccogliere informazioni fattuali, dati su atteggiamenti e preferenze, credenze e previsioni, comportamenti, pratiche ed esperienze – sia passate che presenti.

In primo luogo, lo scopo generale di un'indagine deve essere tradotto in un obiettivo centrale specifico. Una volta stabilito e precisato, la seconda fase della progettazione prevede l'individuazione e la catalogazione di temi sussidiari che attengono alla sua finalità centrale. La terza fase segue l'identificazione e l'elencazione di argomenti sussidiari e prevede la formulazione di specifici requisiti informativi relativi a ciascuno di questi temi.

Per diversi fattori (ad esempio economici, tempo, accessibilità) non sempre è possibile o pratico ottenere dati da una popolazione. I ricercatori si sforzano quindi di raccogliere informazioni da un gruppo o sottoinsieme più piccolo della popolazione in modo tale che la conoscenza acquisita sia rappresentativa della popolazione totale oggetto di studio: il campione.

In generale, esistono due metodi di campionamento: si ottengono campioni probabilistici in cui - come suggerisce il termine- è nota la probabilità di selezione di ciascun rispondente. Il loro appello è alla generalizzabilità dei dati che vengono raccolti. L'altro fornisce campioni non probabilistici, in cui la probabilità di selezione è sconosciuta. Questi tipi di campione non cercano di generalizzare dai dati raccolti.

Nel caso del presente studio – e per diversità di fattori- è stato scelto un campione a convenienza, non probabilistico.



Come sottolineato prima, il questionario è uno strumento ampiamente utilizzato e utile per raccogliere informazioni e dati strutturati, spesso numerici, che possono essere somministrati senza la presenza del ricercatore e spesso relativamente semplici da analizzare.

Esistono diversi tipi di modalità di domanda e risposta nei questionari, tra cui, ad esempio, domande dicotomiche, domande a scelta multipla, scale di valutazione, domande a somma costante, dati sui rapporti e domande aperte.

Le domande chiuse prescrivono la gamma di risposte, tra cui l'intervistato può scegliere. Le domande chiuse altamente strutturate sono utili in quanto possono generare frequenze di risposta suscettibili di trattamento e analisi statistica. Consentono inoltre di effettuare confronti tra i gruppi del campione, sono più veloci da codificare e analizzare rispetto ai dati basati su parole e, spesso, sono deliberatamente più mirati rispetto alle domande aperte.

In generale, le domande chiuse (dicotomiche, a scelta multipla, somma costante, scale di valutazione) sono veloci da completare e semplici da codificare e non discriminano indebitamente sulla base di come sono articolati gli intervistati (Cohen et al., p. 321).

Il ricercatore dovrà scegliere la metrica – la scala dei dati – da adottare: i dati nominali indicano le categorie; i dati ordinali indicano l'ordine (da "alto" a "basso", "primo" a "ultimo", "dal più piccolo" al "più grande", "fortemente in disaccordo" a "assolutamente d'accordo", "per niente" a "molto").

Un questionario altamente strutturato porrà domande chiuse. Questi possono assumere diverse forme. Le domande dicotomiche richiedono una risposta "sì"/"no", ad esempio. Questo tipo di domanda è utile, perché fornisce agli intervistati la possibilità di scegliere una risposta chiara e inequivocabile. Inoltre, è possibile codificare rapidamente le risposte, essendoci solo due categorie di risposta.

Oltre alle domande dicotomiche, una ricerca potrebbe richiedere informazioni sulle variabili dicotomiche, ad esempio genere (maschile/femminile), tipo di scuola (elementare/secondaria), tipo di corso (professionale /non professionale).

Per cercare di ottenere un certo vantaggio sulla complessità, il ricercatore può passare a domande a scelta multipla, in cui la gamma di scelte è progettata per catturare la probabile gamma di risposte a determinate affermazioni. Le categorie dovrebbero essere discrete (cioè non avere sovrapposizioni e si escludono a vicenda) e dovrebbero esaurire la possibile gamma di risposte.

Inoltre, dovrebbero essere fornite indicazioni sul completamento della scelta multipla, chiarendo, ad esempio, se gli intervistati sono in grado di selezionare una sola risposta (modalità di risposta singola) o più risposte (modalità di risposta multipla) dall'elenco. Come le domande dicotomiche, le domande a scelta multipla possono essere rapidamente codificate e aggregate rapidamente per fornire frequenze di risposta. Se questo è appropriato per la ricerca, allora questo potrebbe essere uno strumento utile.

Alcune delle domande presenti nei questionari sono a scelta multipla (sia in modalità di risposta singola che multipla) e, in alcuni casi, l'opzione 'Altro', con spazio a compilazione libera.

Un altro modo in cui sono stati gestiti i gradi di risposta, l'intensità della risposta e l'allontanamento dalle domande dicotomiche può essere trovato nella nozione di *scale di valutazione* (scale Likert, scale differenziali semantiche, scale Thurstone e scala Guttman). Questi sono dispositivi molto utili per il ricercatore, poiché costruiscono un grado di sensibilità e differenziazione della risposta mentre continuano a generare numeri.

Una scala Likert fornisce una gamma di risposte a una data domanda o affermazione; le categorie devono essere discrete ed esaurire la gamma di possibili risposte che gli intervistati potrebbero voler dare. Questi esprimono la loro opinione cerchiando o segnando quella posizione sulla scala che più rappresenta ciò che sentono. I ricercatori escogitano i propri termini e i loro opposti polari. In alternativa, un differenziale semantico è una variazione di una *scala di valutazione* che opera mettendo un aggettivo a un'estremità di una scala e il suo opposto all'altra.

Nel caso del presente studio, alcune domande poste sono scale Likert a 4 item, in cui è stato scelto di eliminare l'item centrale (neutro) al fine di evitare posizioni intermedie.

D'altronde, il questionario può porre semplicemente le domande aperte, lasciando uno spazio per una risposta libera: sono queste le risposte che potrebbero contenere le "gemme" di informazioni che altrimenti potrebbero non essere colte con un altro tipo di domanda. In questo senso, una domanda aperta può cogliere l'autenticità, la ricchezza, la profondità della risposta, l'onestà e il candore che sono i tratti distintivi dei dati qualitativi. Nel caso dei questionari somministrati, è presente soltanto una domanda aperta – alla fine- con 'Commenti/suggerimenti'.

La letteratura offre un esempio di struttura generale di un questionario (Cohen et al., p. 337):

1. Iniziare con domande fattuali non invadenti (che, forse, forniranno al ricercatore alcuni dati nominali sul campione, ad esempio gruppo di età, sesso, occupazione, anni di servizio, qualifiche ecc.).
2. Passare a domande chiuse (ad es. dicotomiche, a scelta multipla, scale di valutazione, domande a somma costante) su affermazioni o domande date, suscitando risposte che richiedono opinioni, atteggiamenti, percezioni, punti di vista.
3. Passare a domande più aperte (che si possono anche alternare con domande più chiuse) che cercano risposte su opinioni, atteggiamenti, percezioni e punti di vista, insieme alle ragioni delle risposte date. Queste risposte e ragioni potrebbero includere dati sensibili o più personali.

A conclusione del presente paragrafo, verrà ora descritto il software utilizzato (LimeSurvey), un software open-source che permette di gestire la creazione e la distribuzione di questionari online (test, sondaggi, modulo di registrazione, ecc.), anche in modalità completamente anonima. LimeSurvey

consente di inviare inviti via e-mail alle persone a cui è destinato il sondaggio e, ad indagine chiusa, di esportare le risposte in diversi formati, compatibili con Excel (CSV, XLS), SPSS o R.

Con LimeSurvey è possibile creare sondaggi con diverse tipologie di domande che vengono organizzate in gruppi. I sondaggi, una volta creati, devono essere attivati: possono essere sia pubblici sia con accesso riservato tramite l'utilizzo di one-time password (token), diverse per ogni partecipante. I risultati raccolti, a prescindere dalla tipologia pubblica/privata del sondaggio, possono essere anonimi o nominali.

È un applicativo *Open source* per creare rapidamente e in modo intuitivo dei sondaggi da pubblicare sul web e, all'occorrenza, per il data entry di questionari cartacei. Permette - a chi crea i sondaggi- di costruirli in modo veloce e personalizzato anche senza avere particolari conoscenze di programmazione; e - a chi partecipa alla rilevazione- di dare le risposte anche se non ha particolare familiarità con gli strumenti informatici.

La *survey* si organizza in questo modo: Contesto Generale -> Gruppo di Domande -> Domande.

Contesto Generale: è il macro-contenitore, serve per inquadrare tutte le informazioni che contestualizzano l'indagine. All'interno si aggiungono i vari gruppi di domande.

Gruppo di Domande: è un contenitore più piccolo, raccoglie domande che possono essere ricondotte allo stesso ambito: Anagrafica = nome, ente, provenienza, ecc. All'interno si aggiungono le singole domande. Si possono creare più gruppi per ciascuna delle indagini che si vuole realizzare.

In questo modo le domande sono più facili da gestire per l'operatore e più organizzate per l'utilizzatore.

Durante la fase di attivazione dell'indagine, il programma presenta una particolare funzione che facilita l'invio - anche tramite la creazione e configurazione a priori delle e-mail- degli inviti/solleciti a partecipare all'indagine. LimeSurvey dà la possibilità di definire anzitutto la lista degli indirizzi e-mail dei destinatari. Ogni e-mail sarà pertanto personalizzata e riporterà il link che consente l'accesso diretto al sondaggio.

Come elemento positivo, l'assenza del ricercatore è utile in quanto consente agli intervistati di completare il questionario in privato, di dedicare tutto il tempo che desiderano alla sua compilazione, di trovarsi in un ambiente familiare e di evitare la potenziale 'minaccia' o pressione a partecipare causata dalla presenza del ricercatore. Può essere economico da operare ed è più anonimo rispetto alla somministrazione in presenza.

Il lato negativo, tuttavia, è che il ricercatore non è presente per rispondere a eventuali domande o problemi che gli intervistati potrebbero avere e possono omettere elementi o arrendersi piuttosto che provare a contattare il ricercatore.

Inoltre, il software consente di controllare - in qualsiasi momento- l'andamento dell'indagine e la correttezza dei dati inseriti, consentendo in questo modo di monitorare eventuali problemi in corso d'opera.

Inoltre, tramite la funzionalità 'Elaborazione dei dati' viene consentito ai ricercatori di elaborare i dati secondo le proprie esigenze. In particolare, consente di effettuare le prime semplici elaborazioni direttamente online, le distribuzioni di frequenza e i primi grafici.

Infine, tramite la 'Esportazione risultati d'analisi', e selezionando l'opportuna icona di estrazione del database (ad esempio in formato Excel, R, SPSS, etc.) si visualizza una pagina web in cui si richiede di selezionare il tipo di risposte che si intende esportare (complete, incomplete, tutte), una sintassi in formato Spss che consentirà di esportare la maschera delle variabili, completa delle etichette; e anche produrre un *data set* utile allo scopo di iniziare le analisi statistiche.

Il questionario utilizzato nel presente studio è strutturato nel modo seguente:

Per cominciare, si presenta nello specifico la struttura dei questionari e le domande poste<sup>31</sup>. Entrambe le survey (quella rivolta ai docenti e quella per gli studenti) sono divise in tre parti (o gruppi di domande). La prima parte (gruppo di domande 1) indaga i dati anagrafici e alcuni dati generali sulla propria istituzione di appartenenza. La seconda (gruppo di domande 2) indaga gli aspetti che riguardano principalmente le pratiche e i processi di insegnamento-apprendimento. La terza e ultima parte (gruppo di domande 3) indaga le pratiche valutative. La scala di risposta è una scala Likert di accordo a 4 livelli (*fortemente d'accordo, d'accordo, in disaccordo, fortemente in disaccordo*). Per alcuni item è stata utilizzata una scala di frequenza (sempre a 4 livelli).

Nello specifico le domande poste agli studenti sono le seguenti. Per quanto il 'gruppo di domande 1', è stato chiesto: genere, età, dipartimento di appartenenza, corso di laurea, frequentante o non frequentante, lavoratore o non lavoratore.

Il secondo gruppo di domande riguarda nello specifico:

*Quali sono i metodi di insegnamento utilizzati maggiormente dai tuoi docenti?* Questa domanda è a risposta multipla e offre la possibilità di scegliere più di una opzione e anche la scelta 'Altro', a risposta aperta. Di seguito, e come sottodomanda, è stato chiesto di esprimere il proprio livello di accordo riguardo alle modalità didattiche scelte nella domanda precedente. Le opzioni possibili riguardano ad esempio il fatto che i metodi scelti incoraggino la partecipazione, oppure che offrano una varietà di modi di apprendere, o ancora che permettano di capire ciò che viene insegnato. Come si vedrà in seguito, questa stessa domanda è stata posta ai docenti.

---

<sup>31</sup> I questionari sono allegati alla fine dell'elaborato.

La seconda domanda è: *Quale metodologia di insegnamento preferisci (in base alle tue esigenze/modo d'apprendimento)?* Anche in questo caso la domanda è a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro'. Le risposte da scegliere sono le stesse presentate nella domanda precedente.

Si procede con la domanda: *In quale percentuale, in media, ti senti impegnato e motivato ad apprendere nei tuoi corsi di studi?* Questa domanda chiede di esprimere – in percentuale da 0 a 100- il proprio grado di motivazione.

La domanda successiva è: *In generale, cosa ti aspetti dai docenti della tua università?* Anche questa domanda è a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta oltre alla scelta 'Altro'. Le opzioni possibili riguardano ad esempio l'aspettativa di voti alti, o un'esperienza di apprendimento stimolante, o ancora la disponibilità del docente prima e dopo le lezioni. Anche in questo caso, come si vedrà, è stata posta la stessa domanda ai docenti.

Successivamente veniva chiesto: *Come impari meglio?* Domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta (ad es. frequentando le lezioni e prendendo appunti, facendo un progetto, apprendendo con modalità tra pari, ecc.) oltre alla scelta 'Altro'.

Questo insieme di domande ha lo scopo di far emergere il punto di vista degli studenti in merito ai modi di apprendere in relazione ai modi di insegnare dei docenti. Come è stato sottolineato nei capitoli precedenti, il processo valutativo non è qualcosa di slegato dalle dimensioni che riguardano l'insegnare e l'apprendere; perciò, diventa importante in una indagine focalizzata sulla valutazione, far emergere in ottica complessa anche i significati e le modalità sottesi a questi processi.

Per quanto riguarda il terzo gruppo (gruppo di domande 3 – Valutazione), sono state poste le seguenti domande.

*Come viene valutato il tuo apprendimento?* Domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro' (es. esame scritto, orale, progetti, ecc.). La stessa domanda è stata posta ai docenti. Anche in questo caso, e come sottodomanda, è stato chiesto di esprimere il proprio livello di accordo riguardo alle modalità valutative scelte nella domanda precedente. Le opzioni possibili sono le stesse, ma nel contesto della valutazione (es. incoraggiano la partecipazione: migliorano e facilitano il mio apprendimento).

La seconda domanda: *Come preferiresti che il tuo apprendimento fosse valutato?* Domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro'. Le risposte da scegliere sono le stesse presentate nella domanda precedente (come viene valutato il tuo apprendimento).

Si procede con la domanda: *Quale ritieni sia lo scopo della valutazione?* Domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro'. Anche in questo caso la

domanda è stata posta ai docenti e le opzioni di risposta riguardano ad esempio la promozione dell'apprendimento, la motivazione allo studio, la possibilità di applicare conoscenze, ecc.

La domanda successiva di questo gruppo è la seguente: *Con quale frequenza i docenti ti danno feedback sul tuo processo di apprendimento?* Domanda a scala di frequenza a 4 item (*Sempre, frequentemente, occasionalmente, mai*).

*Quanto ritieni che il feedback sia utile?* Domanda in relazione a quella precedente, a scelta multipla, da esprimere in percentuale (da 0 a 100 %).

La domanda successiva presenta una serie di affermazioni rispetto alle quali viene chiesto di esprimere il proprio livello di accordo<sup>32</sup>. Di seguito alcune di queste: Comprendo le prove d'esame e le modalità di valutazione; Le situazioni e modalità valutative esperite all'università sono simili alle situazioni valutative di lavoro della mia futura professione; La valutazione facilita il mio processo di apprendimento; Quando ricevo un feedback sugli esami, mostra chiaramente ciò che non ho ancora imparato.

Il questionario studenti si chiude con la domanda: *Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati?* L'ultima domanda, a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro' (es. coinvolgimento dello studente; il rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento; le modalità di valutazione). Anche in questo caso la domanda è stata posta ai docenti.

Con questo insieme di domande si entra quindi nel merito degli aspetti valutativi, chiedendo agli studenti di esprimere il proprio punto di vista sui significati che assume la valutazione nel loro percorso.

Per quanto riguarda la survey posta ai docenti (gruppo di domande 1) i dati richiesti sono: genere, età, dipartimento di appartenenza, anni di servizio, regime di impegno, numero di corsi di studio in cui si ha titolarità di insegnamenti, numerosità massima e numerosità minima di studenti in aula.

Per quanto riguarda il secondo gruppo di domande, la prima è: *I tuoi interessi risiedono principalmente nell'insegnamento o nella ricerca?* Questa è una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere solo una risposta (Principalmente nella ricerca, In entrambi, ma maggiormente orientato alla ricerca, In entrambi, ma maggiormente orientato all'insegnamento, Principalmente nell'insegnamento).

---

<sup>32</sup> Scala Likert a 4 item (*fortemente d'accordo, d'accordo, in disaccordo, fortemente in disaccordo*).

La domanda successiva riguarda: *Chi assume le decisioni rispetto alle seguenti attività presso il suo istituto?* Questa domanda, a scelta multipla, con la possibilità di scegliere solo una risposta, presenta una serie di affermazioni (Es. Criteri per la valutazione dell'apprendimento degli studenti, Conoscenze e abilità che gli studenti devono acquisire relativamente a ciascun corso) con le stesse risposte (*Università, Dipartimento, Gruppi specifici / Commissioni, Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc, Il singolo docente*).

Si procede con la domanda: *Attraverso quali delle seguenti modalità didattiche insegna?* Domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro' (le opzioni possibili ricalcano quelle contenute nel questionario studenti).

La domanda successiva: *Indichi cosa gli studenti si aspettano da Lei*, rispecchia le opzioni di risposta date agli studenti.

*Quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni?* Questa domanda presenta una serie di affermazioni rispetto alle quali viene chiesto di esprimere il proprio livello di accordo (es. Il mio ruolo di insegnante è di facilitare il processo di apprendimento degli studenti, Gli studenti hanno qualcosa da dire sulle pratiche di valutazione utilizzate dal docente, L'esame di fine corso è lo strumento valutativo più idoneo per valutare gli apprendimenti).

Successivamente viene chiesto: *Con quale frequenza esegue ciascuna delle seguenti azioni?* Si tratta di una domanda a scala di frequenza a 4 item (*Sempre, frequentemente, occasionalmente, mai*). Le affermazioni possibili riguardano ad es. la discussione con i colleghi sui modi in cui migliorare il modo di insegnare e di valutare; la sperimentazione di strategie di insegnamento nuove, la valutazione dell'efficacia di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Successivamente si chiede ai docenti: *Quanto frequentemente impara a utilizzare nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione attraverso le seguenti opportunità?* Domanda a scala di frequenza a 4 item (*Sempre, frequentemente, occasionalmente, mai*). Le opzioni possibili riguardano ad esempio conferenze sul tema, workshop specifici, presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento, ecc.

Si procede con la domanda: *Per quanto riguarda i suoi bisogni formativi, è d'accordo con le seguenti affermazioni?* Questa domanda presenta due affermazioni (es. Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica, Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti) rispetto alle quali viene chiesto di esprimere il proprio livello di accordo.

Similmente a quanto esplicitato precedentemente, anche per il questionario rivolto ai docenti è stato posto un insieme di domande riguardanti l'area dell'insegnamento in una prospettiva di collegamento e interdipendenza tra i processi dell'insegnare, dell'apprendere e del valutare.

Per quanto riguarda l'ultimo gruppo di domande (gruppo di domande 3 – Valutazione), la prima domanda, *Quale ritiene sia lo scopo della valutazione?* riprende le stesse opzioni di risposta contenute nel questionario studenti.

La domanda: *A chi sono rivolti i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti?* è una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta (es. agli studenti, ai colleghi, al Dipartimento, al mondo del lavoro), oltre alla scelta 'Altro'.

Successivamente si chiede: *Come valuta i suoi studenti?* con le stesse opzioni di risposta del questionario studenti.

La domanda successiva è divisa in due parti. La prima parte contiene una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta (*Quale delle seguenti azioni implementa nel suo operato quotidiano?*). La seconda parte chiede di esprimere quanto siano importanti queste azioni. Le azioni sono ad esempio: Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso; Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento; Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)

L'ultima domanda *Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati / migliorati?* è la stessa domanda posta agli studenti. Anche questa è una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, oltre alla scelta 'Altro'.

### 3.3.3.3 Focus Group

Negli ultimi anni, l'uso dei focus group sta crescendo nella ricerca educativa, anche se più lentamente, ad esempio, rispetto agli ambiti economici e politici. I focus group sono una forma di intervista di gruppo, in cui l'aspetto chiave è rintracciabile nell'interazione *all'interno* del gruppo, che discute un argomento fornito dal ricercatore, producendo una visione collettiva piuttosto che individuale. Quindi i partecipanti interagiscono tra loro piuttosto che con l'intervistatore, in modo tale che le opinioni dei partecipanti possano emergere: è dall'interazione del gruppo che emergono i dati (Cohen, Manion & Morrison; 2007).

I focus group sono ambienti 'artificiali', che riuniscono un settore della popolazione specificamente scelto per discutere un determinato tema o argomento, in cui l'interazione con il gruppo porta a dati e risultati. La loro natura artificiosa è sia la loro forza che la loro debolezza: sono ambienti innaturali ma sono molto concentrati su un problema particolare e, quindi, forniranno intuizioni che altrimenti non sarebbero state disponibili in un'intervista diretta; sono economici in termini di tempo, producono una grande quantità di dati in un breve periodo di tempo, ma tendono a produrre meno dati rispetto alle interviste con lo stesso numero di individui su base uno-a-uno.



Questo strumento (Krueger, 1988; Morgan, 1988; Bailey, 199; Robson, 2002) è utile per:

- orientarsi verso un particolare focus
- sviluppare diversi temi e argomenti in modo flessibile per successive interviste e/o questionari
- generare ipotesi che derivano dalle intuizioni e dai dati del gruppo
- generare e valutare dati da diversi sottogruppi di una popolazione
- raccogliere dati qualitativi
- generare dati in modo rapido e a basso costo
- raccogliere dati su atteggiamenti, valori e opinioni
- consentire ai partecipanti di parlare apertamente e con parole proprie
- incoraggiare i gruppi, piuttosto che i singoli, a esprimere opinioni
- ricavare una maggiore copertura dei problemi rispetto a quanto sarebbe possibile in un sondaggio
- raccogliere feedback da studi precedenti.

Inoltre, i focus group potrebbero essere utili per triangolare con forme più tradizionali di intervista, questionario, osservazione ecc.

Per quanto riguarda la composizione, il focus group è composto da partecipanti che sono stati scelti perché rispondono agli obiettivi (dal punto di vista delle loro caratteristiche) e perché hanno le caratteristiche “giuste”, ossia si presuppone che siano in grado di interagire in modo efficace o comunque non unicamente conflittuale. È necessario un certo grado di omogeneità per cercare la similitudine di percezioni, ma un’eccessiva omogeneità è sconsigliabile poiché in ogni gruppo ci dovrebbe essere quel tanto di differenza interna da permettere l’emergere di posizioni differenti e anche in opposizione (Krueger, 1994).

Il focus è tipicamente composto da 6-10 persone ma può variare da 4 a 12. Il numero è condizionato da due fattori: deve essere sufficientemente piccolo perché ciascuno abbia l’opportunità di avere spazio e sufficientemente ampio da permettere di diversificare le percezioni (Krueger, 1994). Le posizioni degli autori sono divergenti anche se il *range* è simile per tutti: Statera (1997) considera l’ampiezza ideale di 8-10 persone, Bovina (1998) parla di 7-12, per Colombo (1997) l’intervallo va da 6 a 12 persone, mentre per Templeton (1994) il minimo di partecipanti è di 10 e il massimo di 12, per Zammuner (2003) un minimo di 4 e un massimo di 12.

Inoltre, e a seconda del livello di strutturazione del focus group, si può predisporre una traccia di intervista più o meno articolata; come sostiene Corrao (1999), infatti, il tipo di domande dipende dal tipo di interazione di gruppo che si vuole ottenere. I gruppi autogestiti non necessitano di traccia di intervista, mentre per i focus group condotti in modo non direttivo si può costruire una traccia di

intervista libera; infine, si può arrivare a predisporre una traccia di intervista molto dettagliata e con domande semistrutturate per un focus che avrà un grado alto di direttività.

Generalmente la traccia deve contenere una serie programmata di domande aperte, la cui formulazione sia flessibile; le domande sono strutturate il meno possibile, a volte la traccia non contiene neppure vere e proprie domande, ma il richiamo ad argomenti.

L'ordine degli argomenti dovrebbe essere "ad imbuto": si inizia da argomenti più generali per arrivare a quelli più specifici; i temi più importanti, quelli che rappresentano il nucleo della questione, sono affrontati verso il centro della discussione (Colombo, 1997; Bovina 1988); in realtà poi, soprattutto in focus non particolarmente direttivi, è dalla discussione che scaturiscono gli argomenti, e, in fase di analisi, il modo in cui sono emersi rappresenta anch'esso un dato.

Per quanto riguarda, invece, il ruolo del moderatore, questo è un ruolo chiave complesso. Deve avere la sensibilità di favorire un buon clima in cui i partecipanti si sentano a proprio agio in modo che tutti siano facilitati a partecipare; allo stesso tempo però il moderatore deve avere il carisma e la forza per pilotare l'argomento sui punti chiave e mantenere sempre la leadership del gruppo, assicurando il controllo di personalità dominanti, che tenderanno a monopolizzare gli interventi (Bovina, 1998); un moderatore deve essere incisivo se il gruppo devia o se si presentano fattori di disturbo ma può anche stravolgere e condizionare eccessivamente il gruppo (Krueger, 1994).

Per Corrao (1999) il ruolo del moderatore e il suo grado di direttività sono in stretta correlazione con il livello di strutturazione: tanto un focus group è più strutturato tanto è più centrale il ruolo del moderatore e viceversa.

La conduzione del Focus Group richiede solitamente almeno 4 fasi:

1. *Riscaldamento* – è la fase più delicata in cui si determina gran parte dell'esito del Focus group: spesso il conduttore e/o osservatore sono percepiti con diffidenza, quali intrusi pertanto, è bene adottare un approccio amichevole e non immediatamente volto alla rilevazione dati. Si inizia poi successivamente a strutturare la comunicazione sul contenuto specifico, oggetto del Focus, stimolando i partecipanti.
2. *Background* – in questa fase si indaga il clima del gruppo in generale, anche al fine di individuare leadership positive e/o negative; è perciò opportuno porre domande su tematiche di interesse comune e condiviso al fine di fornire a tutti la possibilità di prendere parola.
3. *Consolidamento* – sulla base della scaletta di domande predisposte dal ricercatore e dalla successiva discussione dei partecipanti su determinati item, qui, di norma, emergono "i punti caldi" della questione: è importante, oltre a lasciare che il gruppo metta in evidenza opinioni personali ed eventuali criticità, mantenere un clima sereno tra i partecipanti affinché non si

verifichino conflitti e per evitare che il focus group diventi uno “sfogo” di problemi più di affermazione personale che di necessità professionale.

4. *Distacco* – la quarta fase è quella dell’allontanamento: per evitare di deludere le aspettative dei partecipanti, che, a questo punto, se la tecnica di ricerca è stata condotta ed utilizzata nel modo appropriato, sono in piena sintonia con il conduttore, in cui hanno iniziato a riporre fiducia, è bene attuare un distacco graduale, in parte riprendendo i punti fondamentali toccati dal gruppo durante l’intervista.

Nel caso del presente studio, si è deciso di rispettare queste quattro fasi della conduzione, adottando una traccia con un numero ristretto di domande semistrutturate.

Nello specifico, i partecipanti sono stati coinvolti tramite l’aiuto di un key-informant. In primis, gli studenti contattati e disponibili per lo svolgimento del Focus Group, erano venti (20). Per questioni organizzative, è stato chiesto loro di esprimere la propria disponibilità. Alla fine di questa fase, di conseguenza, si sono formati 2 gruppi diversi. Focus Group 1 (7 studenti) e Focus Group 2 (10 studenti), svolti in giorni e orari diversi.

Entrambe le interviste si sono svolte on-line, tramite la piattaforma *Zoom*. Inoltre, per alcune domande, è stata utilizzata la piattaforma digitale *Wooclap*<sup>33</sup>.

Per quanto riguarda la videoregistrazione degli incontri, si è effettuata tramite la possibilità presente nella piattaforma *Zoom*, previa accettazione del consenso informato da parte dei partecipanti.

La sbobinatura e trascrizione degli incontri è stata effettuata in due fasi. Nella prima fase è stata utilizzata la piattaforma video *Kaltura Digital Media*. Questa piattaforma video intende fornire a tutti i componenti della comunità dell’Università degli Studi di Padova un servizio che permette facilmente di integrare media nelle proprie attività di didattica, di ricerca, di collaborazione.

Studenti, docenti e personale hanno la possibilità di accedere con il *single sign on* agli strumenti per creare, modificare, salvare, visualizzare e soprattutto condividere contenuti video e audio attraverso due ambienti, il portale web *Mediaspace*<sup>34</sup> e le piattaforme Moodle di Ateneo.

Nello specifico è stato utilizzato lo strumento, che permette di caricare i video sul proprio profilo *Mediaspace*, per l’aggiunta dei sottotitoli. In questo senso, lo strumento crea – selezionando la lingua – i sottotitoli per il video caricato, effettuando una trascrizione dell’intervista. Questo processo, molto

---

<sup>33</sup> *Wooclap* è una piattaforma volta allo “students engagement” ovvero al coinvolgimento immediato degli studenti nel corso della conduzione dell’attività didattica. Facilita l’interazione del pubblico, mantenendo viva l’attenzione e consentendo al docente di coinvolgere gli studenti avendo riscontri immediati sulla loro partecipazione.

<sup>34</sup> <https://mediaspace.unipd.it/>

preciso e veloce, presenta naturalmente alcuni errori di trascrizione. Ciononostante, permette di risparmiare tempo nella fase di sbobinatura.

Di conseguenza, nella seconda fase, si è proceduto al controllo e correzione delle trascrizioni fatta dallo strumento su un file *Word*.

Come si vedrà in seguito, si è scelto di utilizzare il supporto del software ATLAS.ti, seguendo i suggerimenti presenti in letteratura. Questo software è uno strumento adatto ai bisogni e le possibilità rilevate, nello specifico, per questa fase. Si tratta di un programma utilizzato prevalentemente, ma non esclusivamente, per la ricerca qualitativa e/o per l'analisi di dati qualitativi. Inoltre, è una potente piattaforma di lavoro per l'analisi qualitativa di grandi quantità di dati testuali, grafici, audio e video. Lavora con documenti di testo in tutti i principali formati, esegue ricerche automatizzate su uno o più documenti, dà la possibilità di codificare automaticamente e altre potenti operazioni semantiche.

### **3.4 Analisi dei dati**

#### *3.4.1. Analisi dei documenti*

##### *3.4.1.1 Il livello Macro*

L'analisi di questo livello rappresenta - in modo ampio- il contesto internazionale, ma soprattutto europeo, dove le istituzioni universitarie vengono inserite ed operano.

A questo proposito, come parte del contesto socio-storico, il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo per l'Istruzione Superiore (*European Higher Education Area – EHEA*) sono di valore fondamentale. Il primo, come un processo di riforme a livello internazionale che, sebbene parta dall'Europa, affetta e coinvolge diversi paesi in tutto il mondo. Il secondo, rappresenta la realtà ormai consolidata, dove le diverse riforme di vari tipi (strutturali, paradigmatiche, ecc.) danno forma – attraverso specifici meccanismi- all'educazione universitaria europea.

In questo senso, l'Europa, sia come unione politico-economica e contesto socio-storico, sia come spazio comunitario di dialogo, condivisione e costruzione dei significati; rappresenta il livello più alto – ai sensi dell'analisi- della realtà educativa delle nostre università.

I diversi documenti presi in analisi, come già esplicitato in precedenza (Capitolo 2), sono prodotti dai principali attori (agenzie, enti, associazioni, istituzioni, etc.) e stakeholders che abitano l'arena dell'educazione universitaria in diversi modi e a vari titoli concorrono nella creazione, condivisione, modifica e sostenimento delle politiche, culture e pratiche.

Essi rappresentano, dato il loro valore indiscusso, le principali idee e processi, presenti in diversi formati: Linee guide, normative, regolamenti, documenti ufficiali, comunicazioni, ecc.; che sono il risultato di diversi studi, consultazioni, riunioni ufficiali, convegni, atti, ecc. Questa eterogeneità viene rappresentata da: la natura propria dei documenti, i modi in cui i diversi attori comunicano e mettono a disposizione i loro elaborati, le modalità di lavoro e condivisione, i momenti/processi socio-storici, le modalità di accesso e non solo. Come sottolineato in precedenza, tutti i documenti sono stati reperiti dai propri siti istituzionali in primis, o come conseguenza della revisione/approfondimento della letteratura.

I documenti in questo livello macro sono stati analizzati cercando di rispondere agli obiettivi del presente studio e le domande di ricerca, in linea con il quadro teorico di riferimento. Inoltre, cercando di rispondere ai diversi interrogativi da guida. Nello specifico, l'obiettivo specifico che cerca descrivere e comprendere i significati che emergono da norme e procedure che regolano la valutazione degli apprendimenti nelle università; e – per quanto riguarda le domande di ricerca- quali culture valutative emergono; e quali sono i significati associati al processo valutativo, e come si intrecciano con i processi di insegnamento e apprendimento.

Inoltre, gli interrogativi da guida:

- Che tipo di documentazione (norme, leggi, linee guida etc.) è presente sulla valutazione degli apprendimenti?
- Qual è il discorso dominante sulla valutazione dell'apprendimento? Quale tipo di valutazione predomina? Quale tipo di apprendimento viene promosso?
- Quale tipo di studente e docente produce la valutazione? Quali sono i diritti e doveri degli studenti? Esistono considerazioni particolari che comprendano la diversità degli studenti?
- Le diverse informazioni sono chiaramente accessibili e fruibili?

Bisogna inoltre dichiarare che non tutti i documenti presi in analisi sono di natura pedagogica o trattano solo ed esclusivamente l'educazione universitaria. Di conseguenza – e per dare risposta al primo interrogativo- dobbiamo chiarire che nessun documento individuato tratta nello specifico sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, in questo livello Macro. Lontano da essere un ostacolo, la sfida è stata quella di trovare questo processo nell'intrecciarsi i processi di apprendimento e insegnamento. Il che, *a priori*, ci suggerisce già una dinamica, un approccio che si svilupperà in seguito.

In stretto collegamento, durante l'analisi, si è cercato di rintracciare i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione - nei documenti presi in esame- cercando anche di descrivere e comprendere i loro collegamento (siano essi di complementarità o discontinuità).

In generale, si è cercato di identificare e portare a luce i principali paradigmi e approcci pedagogici sottostanti, e -di conseguenza- i principali concetti.

Inoltre, l'analisi ha messo in evidenza – nello specifico- due dei principali attori: lo studente e il docente. In questo senso, verranno presentate queste due figure così come vengono caratterizzate dai documenti.

Ai fini della presentazione dei dati, i risultati verranno suddivisi in quattro punti principali. Lontano di rappresentare dimensioni diverse, essi implicano un intreccio dove la multidimensionalità e pluricausalità configurano una rete complessa ed olistica di attori e processi in costante cambiamento.

#### **3.4.1.1.1 La strategia di Lisbona e la creazione dello Spazio Europeo per l'Apprendimento Permanente**

Come già evidenziato altrove, la Strategia di Lisbona è stato un piano di sviluppo economico dell'Unione Europea (UE), approvato dal Consiglio Europeo di Lisbona il 23 e 24 marzo 2000.

L'obiettivo fissato era quello di rendere l'economia dell'UE la più competitiva al mondo entro il 2010, basata sulla *conoscenza* e sull'*occupazione*; capace di una crescita economica durevole, accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e maggiore coesione sociale.

Consideriamo questo piano importante per l'educazione europea - in una dimensione intrinseca del panorama comunitario- visto che la costruzione dell'UE non era più solo una questione di politiche economiche o monetarie. Anche la cooperazione tra Stati membri a livello politico è diventata importante nel corso degli anni, in particolare dal lancio di questo piano.

A questo fine abbiamo preso in considerazione due documenti importanti: la “*Comunicazione della Commissione Europea: Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*” (2001) e “*Lifelong Learning For All: Policy Directions*”, dell'OECD (2001).

Le conclusioni di Lisbona sono state il riconoscimento da parte dei leader dell'UE che la conoscenza e l'aggiornamento costante attraverso l'apprendimento permanente (*Lifelong Learning* - LLL) era diventata un fattore determinante del futuro sviluppo economico e sociale dell'UE, e che investire in settori legati allo sviluppo delle risorse umane (come la ricerca, l'educazione e la formazione) era di fondamentale importanza. La strategia di Lisbona ha indubbiamente rafforzato la cooperazione dell'UE nei settori dell'educazione e della formazione e l'ha costretta ad entrare in una fase più matura del suo sviluppo, in stretto collegamento con le politiche economiche e sociali dell'Unione:

*“I cambiamenti socioeconomici legati alla transizione verso una società della conoscenza recano all'Unione Europea e ai suoi cittadini sia vantaggi – in termini di accresciute opportunità di comunicazione, viaggi e occupazione, sia rischi – non da ultimo il rischio di livelli più gravi di disuguaglianza ed esclusione sociale. L'entità di tali cambiamenti richiede un approccio radicalmente nuovo all'educazione e alla formazione. Inoltre, l'attuale clima d'incertezza economica ribadisce e sottolinea l'importanza dell'apprendimento permanente. Le politiche e le istituzioni tradizionali sono sempre meno adatte a rendere i cittadini capaci di far fronte in modo attivo alle conseguenze della globalizzazione, dell'evoluzione demografica, della tecnologia digitale e del degrado ambientale. Eppure, l'avvenire dell'Europa dipende innanzitutto dai suoi cittadini, dalle loro conoscenze e competenze.”* (Commissione Europea, 2001, p.3)

Ma il cambiamento è stato lento perché la necessaria trasformazione dei sistemi richiedeva una nuova visione e approccio dei sistemi nazionali, e un cambiamento di mentalità sia a livello politico che a livello della pratica professionale.

A questo fine, gli indicatori e parametri di riferimento (benchmark) - come mezzo per monitorare i progressi e identificare le buone pratiche- sono diventati importanti:

*“I progressi verranno misurati e monitorati facendo ricorso a un numero limitato di indicatori – quelli attualmente esistenti o in corso di sviluppo, nonché un numero ridotto di nuovi indicatori. L’attuazione sarà inoltre controllata da reti e strutture.”* (Commissione Europea, 2001, p.6)

*“L’attuazione (dell’agenda) avverrà tramite i processi, i programmi e gli strumenti esistenti nel quadro dell’apprendimento permanente. Tale quadro favorirà gli scambi di buone pratiche e di esperienze e quindi l’identificazione di idee, di priorità e di problemi comuni. Per agevolare questa collaborazione la Commissione elaborerà una base di dati sulle buone pratiche, le informazioni e le esperienze in materia di apprendimento permanente a tutti i livelli.”* (Commissione Europea, 2001, p.5)

Possiamo dire che il concetto di *conoscenza* nel contesto del LLL è considerato da tre dimensioni principali: una dimensione *politico-democratica*, che mira a migliorare l’inclusione sociale, la coesione e la partecipazione; una dimensione *economica*, che serve alla generazione di occupabilità, alla crescita e alla competitività globale; e una dimensione *pedagogica* in cui la produzione di conoscenza stessa costituisce il punto di partenza.

Uno spostamento dell’attenzione dalla conoscenza alle competenze creerà anche nuovi ruoli per insegnanti e studenti. L’esperienza degli insegnanti nell’istruzione superiore non prevedrà più le conoscenze specifiche fondate principalmente nello studio e nella ricerca (legate esclusivamente alla disciplina), ma anche la comprensione dei processi di apprendimento e la trasferibilità delle conoscenze a una serie di problemi esterni alla sfera accademica.

*“Le risposte pervenute in seguito alla consultazione hanno posto l’accento sulla necessità di spostare la priorità dalla ‘conoscenza’ alla ‘competenza’ e dall’insegnamento all’apprendimento, attribuendo allo studente un ruolo centrale. Considerata questa evoluzione, i singoli individui devono ‘apprendere ad apprendere’ fin dalla più tenera età. Gli studenti dovrebbero, nella misura del possibile, cercare attivamente di acquisire conoscenze e di sviluppare le loro competenze. Occorrono metodi diversi a seconda della situazione del discente, del mediatore di apprendimento e del contesto.”* (Commissione Europea, 2001, p.28)

Le università sono considerate come spazi determinanti per lo sviluppo dell’apprendimento permanente. In effetti, il ruolo dato alle istituzioni implica espandere e ampliare le loro concezioni e trasformarsi (fondamentalmente per quanto riguarda i curricula e le pedagogie) al fine di preparare più persone per una società basata sulla conoscenza.

Tali cambiamenti istituzionali sono – in parte- una risposta ai cambiamenti nelle politiche. I concetti e gli approcci legati all’apprendimento permanente sono sempre più uno strumento per la riforma e



la modernizzazione dei sistemi educativi. In particolare, per affrontare tre obiettivi fondamentali: sviluppo personale, coesione sociale e crescita economica.

Per capire meglio le proposte, adesso entriamo nel merito dei documenti analizzati. Iniziamo dall'OECD.

Viene sottolineato come - nonostante nel 1996, i Ministri dell'educazione dell'OCSE abbiano adottato l'Apprendimento Permanente per Tutti (*Lifelong Learning For All* - LLLFA) come quadro politico- l'accesso all'apprendimento non era ancora una realtà per tutti, al momento della redazione del documento. Infatti, pochi paesi avevano definito chiaramente le caratteristiche di un sistema globale di apprendimento permanente o tentato di implementarne uno.

Per quanto riguarda le caratteristiche distintive dell'approccio all'apprendimento permanente, questo avviene durante l'intero corso della vita di una persona, contribuendo sia l'educazione formale come quella non-formale ed informale (a casa, nel posto di lavoro, nella comunità e nella società in generale). Le caratteristiche principali dell'approccio, così come vengono definite nel documento, sono:

- offrire una visione sistemica dell'apprendimento: esaminare la domanda e l'offerta di opportunità di apprendimento, come parte di un sistema connesso che copre l'intero ciclo di vita e comprende tutte le forme di apprendimento formale e informale.
- la centralità dello studente: Il discente e le iniziative per soddisfare la diversità dei bisogni del discente costituiscono il fulcro delle strategie di apprendimento permanente. Ciò segnala un passaggio da politiche educative incentrate su disposizioni istituzionali formali per l'apprendimento e rappresenta uno spostamento dell'attenzione dall'offerta di apprendimento al lato della domanda.
- enfatizzare la motivazione ad apprendere e richiamare l'attenzione sull'apprendimento personalizzato e autodiretto.
- assumere una visione equilibrata dei molteplici obiettivi della politica educativa. Questi obiettivi riguardano i risultati economici, sociali o culturali; lo sviluppo personale; la cittadinanza e così via.

Nonostante questo, viene riconosciuto che a livello individuale le priorità tra questi obiettivi possono cambiare nel corso della vita di un individuo e che ogni obiettivo deve essere preso in considerazione nello sviluppo delle politiche.

Nel portare avanti la proposta, una visione sistemica dell'approccio è la chiave essenziale, attraverso la motivazione per continuare ad imparare, i collegamenti tra le diverse fasi, il coordinamento e le scelte di allocazione delle risorse e la comprensione dell'apprendimento in tutte le età.

Viene anche sottolineato che le azioni dovrebbero comprendere cinque aree del sistema di apprendimento permanente (OECD, 2001, p. 9):

- a) riconoscere tutte le forme di apprendimento, non solo i corsi di studio formali;
- b) sviluppare competenze di base più ampie di quelle tradizionalmente identificate come centrali, comprese in particolare la motivazione e la capacità di autoapprendimento;
- c) riformulare le priorità di accesso e di equità in un contesto permanente - esaminando le opportunità disponibili per gli individui durante il loro ciclo di vita;
- d) considerare l'allocazione delle risorse in tutti i settori;
- e) garantire la collaborazione tra un'ampia gamma di partner, compresi i ministeri diversi dall'educazione.

Un altro fattore importante riguarda la visibilità e riconoscimento dell'apprendimento. Come evidenziato prima, l'apprendimento avviene in una diversità di contesti e tutti questi dovrebbero essere riconosciuti e visibili in base al loro contenuto, qualità e risultati piuttosto che alla loro posizione e forma. Principalmente per 3 motivi. Un migliore riconoscimento includerà più apprendimento all'interno dei sistemi di qualificazione, e i sistemi di qualifiche sono importanti per dare accesso a ulteriori apprendimenti e ai posti di lavoro. Inoltre, sono necessari percorsi migliori - tra i diversi settori dell'educazione- per evitare 'vicoli ciechi'. Infine, i discenti hanno bisogno di indicazioni migliori per consentire loro di ottenere le informazioni e l'orientamento necessari per sfruttare appieno le opportunità di apprendimento più ampie.

Nonostante, questo risulterebbe complesso e difficile, soprattutto nei contesti informali. Secondo l'OECD, richiede, da una parte, la definizione di *standard* e risultati di apprendimento in base ai quali valutare tali apprendimenti. E, dall'altra, lo sviluppo di tecniche di valutazione concordate e un accordo sui metodi di riconoscimento e sulla portabilità dei crediti.

Infine, le diverse riforme - che facciano funzionare meglio il LLL come sistema- sono fondamentali per 'dare vita' e sostenere la nozione del LLLFA.

Da un'altra parte, la comunicazione della Commissione Europea (CE) risulta fondamentale ai fini della creazione dello spazio europeo dell'apprendimento permanente, in linea con gli obiettivi proposti nella Strategia di Lisbona.

Per quanto riguarda la struttura del documento, presenta le seguenti sezioni: *un'introduzione*; il *contesto*, dove viene inserita la proposta; la *consultazione europea*, dove i diversi attori hanno condotto ciascuno una propria consultazione a carattere ampio e inclusivo, coinvolgendo i pertinenti organismi nazionali; *Uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, che ribadisce la

cooperazione e il coordinamento in questo ambito a livello europeo; *Cosa s'intende per apprendimento permanente?* dove viene presentata una definizione; e la *Struttura del documento*. La sezione 2 enuncia le componenti di una strategia d'insieme coerente che mira a facilitare le definizioni delle politiche. La sezione 3 propone le priorità d'azione a sostegno di tali strategie. La sezione 4 spiega come far progredire l'agenda (ampliando processi, strumenti e programmi esistenti ed elaborando indicatori). Infine, la sezione 5 delinea le prossime tappe.

La realizzazione di questo spazio – attraverso la Comunicazione- mira da un lato a porre i cittadini in grado di spostarsi a loro agio tra contesti di apprendimento, lavori, regioni e paesi, traendo il massimo profitto dalle loro conoscenze e competenze e, dall'altro, consente all'Unione Europea (e ai paesi candidati) di raggiungere i loro obiettivi in termini di prosperità, integrazione, tolleranza e democrazia.

In questo senso e per raggiungere l'agenda di Lisbona (società basata sulla conoscenza), viene sottolineato l'importanza dei legami tra lo spazio europeo dell'educazione e della formazione permanente e lo Spazio europeo della ricerca. Importante anche per stimolare l'interesse dei giovani verso professioni di natura scientifica e tecnologica.

All'interno del documento possiamo trovare una definizione di LLL:

*“qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”*. (Commissione Europea, 2001 p. 10)

Una definizione ampia che – secondo la CE- persegue quattro obiettivi che si rafforzano reciprocamente: l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale. E i principi fondamentali per adottare questo approccio sono la centralità dello studente, l'importanza delle pari opportunità e la qualità e pertinenza delle opportunità d'apprendimento.

Per quanto riguarda le strategie d'insieme coerenti in materia di apprendimento permanente:

*“i sistemi tradizionali devono essere modificati per renderli molto più aperti e flessibili, in modo da permettere ai discenti di accedere a un percorso di apprendimento di loro scelta, in funzione dei loro bisogni e interessi, fruendo così delle pari opportunità lungo tutto l'arco della loro vita.”*  
(Commissione Europea, 2001 p. 4)

Vengono segnalati dei componenti fondamentali. Uno dei principali riguarda la generazione di una cultura dell'apprendimento dove diventa necessario incrementare le opportunità di apprendimento, accrescere i livelli di partecipazione e stimolare la domanda di apprendimento.

Inoltre, si evince un approccio fondato sul partenariato dove tutti gli attori interessati devono cooperare per far sì che le strategie siano efficaci "sul terreno". Dopodiché, risulta fondamentale – ai fini della centralità dello studente- raccogliere le informazioni sui loro bisogni ma anche dei bisogni delle organizzazioni, delle collettività, della società - in senso lato- e del mercato del lavoro. Infine, si può affrontare la questione delle risorse adeguate - in termini di finanziamento- e dell'assegnazione efficace e trasparente.

A questo punto, dovrebbe essere messo in esame la possibilità di far combaciare le opportunità di apprendimento coi bisogni e gli interessi dei discenti; agevolando l'accesso, e sviluppando l'offerta ai fini di consentire che chiunque possa apprendere dove e quando vuole (basata su indicatori provenienti dal livello locale). Di conseguenza, risulta fondamentale che il settore formale riconosca il valore dell'apprendimento non formale e informale.

Infine, vengono suggeriti meccanismi per l'assicurazione di qualità, la valutazione e il monitoraggio in un'ottica di costante aspirazione all'eccellenza.

Per quanto riguarda le priorità di azione, implicano l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, nonché il trasferimento e il riconoscimento reciproco dei certificati, diplomi e titoli formali. *L'informazione e l'orientamento* sono prevalentemente trattati a livello europeo e le proposte nel merito mirano ad agevolare l'accesso all'apprendimento tramite servizi di orientamento di qualità.

Risulta fondamentale – per le riforme necessarie- *l'investimento di tempo e denaro*; tenendo conto delle conclusioni di Lisbona che invitano gli Stati membri ad aumentare i livelli complessivi di investimento nell'apprendimento.

Questo investimento non potrebbe risultare redditizio – secondo quanto dichiarato- senza eccellenti condizioni di apprendimento e senza un implicito piano strategico e *sistemi di alta qualità*. Tali principi rispecchiano i punti enunciati nelle conclusioni del Consiglio in seguito all'anno europeo (1996) dell'educazione e formazione lungo tutto l'arco della vita e nell'edizione 2001 dell'analisi delle politiche dell'educazione dell'OCSE (come sottolineato prima).

Tutti questi principi sono alla base del concetto di apprendimento permanente e ne configurano l'attuazione. I componenti appena descritti hanno degli scopi precisi: lavoro in partenariato, creazione di una cultura dell'apprendimento e aspirazione all'eccellenza perseguono la coerenza, mentre

conoscenza della domanda di apprendimento, agevolazione dell'accesso e risorse adeguate assicurano la globalità dell'approccio.

Questi si applicano essenzialmente a livello nazionale, mirando ad aiutare gli Stati membri a rispettare il loro impegno ad elaborare e attuare strategie d'insieme coerenti. L'approccio può essere tuttavia applicato a tutti i livelli. Infatti, per garantire la coerenza di queste strategie la complementarità tra i diversi livelli di attuazione viene segnalata come fondamentale.

Le priorità d'azione, dunque, riguardano fondamentalmente il **valorizzare l'apprendimento; l'informazione, orientamento e consulenza; investire tempo e denaro nell'apprendimento; ravvicinare** i discenti e le opportunità di apprendimento; le **competenze di base**; e le **soluzioni pedagogiche innovative**. Le prime tre riguardano principalmente la dimensione europea dell'apprendimento permanente, le tre successive richiedono una maggiore partecipazione degli attori a livello nazionale, regionale e locale e un sostegno adeguato a livello europeo. Inoltre, l'ordine di presentazione delle priorità rispecchia il livello di attuazione che sono chiamate a sostenere.

Per quanto riguarda l'agenda, viene sottolineata la responsabilità del contenuto e dell'organizzazione dei loro sistemi di educazione e formazione da parte degli Stati Membri. In questo senso, non spetta all'UE armonizzare la legislazione e le normative in tali settori; nonostante vi siano delle funzioni politiche specifiche - legate all'apprendimento permanente- che rientrano nelle competenze della Comunità. In questo senso, viene ribadito il ruolo della CE nel miglioramento della qualità dell'educazione tramite la cooperazione europea nell'ambito della formazione professionale. Inoltre, la CE svolge un ruolo particolare nei seguenti ambiti: cittadinanza, libera circolazione a fini di apprendimento o di occupazione, sviluppo dei mercati del lavoro europei e coordinamento della politica in materia di occupazione e integrazione sociale. L'Unione Europea e gli Stati membri sono quindi chiamati a svolgere un ruolo importante nel sostenere e incoraggiare l'attuazione dell'apprendimento permanente nella comunità.

Di conseguenza, gli Stati dovrebbero conservare la libertà di elaborare le loro proprie strategie coerenti e complete e di concepire e gestire i loro sistemi, procedendo nella stessa direzione. Tale strategia deve essere realizzata in modo coerente, coordinato ed economico; laddove l'UE non è competente sul piano legislativo e laddove gli obiettivi indicati dal Trattato non siano ancora coperti da processi avviati su questa base, bisogna fare ricorso ai seguenti metodi (fra cui il metodo aperto di coordinamento) (Commissione Europea, 2001 p. 34):

- *Il rafforzamento della trasparenza delle politiche e dei sistemi in modo da permettere ai cittadini di accedere alle istituzioni e ai servizi messi a loro disposizioni e di sfruttarne tutte le possibilità;*
- *Il rafforzamento della complementarità e della sinergia su scala europea tra i diversi processi, strategie e piani finalizzati all'apprendimento permanente;*
- *Lo sviluppo di una sinergia tra le politiche degli Stati membri relative all'apprendimento permanente.*

Infine, e quanto già evidenziato, la Commissione sottolinea l'importanza nel cooperare attivamente con le organizzazioni internazionali come l'OCSE, il Consiglio d'Europa e l'UNESCO ai fini di sviluppare la politica di apprendimento permanente.

#### **3.4.1.1.2 Il processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore**

Come evidenziato in precedenza, il *Processo di Bologna* è il nome dato al processo avviato dalla Dichiarazione di Bologna, l'accordo firmato nel 1999 dai Ministri dell'Educazione di vari paesi europei (sia Unione Europea che altri paesi come Russia o Turchia). È stata una dichiarazione comune che ha avviato un processo di convergenza che mira a facilitare lo scambio di laureati e ad adattare il contenuto degli studi universitari alle esigenze sociali, migliorandone la qualità e competitività attraverso una maggiore trasparenza e un apprendimento *student-based* quantificato tramite crediti ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

Il Processo ha portato alla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*European Higher Education Area- EHEA*), un'area a cui hanno aderito i paesi e che servirebbe da quadro di riferimento per le riforme educative che molti paesi avrebbero avviato in futuro nei primi anni del XXI secolo.

Le esigenze della globalizzazione e della società della conoscenza hanno richiesto alle università europee di decidere di intraprendere una serie di riforme per affrontare la nuova realtà economica, sociale e culturale della globalizzazione. L'obiettivo era appunto costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che si basasse su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

La maggioranza delle iniziative del Processo, sono state sviluppate individualmente in passato dalla Commissione Europea (CE) finanziandone quelle in materia di cooperazione nell'istruzione superiore in linea con gli obiettivi del Processo, e promuovendo progetti, attività e incontri. La CE, dunque, appare una struttura fondamentale che fa di supporto e promuove gli scopi del Processo di Bologna.

Inizialmente, l'istruzione superiore (*Higher Education*- HE) viene presentata come un veicolo per supportare e promuovere la cultura europea, non adottando una visione strumentale. Nonostante, il Processo si è spostato da una dimensione culturale e politica verso una dimensione economica.

In questo senso, gli strumenti di creazione delle politiche educative della CE si sono trovati in cambio costante, dando più enfasi negli indicatori e *benchmark*, per impulsare i cambiamenti e far progredire l'agenda della crescita economica e l'occupabilità.

Quindi, per la CE, l'educazione rappresentava un motore importante nella strategia della competitività internazionale. L'arrivo della globalizzazione ha trovato la trasformazione della HE, come uno dei cambiamenti chiave nell'economia della conoscenza.

Per la CE le proprie comunicazioni sono stati rilevanti perché rappresentano il principale veicolo per stabilire la propria visione della HE come forza trainante della crescita economica e la competitività internazionale, perseguita anche tramite la Strategia di Lisbona.

Simultaneamente, l'OECD si posiziona come un importante creatore di tendenze, con una voce importante nell'arena delle politiche educative. Possiamo dire che la sua caratteristica principale sia quella di formare l'opinione pubblica. Questa importanza nasce come conseguenza della produzione, gestione e trasmissione di conoscenza – importante nell'orientare le politiche educative- dando luogo a ciò che può essere definito come politiche della conoscenza (*knowledge politics*).

In questo senso, le agende politiche dell'Unione Europea (EU) e l'OECD convergono attraverso l'unione fra la conoscenza e le politiche educative condivise. Il che presenta come risultato un'alleanza fra questi attori, operando nello spazio europeo dell'educazione, co-costruendo politiche, condividendo risorse, affrontando sfide, creando e diffondendo principi e regole.

Risulta importante sottolineare che, non avendo carattere prescrittivo - cioè, senza un'azione legislativa possibile- i meccanismi in atto sono diversi, come sottolineato prima: formando l'opinione pubblica, tramite networking, adottando approcci indiretti, soft-law, etc.

All'inizio del Processo di Bologna, la preoccupazione per i processi di apprendimento e insegnamento era poco visibile. La struttura comune dei diplomi e gli strumenti per la trasparenza e la comparabilità dei diplomi erano quelli principali.

Nella Comunicazione di Berlino del 2003, l'insegnamento non è preso come una dimensione in sé. Infatti, l'eccellenza nell'insegnamento e la ricerca sono presi insieme come un mezzo per trasformare le università nel motore dell'Europa della Conoscenza, in termini economici. Nella missione economica le università formano un numero sempre crescente di studenti con qualifiche sempre più elevate e contribuiscono così a rafforzare la competitività dell'economia europea.

*“(I ministri) sottolineano l'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca e la promozione dell'interdisciplinarietà nel mantenimento e nel miglioramento della qualità dell'istruzione superiore e nel rafforzamento della competitività dell'istruzione superiore europea più in generale.” (Berlin 2003, p.7)*

Inoltre, la comunicazione fa riferimento a un quadro di qualifiche comparabili e compatibili per i loro sistemi di istruzione superiore, che dovrebbe cercare di descrivere le qualifiche in termini di carico di lavoro, livello, risultati di apprendimento e competenze. In questo senso, i risultati di apprendimento (*Learning outcomes* - LO) sono presi come descrittori strutturali e come quadro comune di riferimento. In certo modo, possiamo dire che sono stati necessari come strumenti ai fini della misurazione e comparabilità.

L'attenzione verso i processi di insegnamento e apprendimento è iniziata quando queste dimensioni si sono presentate come critiche per assicurare la missione della HE – data dagli attori coinvolti nell'elaborazione delle politiche-, soprattutto da un punto di vista strumentale e come risposta alla dimensione economica e il suo sviluppo. In questo quadro, l'evoluzione è stata determinata in gran parte dalla Commissione Europea e l'OECD; importanti attori nel processo di globalizzazione.

Dopo il 2005, nonostante i LO continuassero a rappresentare un descrittore delle qualifiche, c'è stato un cambiamento dalla struttura alla sostanza della HE, evidente in termini curricolari e pedagogici.

Il punto di svolta possiamo inserirlo nella comunicazione di Londra 2007, dove l'enfasi inizia a centrarsi sui processi di apprendimento e insegnamento, promuovendo un nuovo approccio pedagogico: l'apprendimento incentrato sullo studente (*Student-centered Learning* – SCL).

La comunicazione di Bergen (2005) prende atto del fatto che i cambiamenti strutturali hanno un effetto sui curricula e che dovrebbe essere garantita l'introduzione di processi di insegnamento e apprendimento innovativi, ma non si fa menzione di un cambiamento nei sistemi di apprendimento verso lo SCL:

*“...riconosciamo che è necessario tempo per ottimizzare l'impatto del cambiamento strutturale sui programmi di studio e quindi per garantire l'introduzione di processi di insegnamento e apprendimento innovativi di cui l'Europa ha bisogno.” (Bergen 2005, p.1)*

L'analisi ha mostrato come da una questione quasi minima o strumentale dominata dalla riforma strutturale all'inizio del secolo, l'insegnamento e l'apprendimento sono iniziati a essere affrontati e concettualizzati in un nuovo modello pedagogico intorno al 2007: lo SCL. In questo senso, il raggiungimento dell'EHEA dipendeva dall'attuazione del cambiamento nelle pratiche accademiche e istituzionali, di natura pedagogica:



*“Il nostro rapporto sull'inventario, insieme al rapporto Trends V dell'EUA, Bologna With Student Eyes dell'ESIB e Focus di Eurydice sulla struttura dell'istruzione superiore in Europa, conferma che ci sono stati buoni progressi complessivi negli ultimi due anni. Vi è una crescente consapevolezza che un risultato significativo del processo (di raggiungimento dell'EHEA) sarà un passaggio verso un'istruzione superiore incentrata sullo studente e lontano dall'erogazione guidata dagli insegnanti. Continueremo a sostenere questo importante sviluppo.”* (London, 2007 2.1, p. 2)

Lo SCL come obiettivo politico è rafforzato a Leuven (2009) tracciando un collegamento normativo tra SCL e studenti che sviluppano le competenze necessarie: *“L'apprendimento incentrato sullo studente e la mobilità aiuteranno gli studenti a sviluppare le competenze di cui hanno bisogno in un mercato del lavoro in evoluzione e consentiranno loro di diventare cittadini attivi e responsabili”*. (Leuven, 2009, 2 p.1).

SCL diventa una priorità politica esplicita con un suggerimento ampliato sul suo significato: *“SCL richiede responsabilizzazione dei singoli discenti, nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento, strutture di supporto e guida efficaci e un curriculum incentrato più chiaramente sull'allievo in tutti e tre i cicli”*. (Leuven, 2009, 14, p.3).

Lo SCL e la missione didattica dell'istruzione superiore sono stati identificati come aree prioritarie: *“Riaffermiamo l'importanza della missione didattica degli istituti di istruzione superiore e la necessità di una riforma curricolare in corso orientata allo sviluppo dei risultati dell'apprendimento. L'apprendimento incentrato sullo studente richiede la responsabilizzazione dei singoli discenti, nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento, strutture di supporto e orientamento efficaci e un curriculum focalizzato più chiaramente sullo studente in tutti e tre i cicli. La riforma curricolare sarà quindi un processo continuo che porterà a percorsi educativi di alta qualità, flessibili e più personalizzati.”* (Leuven 2009, p.3)

Il contesto della crisi sanitaria del Covid-19 sottolinea ulteriormente l'importanza delle raccomandazioni sotto diversi aspetti. Particolarmente rilevanti sono quelle sulla necessità dell'innovazione pedagogica e dell'ulteriore sviluppo dell'istruzione online e delle risorse educative aperte, nonché quelle sul rafforzamento del legame tra ricerca educativa e insegnamento (Roma, 2020 Annex III).

Come sottolineato in precedenza, nel comunicato ministeriale di Parigi del 2018, i ministri hanno annunciato l'aggiunta della cooperazione nell'apprendimento innovativo e nelle pratiche di insegnamento come un altro segno distintivo dell'EHEA. A tal fine vengono proposte ai Ministri e

alle autorità nazionali alcune raccomandazioni di azione, al fine di rafforzare la collaborazione e il partenariato all'interno e tra i sistemi europei di istruzione superiore.

Le raccomandazioni sono strutturate intorno alla necessità di un apprendimento centrato sullo studente, al miglioramento dell'insegnamento e all'importanza fondamentale del dialogo nazionale e internazionale che coinvolga tutte le parti interessate. Questi tre temi sono interconnessi e ugualmente importanti:

- Rendere l'apprendimento centrato sullo studente una realtà
- Promuovere il miglioramento continuo dell'insegnamento
- Rafforzare la capacità degli istituti e dei sistemi di istruzione superiore di migliorare l'apprendimento e l'insegnamento

Nel 2010 sono stati pubblicati due documenti importanti dall'ESU (European Students Union): *“Student Centered Learning: An Insight into Theory and Practice”* e *“Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning: Student-Centered Learning SCL Toolkit”*. Il primo fa parte del progetto *Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning (T4SCL)*, condotto congiuntamente dall'Unione Europea degli Studenti (ESU) e da *Education International (EI)*. Questo è un progetto finanziato dall'UE nell'ambito del Programma di apprendimento permanente (LLP) gestito dall'Agenzia esecutiva per l'educazione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA).

Il progetto mira a fornire una visione completa degli strumenti necessari e delle sfide e dei successi già incontrati rispetto allo SCL, come base fondamentale per l'apprendimento permanente (LLL). Il progetto mira inoltre a munire un contributo politico concreto durante e oltre il suo ciclo di vita, alle discussioni sul futuro del programma di educazione e formazione dell'UE e alla fase successiva del processo di Bologna.

Il secondo documento (*Toolkit*) – anch'esso inserito nel progetto T4SCL- è stato progettato per un'efficace e pratica implementazione dello SCL da parte del personale docente, degli studenti e dei leader istituzionali; avendo lo scopo di mostrare quanto sia pratico e realizzabile lo SCL, oltre ad essere molto vantaggioso per gli studenti.

Nell'incontro a Bucarest nel 2012, i ministri hanno stabilito la seguente priorità per il 2012-2015: *“Stabilire condizioni che favoriscano l'apprendimento incentrato sullo studente, metodi di insegnamento innovativi e un ambiente di lavoro e apprendimento di sostegno e stimolante”* (Bucarest, 2012, p. 5).

Uno dei cambiamenti più significativi riguardano i risultati di apprendimento (*Learning Outcomes - LO*), visto come fondamentale per il successo delle riforme così come dichiarato nella Comunicazione:

*“Per consolidare l'EHEA, è necessaria un'implementazione significativa dei risultati dell'apprendimento. Lo sviluppo, la comprensione e l'uso pratico dei risultati dell'apprendimento sono fondamentali per il successo dell'ECTS, del supplemento al diploma, del riconoscimento, dei quadri delle qualifiche e della garanzia della qualità, tutti elementi interdipendenti. Chiediamo alle istituzioni di collegare ulteriormente i crediti di studio sia con i risultati di apprendimento che con il carico di lavoro degli studenti, e di includere il raggiungimento dei risultati di apprendimento nelle procedure di valutazione. Lavoreremo per garantire che la Guida per gli utenti ECTS rifletta pienamente lo stato del lavoro in corso sui risultati dell'apprendimento e sul riconoscimento dell'apprendimento precedente.”* (Bucharest, 2012, p. 3)

Bisogna sottolineare che il report dell'OECD sulla valutazione dei risultati di apprendimento nell'istruzione superiore è uscito nello stesso periodo ed è indicativo della condivisione nella costruzione delle politiche. (AHELO - *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report*, 2013)

Infatti, nel 2008 l'OCSE aveva lanciato lo studio AHELO, un'iniziativa con l'obiettivo di valutare se fosse possibile sviluppare misure internazionali dei risultati dell'apprendimento nell'istruzione superiore.

I risultati dello studio sono stati presentati in tre volumi, oltre ad una conferenza tenutasi l'11 e 12 febbraio del 2013 a Parigi. Il primo volume del Rapporto, pubblicato nel 2012, è incentrato sui processi di progettazione e implementazione, il secondo volume è stato pubblicato a febbraio 2013 e si centra sull'analisi dei dati e sulle esperienze nazionali, infine, il terzo e ultimo volume pubblicato nell'aprile 2013 si centra su ulteriori approfondimenti.

Nello studio, viene sottolineato come i LO siano fondamentali per un'istruzione significativa e concentrarsi sui risultati dell'apprendimento risulta essenziale per migliorare i processi di insegnamento e l'apprendimento degli studenti, dove la loro valutazione era diventata più importante negli ultimi anni. Questo interesse per lo sviluppo di misure comparative dei risultati dell'apprendimento era aumentato in risposta a una serie di tendenze, sfide e cambiamenti di paradigma nell'istruzione superiore.

In questo senso, lo studio mirava a integrare le valutazioni basate sugli istituti (*institution-based*) fornendo una valutazione diretta dei LO degli studenti a livello globale, per consentire alle istituzioni di confrontare le prestazioni dei loro studenti con i loro pari come parte dei loro sforzi di

miglioramento. Data la portata globale dello studio, era essenziale che le misure dei risultati dell'apprendimento fossero valide per culture e lingue diverse, nonché per diversi tipi di istituti di istruzione superiore.

L'obiettivo dello studio era quello di percepire se fosse pratica e scientificamente fattibile valutare ciò che gli studenti dell'istruzione superiore fanno e possono fare dopo la laurea, all'interno e attraverso diversi contesti. Lo studio avrebbe dovuto dimostrare, infine, cosa fosse fattibile e cosa potrebbe essere fattibile, cosa abbia funzionato bene e cosa no, oltre a fornire lezioni e stimolare la riflessione su come i risultati dell'apprendimento potrebbero essere misurati più efficacemente in futuro.

Questa enfasi sulla riforma pedagogica risulta anche centrale nella revisione degli Standard e Linee Guida Europei (ESG), che include, ad esempio, standard sullo SCL, l'insegnamento e la valutazione. Questo rappresenta, dunque, la transizione dai processi di apprendimento-insegnamento come parte del contesto delle riforme strutturali, ai processi come centrali nella riforma pedagogica.

In un certo senso, questo cambiamento rappresenta il bisogno di trasformare i principali scopi del Processo di Bologna e l'EHEA nella prassi quotidiana delle istituzioni: il cuore delle attività dei processi di apprendimento-insegnamento.

In sintesi, l'innovazione pedagogica è cambiata, da quasi una esclusione totale nel contesto delle riforme strutturali, al centro dell'attenzione. Da una dimensione strumentale ai fini di compiere gli scopi previsti, al motore della trasformazione.

È importante sottolineare che quest'attenzione si dà nel contesto del processo di globalizzazione, dove l'occupabilità diventa una priorità. Non bisogna dimenticare che questo fattore ha segnato il conteso di azione del Processo sin dagli inizi. In questo senso, si trova un avvicinamento fra l'agenda di Bologna e quella di Lisbona.

Nel 2012 è emersa la revisione della pedagogia (per soddisfare le esigenze del mercato del lavoro e promuovere l'occupabilità), attraverso lo sviluppo di competenze trasferibili, il coinvolgimento dei datori di lavoro e l'integrazione dell'esperienza pratica nei corsi.

*“I laureati di oggi devono combinare capacità e competenze trasversali, multidisciplinari e di innovazione con conoscenze aggiornate specifiche per materia in modo da essere in grado di contribuire alle più ampie esigenze della società e del mercato del lavoro. Miriamo a migliorare l'occupabilità e lo sviluppo personale e professionale dei laureati nel corso della loro carriera. Raggiungeremo questo obiettivo migliorando la cooperazione tra datori di lavoro, studenti e istituti di istruzione superiore, in particolare nello sviluppo di programmi di studio che aiutano ad*

*aumentare il potenziale di innovazione, imprenditorialità e ricerca dei laureati.*” (Bucharest, 2012 p.2)

*“L’istruzione superiore non può più essere di proprietà di una comunità di intenditori disciplinari che trasmettono la conoscenza agli studenti. Sia la complessità che l’incertezza della società e dell’economia richiederanno alle istituzioni di adattarsi continuamente pur rispettando gli standard di qualità. In pratica, le istituzioni dovranno imparare a servire al meglio la comunità studentesca. Gli studenti sono diventati il punto focale dell’approccio all’apprendimento in molte aree del mondo.”*

(OECD, 2012 p.9)

La priorità per migliorare la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento è stata ribadita nel Comunicato di Yerevan (2015, p. 2): *"Incoraggeremo e sosterrremo gli istituti di istruzione superiore e il personale nella promozione dell'innovazione pedagogica in ambienti di apprendimento incentrati sullo studente (...)"*.

I documenti coincidono in larga misura nelle raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento, principalmente attraverso lo sviluppo delle competenze dell'insegnante (teaching-competences) e sull'aumento dello status dell'insegnamento: *“È essenziale riconoscere e sostenere un insegnamento di qualità e fornire opportunità per migliorare le competenze di insegnamento degli accademici”*. (Yeveran, 2015, p. 2)

Contemporaneamente, troviamo due documenti rilevanti prodotti dall’ESU: *“Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe: Research study”* (2015) e *“Bologna with Student Eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999”* (2015). Questi documenti, che verranno analizzati in seguito, sono di stremo valore per capire il punto di vista degli studenti.

Un altro documento di stremo valore, pubblicato nello stesso anno, è la guida per l’utente degli ECTS. Questa guida tiene conto degli sviluppi del Processo di Bologna, quali l’istituzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore, il consolidamento del Lifelong Learning (LLL), il cambiamento di paradigma da un’istruzione superiore basata sul docente ad una incentrata sullo studente (SCL), l’uso crescente dei risultati di apprendimento (LO), e lo sviluppo di nuove modalità di insegnamento e di apprendimento.

Questa guida per l’utente, che verrà analizzata in seguito, presenta le linee guida per l’adozione dell’ECTS, con i relativi documenti di supporto ed è destinata agli studenti (ed altri discenti), al

personale accademico ed amministrativo delle istituzioni di istruzione superiore, oltre che ai datori di lavoro, agli enti di formazione ed a tutti gli altri stakeholders.

Infine, possiamo dire che lo SCL abbia acquisito rilevanza negli anni, quando l'importanza della missione dell'istruzione superiore è stata ripetutamente sottolineata. L'insegnamento e l'apprendimento come dimensioni si sono sviluppati gradualmente: dall'insegnamento menzionato in termini generali, all'insegnamento e all'apprendimento nella sua dimensione pedagogica e curricolare (come baricentro delle riforme), e infine allo sviluppo delle competenze didattiche tra gli accademici.

Infatti, nella comunicazione di Parigi (2018), viene ribadita l'importanza dell'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento:

*“Sosterremo gli istituti di istruzione superiore per sviluppare e migliorare le loro strategie per l'apprendimento e l'insegnamento. Li incoraggiamo inoltre a fornire programmi interdisciplinari nonché a combinare l'apprendimento accademico e quello basato sul lavoro. Gli studenti dovrebbero affrontare la ricerca o le attività legate alla ricerca e all'innovazione a tutti i livelli dell'istruzione superiore per sviluppare la mentalità critica e creativa che consentirà loro di trovare nuove soluzioni alle sfide emergenti. A questo proposito, ci impegniamo a migliorare le sinergie tra educazione, ricerca e innovazione.”* (Paris, 2018 p. 3)

Questo comprende l'ulteriore sviluppo e la piena attuazione dell'apprendimento incentrato sullo studente (SCL) nel contesto del LLL, favorendo i programmi di studio che forniscono diversi metodi di apprendimento e un apprendimento flessibile, consentendo agli studenti di accedere e completare l'educazione superiore in qualsiasi fase della loro vita.

Per quanto riguarda l'insegnamento - poiché un insegnamento di alta qualità è essenziale per promuovere un'educazione di alta qualità- viene segnalato che la progressione della carriera accademica dovrebbe essere basata su ricerche di successo e insegnamento di qualità.

A questo scopo, sono state promosse e sostenute diverse iniziative istituzionali, nazionali ed europee per la formazione pedagogica, lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Inoltre, si evidenzia l'importanza di trovare diversi modi per un migliore riconoscimento dell'insegnamento di alta qualità e l'innovazione nella loro carriera.

È importante sottolineare tre documenti prodotti dall'EUA (European University Association), nello stesso periodo: *“Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area”* (2018); *“National Initiatives in Learning and Teaching in Europe: A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project”* (2018) e *“Promoting a European*

*dimension to teaching enhancement: A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project” (2019).*

Il progetto EFFECT ha esplorato come lo sviluppo del personale pedagogico e gli sviluppi dell'apprendimento e dell'insegnamento in generale possono essere migliorati e supportati attraverso un'azione a livello europeo. È un progetto finanziato da *Erasmus + KA3* (2015-2019) ed è stato sviluppato da un consorzio diversificato di 12 partner, coordinato dall'EUA.

Il progetto ha lavorato simultaneamente su approcci per migliorare lo sviluppo del personale docente e strategie istituzionali per l'apprendimento e l'insegnamento, con l'idea di fondo che i livelli individuali e istituzionali devono essere interconnessi per migliorare i processi di apprendimento e insegnamento.

Questi documenti verranno analizzati in seguito.

#### **3.4.1.1.3 L'assicurazione della Qualità (*Quality Assurance - QA*)**

Uno spazio in cui le politiche e le pratiche europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate (e scontrate) è quella dell'assicurazione della qualità, al centro della creazione dello EHEA:

*“La qualità dell'istruzione superiore ha dimostrato di essere al centro della creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore. I ministri si impegnano a sostenere l'ulteriore sviluppo dell'assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Sottolineano la necessità di sviluppare criteri e metodologie reciprocamente condivisi in materia di assicurazione della qualità.”* (Comunicato di Berlino 2003)

Possiamo dire che i governi e le istituzioni si sono trovati di fronte ad una tensione: adattarsi alle politiche e quadri europei comuni, o mantenere e accentuare la loro singolarità nazionale/istituzionale e culturale.

Come affermato nel comunicato di Berlino e nella versione rivista degli ESG (come uno dei quattro principi di assicurazione della qualità nell'EHEA), gli istituti di istruzione superiore europei sono i principali responsabili della qualità dell'istruzione superiore europea:

*“Sottolineano (i ministri) inoltre che, coerentemente con il principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità primaria per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore spetta a ciascuna istituzione stessa e ciò fornisce la base per una reale responsabilità del sistema accademico all'interno del quadro nazionale della qualità.”* (Berlino, 2003 p.3)

*“Le Istituzioni di istruzione superiore hanno la responsabilità primaria della qualità dei servizi didattici offerti e della sua assicurazione.” (ESG, 2015 p.9)*

Come evidenziato altrove, si è stabilito quasi dall'inizio del Processo di Bologna un rapporto di lavoro attraverso il gruppo cosiddetto E4 (ENQA, EURASHE, ESU e EUA). Insieme hanno sviluppato una piattaforma comune per l'assicurazione della qualità: gli Standard e le Linee Guida Europee (ESG); creando – a sua volta- il Registro Europeo dell'Assicurazione della Qualità (EQAR) e organizzando il Forum Europeo dell'Assicurazione della Qualità (EQAF). La combinazione di queste iniziative ha creato uno spazio proficuo di discussioni e scambi di buone pratiche; tra i responsabili politici, i diversi attori e gli stakeholders.

Tuttavia, gli ESG *non* sono standard per la qualità, né prescrivono come vengono implementati i processi di assicurazione della qualità, ma forniscono una guida; coprendo le aree che sono vitali per l'erogazione di qualità e ambienti di apprendimento di successo nell'istruzione superiore. Gli ESG dovrebbero essere considerati in un contesto più ampio che includa anche il Quadro delle Qualifiche, gli ECTS e il Supplemento al Diploma; che contribuiscono anche a promuovere la trasparenza e la fiducia reciproca nell'EHEA:

*“Gli ESG sono un insieme di standard e di linee guida per l'assicurazione interna ed esterna della qualità nell'istruzione superiore. Non sono standard di qualità, né prescrizioni su come attuare i processi di assicurazione della qualità, ma offrono indicazioni utili in quelle aree ritenute vitali per il pieno conseguimento della qualità dell'offerta formativa e dei contesti di apprendimento nell'istruzione superiore.” (Revised ESG p 6, 2015, versione in italiano)*

Gli ESG riflettono uno sviluppo verso un focus più incentrato sullo studente nell'assicurazione della qualità e nell'istruzione superiore:

*“Dal 2005 ad oggi, l'assicurazione della qualità ha compiuto notevoli passi avanti, così come è avvenuto in altre azioni del Processo di Bologna, quali i quadri dei titoli, il riconoscimento e l'uso dei risultati dell'apprendimento, contribuendo ad un cambiamento di paradigma verso modalità di apprendimento ed insegnamento incentrate sullo studente.” (Revised ESG p 4, 2015)*

Inoltre, supportano un cambiamento di paradigma verso lo sviluppo di sistemi e istituzioni di istruzione superiore che siano "adatti allo scopo" (fit-for-purpose) per studenti e stakeholders, aiutando alla creazione di politiche e pratiche di assicurazione della qualità in grado di riflettere la diversità dei corsi, programmi, istituzioni e mezzi.



“Il concetto di qualità non è facilmente definibile, ma è sostanzialmente il prodotto dell’interazione tra i docenti, gli studenti ed il contesto di apprendimento dell’Istituzione. In pratica, l’assicurazione della qualità garantisce un contesto di apprendimento nel quale il contenuto dei corsi di studio, le opportunità di apprendimento e le strutture didattiche siano adatte allo scopo (fit for purpose).” (Revised ESG, 2015 p.7)

In questo senso, il Processo di Bologna ha creato un linguaggio europeo comune, sebbene con interpretazioni nazionali o istituzionali: gli ESG. La proposta può essere vista come risposta alla crescente diversità producendo un’intesa comune e sostenendo una diversità di approcci all’assicurazione della qualità nell’EHEA. Di conseguenza, sembra essenziale che gli ESG si fondino sulla fiducia, la flessibilità e l’adattabilità.

L’assicurazione della qualità è quindi parte integrante del dialogo sui progressi nella creazione di uno spazio europeo dell’istruzione superiore. Infatti, gli ESG sono fondati sui seguenti quattro principi di assicurazione della qualità nell’EHEA (Revised ESG, 2015 p.9):

- Le Istituzioni di istruzione superiore hanno la responsabilità primaria della qualità dei servizi didattici offerti e della sua assicurazione.
- L’assicurazione della qualità tiene conto della diversità dei sistemi di istruzione superiore, delle Istituzioni, dei corsi di studio e degli studenti.
- L’assicurazione della qualità promuove lo sviluppo di cultura della qualità.
- L’assicurazione della qualità tiene conto delle esigenze e delle aspettative degli studenti, degli altri portatori di interesse e della società in generale.

Il documento degli ESG è strutturato della seguente forma: una *Premessa*; la parte prima contenente il *Contesto, campo d’applicazione*, e gli *obiettivi e principi*; la seconda parte divisa in tre punti contenente gli Standard e Linee Guida Europei per l’Assicurazione della Qualità dell’Istruzione Superiore (la prima per l’assicurazione interna della qualità, la seconda per l’assicurazione esterna, e la terza per le agenzie di assicurazione della qualità); e, infine, un allegato dove trovare l’elenco riassuntivo degli standard.

Va comunque tenuto presente che i tre gruppi di standard sono complementari tra di loro sia per le Istituzioni che per le Agenzie, e sono basati sulla piena consapevolezza del contributo fornito dagli altri portatori di interesse al quadro generale. Di conseguenza, le tre Parti devono essere lette come un tutto unico.

L'espressione "assicurazione della qualità" viene usata all'interno del documento per descrivere tutte le attività che rientrano in un ciclo di miglioramento continuo (ossia, le attività di *assicurazione e miglioramento*).

Come sottolineato prima, gli Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sono stati adottati nel 2005 – e rivisti nella versione definitiva del 2015- dai Ministri responsabili dell'Istruzione superiore, a seguito di una proposta avanzata dalla European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in cooperazione con la European Students' Union (ESU), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e la European University Association (EUA). Questi standard si applicano a tutta l'istruzione superiore offerta nell'EHEA, indipendentemente dalle modalità di studio o dal luogo di erogazione e sono focalizzati sull'assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento nell'istruzione superiore, inclusi i contesti di apprendimento e gli opportuni collegamenti con la ricerca e l'innovazione. Inoltre, sono utilizzati dalle istituzioni e dalle agenzie di assicurazione della qualità come documento di riferimento per i sistemi di assicurazione (interna ed esterna) della qualità dell'istruzione superiore; dallo European Quality Assurance Register (EQAR), a cui compete la registrazione delle agenzie conformi a tali standard e linee guida.

Per quanto riguarda il contesto in cui si inseriscono, viene sottolineato che - per rispondere alla diversità e alle crescenti aspettative suscitate- l'istruzione superiore dovrebbe modificare sostanzialmente la sua offerta di servizi, adottando un approccio all'apprendimento ed all'insegnamento maggiormente incentrato sullo studente (SCL), promuovendo percorsi di apprendimento flessibili, e riconoscendo le competenze acquisite al di fuori dei curricula formali.

Di conseguenza, le Istituzioni dovrebbero diversificare la loro missione, la loro offerta formativa e le loro modalità di collaborazione per accogliere una maggiore internazionalizzazione degli studi, l'apprendimento digitale e nuove forme di didattica. In questo contesto, l'assicurazione della qualità gioca un ruolo fondamentale.

Le attività perseguite sono fondamentalmente due che – nell'insieme- generano fiducia nei confronti della performance dell'Istituzione: *accountability* (responsabilità verso l'esterno) e *enhancement* (miglioramento delle attività).

Per quanto riguarda gli obiettivi e i principi degli ESG (*Revised ESG*, 2015 p. 8):

- *Definiscono un quadro comune per i sistemi di assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, a livello europeo, nazionale ed istituzionale.*

- *Rendono possibile l'assicurazione ed il miglioramento della qualità dell'istruzione superiore nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.*
- *Promuovono la fiducia reciproca, facilitando così il riconoscimento e la mobilità all'interno dei singoli Paesi e fra Paesi diversi.*
- *Offrono informazioni in merito all'assicurazione della qualità nell'EHEA.*

Le tre Parti – contenenti *Standard e Linee guida*- sono così strutturati:

### **Parte 1: Standard e linee guida per l'assicurazione interna della qualità.**

- 1.1 Politica per l'assicurazione della qualità
- 1.2 Progettazione ed approvazione dei corsi di studio
- 1.3 Apprendimento, insegnamento e verifica del profitto incentrati sullo studente
  - 1.4 Ammissione degli studenti, progressione di carriera, riconoscimento e certificazione
- 1.5 Corpo docente
- 1.6 Risorse didattiche e sostegno agli studenti
- 1.7 Gestione delle informazioni
- 1.8 Pubblicità delle informazioni
- 1.9 Monitoraggio continuo e revisione periodica dei corsi di studio
- 1.10 Assicurazione esterna ciclica della qualità

### **Parte 2: Standard e linee guida per l'assicurazione esterna della qualità**

- 2.1 Considerazione dell'assicurazione interna della qualità
- 2.3 Attuazione dei processi
- 2.4 Valutazione da parte di esperti del settore
- 2.5 Criteri per la formulazione degli esiti della valutazione
- 2.6 Redazione dei rapporti
- 2.7 Reclami e ricorsi

### **Parte 3: Standard e linee guida per le agenzie di assicurazione della qualità**

- 3.1 Attività, politiche e processi di assicurazione della qualità
- 3.2 Status ufficiale
- 3.3 Indipendenza
- 3.4 Analisi tematiche
- 3.5 Risorse

### 3.6 Assicurazione interna della qualità e deontologia professionale

### 3.7 Revisione esterna ciclica delle agenzie

Da una parte, gli *Standard* presentano la prassi - concordata e accettata- nell'EHEA per l'assicurazione della qualità. Sono esaminati ed adottati dai responsabili di qualsiasi servizio offerto nell'ambito dell'istruzione superiore. Da l'altra, le *Linee guida* spiegano l'importanza dello *standard* e ne descrivono le modalità di attuazione, presentando per ogni area le *buone pratiche* da prendere in considerazione. Viene comunque sottolineato che l'attuazione potrà variare in relazione ai diversi contesti.

A questo punto ci interessa soffermarci su alcuni standard specifici, così come riportati nei documenti.

#### **Apprendimento, insegnamento e verifica del profitto incentrati sullo studente (1.3, p. 13-14)**

*Standard:* Le Istituzioni garantiscono che i corsi di studio siano erogati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nello sviluppo del processo di apprendimento e che la verifica del profitto degli studenti rifletta tale approccio.

*Linee guida:* Un approccio all'apprendimento e all'insegnamento SCL contribuisce in maniera sostanziale a stimolare la motivazione, l'auto-riflessione ed il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Pertanto, richiede grande attenzione sia nella progettazione ed erogazione dei corsi di studio che nella verifica dei risultati raggiunti.

In questo punto, troviamo una considerazione importante che riguarda l'argomento del presente studio: il processo di valutazione. Considerando l'importanza degli esami e delle votazioni - ai fini della progressione degli studenti e delle loro future carriere- i processi di assicurazione dovrebbero avere presente quanto dichiarato (p.13):

- Gli esaminatori conoscono bene i metodi di esame esistenti e hanno frequenti opportunità di aggiornamento in materia;
- I criteri ed i metodi di esame, come pure i criteri di votazione, sono resi noti in anticipo;
- L'esame permette agli studenti di dimostrare in che misura abbiano conseguito i risultati di apprendimento previsti; viene dato loro un adeguato feedback che, se necessario, comprende anche consigli sul processo di apprendimento.
- Laddove possibile, l'esame è condotto da più di un esaminatore;
- I regolamenti per gli esami tengono conto di eventuali "circostanze attenuanti";

- Gli esami sono svolti in maniera equa ed uniforme per tutti gli studenti, in conformità alle procedure già comunicate;
- Esiste una procedura formale di ricorso da parte degli studenti.

### **Corpo docente** (1.5 p. 15-16)

*Standard:* Le Istituzioni accertano la competenza dei propri docenti. Adottano processi equi e trasparenti per il reclutamento e l'aggiornamento del corpo docente.

*Linee guida:* Il ruolo dei docenti è essenziale per offrire un'esperienza educativa di qualità e consentire l'acquisizione di conoscenze, competenze ed abilità. Il diversificarsi della popolazione studentesca e la maggiore attenzione per i risultati di apprendimento richiedono che apprendimento e insegnamento siano incentrati sullo studente ed impongono quindi un cambiamento del ruolo dei docenti (cfr. lo Standard 1.3).

In questo senso, le istituzioni sono i responsabili principali nell'assicurare la qualità del loro docenti e di offrire un ambiente di lavoro favorevole che consenta loro di svolgere le loro funzioni in maniera efficiente. Di conseguenza, un ambiente così concepito:

- attiva e segue processi chiari, trasparenti ed equi per il reclutamento del corpo docente, con condizioni di impiego che riconoscano l'importanza dell'insegnamento;
- offre opportunità ed incentivi a favore dello sviluppo professionale del corpo docente;
- incoraggia le attività accademiche intese a rafforzare il legame tra educazione e ricerca;
- promuove l'innovazione nei metodi di insegnamento e l'uso di nuove tecnologie.

Come evidenziato prima, il Processo di Bologna ha creato – dunque- un linguaggio europeo comune, con interpretazioni nazionali o istituzionali: gli ESG. A questo proposito abbiamo preso in analisi due documenti proposti dall'ENQA: “*Terminology of quality assurance: towards shared European values?*” (2006) e “*The Concept of Excellence in Higher Education*” (2014).

Nel primo documento, l'ENQA ha colto l'occasione per riunire due rapporti distinti ma correlati: *The Language of European Quality Assurance* - relazione del seminario ENQA del 29-30 giugno 2006; e il Rapporto finale sul progetto pilota *Quality Convergence II: “Promuovere approcci epistemologici all'assicurazione della qualità.”*

La prima parte di questo documento indaga il linguaggio dell'assicurazione di qualità europea. È nato dai dibattiti e dalle discussioni del seminario tenutosi a Warwick, Inghilterra, dove il successo del

seminario aveva evidenziato il supporto necessario a tutte le agenzie nell'affrontare le sfide linguistiche coinvolte nella creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA).

La seconda parte contiene i risultati del secondo studio sulla convergenza della qualità (QCS II). Il primo studio (QCS I) aveva esaminato il motivo per cui i sistemi nazionali di assicurazione della qualità operano in modi diversi, ma comunemente identificabili, in particolari contesti nazionali. Basandosi su questo, il secondo studio aveva cercato di andare oltre il linguaggio tecnico cercando di fornire un'opportunità alle agenzie di riflettere sui valori che sono alla base dei loro sistemi.

Entrambi questi rapporti mirano a contribuire e a promuovere la comprensione dei molteplici livelli di significato che diventano evidenti quando si cerca di comprendere l'assicurazione della qualità oltre i confini e attraverso le lingue. In tanto tale, non offrono una conclusione ma un punto di partenza per ulteriori ricerche e riflessioni.

Le premesse e principali risultati di questo documento riguardano soprattutto il fatto che l'assicurazione della qualità venga svolta da individui e gruppi di individui che si trovano in sistemi culturali e linguistici diversi, il che porta un impatto su tutto ciò che fanno. La comprensione di questi contesti secondari si presenta – dunque- vitale per la creazione dell'EHEA a un livello più profondo. La maggior parte di essi non lavora nella propria lingua madre, ma in lingua inglese. Inoltre, non vi è alcuna garanzia che coloro che sono di madrelingua inglese intendano necessariamente sempre le stesse cose con gli stessi termini.

In questo senso, il workshop ENQA sul linguaggio dell'assicurazione della qualità europea, ha rivelato una vasta gamma di punti di interesse, discussione e sfida per tutti coloro che tentano di lavorare oltre i confini linguistici per tradurre, comprendere e implementare idee, processi e procedure di assicurazione della qualità.

L'assicurazione della qualità deriva sia dal numero di lingue usate che, in particolare, dalle conseguenze dell'adozione dell'inglese come lingua internazionale comune allo scopo. Molti termini utilizzati non si traducono facilmente dall'inglese in altre lingue europee e viceversa. Di conseguenza, l'uso dell'inglese come lingua di mediazione potrebbe anche dar luogo a incomprensioni e persino a un senso malriposto di comunicazione efficace.

In questo senso, la conseguente mancanza di una comprensione linguistica condivisa era presentata come uno dei principali ostacoli al pieno sviluppo dell'EHEA, almeno in termini di valori condivisi per l'assicurazione della qualità. A questo fine, ci sono state spesso richieste per lo sviluppo di 'glossari' autorevoli e completi di concetti, parole e termini usati nell'assicurazione della qualità in Europa, ma questi si sono sempre rivelati di valore limitato a causa della difficoltà nel concordare i significati dei concetti e parole stesse in inglese.

Nonostante questo, l'intenzione del workshop non era quello di produrre un "glossario" di parole sull'assicurazione della qualità, ma quello di aprire il dibattito sulla lingua e aumentare la consapevolezza dei problemi del lavoro oltre i confini linguistici.

In relazione agli ESG, la parola *standard* è stata interpretata come "principio" a cui aderire, piuttosto che qualcosa su cui misurare. Per quanto riguarda la definizione di qualità, è emersa una distinzione tra una definizione *assoluta*- che consentirebbe di classificare i risultati su una scala- e una definizione *relativa* - che implica il confronto rispetto a uno standard stabilito. Infine, è emerso che non esiste una definizione o un concetto unico di qualità. Piuttosto, il miglioramento della qualità nell'istruzione superiore è il risultato dell'interazione tra le parti interessate nei contesti specifici.

Il secondo documento (*"The Concept of Excellence in Higher Education"*, 2014) è il report risultante del gruppo specifico di lavoro sull'eccellenza. Infatti, l'ENQA ha avviato negli anni diversi gruppi di lavoro al fine di rispondere alle esigenze espresse dai membri, e per soddisfare il piano di lavoro e gli obiettivi più ampi. Le attività pianificate in ogni gruppo rientrano nel piano di lavoro e nelle strategie dell'ENQA.

Il compito principale dei gruppi di lavoro è quello di elaborare idee su un dato argomento e condividere conoscenze ed esperienze tra i partecipanti. I gruppi hanno autonomia operativa/organizzativa e finanziaria e si incontrano regolarmente. Sono tenuti a riferire al consiglio di amministrazione dell'ENQA sui risultati, al momento opportuno, o su richiesta del consiglio.

Nello specifico, il Gruppo di Lavoro V sull'eccellenza è emerso dalla necessità di sviluppare il concetto di *assicurazione della qualità ed eccellenza* nell'istruzione superiore.

Per quanto riguarda gli scopi e attività, l'obiettivo principale del gruppo è quello di discutere i concetti di eccellenza nell'istruzione superiore e le sue implicazioni per l'assicurazione della qualità. Il gruppo è tenuto, inoltre, a discutere le varie definizioni e interpretazioni della nozione di eccellenza, e tentare di chiarire quali attori definiscono l'eccellenza e quali procedure possono essere utilizzate nella valutazione dell'eccellenza.

A questo fine, il gruppo discute e scambia esperienze tra i principali stakeholder nell'assicurazione della qualità. Inoltre, esamina gli approcci esistenti in materia di QA in vista del concetto di eccellenza e sviluppa approcci diversi per coprire l'eccellenza, sia nelle istituzioni che nei programmi.

Questo gruppo di lavoro si è riunito per la prima volta nel giugno 2012. In questo incontro, il gruppo ha concordato un programma di lavoro che prevedeva un esercizio di mappatura per identificare la letteratura esistente sull'eccellenza e per valutare la pratica corrente.

Nella fase iniziale del lavoro del gruppo, c'è stata una discussione sul concetto di eccellenza e su come è stato applicato nel contesto dei diversi settori dell'istruzione superiore. Il gruppo ha anche

esaminato il modo in cui il concetto è stato interpretato in relazione al lavoro delle agenzie di QA e la rilevanza dell'eccellenza come aspettativa per la QA.

Il gruppo ha concordato una serie di questioni chiave per inquadrare il dibattito sull'eccellenza e fornire una struttura. Queste domande sono:

- Cos'è l'eccellenza?
- Come viene attualmente riconosciuta?
- Quali criteri possono essere utilizzati per valutare l'applicazione dell'eccellenza?
- L'eccellenza può essere raggiunta attraverso la garanzia della qualità?
- Quali sono gli attuali esempi di eccellenza nella pratica?

Per quanto riguarda, dunque, la struttura del documento, è diviso in cinque capitoli. Il primo presenta i diversi approcci all'eccellenza; il secondo l'eccellenza nella pratica; il terzo, diverse definizioni di eccellenza; il quarto, i criteri per l'eccellenza; e, infine, il quinto l'eccellenza e l'assicurazione della qualità. In seguito, riportiamo i risultati più rilevanti.

Come contesto storico, è stato sottolineato come i politici e gli istituti di istruzione superiore abbiano scoperto il concetto di eccellenza, e come questo concetto sia stato stimolato in modo sia positivo che negativo. Da una parte, di sicuro la spinta al miglioramento è stata positiva. Dall'altra, l'illusione che l'eccellenza possa essere raggiunta rapidamente e facilmente, fa diventare – così- una parola e idea obsoleta; soprattutto in senso politico. Ma anche le istituzioni, nella promessa di raggiungerla, rischiano di non mantenere ciò che promettono.

Infine, il gruppo ritiene che il concetto di eccellenza debba essere inclusivo, dovrebbe rivestire i valori e i benefici sociali dell'istruzione superiore, sostenere la necessità di un'indagine obiettiva e la ricerca della conoscenza.

Per quanto riguarda gli approcci all'eccellenza, si evidenzia come questo concetto sia ben consolidato in molti campi di attività, e il termine venga usato frequentemente per riferirsi a prestazioni *molto buone o eccezionali*. L'eccellenza può essere equiparata alla reputazione e alla posizione delle istituzioni, ma dipende anche dalla percezione dell'esperienza degli studenti e dalle diverse missioni delle istituzioni. In questo senso, nell'istruzione superiore significa cose diverse in contesti diversi.

"Insegnare l'eccellenza" è stato un concetto contestato. Diverse definizioni di cosa significhi essere un insegnante "eccellente" si collegano e si collocano sempre in un contesto sociale, economico e politico mutevole.

Sebbene sia possibile trovare diverse definizioni di eccellenza nell'insegnamento, è possibile distinguere alcuni modelli principali comuni (ENQA, 2014 p.13):



- Un focus sullo studente, sull'apprendimento degli studenti e sul supporto personale per gli studenti e il loro sviluppo, piuttosto che sull'insegnamento formale
- Un focus macro sull'ambiente di apprendimento più ampio e lo sviluppo del curriculum o del programma, piuttosto che un focus micro sull'insegnamento
- Un'enfasi tradizionale sull'insegnante stesso e sulle valutazioni del feedback degli studenti sull'insegnante, sul record di ricerca dell'insegnante e sulla conoscenza della materia, e sul riconoscimento esterno dell'insegnante, con poca attenzione agli studenti, all'apprendimento, all'ambiente di apprendimento o al processo di sviluppare l'insegnamento
- Enfasi sugli sforzi per sviluppare l'insegnamento, specialmente attraverso l'innovazione, influenzando gli altri e attraverso la leadership dell'insegnamento
- Enfasi sulla "borsa di studio dell'insegnamento" come forma particolarmente apprezzata per lo sviluppo dell'insegnamento

Inoltre, i diversi approcci servono a illustrare gli aspetti multidimensionali del concetto. Infatti, l'eccellenza può essere identificata a livello di istituto, facoltà, dipartimento o singoli membri del personale e può essere applicata nel contesto dei molti ruoli e funzioni diversi degli istituti di istruzione superiore. Si può applicare sia alla gestione e all'erogazione dei servizi, sia all'esperienza del personale e degli studenti e ai risultati dello studio e della ricerca. Ciò che risulta chiaro è che l'eccellenza è sia un'*aspettativa* che un *obiettivo*.

Per quanto riguarda le definizioni dell'eccellenza, all'interno dell'istruzione superiore, non risulta un compito semplice. Oltre al fatto che si possano trovare molteplici definizioni, la selezione di un significato universale sarebbe complicata, perché è contemporaneamente legata agli ambienti sociali e culturali (valori e principi) e ai contesti politici ed economici diversi e singolari.

Nonostante questo, l'eccellenza può essere nel complesso: una realtà tangibile, un movimento permanente o solo un orizzonte. Cioè, l'eccellenza può essere una certa combinazione di input e output (anche misurati in quantità), una cultura nell'uso degli input e del progresso ciclico per output migliori (ethos) o un elenco di obiettivi attesi (raggiunti o meno).

La conclusione principale della discussione dimostra che il concetto ha una massima rilevanza e valore se viene applicato nel contesto di criteri definiti. L'eccellenza può essere valutata rispetto, quindi, a standard concordati che si applicano a tutta la gamma di diverse discipline accademiche e diversi tipi di istituzioni. In questo modo, rappresenta un concetto relativo che può essere applicato per riflettere la variabilità tra le istituzioni e il contesto studentesco.

Di conseguenza, per quanto riguarda i criteri, l'eccellenza può essere ampiamente riconosciuta e apprezzata, ma si è dimostrato che non è prontamente misurata o valutata. Ci sono alcuni fattori

quantificabili o indicatori di performance che esprimono adeguatamente una *pratica eccellente*, o semplici "metriche di qualità" che incapsulano le varie manifestazioni di eccellenza nella gamma delle attività istituzionali. La domanda su chi dovrebbe identificare l'eccellenza e chi ha l'autorità di attribuire lo status alle istituzioni si è dimostrata ancora aperta.

Secondo quanto riportato, un approccio potrebbe essere quello di stabilire un "quadro di eccellenza" basato su criteri e valori chiave, e incorporando valutazioni qualitative della misura in cui vengono affrontate le aspettative.

Per quanto riguarda le relazioni tra l'eccellenza e l'assicurazione della qualità, si è dimostrato uno dei compiti più difficili per le agenzie di QA. La difficoltà nel mettere in relazione questi termini rappresenta probabilmente il motivo per cui la stragrande maggioranza delle agenzie non include la parola *eccellenza* nelle proprie presentazioni. Infatti, non tutte le agenzie riconoscono l'eccellenza nelle istituzioni e nei programmi di studio esistenti, ma la specifica dell'eccellenza fornisce un quadro per la QA e un focus per il miglioramento.

In questo senso, lo sviluppo di un *quadro di eccellenza* comunemente accettato potrebbe fornire una base per un approccio più strategico al miglioramento della qualità, consentendo in questo modo alle istituzioni di misurare le proprie prestazioni rispetto a criteri definiti e facilitando l'analisi comparativa delle prestazioni istituzionali come alternativa alle classifiche.

Infine, il gruppo sottolinea i motivi per cui scegliere un modello basato su criteri (criterion-based) (ENQA, 2014 p.38):

- Riconoscimento dell'importanza dei risultati istituzionali, in particolare per quanto riguarda il "valore aggiunto" per lo sviluppo e il rendimento degli studenti;
- Un apprezzamento del ruolo e dello scopo degli Istituti nella promozione della giustizia sociale e dei valori e dei benefici dell'istruzione superiore;
- La consapevolezza che l'eccellenza dovrebbe applicarsi in modo olistico alle istituzioni e non solo ad aspetti selezionati di ciò che fanno;
- La promozione dell'istruzione superiore come bene sociale per tutti coloro che sono in grado di beneficiare piuttosto che come mezzo per rafforzare le divisioni sociali;
- Il desiderio di stabilire standard elevati per l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca e di incoraggiare tutte le istituzioni ad aspirare a raggiungerli.

Per concludere, possiamo dire che gli ESG come lingua comune, ha contribuito e promosso l'importanza della discussione e comprensione dei molteplici livelli di significato (legati ai concetti e ai processi) che diventano evidenti quando si cerca di comprendere, in particolare, l'assicurazione

della qualità- oltre i confini e attraverso le lingue- ma anche gli spazi in cui i diversi attori e stakeholders possono e devono incontrarsi. Infatti, come sottolineato all'inizio, l'assicurazione della qualità si è presentata (e si presenta ancora) come uno spazio proficuo – e in continua apertura- in cui le politiche, le pratiche e le culture dell'istruzione superiore europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate.

#### **3.4.1.1.4 Gli attori principali: Studente e Docente**

Come evidenziato sopra, i primi sviluppi del Processo di Bologna si sono concentrati sulle riforme strutturali, aumentando la mobilità, la collaborazione e il rafforzamento della visibilità internazionale; e i processi di apprendimento e insegnamento - come missione fondamentale nelle università europee- sono diventati un argomento centrale di discussione fondamentale con l'introduzione dell'apprendimento incentrato sullo studente (SCL).

In sintesi, l'attenzione e innovazione pedagogica si è sviluppata, da quasi una esclusione nel contesto delle riforme strutturali, al centro dell'attenzione. Da una dimensione strumentale - ai fini di compiere gli scopi previsti- al motore della trasformazione.

Ed è in questo contesto che la nostra attenzione si concentrerà adesso su questa dimensione pedagogica; sottolineando e approfondendo ciò che è già emerso in precedenza rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento; ai fini di individuare – nella complessa rete di intrecci- la figura dello studente e del docente così come viene concepita alla luce dei cambiamenti descritti.

A questo fine, l'analisi si è concentrata su una serie di documenti – alcuni di essi già descritti in precedenza- fondamentali per delineare e mettere a fuoco queste due figure. Ci interessa anche esporre, in un secondo momento, quei documenti che testimoniano e raccolgono le esperienze a livello europeo, allo scopo di offrire al lettore una panoramica su ciò che viene (o non viene) affettivamente attuato. Ciò ci sembra fondamentale per capire – appunto- come questi cambiamenti che abbiamo descritto siano stati o meno messi in atto nelle pratiche quotidiane delle istituzioni a livello europeo; cercando di identificare – nel contempo- i principali ostacoli e facilitatori.

Per iniziare, consideriamo fondamentale partire dal Quadro delle Qualifiche, mettendo a fuoco gli *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) come motore e supporto dei cambiamenti. A questo fine, prenderemo in analisi la Guida per l'utente ECTS.

Innanzitutto, esistono due quadri europei delle qualifiche: il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - QF-EHEA*) ed il Quadro europeo dei titoli per l'apprendimento permanente (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning - EQF-LLL*). Entrambi usano i risultati di apprendimento (LO) per

descrivere i titoli (ad es., Bachelor, Master, Doctor), e sono compatibili tra loro per quanto riguarda l'istruzione superiore.

Nel quadro QF-EHEA i tre cicli principali, come pure il ciclo breve, sono identificati e descritti dai cosiddetti *Descrittori di Dublino*, che fanno riferimento alle capacità di applicare la conoscenza e la comprensione, di formulare giudizi, di comunicare e di apprendere autonomamente.

I Descrittori di Dublino<sup>35</sup> offrono definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di acquisizione di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di laurea (o di Bologna); pur non essendo prescrizioni, non avendo carattere disciplinare e non essendo circoscritti in determinate aree accademiche o professionali, mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. I Descrittori di Dublino sono costruiti sui seguenti obiettivi:

- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*)
- Autonomia di giudizio (*making judgements*)
- Abilità comunicative (*communication skills*)
- Capacità di apprendere (*learning skills*)

I LO devono, dunque, essere espressi non solo in termini di conoscenze attese, ma anche in termini di competenze (es. valutazione critica; di comunicazione; linguistiche; di progettazione/calcolo) e di abilità/capacità (di soluzione di problemi; di apprendere); devono essere poi riempiti con gli specifici contenuti relativi agli obiettivi dei diversi Corsi di studio.

Descrittori delle conoscenze, competenze e abilità del I ciclo (Laurea Triennale)

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 e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;

---

<sup>35</sup> <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>

- abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;
- 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 delle conoscenze, competenze e abilità del II ciclo (Laurea Magistrale)

I titoli finali di secondo ciclo possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
- abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
- sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

Questi quadri generali sono quindi dei quadri di riferimento, sui quali regolare i quadri ed i descrittori nazionali ed istituzionali. Di norma, i quadri nazionali sono più dettagliati dei quadri generali, in quanto riflettono tutta la gamma di titoli offerti in un determinato paese.

Le istituzioni che applicano questo sistema di crediti ECTS dovrebbero definire anche un quadro istituzionale dei crediti (correlato ai quadri nazionali ed internazionali). Tale quadro dovrebbe indicare come usare i crediti nella pratica dell'istituzione, in modo da facilitare un approccio inter/multidisciplinare nell'attivazione di corsi di studio con unità formative provenienti da varie aree disciplinari.

Come evidenziato anteriormente, la versione rivista della guida per l'utente degli ECTS è stata pubblicata nel 2015. Questa guida tiene conto degli sviluppi del Processo di Bologna, quali

l'istituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, il consolidamento dell'apprendimento permanente (LLL), il cambiamento di paradigma da un'istruzione superiore basata sul docente ad una incentrata sullo studente (SCL), l'uso crescente dei risultati di apprendimento (LO), e lo sviluppo di nuove modalità di insegnamento e di apprendimento.

Questo documento presenta le linee guida per l'adozione dell'ECTS, con i relativi documenti di supporto ed è destinata agli studenti (ed altri discenti), al personale accademico ed amministrativo delle istituzioni di istruzione superiore, oltre che ai datori di lavoro, agli enti di formazione ed a tutti gli altri stakeholders.

Il Sistema europeo per l'accumulazione ed il trasferimento dei crediti (ECTS) è uno strumento dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) che mira a rendere più trasparenti gli studi ed i percorsi formativi, contribuendo in tal modo a migliorare la qualità dell'istruzione superiore.

L'ECTS è stato istituito inizialmente nel 1989 - nell'ambito del programma *Erasmus*- per permettere agli studenti di trasferire i crediti conseguiti all'estero e di utilizzarli, al loro rientro, per il conseguimento del loro titolo di studio presso l'istituzione di appartenenza.

Negli anni successivi, il sistema è stato usato non solo per trasferire i crediti, sulla base del carico di lavoro (WL) e dei risultati di apprendimento (LO) conseguiti, ma anche per accumularli nei corsi di studio delle istituzioni di appartenenza. L'ECTS in questo senso agevola la progettazione, la descrizione e l'erogazione dei corsi di studio, consente di integrare diversi tipi di apprendimento in una prospettiva di LLL, e facilita la mobilità degli studenti, semplificando il processo di riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

L'ECTS è stato adottato come sistema nazionale di crediti nella maggior parte dei paesi dell'EHEA. In altri paesi del mondo, viene usato in misura crescente dalle istituzioni o interagisce con successo con i sistemi locali di crediti basati su criteri paragonabili, svolgendo così un ruolo di rilievo nella crescente globalizzazione dell'istruzione superiore.

Il sistema ECTS può essere applicato a tutti i corsi di studio – indipendentemente dalla modalità di erogazione o dallo status degli studenti (tempo pieno, parziale) – ed a tutti i contesti di apprendimento (formale, non formale ed informale).

All'interno del documento, si trovano i seguenti Punti-chiave (ECTS guida per l'utente, 2015 p. 10)

L'ECTS è un sistema di accumulazione e trasferimento dei crediti, incentrato sullo studente e basato sul principio della trasparenza dei processi di apprendimento, insegnamento e verifica del profitto. Il suo obiettivo è quello di facilitare la progettazione, erogazione e valutazione dei corsi di studio e la mobilità studentesca, attraverso il riconoscimento dei risultati di apprendimento (*learning outcomes* – LO), dei titoli e dei periodi di studio.

I crediti esprimono il volume dell'apprendimento, basandosi su LO già definiti ed il relativo carico di lavoro (*workload* – WL). 60 crediti ECTS sono attribuiti ai risultati di apprendimento ed al relativo carico di lavoro di un anno accademico a tempo pieno (o suo equivalente), il quale normalmente comprende un certo numero di unità formative cui sono attribuiti i crediti (in base ai LO ed al WL). I crediti sono generalmente espressi da numeri interi.

Il WL è una stima del tempo normalmente richiesto per completare tutte le attività di apprendimento necessarie per conseguire i risultati di apprendimento definiti in contesti di apprendimento formali.

I LO descrivono ciò che l'individuo **conosce, comprende** ed è in grado di **fare** una volta completato un processo di apprendimento. Il conseguimento dei LO deve essere verificato tramite procedure basate su criteri chiari e trasparenti. I risultati di apprendimento sono definiti sia per singole unità formative che per interi corsi di studio, e sono usati anche nei quadri europei e nazionali dei titoli per descrivere il livello di ogni singolo titolo di studio.

I crediti sono dapprima attribuiti all'intero corso di studio, in base alla legislazione o alla consuetudine nazionale e facendo riferimento ai quadri europei e/o nazionali dei titoli. Sulla base di 60 crediti per anno accademico a tempo pieno, essi sono poi attribuiti alle singole unità formative previste per il corso di studio (ad es. insegnamenti, tesi, apprendimento sul lavoro e tirocini), secondo il WL ritenuto necessario per conseguire i LO definiti per ciascuna di esse.

Il *conferimento dei crediti* è l'atto formale attraverso il quale gli studenti che abbiano conseguito i risultati di apprendimento definiti, acquisiscono i crediti attribuiti al titolo e/o alle rispettive unità formative. Le autorità nazionali sono tenute ad indicare quali istituzioni abbiano il diritto di conferire tali crediti.

Il *trasferimento dei crediti*, invece, è il processo attraverso il quale i crediti conferiti in un determinato contesto formale (corso di studio, istituzione) sono riconosciuti in un altro contesto, al fine di ottenere un titolo di studio.

Infine, i documenti di supporto (come il Catalogo dell'offerta formativa, Contratto di apprendimento, Certificato degli studi e Certificato di tirocinio, ecc.) facilitano l'uso dei crediti ECTS e ne migliorano la qualità. L'ECTS contribuisce anche ad assicurare la trasparenza di altri documenti quali il Supplemento al Diploma.

Dal punto di vista istituzionale, progettare un *corso di studio* significa pianificare in crediti un intero percorso formativo e le singole unità che lo compongono, indicando i risultati di apprendimento ed il relativo carico di lavoro, le attività formative, i metodi di insegnamento e le procedure/criteri di verifica del profitto. In questo senso, l'uso sistematico dei crediti dovrebbe rispondere alle esigenze dei diversi corsi di studio ed incentivare gli approcci inter e multi-disciplinari. (ECTS guida per l'utente, 2015 p. 18)

L'uso dell'ECTS richiede non solo adeguati regolamenti istituzionali ma anche una profonda *comprensione* del sistema da parte di ciascun insegnante coinvolto. Per agevolare tale comprensione, alcune istituzioni offrono regolari opportunità di aggiornamento/formazione ai loro docenti.

Nonostante, prima di progettare un corso di studio nel dettaglio, occorre anche inquadrarlo nel contesto della missione dell'istituzione e del dipartimento interessato, delle specificità professionali (regolamenti, requisiti), e del quadro istituzionale di attribuzione dei crediti.

In questo modo, utilizzando i risultati di apprendimento (LO) ed il carico di lavoro (WL) nella progettazione e nell'erogazione dei corsi di studio, l'ECTS pone lo studente al centro del processo formativo. In più, l'uso dei crediti facilita la creazione e la descrizione di percorsi flessibili di apprendimento, conferendo così agli studenti maggiore autonomia e responsabilità.

È necessario che, oltre a definire gli obiettivi di apprendimento ed insegnamento per i loro corsi di studio, le istituzioni di istruzione superiore decidano anche in che modo dovrebbero essere realizzati e valutati. In questo senso, i crediti vengono conferiti solo quando *un'appropriata verifica* dimostra che i LO definiti sono stati conseguiti al livello richiesto.

I *metodi di verifica del profitto* comprendono l'intera gamma di esami/test scritti, orali e pratici, progetti e portfolio usati per valutare i progressi degli studenti e determinare il conseguimento dei risultati di apprendimento di una unità formativa o modulo didattico. I *criteri di verifica* sono invece le descrizioni di quanto deve fare lo studente per dimostrare il raggiungimento di un risultato di apprendimento. Per essere appropriati, i metodi ed i criteri di verifica scelti per una unità formativa devono essere *allineati* ai risultati di apprendimento dichiarati per tale unità ed alle attività formative svolte. Cioè, i docenti dovrebbero garantire piena coerenza tra i risultati di apprendimento definiti per il corso di studio, le attività di apprendimento e insegnamento e le procedure di verifica del profitto. Questo *allineamento costruttivo*<sup>36</sup> dei risultati di apprendimento, delle attività formative e delle verifiche è un requisito essenziale dei corsi di studio. (ECTS guida per l'utente, 2015 p.27)

Secondo Biggs (2003), l'allineamento costruttivo inizia con la nozione che lo studente costruisce il proprio apprendimento attraverso attività di apprendimento pertinenti. Mentre il compito dell'insegnante è quello di creare un ambiente di apprendimento che supporti le attività di apprendimento adeguate al raggiungimento dei LO desiderati. La chiave è che tutte le componenti del sistema di insegnamento - il curriculum e i risultati previsti, i metodi di insegnamento utilizzati, i compiti di valutazione - siano allineati tra loro. Tutti sono sintonizzati sulle attività di apprendimento indirizzate nei risultati di apprendimento desiderati.

---

<sup>36</sup> Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.



In questo senso, dunque, l'allineamento costruttivo ha due aspetti. L'aspetto *costruttivo* si riferisce all'idea che gli studenti costruiscano il significato attraverso attività di apprendimento pertinenti. Cioè, il significato non è qualcosa impartito o trasmesso dall'insegnante allo studente, ma è qualcosa che gli studenti devono creare per sé stessi. E l'aspetto che riguarda l'allineamento si riferisce invece a ciò che fa l'insegnante, ovvero creare un ambiente di apprendimento che supporti le attività di apprendimento appropriate per raggiungere i LO desiderati, e che le componenti del sistema – come detto prima- siano allineati con le attività di apprendimento assunte nei risultati previsti.

A questo punto, ci interessa introdurre un altro documento importante che collega l'assicurazione della qualità (QA) ai risultati di apprendimento (LO): “*Quality Assurance and Learning Outcomes*”, prodotto dall' European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) nel 2010. Soprattutto visto che i LO sono alla base non solo dei cambiamenti strutturali, ma anche fondamentali per il processo di assicurazione della qualità.

Questo documento presenta quattro articoli basati sul seminario ENQA sul tema "Assicurazione della qualità e risultati di apprendimento" tenutosi nel settembre 2010 a Vienna, Austria. Il workshop ha affrontato la questione di ciò che gli stakeholders si aspettano dalle agenzie di QA in relazione all'orientamento ai LO.

Le opportunità e le sfide dell'orientamento ai LO nel settore dell'istruzione superiore sono state discusse da diverse prospettive. Il workshop ha cercato di definire il ruolo che i LO dovrebbero svolgere nell'assicurazione interna della qualità e come possono o dovrebbero essere considerati nell'ambito dell'assicurazione esterna della qualità.

Le definizioni dei LO utilizzate in tutto l'articolo sono le seguenti: I risultati di apprendimento *previsti* (ILO) sono dichiarazioni scritte di ciò che lo studente dovrebbe sapere, capire ed essere in grado di fare dopo il completamento di un'unità di apprendimento. I risultati di apprendimento *raggiunti* (ALO) sono ciò che i singoli studenti hanno effettivamente raggiunto in relazione ai risultati di apprendimento previsti di questa unità di apprendimento. (ENQA, 2010 p. 5)

I LO possono essere formulati a diversi livelli nel Sistema di Bologna e in ogni discussione è importante sapere a quale di questi livelli ci si riferisce. Inoltre, bisogna ricordare che il sistema di Bologna è un sistema olistico in cui tutti i livelli devono essere integrati.

Il livello più alto è il livello europeo, QF-EHEA. Il livello successivo è il livello nazionale (in cui alcuni paesi hanno descrittori di livello nella loro legislazione sull'istruzione superiore e altri no). I tre livelli seguenti “appartengono” alle istituzioni e ai singoli docenti: il livello di programma, il livello di corso / modulo e il livello di attività individuale. (ENQA, 2010 p. 6)

Da questa definizione dei LO, si può capire l'enfasi sullo studente e sulla sua capacità di "fare qualcosa". Questo è uno spostamento fondamentale – come già evidenziato- dell'attenzione dall'insegnante e dai suoi obiettivi, verso lo studente, i suoi risultati e le abilità / competenze acquisite. È fondamentale evidenziare che i LO non sono progettati per sostituire il modo tradizionale di descrivere l'insegnamento e l'apprendimento, ma per integrarlo.

La figura<sup>37</sup> seguente indica il ciclo di riflessione incoraggiato in tutto il personale per garantire una riflessione e un miglioramento continui nei descrittori dei moduli, inclusi i risultati dell'apprendimento e anche le pedagogie e le metodologie di valutazione:

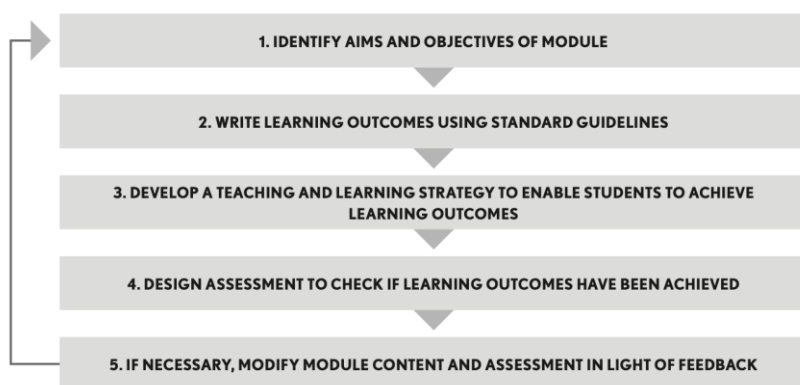


Figura 1 Ciclo di riflessione<sup>38</sup>

Infine, rispetto alla QA, il sistema ECTS contribuisce al miglioramento della *qualità* delle istituzioni di istruzione superiore, e presenta alcuni esempi utili per valutare l'attuazione del sistema nell'ottica degli ESG. Nello specifico, si riferiscono a temi collegati con il sistema ECTS (in particolare, la progettazione dei corsi di studio, l'apprendimento, insegnamento e verifica incentrati sullo studente, e l'ammissione, progressione, riconoscimento e certificazione degli studenti).

Ad esempio, lo standard 1.1 menziona esplicitamente che gli studenti come stakeholder interni sono corresponsabili della QA interna, che loro e gli altri stakeholder dovrebbero essere coinvolti nella progettazione e nel miglioramento continuo delle metodologie di QA (ESG, 2015, Parte 2) e che le agenzie di QA e gli altri organismi di accreditamento devono garantire il coinvolgimento delle parti interessate nella loro *governance* e nel loro lavoro (ESG, 2015, Parte 3).

Inoltre, lo standard 1.2 stabilisce che gli studenti e gli altri stakeholder dovrebbero essere coinvolti nella progettazione dei programmi di studio. Lo standard 1.5 sul personale docente è stato rivisto nel

<sup>37</sup> ENQA, 2010 p. 24

<sup>38</sup> 1. identificare scopi e obiettivi del modulo; 2. scrivere i LO utilizzando linee guida standard; 3. sviluppare una strategia di insegnamento e apprendimento per consentire agli studenti di ottenere LO; 4. valutazione del progetto per verificare se i LO sono stati raggiunti; 5. se necessario, modificare il contenuto del modulo e la valutazione alla luce del feedback.

2015 per sottolineare la necessità di un insegnamento SCL e il ruolo mutevole degli insegnanti nel SCL (ESG, 2015). Lo standard 1.6 sulle risorse per l'apprendimento e il sostegno agli studenti afferma che lo SCL e le modalità flessibili di apprendimento e insegnamento devono essere prese in considerazione quando si assegnano, si pianificano e si forniscono le risorse di apprendimento e il sostegno agli studenti.

In questo senso, i seguenti indicatori sono utili per verificare la qualità dell'attuazione del sistema ECTS (ECTS guida per l'utente, 2015 p. 51):

- Le descrizioni delle unità formative si basano su risultati di apprendimento appropriati e includono chiare informazioni in merito al livello, ai crediti, alle modalità di erogazione e di verifica.
- Gli studi sono completati nei tempi ufficialmente previsti dal corso di studio (ossia, è realistico il carico di lavoro associato ad un anno accademico, ad un semestre, ad un trimestre o ad una singola unità formativa).
- Con il monitoraggio annuale si rileva qualsiasi variazione significativa nel raggiungimento degli obiettivi accademici, e si interviene di conseguenza con un'adeguata revisione del corso di studio.
- Gli studenti ricevono informazioni dettagliate ed un adeguato orientamento per seguire correttamente le norme sulla progressione, sfruttare al meglio la flessibilità offerta dal curriculum e selezionare unità formative di livello appropriato al proprio percorso formativo.
- Gli studenti sono informati tempestivamente dei loro risultati.

In questo quadro, e come sottolineato prima, l'approccio SCL richiede che gli studenti abbiano un dialogo aperto ed uno scambio di riflessioni con i docenti e gli amministratori responsabili, per avere la possibilità di esprimere e discutere le loro esigenze ed aspirazioni. I rappresentanti degli studenti devono essere attivamente coinvolti nei processi di assicurazione della qualità del sistema ECTS (ECTS guida per l'utente, 2015 p. 52):

- Per quanto riguarda l'assicurazione interna della qualità, gli studenti forniscono informazioni (rispondendo ad inchieste periodiche, partecipando ad un focus group); contribuiscono alla stesura dei rapporti di autovalutazione delle istituzioni; sono attivamente coinvolti negli organismi preposti all'assicurazione interna della qualità ed al monitoraggio sull'attribuzione dei crediti ECTS.
- Per quanto riguarda l'assicurazione esterna della qualità, gli studenti partecipano alle commissioni esterne di valutazione delle istituzioni e/o dei corsi di studio.

Ricordiamo, inoltre, che questo coinvolgimento degli studenti nei processi decisionali, (in particolare nelle aree della QA - sia esterna che interna- e della progettazione del curriculum) era stato regolarmente menzionato nelle Comunicazioni presentate sopra. (Prague, 2001; Berlin, 2003; London, 2007; Bucarest, 2012; Yerevan, 2015; Paris, 2018)

In questo senso, l'approccio SCL coltiva la cultura del rispetto reciproco e della collaborazione nella co-costruzione della conoscenza tra i membri della comunità accademica: i documenti non solo garantiscono agli studenti una maggiore libertà d'azione nei propri processi di apprendimento (modellando i loro ambienti e definendo i loro percorsi), ma anche nell'*agency* (influenzando le decisioni a livello di sistema).

Possiamo dire, dunque, che i riferimenti chiave in tutti i documenti finora presentati descrivono tre concezioni diverse ma complementari dello SCL: un concetto pedagogico per promuovere i processi di apprendimento, una cornice o quadro culturale per lo sviluppo di comunità di apprendimento, e un motore fondamentale nello sviluppo e sostegno a livello di sistema.

Fino a questo punto ci risiamo riservati una definizione dell'apprendimento incentrato sullo studente (SCL). I motivi sono diversi. Innanzitutto, ci è sembrato opportuno presentare per primo – così come fatto fino a qui- l'emergenza ed evoluzione all'interno dei documenti presi in analisi.

Inoltre, lo SCL ha avuto una storia lunga e stimolante, a partire dalle massicce proteste studentesche contro l'elitarismo delle università nel 1968 (movimento conosciuto come il *maggio francese*) e la necessità per le università di aprire le porte a tutte le parti della società. Ciò è continuato con l'ascesa della *pedagogia critica*, che mirava a responsabilizzare gli studenti, soprattutto provenienti da contesti svantaggiati, a costruire sulle loro esperienze e prospettive e fornire loro la conoscenza per sfidare la comprensione, le percezioni e i miti comuni nella società. Questo si basa anche sull'idea che gli studenti non sono vasi vuoti in attesa di essere riempiti di conoscenza. (ESU, 2015)

Ulteriormente, la discussione si è concentrata sui cambiamenti dei metodi pedagogici utilizzati e sul rendere i processi di apprendimento ed educativi più flessibili, in modo che gli studenti partecipassero il più possibile. L'etica alla base di questo approccio all'apprendimento è cambiata durante la seconda metà del ventesimo secolo, quando le teorie del costruttivismo e del costruzionismo hanno guadagnato popolarità, le cui origini si trovano all'interno della teoria piagetiana.

Infine, l'apprendimento incentrato sullo studente non ha una definizione universalmente accettata. La mancanza di una tale definizione rappresenta una sfida per l'istruzione superiore come settore, per gli istituti di istruzione superiore e per il personale accademico e per gli studenti in tutta Europa. Questo

deve essere preso in considerazione quando si analizza e si discute lo SCL in tutte le sue possibili forme e in tutti i suoi contesti rilevanti.

Nonostante la mancanza di definizione, c'è un principio che è stato concordato da tutti i sostenitori e ricercatori dell'approccio. Questo è che lo SCL si basa sulla filosofia secondo cui lo studente - altrimenti indicato anche come *discente* - è al centro del processo di apprendimento. Questa è una nozione che sta alla base di tutti i tentativi di applicare l'approccio SCL. Anche se questo significa che lo studente è il punto focale del processo, il ruolo dell'insegnante rimane fondamentale, in particolare se si considera che gli studenti non sono tutti uguali.

Ogni studente può richiedere modi diversi di apprendere, ricercare e analizzare le informazioni disponibili. Alcuni potrebbero richiedere maggiore supporto per intraprendere un programma di studi che utilizzi un approccio SCL, in particolare quando si tratta di fare le scelte nei loro percorsi di apprendimento e nell'analisi delle implicazioni di tali scelte. Altri potrebbero essere già abituati a un tale approccio e necessitano di minore assistenza in tal senso. (ESU, 2010)

Lo SCL è anche simile all'apprendimento *trasformativo* che contempla un processo di cambiamento qualitativo nello studente come un processo continuo di trasformazione che si concentra sul miglioramento e l'empowerment dello studente, sviluppando la sua capacità critica.

Nel complesso, offriamo al lettore una serie di principi sottostanti (ESU, 2010):

- Principio I: SCL richiede un processo riflessivo continuo.
- Principio II: SCL non ha una soluzione a 'taglia unica' (*one-size-fits-all*)
- Principio III: gli studenti hanno stili di apprendimento diversi.
- Principio IV: gli studenti hanno esigenze e interessi diversi.
- Principio V: la *scelta* è centrale per un apprendimento efficace
- Principio VI: gli studenti hanno esperienze e conoscenze di base diverse.
- Principio VII: gli studenti dovrebbero avere il controllo sul loro apprendimento.
- Principio VIII: SCL riguarda *abilitare* non *raccontare*.
- Principio IX: l'apprendimento necessita di cooperazione tra studenti e personale.

Come segnalato prima, anche se lo studente rappresenta il punto focale del processo (così come abbiamo precisato nell'analisi previa), il ruolo dell'insegnante rimane ancora fondamentale.

Abbiamo visto come i documenti analizzati coincidono in larga misura nelle raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento, principalmente attraverso lo sviluppo delle competenze dell'insegnante (*teaching-competences*) e sull'aumento dello status dell'insegnamento. Poiché un

insegnamento di *qualità* è essenziale per promuovere un'istruzione di alta qualità- la progressione della carriera accademica dovrebbe essere basata su ricerche di successo e insegnamento di qualità. A questo scopo, sono state promosse e sostenute iniziative istituzionali, nazionali ed europee per la formazione pedagogica e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. Inoltre, si è evidenziata l'importanza di trovare diversi modi per un migliore riconoscimento dell'insegnamento di alta qualità e innovativo nella loro carriera.

In questo senso, ricordiamo che all'interno degli ESG il ruolo del docente si presentava come essenziale per offrire un'esperienza educativa di qualità e consentire l'acquisizione di conoscenze, competenze ed abilità: il diversificarsi della popolazione studentesca e la maggiore attenzione per i risultati di apprendimento richiedono che apprendimento e insegnamento siano incentrati sullo studente ed impongono quindi un cambiamento del ruolo dei docenti (cfr. Standard 1.3).

Dunque, il percorso finora intrapreso ha evidenziato come i ruoli di questi due attori, docente e studente, sia cambiato storicamente, e descritto attraverso i documenti presi in analisi.

Ciò che ci interessa a questo punto è offrire al lettore una serie di documenti che mettono a fuoco questo cambiamento e non solo. Questi documenti sono il risultato di una serie di studi realizzati a livello paneuropeo e internazionale e mirano fondamentalmente a raccogliere le esperienze e i punti di vista dei principali attori (istituzioni, docenti e studenti), nell'implementazione dei principali cambiamenti che abbiamo descritto e analizzato in precedenza.

Questi documenti contribuiscono a costruire il panorama a livello europeo, di come questi cambiamenti hanno avuto luogo (o no), e le principali conseguenze nelle pratiche, le politiche e le culture dell'istruzione superiore; cercando di identificare quali siano (stati) i principali ostacoli e facilitatori. Questo percorso ci sembra di fondamentale valore per inquadrare e dare avvio alle analisi che seguiranno.

I documenti presi in analisi sono: *“Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area”*; *“National Initiatives in Learning and Teaching in Europe: A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project”*, (2018); e *“Promoting a European dimension to teaching enhancement: A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project”*, (2019); tutti e tre prodotti dall'European University Association (EUA); *“Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices,”* 2012 dell'OECD; e, infine, *“Bologna with Student Eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999”*, 2015 dell'ESU.

Il documento *EUA Trends 2018* fornisce una prospettiva istituzionale sugli sviluppi nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA). Continua il lavoro iniziato da *Trends 2015* nell'esaminare come gli istituti di istruzione superiore europei cambiano e adattano i loro approcci di apprendimento e insegnamento in risposta al cambiamento della domanda, agli sviluppi tecnologici e sociali, e in considerazione delle riforme e le politiche europee e nazionali.

Nel 2017, l'EUA ha invitato gli istituti di istruzione superiore di 48 paesi europei a rispondere a un sondaggio online. Le risposte sono arrivate da 303 istituti di 43 sistemi di istruzione superiore. Le università costituivano il gruppo più numeroso del campione, che comprendeva anche università tecniche e specializzate, università di scienze applicate (college universitari), scuole di musica e arte e università aperte. L'indagine è stata integrata da ricerche documentali e interviste con esperti nazionali in un numero selezionato di paesi. Inoltre, si presenta come l'unico sondaggio che copre la regione EHEA sul tema dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Gli altri due documenti dell'EUA sono stati realizzati nel contesto del progetto *EFFECT* (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching).

Come già dichiarato in precedenza, il progetto *EFFECT* ha esplorato come lo sviluppo del personale pedagogico e gli sviluppi dell'apprendimento e dell'insegnamento in generale potevano essere migliorati e supportati attraverso un'azione a livello europeo. Questo progetto ha lavorato simultaneamente su approcci per migliorare lo sviluppo del personale docente e strategie istituzionali per l'apprendimento e l'insegnamento, con l'idea di fondo che i livelli individuali e istituzionali devono essere interconnessi per migliorare i processi di apprendimento e insegnamento.

In seguito ad alcuni dei risultati dell'indagine *Trends 2018*, il secondo documento ("*National Initiatives in Learning and Teaching in Europe*", 2018) si basa su una serie di interviste semi-strutturate su iniziative nazionali di apprendimento e insegnamento, con esperti di 28 sistemi di istruzione superiore europei, condotte da novembre 2017 a Agosto 2018, nell'ambito del progetto *EFFECT* cofinanziato da *Erasmus +* (2015-2019).

Questo studio inquadra e analizza le principali politiche e iniziative attraverso le quali le autorità pubbliche nei seguenti 28 sistemi di istruzione superiore europei supportano il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento: Austria, Bulgaria, Croazia, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Ungheria, Irlanda, Italia, Kazakistan, Lettonia, Lituania, Norvegia, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra). Sebbene non faccia parte dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA), Israele è stato incluso nello studio.

Il terzo e ultimo documento (del 2019) riassume i principali risultati e le lezioni apprese dal progetto EFFECT.

Il documento prodotto dall'OECD, invece, si presenta come una guida sviluppata dal Programma dell'OCSE sulla gestione istituzionale dell'istruzione superiore (IMHE) per assistere gli istituti di istruzione superiore, i dirigenti universitari e i professionisti nella promozione di un insegnamento di qualità. La guida fornisce l'esposizione a nuovi approcci e pratiche, e le leve politiche corrispondenti che possono favorire il miglioramento.

Infine, il documento dell'ESU, presenta una verifica della realtà di ciò che è stato concordato dai governi nazionali nell'ambito del Processo di Bologna e di quale sia la realtà effettiva per gli studenti. I dati esposti sono stati raccolti esaminando i sindacati nazionali degli studenti dell'ESU nelle seguenti aree: partecipazione degli studenti alla governance, dimensione sociale, assicurazione della qualità, riconoscimento, mobilità e internazionalizzazione, riforme strutturali e finanziamento dell'istruzione superiore. Il questionario includeva anche domande generali sul Processo di Bologna e sul suo futuro. In totale, oltre 38 Unioni Nazionali di Studenti hanno risposto al questionario. Gli autori hanno integrato l'analisi del questionario insieme ad altri rapporti e documenti rilevanti nei principali risultati. La combinazione dell'approccio qualitativo e quantitativo ha consentito – come dichiarato – di presentare un quadro completo di come gli studenti percepiscono il Processo di Bologna e l'attuazione delle riforme di Bologna. Ciò è servito come base per suggerire considerazioni per il futuro e altre raccomandazioni.

Iniziamo dal documento dell'OECD “*Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*” (Promuovere un insegnamento di qualità nell'istruzione superiore: politiche e pratiche).

Per quanto riguarda questo aspetto rilevante, viene segnalato come un insegnamento di qualità sia importante per i risultati di apprendimento (LO). Ma la promozione di questo aspetto presenta agli istituti di istruzione superiore una serie di sfide in un momento in cui il settore dell'istruzione superiore è sotto pressione da molte direzioni diverse. Da un lato, le istituzioni devono garantire che l'istruzione che offrono soddisfi le aspettative degli studenti e le esigenze dei datori di lavoro. Dall'altro, gli istituti sono organizzazioni complesse in cui la visione e la strategia a livello di istituto devono essere allineate con le pratiche e le innovazioni - dal basso verso l'alto - nell'insegnamento e nell'apprendimento. Lo sviluppo di istituzioni come *comunità di apprendimento* efficaci - in cui vengono sviluppate e condivise eccellenti pratiche pedagogiche - richiede inoltre di leadership, collaborazione e modi per affrontare le tensioni tra gli innovatori e coloro che sono riluttanti al cambiamento.



In questo contesto, viene inserito l'insegnamento di qualità e la sua importanza. Vengono coinvolte diverse dimensioni, tra cui la progettazione efficace del curriculum e del contenuto del corso, una varietà di contesti di apprendimento (tra cui – ad esempio- lo studio indipendente guidato, l'apprendimento basato su progetti, l'apprendimento collaborativo, la sperimentazione, ecc.), la sollecitazione e utilizzo di feedback e la valutazione efficace dei LO. Coinvolge anche ambienti di apprendimento ben adattati e servizi di supporto agli studenti. L'insegnamento di qualità è, dunque, definito come l'uso di tecniche pedagogiche per produrre LO per gli studenti.

Questa definizione e, di conseguenza, il suo supporto, viene articolato a tre livelli essenziali e interdipendenti. A livello di *istituzione*, inclusi progetti come la definizione delle politiche e il supporto all'organizzazione e ai sistemi interni di QA; a livello di *programma*, che comprende azioni per misurare e migliorare la progettazione, il contenuto e la fornitura dei programmi all'interno di un dipartimento o di una scuola; e a livello *individuale*, che comprende le iniziative che aiutano gli insegnanti a realizzare la loro missione, incoraggiandoli a innovare e sostenere miglioramenti nell'apprendimento degli studenti e adottare un focus orientato al discente.

Tuttavia, sostenere un insegnamento di qualità a livello di *programma* è fondamentale per garantire il miglioramento dell'insegnamento di qualità a livello di disciplina e in tutto l'istituto.

La qualità dell'insegnamento è anche influenzata dai cambiamenti contestuali all'interno dell'ambiente dell'istruzione superiore. Secondo quanto dichiarato, i fattori che influenzano la qualità dell'insegnamento includono (OECD, 2012 p. 8):

- l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore
- la portata sempre più ampia dell'istruzione e una maggiore diversità dei profili degli studenti
- i rapidi cambiamenti tecnologici, che possono rendere rapidamente obsoleti i contenuti del programma e le pedagogie
- la richiesta di un maggiore impegno civico dei laureati e lo sviluppo regionale dell'istruzione superiore
- le crescenti pressioni della concorrenza globale, l'efficienza economica
- la necessità di produrre una forza lavoro qualificata per affrontare le sfide del 21 ° secolo

In questo senso, l'insegnamento di qualità fa parte di un approccio di qualità globale e della strategia istituzionale e non dovrebbe essere isolato dalla cultura della qualità istituzionale. Nonostante questo, l'insegnamento di qualità avviene prima in classe: non tutti gli insegnanti sono innovatori e poche innovazioni possono essere diffuse e sostenute senza una struttura organizzativa efficiente.

Nel complesso, il documento offre una guida che contiene diversi punti di sostegno (leve), suddivisi in indicatori per le pratiche e le politiche. Essi sono:

### 1. Aumentare la consapevolezza dell'insegnamento di qualità

#### Indicatori:

Dare priorità all'insegnamento di qualità come obiettivo strategico

Stabilire un quadro di insegnamento e apprendimento

Promuovere un insegnamento di qualità all'interno e all'esterno dell'istituto

Rafforzare i legami tra insegnamento e ricerca

### 2. Sviluppo di insegnanti eccellenti

#### Indicatori:

Ancorare l'insegnamento nella cultura della qualità dell'istituzione

Identificare e articolare le competenze pedagogiche richieste per un insegnamento di qualità

Migliora le capacità pedagogiche attraverso lo sviluppo professionale

Supportare l'insegnamento ispirato

### 3. Coinvolgere gli studenti

#### Indicatori:

Assegnare agli studenti un ruolo chiaro nel promuovere un insegnamento di qualità

Sviluppa strumenti e tecniche affidabili per raccogliere e utilizzare il feedback degli studenti

### 4. Costruire un'organizzazione per il cambiamento e insegnare la leadership

#### Indicatori:

Mappare la distribuzione delle responsabilità nell'insegnamento e nell'apprendimento

Promuovere la leadership sull'insegnamento di qualità

Garantire un'implementazione coerente della strategia di insegnamento e apprendimento istituzionale

Stabilire un'unità specifica per supportare l'insegnamento e l'apprendimento

Affidare all'unità specifica responsabilità più ampie

### 5. Allineare le politiche istituzionali per promuovere un insegnamento di qualità

#### Indicatori:

Rafforzare la coerenza tra le politiche

Coordinare un insegnamento di qualità con le politiche delle risorse umane

Coordinare un insegnamento di qualità con le politiche tecnologiche

Coordinare un insegnamento di qualità con le politiche dell'ambiente di apprendimento

Coordinare un insegnamento di qualità con le politiche di sostegno agli studenti

Coordinare l'insegnamento di qualità con le politiche di internazionalizzazione

#### 6. Evidenziare l'innovazione come motore del cambiamento

Indicatori:

Incoraggiare insegnanti e studenti a essere innovatori attivi

Rafforzare le istituzioni come "organizzazioni che apprendono"

Incorporare il sostegno all'innovazione in altre politiche istituzionali

#### 7. Valutazione degli impatti

Indicatori:

Incorporare la valutazione della qualità dell'insegnamento all'interno di processi di valutazione più ampi

Sviluppare una serie di strumenti di valutazione

Enfatizzare l'attenta interpretazione dei risultati della valutazione

In questo senso, riteniamo importante vedere come questa guida si inserisca nell'operato dell'OECD, attraverso la 'formazione di opinione' (come evidenziato altrove), offrendo, da una parte, la propria concezione sull'insegnamento di qualità; e, dall'altra, una serie di leve e indicatori che permettono alle istituzioni di portare avanti, nelle politiche e pratiche, un approccio a questa dimensione dell'insegnamento.

Infine, ci sembra importante sottolineare l'approccio che viene promosso: l'insegnamento di qualità non riguarda solo o fondamentalmente ciò che si fa in aula (le pratiche quotidiane), ma ha bisogno di una visione complessa e condivisa (riguardo le culture), in cui le dimensioni in gioco si intrecciano a diversi livelli e prendono in considerazione la *governance* degli istituti e il coinvolgimento di tutti gli stakeholders (le politiche).

Adesso prendiamo in analisi i documenti dell'EUA. Come abbiamo sottolineato finora, negli ultimi anni l'istruzione superiore europea ha subito con successo cambiamenti fondamentali a livello di sistema e istituzionale, legati alle riforme nazionali, al Processo di Bologna e alle iniziative dell'Unione europea. Di conseguenza, l'apprendimento incentrato sullo studente SCL, l'assicurazione della qualità QA e l'approccio ai risultati dell'apprendimento LO sono elementi chiave dell'istruzione superiore in Europa oggi.

Valorizzare il profilo dell'insegnamento e delle pedagogie innovative, rafforzare il legame tra istruzione e ricerca, promuovere l'uso di nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento e comunicare l'importanza complessiva dell'istruzione superiore per gli individui e la società: questi temi sono tutti all'ordine del giorno e sono discussi ed esplorati attivamente a livello nazionale e istituzionale in tutta Europa. (EUA, 2018)

Come risultato del progetto EFFECT, e ai fini di sostenere il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento nelle università europee e per ispirare e facilitare lo scambio e la cooperazione in corso in questo campo tra le università e tra le iniziative nazionali ed europee, viene proposta una serie di dieci Principi per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento. (EUA, 2019) Questi principi sono alla base della necessità di sottolineare la missione educativa dell'università. Mirano a servire i leader istituzionali che lavorano con il personale, gli studenti e le parti interessate esterne per garantire la qualità, la pertinenza e l'attrattiva dell'istruzione superiore.

Sebbene la responsabilità principale per la progettazione, l'implementazione e il miglioramento continuo dell'apprendimento e dell'insegnamento risieda in ciascuna università, le autorità nazionali svolgono anche un ruolo importante nel fornire strutture che abilitano e supportano le università nei loro sforzi. I responsabili politici nazionali ed europei, così come altri attori e stakeholders, sono pertanto invitati a considerare questi principi nel loro lavoro.

I principi sono stati sviluppati attraverso la discussione con un'ampia gamma di istituti di istruzione superiore europei e dei loro rappresentanti. Bisogna sottolineare che non sono prescrittivi, apprezzano la diversità di scopi, contenuti e metodi, lodano altre iniziative settoriali in corso e rispettano pienamente i principi fondamentali dell'autonomia istituzionale e della libertà accademica. Promuovono inoltre i valori dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) e abbracciano gli Standard e le Linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG).

Questi principi sono:

1. L'esperienza di apprendimento dell'istruzione superiore alimenta e consente lo sviluppo dei discenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attrezzati per l'apprendimento permanente.
2. L'apprendimento e l'insegnamento sono incentrati sullo studente (SCL).
3. L'impegno per l'apprendimento e l'insegnamento è parte integrante dello scopo, della missione e della strategia dell'università.
4. La leadership istituzionale promuove e consente attivamente il progresso dell'apprendimento e dell'insegnamento.

5. L'apprendimento e l'insegnamento sono processi collaborativi e collegiali che coinvolgono la collaborazione all'interno dell'università e con la comunità più ampia.
6. L'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda.
7. L'insegnamento è fondamentale per la pratica accademica ed è rispettato come accademico e professionale.
8. La comunità universitaria esplora e apprezza attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano una diversità di discenti, parti interessate e discipline.
9. Sono necessarie risorse e strutture sostenibili per supportare e consentire il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento.
10. L'assicurazione della qualità istituzionale per l'apprendimento e l'insegnamento mira al miglioramento ed è una responsabilità condivisa del personale e degli studenti.

In sintesi, ciò che è stato presentato finora ci fornisce il quadro complessivo in cui i principali cambiamenti sono sostenuti e promossi a livello generale, attraverso i documenti e linee guida.

A questo punto, quello che ci interessa è presentare i documenti che – attraverso diversi studi- ci forniranno una visione di ciò che è stato o non è stato effettivamente attuato dalle istituzioni, cercando – nel contempo- i diversi ostacoli e facilitatori.

Iniziamo da “*National Initiatives in Learning and Teaching in Europe: A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*” (Iniziativa nazionale per l'apprendimento e l'insegnamento in Europa: un rapporto dal progetto EFFECT) del 2018.

Ricordiamo che lo studio inquadra e analizza le principali politiche e iniziative attraverso le quali le autorità pubbliche di 28 sistemi di istruzione superiore europei supportano il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Lo studio evidenzia che soltanto 4 (14%) dei 28 sistemi di istruzione superiore hanno una strategia o un quadro nazionale dedicato per l'apprendimento e l'insegnamento. 15 (54%) sistemi hanno una strategia per l'apprendimento e l'insegnamento, come parte della loro strategia generale per l'istruzione superiore o come parte di altri documenti di strategia nazionale.

In 7 sistemi (25%), il miglioramento dell'insegnamento è regolamentato a livello nazionale. Gli organizzatori del miglioramento dell'insegnamento sono comunemente i singoli istituti di istruzione superiore, attraverso i loro centri per l'apprendimento e l'insegnamento e / o le facoltà di istruzione. Le iniziative congiunte e interuniversitarie per la formazione degli insegnanti rimangono rare, così come le iniziative nazionali.

Per quanto riguarda la progressione della carriera dei docenti, in 20 sistemi (71%), il miglioramento dell'insegnamento non conta affatto o conta molto poco per la promozione della carriera. Il motivo

principale, secondo gli esperti intervistati, è che i criteri per la progressione accademica sono ancora prevalentemente incentrati sui risultati della ricerca. Nonostante, la partecipazione alla formazione pedagogica può ancora essere considerata come un aspetto aggiuntivo nella promozione della carriera, che a sua volta comporta aumenti salariali. Ma altri incentivi finanziari diretti non sono comuni.

Invece, per quanto riguarda i premi, oltre la metà dei sistemi (15) ha un premio nazionale per l'insegnamento che viene assegnato ai singoli insegnanti o, meno comunemente, ai team. Questi premi hanno un impatto positivo, ma nel complesso pesano molto meno e hanno una visibilità e un impatto inferiori rispetto ai premi di ricerca.

Possiamo concludere dicendo che - secondo la stragrande maggioranza degli esperti intervistati- il principale ostacolo al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento resta il fatto che la ricerca venga valorizzata più dell'insegnamento, sia in termini di reclutamento che di promozione professionale.

Per entrare più nel dettaglio, passiamo adesso al report *Trends 2018*. Il documento presenta la seguente struttura: un'introduzione, 5 capitoli principali (Strategie di apprendimento e insegnamento; Direzione nazionale dell'apprendimento e dell'insegnamento; Programmi di studio; Approcci didattici, pedagogia, metodologie; Personale docente), una conclusione e i diversi annessi.

Prenderemo in considerazione alcuni di essi.

In modo generale, possiamo dire che il rapporto rivela che l'Europa possiede molte esperienze diverse e interessanti quando si tratta di apprendimento e insegnamento. I risultati rivelano che mentre le dinamiche per il cambiamento e la trasformazione derivano dall'apprendimento e dalla pratica dell'insegnamento, il loro successo e sostenibilità richiedono supporto e coordinamento da parte dell'istituzione e del sistema. (Trends 2018, p.5)

Il report conferma, inoltre, che la collaborazione e lo scambio tra le università europee sono un importante catalizzatore per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento. Sebbene non esista un progetto per lo sviluppo della qualità dell'istruzione, l'attenzione dovrebbe essere chiaramente posta sullo scambio tra pari e istituzioni partner. Ciò spiega l'elevato interesse per le iniziative di apprendimento e insegnamento dell'EUA, compreso il Forum europeo per l'apprendimento e l'insegnamento.

Per quanto riguarda il primo capitolo (Strategie di apprendimento e insegnamento) viene sottolineato come questi due processi siano diventati una priorità istituzionale, generando strategie e strutture dedicate, come centri di apprendimento e insegnamento. In questo senso, le strategie istituzionali tendono a concentrarsi sullo scambio e la cooperazione internazionali come mezzi per

l'apprendimento e il miglioramento dell'insegnamento; lo sviluppo del personale accademico; e altre misure per migliorare l'insegnamento.

Per quanto riguarda le strategie nazionali (laddove esistenti) sembrano dare impulso e servire da motore per le istituzioni, sebbene non si distinguano come la prima fonte di ispirazione per l'apprendimento istituzionale e le strategie di insegnamento. Nel complesso, le istituzioni che hanno una strategia di apprendimento e insegnamento sembrano più influenzate dalle alleanze universitarie a livello nazionale, regionale o internazionale.

Inoltre, molte istituzioni hanno sviluppato capacità di ricerca sul proprio insegnamento attraverso una varietà di canali (facoltà o dipartimento di istruzione, centro di apprendimento e insegnamento come punto di coordinamento, ecc.).

Nel secondo capitolo (Direzione nazionale dell'apprendimento e dell'insegnamento), il 78% degli istituti conferma l'esistenza di una strategia nazionale per l'apprendimento e l'insegnamento, di solito come parte di una più ampia strategia di istruzione superiore. Le strategie possono assumere la forma o essere incorporate in "quadri" nazionali, "programmi", "piani d'azione" o altre grandi iniziative. Nonostante, nella maggior parte dei sistemi, la gestione nazionale dell'apprendimento e dell'insegnamento sembra essere piuttosto *morbida*: ad esempio, mentre le iniziative nazionali possono richiedere lo sviluppo di strategie di apprendimento e insegnamento o misure di miglioramento dell'insegnamento, l'attuazione è solitamente lasciata alle istituzioni.

La stragrande maggioranza delle istituzioni ritiene che gli approcci nazionali siano utili. Nonostante questo (o probabilmente a causa del loro approccio non prescrittivo e piuttosto morbido) sembrano avere un impatto sull'apprendimento e sull'insegnamento. Ad esempio, la maggior parte delle istituzioni conferma che le iniziative a livello nazionale sono stati utili a sviluppare e migliorare le loro misure di miglioramento dell'insegnamento, sebbene solo pochi paesi abbiano una regolamentazione nazionale adeguata in materia. In generale, è stato rilevato che le misure nazionali aumentano l'attenzione per l'apprendimento e l'insegnamento, nonché per migliorare la parità di stima tra insegnamento e ricerca.

Tuttavia, c'è una certa preoccupazione che le misure nazionali possano comportare una maggiore burocrazia e limitare l'autonomia e la libertà accademica. Le strategie nazionali e le altre iniziative, di conseguenza, devono raggiungere un delicato equilibrio per garantire che la definizione dell'agenda e l'orientamento dall'alto verso il basso entrino in sinergia con e sostengano le iniziative dal basso verso l'alto.

Per quanto riguarda i programmi di studio (capitolo 3), ricordiamo che inizialmente le riforme di Bologna si sono concentrate sui titoli di studio comparabili per mobilità e cooperazione. Nel tempo, sono stati aggiunti i LO e SCL. L'apprendimento e l'insegnamento sono stati affrontati anche

attraverso strumenti europei come gli ESG. Sebbene questo abbia sollevato la pressione e contribuito nel corso degli anni a un aumento costante nell'attuazione dei LO, ha anche lasciato alle istituzioni il compito di decidere come tradurli in pratiche di apprendimento e insegnamento e approcci di apprendimento incentrati sullo studente, come è già stato evidenziato altrove.

In questo senso, tre quarti delle istituzioni partecipanti ha confermato il loro utilizzo in tutto l'istituto e per tutti i programmi di studio. Almeno la metà delle istituzioni ha confermato che i LO hanno migliorato il riconoscimento, portato a revisioni del contenuto e della valutazione del corso, migliorata la collaborazione tra gli insegnanti, contribuito al cambiamento metodologico e aumentato la consapevolezza degli obiettivi di apprendimento tra gli studenti.

Nonostante, circa un terzo delle istituzioni si trova con problemi relativi all'implementazione dei LO, un terzo li ha risolti e un altro terzo ha riferito di non averli mai avuti. Risorse insufficienti per supportare il personale nell'implementazione dei LO è uno dei problemi continui più citati (40%). Solo il 7% degli istituti dichiara di non avere misure in atto per valutare se i LO sono stati implementati in modo appropriato.

Un altro aspetto legato ai LO è lo sviluppo del curriculum. Nella maggior parte delle istituzioni è stato percepito come una responsabilità condivisa, che coinvolge insegnanti e coordinatori del corso, e spesso un team o comitato dedicato. La maggior parte delle istituzioni si basa su linee guida e quadri istituzionali, e talvolta su quelli nazionali. Molte facoltà e dipartimenti hanno anche le proprie linee guida.

Inoltre, sebbene i diplomi di laurea triennale e magistrale siano ampiamente rilasciati e godano di una crescente accettazione, la loro implementazione causa ancora problemi descritti nel contesto dei risultati dell'apprendimento, dei metodi di insegnamento e del sostegno agli studenti.

Per quanto riguarda gli approcci didattici, le pedagogie, e le metodologie (capitolo 4), risulta che il miglioramento degli approcci di insegnamento e dei processi correlati è un'area di maggiore priorità e attività per gli istituti di istruzione superiore europei. Il cambiamento nell'apprendimento e nell'insegnamento, invece, si dimostra dipendente dalla giusta combinazione di guida dall'alto verso il basso e supporto strutturale e dinamismo dal basso verso l'alto. La spinta all'innovazione proviene principalmente dai singoli insegnanti, dipartimenti e/o facoltà.

Rispetto alle metodologie, i singoli insegnanti svolgono chiaramente un ruolo importante e decidono comunemente quali utilizzare. Ma si affidano anche alla collaborazione e al supporto, ad es. tramite coordinamento pedagogico, personale di supporto all'insegnamento e servizi di supporto agli studenti. Rispetto ai requisiti per diventare insegnante, quello più comune è un titolo accademico, di solito un dottorato. La stragrande maggioranza delle istituzioni conferma la necessità di enfatizzare l'esperienza di insegnamento e la formazione degli insegnanti come elementi della formazione



dottorale. Tuttavia, la percentuale di dottorandi che attualmente beneficiano della formazione e dell'esperienza degli insegnanti risulta piuttosto bassa, poiché solo il 25% dei sistemi europei ne tiene conto. Inoltre, spesso non è obbligatorio e soggetto a eccezioni.

In questo senso, solo metà delle istituzioni ha stabilito requisiti formali per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento e la valutazione regolare dell'insegnamento, e circa un terzo richiede la partecipazione al miglioramento (sviluppo pedagogico). Tuttavia, questi di solito si rivolgono solo a professori, docenti e professori associati, tralasciando altri tipi di personale che contribuiscono all'insegnamento.

Inoltre, la performance dell'insegnamento viene comunemente valutata, ma gli strumenti di valutazione sono ancora in fase di esplorazione. I risultati di queste valutazioni hanno un impatto minimo o nullo sull'avanzamento della carriera. Le istituzioni identificano la mancanza di riconoscimento per l'insegnamento nell'avanzamento della carriera come uno dei principali ostacoli al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento. Questo ultimo, è spesso enfatizzato a livello di sistema, ma il suo effettivo sviluppo e attuazione spetta principalmente al settore dell'istruzione superiore.

A questo fine, il 77% delle istituzioni fornisce corsi di potenziamento dell'insegnamento *facoltativi*, mentre il resto li ha resi *obbligatori*. Tuttavia, sono obbligatori per tutto il personale solo per un terzo di essi (32%), e comprendono, ad esempio, esperti o professionisti, mentre per il resto sono offerti solo al personale assunto a tempo indeterminato (26%), personale neoassunto (50%) e insegnanti e accademici in fase iniziale (35%) o sono incorporati nei programmi di dottorato (25%).

Inoltre, due terzi delle istituzioni incoraggiano e supportano le buone prassi anche attraverso altri mezzi, come portfolio, autovalutazioni, feedback tra pari, insegnamento di gruppo e ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento.

Le istituzioni che affrontano esplicitamente lo sviluppo del personale accademico nella loro strategia di apprendimento e insegnamento hanno maggiori probabilità di offrire corsi di miglioramento dell'insegnamento e altre misure volte a riconoscere un buon insegnamento, come premi e riconoscimenti. Sono anche più propensi a condurre ricerche sul loro apprendimento e insegnamento. Allo stesso modo, gli istituti che dispongono di un centro di apprendimento e insegnamento tendono a sviluppare il miglioramento dell'insegnamento in modo più sistematico di altri: il 93% offre corsi opzionali di sviluppo del personale e il 50% offre corsi obbligatori.

I temi dei corsi di perfezionamento obbligatori tendono a convergere tra le istituzioni (Trends 2018 p. 72):

- C'è una forte attenzione alla pedagogia e alla didattica (77%), all'apprendimento centrato sullo studente (67%), allo sviluppo (62%) e alla valutazione dei risultati dell'apprendimento (60%).

Ciò è abbastanza in linea con le priorità della riforma europea e le sfide che emergono dai risultati dell'apprendimento e dai programmi di studio incentrati sullo studente.

- Le questioni relative all'apprendimento potenziato digitalmente, con maggiore interesse per l'uso della tecnologia, sono più comuni (60%) rispetto alle relative pedagogie (52%).
- I corsi relativi a competenze generiche, capacità di cittadinanza, inclusione sociale e diversità e imprenditorialità sono meno comuni.

I dati mostrano che, nonostante la diversità tra i sistemi nazionali e le differenze socio-economiche tra i paesi dello EHEA, ci sono alcune tendenze di sviluppo condivise. I risultati suggeriscono che i governi dovrebbero sostenere e rafforzare le strategie istituzionali e i processi di trasformazione nell'apprendimento e nell'insegnamento. Si sottolinea anche l'importanza e il valore dei partenariati e delle collaborazioni a tutti i livelli: all'interno delle istituzioni, tra istituzioni, all'interno dei sistemi di istruzione superiore e con le comunità locali, regionali e internazionali impegnate nell'apprendimento e nell'insegnamento.

I dati mostrano inoltre che le istituzioni stabiliscono approcci più sistematici e strategici, con strutture centrali per un migliore supporto e coordinamento degli sviluppi dal basso verso l'alto nell'apprendimento e nell'insegnamento. Risulta anche una chiara indicazione che la qualità di questi processi dipenderà sempre di più da processi di collaborazione e responsabilità condivise tra insegnanti, servizi agli studenti e strutture di supporto, nonché dalla leadership istituzionale. L'innovazione e la trasformazione dell'apprendimento e dell'insegnamento provengono dal livello istituzionale di base, ma si basano sul sostegno a livello istituzionale, nazionale ed europeo.

Per concludere questo percorso, consideriamo importante dare voce a uno degli attori fondamentali e al centro delle riforme: lo studente. Come segnalato prima, abbiamo preso in analisi il documento prodotto dall'ESU, *“Bologna with Student Eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999”* del 2015, che mette a fuoco la visione degli studenti in Europa rispetto alle principali riforme e di quale sia la realtà effettiva.

Come detto prima, i dati in questo documento sono stati raccolti esaminando i sindacati nazionali degli studenti dell'ESU di 38 nazioni nelle seguenti aree: partecipazione degli studenti alla governance, dimensione sociale, garanzia della qualità, riconoscimento, mobilità e internazionalizzazione, riforme strutturali e finanziamento dell'istruzione superiore.

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti alla governance dell'istruzione superiore, i risultati principali sono diversi. Rispetto alla legislazione per la partecipazione degli studenti, i sindacati di 29 paesi hanno indicato che esiste una legislazione, tuttavia 7 hanno riferito che

attualmente non esiste una legislazione esistente, mentre 2 sindacati spiegano che stanno lavorando attivamente con le autorità per redigerla o finalizzarla.

Rispetto ai livelli di partecipazione degli studenti, invece, oltre la metà ha indicato che i rappresentanti degli studenti sono generalmente "visti ma non ascoltati" nel processo decisionale a livello istituzionale e di facoltà. Inoltre, a livello nazionale oltre il 17% e a livello di programma oltre il 20% dei sindacati ha riferito di sentirsi emarginato o completamente escluso.

A questo fine è stato indagato cosa fosse necessario per ottenere una partecipazione degli studenti valida e significativa, le risposte ruotando attorno a tre pilastri: rappresentanti degli studenti 'rappresentativi e diversificati', formazione e sostegno, sistemi inclusivi e accessibili.

In pratica, è emerso che gli studenti non sono ancora considerati come partner alla pari nel processo decisionale e la situazione a livello istituzionale nella maggior parte dei paesi richiede attenzione. La mancanza di sistemi di supporto, orientamento, tutoraggio, guida e passaggio di consegne per i nuovi rappresentanti degli studenti inibisce una partecipazione significativa. I responsabili degli organi decisionali, a tutti i livelli, hanno il dovere di assicurare che i nuovi rappresentanti degli studenti siano rappresentati e supportati nelle strutture stabilite (ESU, 2015 p.18).

Per quanto riguarda la dimensione sociale, è stato chiesto se fossero stati compiuti progressi su questa dimensione. Le risposte sono state molto diverse, con la maggioranza rispondendo che questa dimensione non è stata una priorità e quindi non sono stati compiuti grandi progressi. Alcuni hanno riferito che al momento sono in corso passaggi, ma che non sia stato ancora possibile dimostrare risultati, mentre altri hanno riferito che sono stati compiuti progressi molto significativi. Un numero elevato ha riferito di sentirsi come se fosse l'unico stakeholder con un qualche interesse per la dimensione sociale e che né i governi né le istituzioni mostrano interesse ad agire.

Rispetto ai piani di accesso nazionali - incoraggiati dal Comunicato di Bucarest- su 35 paesi che hanno segnalato, i piani di accesso sono stati attuati con successo solo in 2, mentre altri sei lottano ancora per la corretta attuazione dei loro piani d'azione.

Per quanto riguarda questa dimensione – dunque-, nonostante sia una linea d'azione centrale del processo di Bologna, non è stata data priorità nella maggior parte dei paesi. A questo fine, e per consentire un maggiore accesso all'istruzione superiore, risulta necessario stanziare fondi consistenti non solo per definire e descrivere la sottorappresentazione con l'aiuto della raccolta dei dati, ma anche per poter attuare misure concrete.

Per quanto riguarda l'assicurazione della qualità (QA), su 39 sindacati, 28 hanno dichiarato che per loro lo scopo della QA significa migliorare le condizioni di studio e 27 hanno risposto che questa dovrebbe fornire trasparenza e una migliore fornitura di informazioni. Più della metà dei sindacati ha

anche riconosciuto la QA come uno strumento per ritenere responsabile le istituzioni (23 su 39 sindacati) o uno strumento per il controllo pubblico (22 su 39 intervistati).

Le procedure di assicurazione della qualità variano all'interno dell'EHEA con la netta maggioranza dei paesi (21 su 38) che conducono programmi e accreditamenti istituzionali in qualsiasi combinazione. Sei sindacati di cinque paesi hanno dichiarato che per loro la valutazione istituzionale sia l'obiettivo principale mentre solo in tre paesi le procedure di QA sono centrate sull'accREDITAMENTO istituzionale.

Rispetto la partecipazione degli studenti alla QA, nei processi interni, solo 1 su 39 non prende parte ai processi interni di QA; mentre il resto dichiara di essere coinvolto, sebbene in modi diversi. La maggioranza (29 su 38) dichiara di essere coinvolta nel fornire informazioni e feedback (compilando i questionari, facendo parte di focus group, ecc.), ma solo un terzo (10 su 38) prende una parte attiva nel processo di follow-up; pochissimi sono effettivamente coinvolti nella stesura e nell'attuazione delle raccomandazioni. Tuttavia, un numero significativo di sindacati (26 su 38) è formalmente coinvolto come membri a pieno titolo negli organi dei processi interni di valutazione.

Per quanto riguarda invece i processi esterni, la situazione è leggermente diversa. 4 su 38 dichiara che gli studenti nel loro paese non prendono parte ai processi esterni. 33 sono coinvolti in molti modi diversi. La maggioranza (29 su 34) è coinvolta come membri a pieno titolo in comitati di revisione esterni. Tuttavia, solo nel caso di tre paesi è possibile per uno studente fungere da presidente / segretario della revisione del panel esterno. Inoltre, 23 su 34 dichiara che gli studenti sono utilizzati principalmente come fonte di informazioni (partecipando a interviste durante revisioni esterne, ecc.). Un altro scopo era indagare le percezioni degli studenti sugli ostacoli che devono affrontare nel loro coinvolgimento nelle questioni relative alla QA nel contesto nazionale. Sfortunatamente, è emersa una quantità significativa di barriere che escludono il coinvolgimento degli studenti, specialmente a livello di base o locale. I tre ostacoli principali includono la fornitura di informazioni e la formazione insufficienti, la burocrazia estesa e il mancato trattamento degli studenti come partner alla pari nei processi. Su 38, 26 affermano che vi è una mancanza di informazioni sulla QA nel corpo studentesco. Ciò significa che solo gli studenti che sono a conoscenza o che possono accedere al supporto giusto sono davvero in grado di essere pienamente coinvolti.

Di conseguenza, più della metà dei sindacati (17) ha sottolineato la necessità di ulteriore formazione per i rappresentanti degli studenti, in modo che si sentano fiduciosi e possano partecipare pienamente ai processi di QA. 22 sindacati su 38 dichiara che gli studenti considerano inutile la QA, a causa della mancanza di conseguenze a seguito delle valutazioni.

Più di un terzo dei sindacati (14) ritiene che i processi di QA non siano sufficientemente trasparenti nei loro paesi e i rapporti non sono pubblicati in modo chiaro e accessibile. 21 su 38 hanno affermato

che gli studenti non sono ancora trattati come partner e membri alla pari all'interno delle strutture di QA. Gli intervistati hanno anche sottolineato che le procedure di selezione e nomina spesso non sono trasparenti e, inoltre, il coinvolgimento degli studenti è spesso limitato alla partecipazione attraverso un feedback molto semplice anziché una partecipazione significativa.

Rispetto agli Standard ESG, per la maggior parte dei governi e delle agenzie di QA sono conosciuti e per lo più o in qualche modo presi in considerazione in termini di sviluppo e riforma dei quadri nazionali di QA e influenzano il lavoro delle agenzie di QA (26 su 38 a livello nazionale, 34 su 38 all'interno del Agenzie di QA). Tuttavia, ci sono ancora esempi in cui gli intervistati hanno affermato che, nonostante siano a conoscenza del documento, c'è riluttanza ad applicarlo a livello nazionale o di agenzia di QA.

Possiamo concludere evidenziando come la partecipazione significativa degli studenti alla QA a tutti i livelli sia leggermente aumentata. Tuttavia, c'è una mancanza di informazioni tra il corpo studentesco e gli studenti generalmente credono che questi processi non siano utili perché non ci sono conseguenze visibili da loro percepite.

Inoltre, il maggiore ostacolo al coinvolgimento degli studenti nella QA è non trattare loro come partner uguali e competenti, e non fornire una formazione sufficiente. La chiusura del ciclo di feedback e la comunicazione degli sforzi e dei risultati del controllo di qualità diventa essenziale per creare fiducia e garantire una partecipazione significativa da parte degli studenti (ESU, 2015 p. 35).

Per quanto riguarda lo SCL, si evince come questo concetto abbia una connotazione positiva tra tutti gli stakeholder, indipendentemente dalla definizione e dalla comprensione. Ma - allo stesso tempo - c'è un'area in cui tutte le parti sono in conflitto e incerte, ed è l'implementazione finale a livello di classe.

In questo senso, i risultati mostrano uno scarso livello di consapevolezza generale tra gli studenti sull'argomento, poiché il 74% degli intervistati ha affermato che gli studenti nel loro paese non hanno familiarità con il concetto di SCL. Contrariamente, le risposte dei rappresentanti degli studenti mostrano un'immagine quasi perfettamente opposta, poiché il 77% di loro ha familiarità con il concetto. Infatti, oltre l'80% dei rappresentanti degli studenti ha imparato a conoscere l'SCL attraverso il proprio coinvolgimento nel movimento studentesco, durante conferenze, seminari o i progetti dei sindacati studenteschi locali, dei sindacati studenteschi nazionali e dell'ESU. Solo quattro si riferivano a insegnanti e studi educativi o ricerche individuali condotte online.

Questo porta alla conclusione che c'è una consapevolezza allarmante di SCL tra gli altri studenti (non rappresentanti).

Rispetto al cambio di paradigma nella pratica, quasi l'80% ritiene che negli ultimi anni si sia verificato un cambiamento nel grado in cui gli studenti hanno il controllo sul proprio processo educativo. L'82% ritiene che ci sia stato un cambiamento positivo in questo senso. Allo stesso tempo, la maggior parte di loro vede il divario tra discorso e realtà, affermando che gli studenti tendono ad essere più coinvolti nelle strutture di governance a tutti i livelli, tuttavia non sono ancora considerati un partner alla pari nel processo.

Per quanto riguarda l'implementazione del SCL negli istituti di istruzione superiore, la metà vede i progressi come lenti, ma vede indicazioni di sforzi da parte delle autorità nazionali o degli istituti di istruzione superiore. In alcuni di questi casi, l'unica indicazione di progresso è su iniziativa dei singoli insegnanti. L'altra metà vede azioni concrete in atto, ma non è ancora convinta che lo SCL sia stato considerato una chiara priorità nell'istruzione superiore e osserva che non sia stato ancora presentato agli studenti con tutte le sue caratteristiche e opportunità.

Rispetto ai metodi di insegnamento, nonostante i nuovi approcci e i cambiamenti, le lezioni frontali rimangono in assoluto il modo più tipico di insegnare all'università, comparando nel 100% delle risposte. Risulta evidente che anche Seminari (69%) e Progetti (51%) fanno parte dell'esperienza di apprendimento. I laboratori vengono utilizzati nell'insegnamento il 41%, mentre solo uno su cinque riferisce di avere dibattiti, lavoro sul campo, esercitazioni e laboratori come parte della propria esperienza di apprendimento.

Gli studenti in generale accolgono favorevolmente questo approccio SCL, rispetto ai limiti e alle caratteristiche di un corso e/o di una materia, mostrano più interesse e impegno per questo tipo di apprendimento e lo classificano come un'esperienza di apprendimento complessivamente molto positiva e utile.

Rispetto ai curricula flessibili e percorsi di apprendimento individuali, è stato chiesto di quantificare la percentuale di materie nei curricula scelte liberamente dagli studenti; uno su due ha risposto che è inferiore al 20%.

Il 79% ha dichiarato che gli studenti sono in qualche modo consultati per quanto riguarda lo sviluppo del curriculum. Il 18% di loro ritiene che sia solo formalmente, mentre il 21% degli studenti non viene affatto consultato.

Il 51% degli studenti ha confermato di avere i risultati dei programmi di studio definiti in termini di LO. L'11% degli intervistati non ha riscontrato i LO nelle proprie università, mentre il 28% ritiene che i programmi di studio siano definiti solo a volte in questi termini, a seconda del campo di studio e dell'istituto di istruzione superiore.

In seguito, il 59% degli intervistati ha affermato che almeno in alcuni casi gli studenti vengono valutati in base a tali LO. Il 28% crede fermamente che essi non siano correlati con la valutazione

degli studenti, mentre il 26% sostiene che siano un fattore cruciale nella valutazione dei risultati degli studenti.

Inoltre, il 33% dei rappresentanti degli studenti intervistati ha sottolineato che gli studenti non sono adeguatamente informati né consultati in merito ai risultati dei programmi e ai metodi di insegnamento e apprendimento utilizzati nel loro istituto di istruzione superiore. Secondo il 44% degli intervistati, gli studenti vengono solo informati su questi fattori determinanti della loro esperienza di istruzione superiore, ma non vengono adeguatamente consultati o non vedono il loro contributo valutato e riconosciuto.

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti nei processi decisionali; oltre il 96% ha dichiarato di essere coinvolti in strutture decisionali istituzionali (livello istituzionale, livello di facoltà, livello di programma). Agli studenti è garantita la rappresentanza nelle strutture decisionali sia dalla legge che dalle politiche interne dell'istituto.

Sono coinvolti attraverso organizzazioni studentesche, parlamenti studenteschi, comitati studenteschi, senati accademici, valutazione della qualità e altri organi decisionali all'interno delle università. La percentuale di rappresentanza studentesca varia tra il 20 e il 25% del coinvolgimento obbligatorio degli studenti negli organi decisionali. Tuttavia, la qualità del coinvolgimento varia. Mentre gli studenti di alcuni paesi sono estremamente soddisfatti dell'impatto e della rilevanza che hanno negli organi decisionali, gli studenti di altri paesi non hanno la sensazione di essere uguali nelle strutture decisionali della comunità accademica.

È stato chiesto inoltre se fossero a conoscenza di programmi di formazione degli insegnanti nelle loro università che si concentrano sullo sviluppo di metodi di insegnamento innovativi e se agli insegnanti viene chiesto di prendere parte a programmi di miglioramento della qualità dell'insegnamento, cioè a moduli incentrati sul miglioramento pedagogico. Quasi la metà di loro era a conoscenza dell'esistenza di questi servizi di supporto agli insegnanti. Il 44% ha affermato che i programmi di formazione degli insegnanti sono forniti all'interno dei moduli degli istituti di istruzione superiore o nell'ambito di programmi di tirocinio di diverse organizzazioni.

Per quanto riguarda la valutazione dell'insegnante e dei corsi, il 13% ha affermato che non esistono procedure in atto per la valutazione degli insegnanti predisposte dagli studenti. Il 50% ritiene che i sistemi di valutazione degli insegnanti siano solo parzialmente istituiti dagli studenti.

Secondo il 93% le valutazioni degli insegnanti sono condotte tramite questionario. La maggior parte di questi sondaggi è online, distribuita tramite e-mail universitarie o speciali sistemi e piattaforme online istituiti nelle università. Le domande sono principalmente quantitative, in cui gli studenti rispondono utilizzando una scala numerica e hanno la possibilità di fornire commenti scritti.

Solo il 18% afferma che un feedback costante durante tutto l'anno è la norma, mentre il 15% ha riscontrato che il feedback viene raccolto solo occasionalmente e senza un ordine particolare.

In sintesi, gli studenti hanno bisogno di essere consultati, di avere scelte reali nei loro percorsi di studio e curricula, dando loro più responsabilità per i loro processi di apprendimento. Il processo di apprendimento dovrebbe essere descritto in termini di LO, che dovrebbero essere sviluppati e monitorati con valutazione e consulenza costanti degli studenti.

Inoltre, al fine di garantire la comprensione e la devozione reciproche, lo SCL dovrebbe essere incorporato nelle strategie, procedure e quadri istituzionali. Il coinvolgimento e la rappresentanza degli studenti nella governance, considerandoli come partner alla pari, come parte della comunità accademica e co-produttori di conoscenza, risulta fondamentale per dare loro la proprietà e la responsabilità del proprio apprendimento (ESU, 2015 p. 46).

Infine, possiamo dire che i risultati mostrano che gli impegni originali del Processo di Bologna sono lungi dall'essere attuati in modo uniforme in tutti i paesi partecipanti. Uno dei principali ostacoli al raggiungimento degli obiettivi dell'EHEA è la mancanza di un livello minimo di attuazione delle riforme. Questa mancanza di attuazione solleva preoccupazioni estreme e favorisce una mancanza di fiducia nel Processo tra gli studenti, poiché gli obiettivi della Dichiarazione di Bologna rimangono in gran parte insoddisfatti.

Per concludere, possiamo affermare che le riforme e principali cambiamenti promossi a livello europeo, così come il nostro percorso ha cercato di evidenziare, dimostrano un compromesso di tutti gli attori coinvolti a tutti i livelli di attuazione. Nonostante, resta ancora tanto da fare per far sì che questi cambiamenti siano effettivamente attuati e sostenuti nel tempo.

Ci auguriamo che questa analisi a livello Macro, sia stata utile ai fini di *descrivere e comprendere* il contesto europeo dove le istituzioni universitarie si inseriscono e dove le riforme, sin dall'inizio del Processo di Bologna, si sono sviluppate.

Il prossimo passo sarà quello dell'analisi dei documenti a livello *Meso*: la realtà italiana. Prima però offriamo al lettore un riassunto con i principali risultati emersi in questa fase.



### 3.4.1.1.5 Sintesi dell'analisi

Per quanto riguarda la **prima parte**, la Strategia di Lisbona e la costruzione dello Spazio Europeo dell'Apprendimento Permanente (LLL), abbiamo considerato questo piano importante per l'educazione europea in una dimensione intrinseca del panorama comunitario, visto che la costruzione dell'UE non rappresentava più solo una questione di politiche economiche o monetarie e anche la cooperazione tra Stati membri a livello politico era diventata importante, in particolare dal lancio di questo piano.

Le conclusioni di Lisbona sono state il riconoscimento da parte dei leader dell'UE che la conoscenza e l'aggiornamento costante attraverso l'apprendimento permanente erano un fattore determinante del futuro sviluppo economico e sociale dell'UE, e che investire in settori legati allo sviluppo delle risorse umane (come la ricerca, l'educazione e la formazione) fosse di fondamentale importanza.

La strategia di Lisbona ha indubbiamente in questo senso rafforzato la cooperazione dell'UE nei settori dell'educazione e della formazione e l'ha costretta ad entrare in una fase più matura del suo sviluppo, in stretto collegamento con le politiche economiche e sociali dell'Unione.

Ma il cambiamento si è presentato lento perché la necessaria trasformazione dei sistemi richiedeva una nuova visione e approccio dei sistemi nazionali, e un cambiamento di mentalità sia a livello politico che a livello della pratica professionale.

Il concetto di conoscenza in questo contesto era considerato da tre dimensioni principali: una dimensione *politico-democratica*, che mirava a migliorare l'inclusione sociale, la coesione e la partecipazione; una dimensione *economica*, che serviva alla generazione di occupabilità, alla crescita e alla competitività globale; e una dimensione *pedagogica* in cui la produzione di conoscenza stessa costituiva il punto di partenza.

Uno spostamento dell'attenzione dalla conoscenza alle competenze aveva fondato anche nuovi ruoli per gli insegnanti e gli studenti: l'esperienza degli insegnanti nell'istruzione superiore non prevedeva più le conoscenze specifiche fondate principalmente nello studio e nella ricerca (legate esclusivamente alla disciplina), ma anche la comprensione dei processi di apprendimento e la trasferibilità delle conoscenze a una serie di problemi esterni alla sfera accademica.

Infine, per quanto riguarda le strategie d'insieme coerenti in materia di LLL i sistemi tradizionali sono stati invitati a modificarsi per rendersi più aperti e flessibili, in modo da permettere agli studenti di accedere a un percorso di apprendimento di loro scelta, in funzione dei loro bisogni e interessi, fruendo così delle pari opportunità lungo tutto l'arco della loro vita.

Per quanto riguarda la **seconda parte** (il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore), abbiamo sottolineato come questo processo nasce da una dichiarazione comune che ha avviato un processo di convergenza mirato a facilitare lo scambio di laureati e ad adattare il contenuto degli studi universitari alle esigenze sociali, migliorandone la qualità e competitività attraverso una maggiore trasparenza e un apprendimento *student-based* quantificato tramite crediti ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

Di conseguenza, il Processo ha portato alla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, un'area a cui hanno aderito i paesi e che è servito da quadro di riferimento per le riforme educative che molti paesi hanno avviato di seguito.

La maggioranza delle iniziative del Processo, erano state sviluppate individualmente in passato dalla Commissione Europea finanziandone quelle in materia di cooperazione nell'istruzione superiore in linea con gli obiettivi del Processo, e promuovendo progetti, attività e incontri.

Inizialmente, l'istruzione superiore (*Higher Education – HE*) veniva presentata come un veicolo per supportare e promuovere la cultura europea, ma di seguito il Processo si è spostato verso una dimensione economica.

In questo quadro, le comunicazioni della Commissione Europea sono state rilevanti perché rappresentano il principale veicolo per stabilire la propria visione della HE come forza trainante della crescita economica e la competitività internazionale, perseguita anche tramite la Strategia di Lisbona. All'inizio del Processo di Bologna, la preoccupazione per i processi di apprendimento e insegnamento era poco visibile. L'attenzione verso questi processi era iniziata quando queste dimensioni si sono presentate come critiche per assicurare la missione della HE, soprattutto da un punto di vista strumentale e come risposta allo sviluppo della dimensione economica.

Abbiamo inserito il punto di svolta nella Comunicazione di Londra del 2007, dove l'enfasi ha iniziato a concentrarsi su questi processi, promuovendo un nuovo approccio pedagogico: l'apprendimento incentrato sullo studente (SCL).

Precedentemente, la Comunicazione di Bergen del 2005 prendeva atto del fatto che i cambiamenti strutturali avessero avuto un effetto sui curricula e che doveva essere garantita l'introduzione di processi di insegnamento e apprendimento innovativi, ma non si faceva ancora menzione di un cambiamento verso SCL.

L'analisi ha mostrato, dunque, come da una questione quasi minima o strumentale (dominata dalla riforma strutturale all'inizio del secolo) l'insegnamento e l'apprendimento iniziano a essere affrontati e concettualizzati in questo nuovo modello pedagogico intorno al 2007. In questo senso, il raggiungimento dell'EHEA dipendeva fundamentalmente dall'attuazione del cambiamento nelle pratiche accademiche e istituzionali, di natura pedagogica.

Lo SCL come obiettivo politico veniva rafforzato a Leuven (2009) tracciando un collegamento normativo tra SCL e studenti che sviluppano le competenze necessarie: lo SCL diventa una priorità politica esplicita con un suggerimento ampliato sul suo significato.

Abbiamo visto come uno dei cambiamenti più significativi riguardavano i risultati di apprendimento (*Learning Outcomes* - LO), visti come fondamentale per il successo delle riforme.

Questa enfasi sulla riforma pedagogica risultava anche centrale nella revisione degli Standard e Linee Guida Europei (ESG), che includeva standard sullo SCL, l'insegnamento e la valutazione. Questo rappresentava, dunque, la transizione dai processi di apprendimento-insegnamento come parte del contesto delle riforme strutturali, ai processi come centrali nella riforma pedagogica.

In un certo senso, questo cambiamento rispecchiava il bisogno di trasformare i principali scopi del Processo di Bologna e l'EHEA nella prassi quotidiana delle istituzioni: il cuore delle attività dei processi di apprendimento-insegnamento.

In sintesi, l'innovazione pedagogica era cambiata, da quasi una esclusione totale nel contesto delle riforme strutturali, al centro dell'attenzione. Da una dimensione strumentale ai fini di compiere gli scopi previsti, al motore della trasformazione. Inoltre, i documenti coincidevano in larga misura nelle raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento, principalmente attraverso lo sviluppo delle competenze dell'insegnante e sull'aumento dello status dell'insegnamento.

Rispetto alla **terza parte** (Assicurazione della Qualità), questo aspetto si è presentato come uno spazio in cui le politiche e le pratiche europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate, al centro della creazione dello EHEA.

Possiamo dire che i governi e le istituzioni si sono trovati di fronte alla tensione di dover adattarsi alle politiche e quadri europei comuni, o mantenere e accentuare la loro singolarità nazionale/istituzionale e culturale.

In questo quadro, si era stabilito quasi dall'inizio del Processo di Bologna un rapporto di lavoro attraverso il gruppo E4 (ENQA, EURASHE, ESU e EUA), sviluppando una piattaforma comune per l'assicurazione della qualità: gli Standard e le Linee Guida Europee (ESG). Questi riflettono un progresso verso il focus più incentrato sullo studente nell'assicurazione della qualità e nell'istruzione superiore.

La combinazione di tutte queste iniziative ha dato inizio ad uno spazio proficuo di discussioni e scambi di buone pratiche; tra i responsabili politici, i diversi attori e gli stakeholders.

Nonostante questo, abbiamo accennato che gli ESG *non* sono standard per la qualità, né prescrivono come vengono implementati i processi di assicurazione della qualità, ma forniscono bensì una guida;

coprendo le aree che sono vitali per l'erogazione di qualità e ambienti di apprendimento di successo nell'istruzione superiore.

Gli ESG dovrebbero essere considerati in un contesto più ampio che includa anche il Quadro delle Qualifiche, gli ECTS e il Supplemento al Diploma, che contribuiscono anche a promuovere la trasparenza e la fiducia reciproca nell'EHEA.

In questo senso, il Processo di Bologna aveva creato un linguaggio europeo comune, con interpretazioni nazionali o istituzionali. La proposta era vista come risposta alla crescente diversità, cercando un'intesa comune e sostenendo una diversità di approcci all'assicurazione della qualità nell'EHEA.

Abbiamo segnalato come questi standard si applicano a tutta l'istruzione superiore offerta nell'EHEA, indipendentemente dalle modalità di studio o dal luogo di erogazione, e sono focalizzati sull'assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento (inclusi i contesti di apprendimento e gli opportuni collegamenti con la ricerca e l'innovazione). Inoltre, sono utilizzati dalle istituzioni e dalle agenzie di assicurazione della qualità come documento di riferimento per i sistemi di assicurazione (interna ed esterna) della qualità; dallo European Quality Assurance Register (EQAR), a cui compete la registrazione delle agenzie conformi a tali standard e linee guida.

Abbiamo detto che gli *Standard* presentano la prassi concordata e accettata nell'EHEA per l'assicurazione della qualità e sono esaminati ed adottati dai responsabili di qualsiasi servizio offerto nell'ambito dell'istruzione superiore.

Le *Linee guida*, invece, spiegano l'importanza dello *standard* e ne descrivono le modalità di attuazione, presentando per ogni area le *buone pratiche* da prendere in considerazione. Abbiamo comunque sottolineato che l'attuazione potrebbe variare in relazione ai diversi contesti.

In questo senso, il workshop ENQA sul linguaggio dell'assicurazione della qualità europea, ci ha offerto una vasta gamma di punti di interesse, discussione e sfida per tutti coloro che hanno tentato di lavorare oltre i confini linguistici per tradurre, comprendere e implementare idee, processi e procedure di assicurazione della qualità.

Tuttavia, la conseguente mancanza di una comprensione linguistica condivisa era stata presentata come uno dei principali ostacoli al pieno sviluppo dell'EHEA, almeno in termini di valori condivisi per la QA.

Per concludere, abbiamo segnalato che gli ESG come lingua comune, hanno contribuito e promosso l'importanza della discussione e comprensione dei molteplici livelli di significato (legati ai concetti e ai processi) che sono diventati evidenti quando si è cercato di comprendere, in particolare, l'assicurazione della qualità- oltre i confini e attraverso le lingue- ma anche gli spazi in cui i diversi attori e stakeholders possono e devono ancora incontrarsi.

Infatti, l'assicurazione della qualità si era presentata (e si presenta ancora) come uno spazio proficuo – e in continua apertura- in cui le politiche, le pratiche e le culture dell'istruzione superiore europea, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate.

Per quanto riguarda **l'ultima parte**, la nostra attenzione si era concentrata sulla dimensione pedagogica, sottolineando e approfondendo ciò che era già emerso in precedenza rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento, ai fini di individuare – nella complessa rete di intrecci- la figura dello studente e del docente così come veniva concepita alla luce dei cambiamenti descritti.

A questo fine, l'analisi si era concentrata su una serie di documenti fondamentali per delineare e mettere a fuoco queste due figure.

Abbiamo presentato la versione rivista della guida per l'utente degli ECTS, pubblicata nel 2015. Questa guida teneva conto degli sviluppi del Processo di Bologna, quali l'istituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), il consolidamento dell'apprendimento permanente (LLL), il cambiamento di paradigma da un'istruzione superiore basata sul docente ad una incentrata sullo studente (SCL), l'uso crescente dei risultati di apprendimento (LO), e lo sviluppo di nuove modalità di insegnamento e di apprendimento.

L'ECTS è stato adottato come sistema nazionale di crediti nella maggior parte dei paesi dell'EHEA, mentre in altri paesi del mondo, viene usato in misura crescente dalle istituzioni o interagisce con successo con i sistemi locali di crediti basati su criteri paragonabili, svolgendo così un ruolo di rilievo nella crescente globalizzazione della HE.

Questo sistema può e dovrebbe essere applicato a tutti i corsi di studio indipendentemente dalla modalità di erogazione o dallo status degli studenti, ed a tutti i contesti di apprendimento (formale, non formale ed informale).

In questo modo, utilizzando i risultati di apprendimento (LO) ed il carico di lavoro (WL) nella progettazione e nell'erogazione dei corsi di studio, abbiamo visto come l'ECTS pone lo studente al centro del processo formativo. Inoltre, facilita la creazione e la descrizione di percorsi flessibili di apprendimento, conferendo così agli studenti maggiore autonomia e responsabilità.

Abbiamo visto come fosse necessario che le istituzioni di istruzione superiore decidessero in che modo dovrebbero essere realizzati e valutati i LO. In questo senso, i crediti vengono conferiti solo quando *un'appropriata verifica* dimostra che i LO definiti sono stati conseguiti al livello richiesto.

In questo quadro, i *metodi di verifica del profitto* comprendono l'intera gamma di esami/test scritti, orali e pratici, progetti e portfolio usati per valutare i progressi degli studenti e determinare il conseguimento dei risultati di apprendimento di una unità formativa o modulo didattico.

I *criteri di verifica* sono invece le descrizioni di quanto deve fare lo studente per dimostrare il raggiungimento di un risultato di apprendimento. Per essere appropriati, i metodi ed i criteri di verifica scelti per una unità formativa devono essere *allineati* ai risultati di apprendimento dichiarati per tale unità ed alle attività formative svolte. Cioè, i docenti dovrebbero garantire piena coerenza tra i risultati di apprendimento definiti per il corso di studio, le attività di apprendimento e insegnamento e le procedure di verifica del profitto. Questo *allineamento costruttivo* dei risultati di apprendimento, delle attività formative e delle verifiche è un requisito essenziale dei corsi di studio.

In questo quadro, l'approccio SCL richiede che gli studenti abbiano un dialogo aperto ed uno scambio di riflessioni con i docenti e gli amministratori responsabili, per avere la possibilità di esprimere e discutere le loro esigenze ed aspirazioni. I rappresentanti degli studenti devono, di conseguenza, essere attivamente coinvolti nei processi di assicurazione della qualità del sistema ECTS.

In questo senso, abbiamo visto come l'approccio SCL coltiva la cultura del rispetto reciproco e della collaborazione nella co-costruzione della conoscenza tra i membri della comunità accademica: i documenti non solo garantiscono agli studenti una maggiore libertà d'azione nei propri processi di apprendimento (modellando i loro ambienti e definendo i loro percorsi), ma anche nell'*agency* (influenzando le decisioni a livello di sistema).

Possiamo dire, dunque, che i riferimenti chiave in tutti i documenti descrivevano tre concezioni diverse ma complementari dello SCL: un concetto pedagogico per promuovere i processi di apprendimento, una cornice o quadro culturale per lo sviluppo di comunità di apprendimento, e un motore fondamentale nello sviluppo e sostegno a livello di sistema.

Inoltre, abbiamo descritto la storia di questo approccio, tramite il 'maggio francese', l'ascesa della pedagogia critica, fino a quando le teorie del costruttivismo e del costruzionismo hanno guadagnato popolarità.

Tuttavia, è stato segnalato che l'apprendimento incentrato sullo studente non abbia una definizione universalmente accettata, ma che questa mancanza rappresentasse una sfida per l'istruzione superiore come settore, per gli istituti di istruzione superiore e per il personale accademico e per gli studenti in tutta Europa.

Nonostante questo, è stato concordato un principio da tutti i sostenitori e ricercatori dell'approccio, secondo cui lo studente deve essere al centro del processo di apprendimento. Questa è una nozione che sta alla base di tutti i tentativi di applicare l'approccio SCL.

Anche se lo studente rappresentasse il punto focale del processo, il ruolo dell'insegnante rimarrebbe ancora fondamentale. A questo scopo, sono state promosse e sostenute iniziative istituzionali, nazionali ed europee per la formazione pedagogica e lo sviluppo professionale continuo degli

insegnanti. Inoltre, si era evidenziata l'importanza di trovare diversi modi per un migliore riconoscimento dell'insegnamento di alta qualità e innovativo nella loro carriera.

In un secondo momento abbiamo presentato i documenti che testimoniano e raccolgono le esperienze a livello europeo allo scopo di offrire al lettore una panoramica su ciò che veniva effettivamente attuato. Questo ci è sembrato fondamentale per capire come questi cambiamenti fossero stati o meno messi in atto nelle pratiche quotidiane delle istituzioni a livello europeo. In questo senso, abbiamo anche cercato di identificare i principali ostacoli e facilitatori.

Il progetto EFFECT ci ha mostrato come lo sviluppo del personale pedagogico e gli sviluppi dell'apprendimento e dell'insegnamento in generale potessero essere migliorati e supportati attraverso un'azione a livello europeo.

Ricordiamo che questo progetto aveva lavorato simultaneamente su approcci per migliorare lo sviluppo del personale docente e strategie istituzionali per l'apprendimento e l'insegnamento, con l'idea di fondo che i livelli individuali e istituzionali dovevano essere interconnessi per migliorare i processi di apprendimento e insegnamento.

L'insegnamento di qualità era stato definito dall'OECD come l'uso di tecniche pedagogiche per produrre risultati di apprendimento (LO) per gli studenti.

L'insegnamento di qualità non riguardava solo o fondamentalmente ciò che si faceva in aula (le pratiche quotidiane), ma c'era bisogno di una visione complessa e condivisa (riguardo le culture), in cui le dimensioni in gioco si intrecciassero a diversi livelli, prendendo in considerazione la *governance* degli istituti e il coinvolgimento di tutti gli stakeholders (le politiche).

Alcuni dei temi che sono stati discussi ed esplorati attivamente a livello nazionale e istituzionale in tutta Europa erano: valorizzare il profilo dell'insegnamento e delle pedagogie innovative, rafforzare il legame tra educazione e ricerca, promuovere l'uso di nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento e comunicare l'importanza complessiva dell'istruzione superiore per gli individui e la società.

Sono stati proposti i “*Dieci Principi per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento*”, ai fini di sostenere il miglioramento di questi processi nelle università europee e per ispirare e facilitare lo scambio e la cooperazione in corso in questo campo tra le università e tra le iniziative nazionali ed europee.

Abbiamo tuttavia sottolineato che non sono prescrittivi, apprezzano la diversità di scopi, contenuti e metodi, lodano altre iniziative settoriali in corso e rispettano pienamente i principi fondamentali

dell'autonomia istituzionale e della libertà accademica. Promuovono inoltre i valori dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e abbracciano gli standard e le linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG).

Il fatto che la ricerca venisse valorizzata più dell'insegnamento si è presentato come il principale ostacolo al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento, nonostante l'Europa possieda molte esperienze diverse e interessanti quando si tratta di questi argomenti.

Abbiamo sottolineato che mentre le dinamiche per il cambiamento e la trasformazione derivano dall'apprendimento e dalla pratica dell'insegnamento, il loro successo e sostenibilità richiedono supporto e coordinamento da parte dell'istituzione e del sistema.

In generale, le strategie istituzionali tendono a concentrarsi sullo scambio e la cooperazione internazionali come mezzi per l'apprendimento e il miglioramento dell'insegnamento, lo sviluppo del personale accademico e altre misure per migliorare l'insegnamento.

Tuttavia, c'era una certa preoccupazione che le misure nazionali potessero comportare una maggiore burocrazia, limitando l'autonomia e la libertà accademica.

Il cambiamento nell'apprendimento e nell'insegnamento, dunque, si è dimostrato dipendente dalla giusta combinazione di guida dall'alto verso il basso e supporto strutturale e dinamismo dal basso verso l'alto, dove la spinta all'innovazione proveniva principalmente dai singoli insegnanti, dipartimenti e/o facoltà.

Rispetto alle metodologie didattiche, i singoli insegnanti svolgono un ruolo importante e decidono comunemente quali utilizzare. Ma si affidano anche alla collaborazione e al supporto.

Inoltre, le istituzioni hanno identificato la mancanza di riconoscimento per l'insegnamento nell'avanzamento della carriera come un altro ostacolo al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento. Quelle che affrontano esplicitamente lo sviluppo del personale accademico nella loro strategia di apprendimento e insegnamento hanno maggiori probabilità di offrire corsi di miglioramento dell'insegnamento e altre misure volte a riconoscere un buon insegnamento, come premi e riconoscimenti. A questo fine, la maggioranza delle istituzioni offre formazione *facoltativa*. Allo stesso modo, gli istituti che dispongono di un centro di apprendimento e insegnamento tendono a sviluppare il miglioramento dell'insegnamento in modo più sistematico di altri.

I risultati hanno inoltre suggerito che i governi dovrebbero sostenere e rafforzare le strategie istituzionali e i processi di trasformazione nell'apprendimento e nell'insegnamento. Abbiamo sottolineato anche l'importanza e il valore dei partenariati e delle collaborazioni a tutti i livelli.



Per quanto riguarda la partecipazione e coinvolgimento degli studenti (BWSE), era emerso che gli studenti non fossero ancora considerati come partner alla pari nei processi decisionali. La mancanza di sistemi di supporto, orientamento, tutoraggio, guida e passaggio di consegne per i nuovi rappresentanti degli studenti sono stati gli ostacoli ad una partecipazione significativa. Ciò significava che solo gli studenti che erano a conoscenza o che potevano accedere al supporto giusto erano davvero in grado di essere pienamente coinvolti nei processi di Assicurazione della Qualità.

Abbiamo visto come la percentuale di rappresentanza studentesca variasse tra il 20 e il 25% del coinvolgimento obbligatorio negli organi decisionali.

Inoltre, c'era una consapevolezza allarmante di SCL tra altri studenti non rappresentanti, visto che più del 70 % dei partecipanti allo studio non conosceva questo approccio.

Per quanto riguardava l'implementazione del SCL, la metà vedeva i progressi come lenti, ma vedeva indicazioni di sforzi da parte delle autorità nazionali o degli istituti di istruzione superiore. In alcuni di questi casi, l'unica indicazione di progresso era su iniziativa dei singoli insegnanti. L'altra metà vedeva azioni concrete in atto, ma non era ancora convinta che lo SCL sia stato considerato una chiara priorità nell'istruzione superiore e osservava che non fosse stato ancora presentato agli studenti con tutte le sue caratteristiche e opportunità.

Rispetto ai metodi di insegnamento, le lezioni frontali rimanevano in assoluto il modo più tipico di insegnare all'università.

Rispetto ai curricula flessibili e percorsi di apprendimento individuale, era inferiore al 20%. Gli studenti sono in qualche modo consultati per quanto riguarda lo sviluppo del curriculum, anche se solo formalmente, o non veniva affatto consultato.

Infine, abbiamo sostenuto come i risultati mostrassero che gli impegni originali del Processo di Bologna fossero lontani dall'essere attuati in modo uniforme in tutti i paesi partecipanti. Uno dei principali ostacoli al raggiungimento degli obiettivi dell'EHEA è stato la mancanza di un livello minimo di attuazione delle riforme. Questa mancanza di attuazione sollevava preoccupazioni estreme e favoriva una mancanza di fiducia nel Processo tra gli studenti, poiché gli obiettivi della Dichiarazione di Bologna rimanevano (tuttora) in gran parte insoddisfatti.

### 3.4.1.2 Il livello Meso

#### Introduzione

Per iniziare l'analisi dei documenti a livello Meso (Italia) abbiamo deciso di riprendere i dati presentati nell'ultima parte dell'analisi Macro. E cioè, proprio dai documenti che raccontano le esperienze di ciò che è stato fatto (o meno) nel contesto delle riforme del Processo di Bologna. A questo fine, abbiamo deciso di presentare gli aspetti più rilevanti che riguardano la realtà italiana, offrendo al lettore i dati disponibili, di due documenti in particolare: *Bologna With Students' Eyes* (BWSE) 2018 e Trends 2018. Per approfondire, abbiamo preso in analisi un altro documento prodotto a livello europeo: “*The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*<sup>39</sup>”.

Contemporaneamente, verranno presentati alcuni documenti prodotti a livello nazionale, cercando di evidenziare – da una parte- i principali cambiamenti e punti critici a livello normativo (leggi, decreti, ecc.) e – dall'altra- come si configura il sistema universitario italiano in questo quadro.

Un punto importante dell'analisi riguarda, inoltre, l'introduzione del Sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento); il principale sistema adottato nel contesto italiano per l'Assicurazione della Qualità (QA) nell'istruzione superiore.

Infine, ma non meno importante, abbiamo preso in considerazione i documenti prodotti dai diversi attori e/o stakeholder nazionali che entrano nel merito di ciò che è emerso a livello europeo; cercando di approfondire, contestare e/o arricchire la discussione.

Il tutto verrà articolato secondo una logica che riguarda le principali riforme presentate nell'analisi precedente: le Riforme Strutturali (Quadro Nazionale delle Qualifiche - NQF, il Sistema di Crediti Europei - ECTS; i risultati di apprendimento – LO; il carico di lavoro – WL; l'apprendimento incentrato sullo studente – SCL); l'Assicurazione della Qualità (QA); la mobilità e internazionalizzazione; e alcuni accenni sul finanziamento nell'istruzione superiore.

#### 3.4.1.2.1. Riforme Strutturali

Come anticipato, in questa parte ci occuperemo delle Riforme Strutturali. Con questo, facciamo riferimento a ciò che riguarda: il Sistema di Crediti Europei (ECTS), i Risultati di Apprendimento (LO), il Carico di Lavoro (WL), il Quadro Nazionale delle Qualifiche (NQF), e l'apprendimento incentrato sullo studente (SCL). In particolare, rientra anche in questa dimensione, la partecipazione attiva degli studenti, e ciò che riguarda l'Insegnamento (caratteristiche, sviluppo, formazione e

---

<sup>39</sup> European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

valorizzazione del personale docente, ecc.). inoltre, questi aspetti verranno approfonditi di seguito attraverso la lente dell'Assicurazione della Qualità.

Iniziamo dall'ECTS, LO e WL.

Da quanto è stato ricavato dal documento BWSE 2018, era stato chiesto agli studenti se nel proprio paese, l'assegnazione dei ECTS avvenisse sulla base dei risultati dell'apprendimento. La risposta dal contesto italiano è stata 'su larga misura' (4 su una scala di 5, dove il minimo corrisponde a 'niente affatto' e il massimo 'Completamente in tutto il sistema di istruzione superiore'). In questo senso possiamo dire che il progresso risulta positivo e in linea con le altre realtà europee.

Per quanto riguarda invece i rapporti fra ECTS e WL era stato chiesto se l'assegnazione dei crediti avvenisse sulla base del carico di lavoro. La risposta è stata 'quasi per niente' (2 su 5, dove minimo e massimo corrispondono alla scala precedente). In questo senso, il documento Trends 2018 indica che in Italia il carico di lavoro è misurato in anni / semestri e corrisponde a due anni (quattro semestri). Nonostante questo, uno dei problemi principali nell'implementazione dei risultati di apprendimento sono le risorse insufficienti per sostenere il personale (39%), soprattutto in Austria (57%), Francia (67%), **Italia** (56%) e Portogallo (67%) dove questo continua a essere un problema.

Questo dato viene anche confermato dal documento "*The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*". In Armenia, Bulgaria, Danimarca, Francia, **Italia**, Lettonia, Paesi Bassi, Svezia e Ucraina, dove la legislazione o le raccomandazioni nazionali prevedono l'uso dei risultati dell'apprendimento e del carico di lavoro associato nell'assegnazione dei crediti, gli studenti riferiscono solo o sull'uso del carico di lavoro degli studenti o sulle ore di contatto insegnante-studente. Ci possono essere varie ragioni per le differenze tra legislazione/raccomandazioni. Tuttavia, questo suggerisce che risulta necessario un maggiore coordinamento e comunicazione tra le parti interessate.

### *Il Quadro Nazionale delle Qualifiche (NQF)*

Come è stato evidenziato nell'analisi Macro, un ruolo importante in queste riforme aspetta al Quadro Nazionale delle Qualifiche o Titoli (NQF).

Gli studenti italiani consultati in BWSE, hanno riportato che rispetto alla esistenza di tale quadro, "c'è, ma non viene utilizzato affatto" (2 su 5, dove il minimo "non c'è" e il massimo "c'è e viene sempre utilizzato"). Di conseguenza, il grado di soddisfazione espressa con il proprio quadro risulta "niente affatto soddisfatto" (scala 1 su 5).

Per quanto riguarda questo aspetto nel contesto italiano, a partire dal 2005, il MIUR ha avviato il processo di realizzazione del Quadro dei Titoli Italiani (QTI), seguendo l'iter procedurale suggerito

a livello europeo. Si è partito affidando al CIMEA<sup>40</sup> la realizzazione di un primo modello prototipale che ha considerato il processo di riforma del sistema d'istruzione superiore a partire dal 1999. È stato successivamente istituito un tavolo di tecnici del Ministero e di membri del Gruppo italiano degli Esperti di Bologna, che ha lavorato sul modello di base.

La proposta così elaborata è stata sottoposta ad una consultazione che ha interessato gli uffici interni e le Direzioni generali competenti del Ministero, gli organi istituzionali di consultazione e rappresentanza (il CUN, il CNSU, la CRUI e il CNAM), le parti sociali e le associazioni professionali. Al termine di questo processo è stato istituito Quadro dei Titoli Italiani (QTI), che costituisce lo strumento ufficiale di descrizione del sistema, costruito sul modello del Quadro dei Titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (*European Higher Education Area – EHEA*).

All'interno del documento ufficiale prodotto nel 2011 dal MIUR<sup>41</sup>, troviamo le seguenti informazioni riguardo il QTI (MIUR, 2011, p. 3).

#### *Che cos'è*

- è uno strumento che descrive in termini di conoscenze e competenze attese i titoli rilasciati dalle istituzioni italiane d'istruzione superiore
- è articolato sui tre cicli previsti dal Processo di Bologna
- fornisce una scheda descrittiva di tutti i titoli italiani
- è compatibile con il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area – QF-EHEA*).

#### *A cosa serve*

- rende il sistema italiano più trasparente e comprensibile
- è uno strumento di promozione del sistema italiano d'istruzione superiore
- favorisce la mobilità internazionale degli studenti e dei laureati italiani e il loro accesso a studi più avanzati
- favorisce la conoscenza e la valutazione da parte dei datori di lavoro dei titoli rilasciati dalle istituzioni italiane d'istruzione superiore

---

<sup>40</sup> Il CIMEA (Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche) svolge dal 1984 la propria attività di informazione e consulenza sulle procedure di riconoscimento dei titoli di studio e sui temi collegati all'istruzione e formazione superiore italiana e internazionale. L'obiettivo principale del CIMEA è quello di favorire la mobilità accademica in tutti i suoi ambiti, facilitando la comprensione degli elementi del sistema italiano e dei sistemi esteri di istruzione e formazione superiore e promuovendo i principi della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli.

<sup>41</sup> Reperibile sul sito istituzionale: <http://www.quadrodeititoli.it/Index.aspx?IDL=1>

- agevola la comparazione dei titoli italiani con quelli rilasciati dai Paesi esteri
- facilita il riconoscimento accademico e professionale dei titoli italiani all'estero e la libera circolazione di studenti e professionisti.

### *Quali informazioni contiene*

- i tre cicli definiti dal Processo di Bologna e i rispettivi Descrittori
- l'elenco di tutti i titoli rilasciati dalle istituzioni d'istruzione superiore afferenti al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), articolato nei tre cicli
- le schede descrittive di ciascun titolo
- l'elenco dei titoli rilasciati dal previgente ordinamento (pre-Bologna)
- l'elenco delle professioni regolate in Italia, corredato da schede descrittive
- la normativa di riferimento per l'istruzione superiore
- la descrizione degli obiettivi formativi delle classi delle lauree universitarie e dei diplomi accademici Afam<sup>42</sup>
- i collegamenti alle banche dati delle istituzioni universitarie e delle istituzioni Afam riconosciute nel nostro sistema e alle banche dati dell'offerta formativa.

Il Quadro italiano è stato adottato con decreto interministeriale nel gennaio 2018. È strutturato su otto livelli descritti nei risultati dell'apprendimento, nei tre domini del livello europeo-EQF<sup>43</sup> (conoscenza, abilità, responsabilità e autonomia). I sottodescrittori sono stati sviluppati anche estendendo i descrittori del livello EQF per coprire tutte le qualifiche disponibili a livello nazionale. Il quadro copre le qualifiche dell'istruzione generale, dell'istruzione superiore e dell'IeFP<sup>44</sup> (Istruzione e Formazione Professionale) amministrate a livello regionale. (CEDEFOP, 2019<sup>45</sup>)

In questo iter, l'Italia ha dovuto affrontare la sfida di integrare diversi livelli di sistemi di apprendimento permanente in un sistema nazionale coerente. Il contesto per la progettazione e il

---

<sup>42</sup> Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.

<sup>43</sup> *European Qualification Framework*.

<sup>44</sup> L'IeFP è un sistema formativo che fa parte integrante del secondo ciclo di istruzione del sistema scolastico. A questo sistema è assegnato un ruolo significativo nell'offerta del secondo ciclo al pari dell'istruzione liceale, tecnica e professionale, con una propria identità, collocazione e rilievo strategico per lo sviluppo socio-economico. I percorsi *IeFP* triennali e quadriennali (che non prevedono l'uscita con Qualifica al terzo anno) sono rivolti agli studenti in possesso del titolo conclusivo di Scuola Secondaria di Primo Grado (scuola media). Questi percorsi hanno la finalità di formare figure professionali di differente livello, rispondenti alle richieste del mondo del lavoro, contenute in un Repertorio e individuate, definite e aggiornate periodicamente sulla base delle strategie di sviluppo territoriale, dei fabbisogni e delle specificità degli ambiti lavorativi e tenendo conto del quadro nazionale di riferimento.

<sup>45</sup> "European inventory on NQF 2018 – Italy" reperibile sul sito [https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf/european-inventory?search=&year=2018-01-01%2000%3A00%3A00&country=All&items\\_per\\_page=50](https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf/european-inventory?search=&year=2018-01-01%2000%3A00%3A00&country=All&items_per_page=50)

rilascio delle qualifiche è infatti complesso: è disciplinato da più atti legislativi sotto diverse autorità regionali e nazionali.

A seguito di un primo processo di referenziazione (2012), è stata definita una strategia nazionale sull'apprendimento permanente (*Lifelong Learning – LLL*), che ha portato all'adozione della legge n. 92/2012 sulla riforma del mercato del lavoro e del decreto legislativo n. 13/2013; ciò ha istituito un sistema nazionale per la certificazione delle competenze e un archivio nazionale delle qualifiche di istruzione, formazione e professionali rilasciate a livello nazionale e regionale e descritte in termini di risultati di apprendimento (*Learning outcomes - LO*).

Gli otto livelli EQF e i descrittori di livello sono stati utilizzati direttamente nel primo processo di referenziazione per collegare tutte le qualifiche nazionali dall'istruzione e formazione formale all'EQF. Il punto di partenza del processo di referenziazione è stato analizzare sia i processi di apprendimento che i LO in relazione ai livelli europei, inclusa un'analisi critica dei descrittori dei livelli EQF: conoscenza, abilità e competenza.

I descrittori di "conoscenza" e "abilità" sono stati ritenuti sufficientemente chiari da consentire la correlazione con le qualifiche italiane, mentre il descrittore di "competenza" è stato suddiviso in tre dimensioni: contesto di lavoro/studio; tipo di compiti, problemi e approcci alla risoluzione dei problemi; e autonomia e responsabilità (CEDEFOP, 2019 p. 5).

In questo quadro, una delle principali sfide nella creazione e nell'attuazione di un Quadro completo è stata l'elevato numero di parti interessate coinvolte e la complessità del sistema nazionale di istruzione e formazione, con diversi archivi delle qualifiche a livello nazionale e regionale gestiti in modo autonomo dagli enti aggiudicatori. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) è responsabile dei titoli di studio rilasciati nell'istruzione generale e superiore, mentre le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano sono responsabili dei titoli di formazione professionale. Il MIUR e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali hanno guidato gli sviluppi nei processi relativi all'EQF, in accordo con le regioni, le province autonome e le parti sociali, come stabilito in diversi accordi (CEDEFOP, 2019 p. 8).

Come sottolineato prima, per l'attuazione del repertorio nazionale è stato raggiunto un accordo sul quadro operativo comune per il riconoscimento nazionale delle qualifiche regionali e relative competenze, adottato dai due ministeri (dell'Istruzione e del Lavoro) con decreto del 30 giugno 2015. Infatti, un quadro giuridico nazionale sulla convalida è stato progressivamente sviluppato dal 2012. La legge n. 92/2012 (per la riforma del mercato del lavoro) ha aperto la strada alla creazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e alla convalida dell'apprendimento non formale e informale come elementi chiave dell'apprendimento permanente (LLL). La legge ha fissato regole e requisiti normativi (standard) riguardanti le caratteristiche dei servizi di validazione/certificazione

e dei soggetti coinvolti, con l'obiettivo di garantire trasparenza, usabilità e ampia accessibilità. La legge n. 92/2012 ha portato all'adozione di diverse disposizioni, tra cui il decreto legislativo n. 13/2013 sulla certificazione nazionale delle competenze e la convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Il sistema di convalida definito dal Decreto n. 13/2013 copre tutti i titoli di studio dell'istruzione generale e superiore (sotto l'autorità del Ministero dell'Istruzione) e dell'IeFP (sotto l'autorità delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano). Comprende anche qualifiche professionali e regolamentate (sotto il Ministero del Lavoro e il Ministero dello Sviluppo Economico). Le qualifiche ottenute attraverso la convalida sono le stesse di quelle ottenute nel sistema formale.

Il decreto definisce tre tipologie di standard per i servizi di validazione e certificazione: standard di processo (che delinea le principali fasi di identificazione, valutazione e attestazione -art. 5); standard di attestazione (che definiscono che tipo di certificato deve essere rilasciato e che tipo di informazioni devono essere registrate -articolo 6); e standard di sistema (che delinea i ruoli e le responsabilità degli attori coinvolti -articolo 7).

Gli standard utilizzati per VNFIL<sup>46</sup> (*Validation of Non Formal and Informal Learning*) sono gli stessi del sistema formale e dipendono dal settore: standard di istruzione per le qualifiche scolastiche e di istruzione superiore; standard occupazionali relativi ai risultati dell'apprendimento delle qualifiche per l'IeFP; e standard occupazionali per qualifiche professionali regolamentate o non regolamentate. Il decreto ha inoltre istituito il deposito nazionale delle qualifiche dell'istruzione, della formazione e professionali: una raccolta dei repertori nazionali, regionali e settoriali esistenti delle qualifiche riferiti all'EQF, che è il quadro unico per la certificazione delle competenze.

Per concludere, possiamo dire che il lavoro fatto in questa lunga evoluzione e sviluppo ha promosso il dialogo e la cooperazione tra i diversi portatori di interessi nazionali, gli attori istituzionali; principalmente attraverso il comitato tecnico nazionale e gli sforzi del Punto Nazionale di Coordinamento dell'*European Qualifications Framework* (PCN-EQF). Questo lavoro ha anche portato all'adozione di un orientamento ai risultati dell'apprendimento (LO) in una serie di atti legislativi, e si prevede che l'ulteriore attuazione dell'approccio dei LO avrà un impatto sull'insegnamento e l'apprendimento.

Tuttavia, come sottolineato all'inizio, il divario tra regolamenti formali e attuazione pratica dei LO rimane ancora una sfida.

---

<sup>46</sup> Come già evidenziato, l'importanza per l'Europa di disporre di cittadini/e qualificati/e e competenti va oltre l'istruzione formale, comprendendo anche gli apprendimenti acquisiti in modo non formale o informale. Una adeguata convalida delle competenze così acquisite (attraverso identificazione, documentazione, valutazione e certificazione) è in grado di meglio supportare le persone nell'aggiungere valore al mercato del lavoro.

### *Mobilità - Internazionalizzazione*

Un altro aspetto che abbiamo preso in analisi è quello che riguarda la mobilità e la internazionalizzazione; aspetto fondamentale sin dall'inizio del Processo di Bologna e baricentro della condivisione delle pratiche, politiche e culture nell'istruzione superiore.

A questo proposito, abbiamo preso in analisi diversi documenti, già presentati altrove: “*The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*” (CE, 2018), “*Bologna with Students eyes*” (ESU, 2018); “*Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*” (ANVUR, 2018) e “*Rapporto sulla condizione studentesca*” (CNSU, 2018)

All'interno del primo documento (CE, 2018) si evince che dieci sistemi d'istruzione superiore (fra cui l'Italia) segnalano che oltre all'esistenza di una strategia nazionale per l'internazionalizzazione anche tutti gli istituti hanno adottato strategie di internazionalizzazione (CE, 2018 p. 244).

Tra i paesi di questo gruppo, l'Italia, il Lussemburgo e l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia stimano che tra il 76 e il 100% delle loro istituzioni partecipi a programmi congiunti. Questo dato ci sembra importante, dato che la percentuale stimata di istituti che rilasciavano diplomi congiunti (nel 2016/17) era meno del 10% (CE, 2018 p. 247).

In questo quadro, un gruppo di diversi sistemi (fra cui l'Italia) stima quote costantemente elevate di istituzioni che partecipano sia a programmi congiunti sia al rilascio di diplomi congiunti. Cinque di questi sistemi (Italia compresa) riferiscono anche di avere una strategia nazionale per l'internazionalizzazione e stimano che tutti i loro istituti di istruzione superiore abbiano adottato documenti simili. In Italia, il quadro strategico triennale per il sistema universitario, che stanziava 50 milioni di euro all'anno, include indicatori sui progressi compiuti dalle università nell'offerta dei corsi di laurea “internazionali”. Questi programmi: sono tenuti in lingua inglese, portano a una doppia laurea, sono finanziati nell'ambito dell'iniziativa di master congiunto *Erasmus +* o almeno il 20% dei loro studenti sperimenta una mobilità in uscita (di almeno 12 ECTS). Il sostegno delle autorità centrali include incentivi finanziari per le istituzioni che aumentano l'offerta di programmi internazionali, misure normative per facilitare l'accREDITAMENTO dei programmi internazionali e la promozione di questi programmi sul portale che presenta tutti i titoli di studio in Italia (CE, 2018 p. 248).

Tuttavia, rispetto al rapporto sull'attuazione del processo di Bologna 2015, diversi paesi (Italia compresa) registrano una significativa diminuzione del rapporto entrate/uscite all'interno dell'EHEA.



Riguardo queste dimensioni abbiamo considerato alcune conclusioni riportate dall'ESU<sup>47</sup>, nel proprio documento del 2018. Infatti, viene sottolineato come la mobilità sia cresciuta negli ultimi decenni - attirando un numero crescente di studenti- ma allo stesso tempo rimane ancora un privilegio per pochi, piuttosto che una reale opportunità per l'intera comunità accademica: gli studenti continuano a lottare con barriere sostanziali che ostacolano il loro accesso alla mobilità.

Fra questi ostacoli da superare per diventare 'mobili', la stragrande maggioranza degli studenti riferisce i finanziamenti (come quello principale), seguiti dalla situazione familiare e dai problemi di riconoscimento (ESU, 2018 p. 74).

Come dimensione al centro sin dalla creazione dello EHEA, la mobilità è stata affrontata da diverse prospettive nel corso degli anni, mostrando ai paesi che la mobilità non consiste solo nel sommare numeri che rappresentano gli studenti in entrata e in uscita, ma che si dovrebbe anche parlare di mobilità in connessione con: la dimensione sociale, la responsabilità pubblica e, la qualità dell'istruzione superiore. In questo senso, l'accessibilità alla mobilità deve ancora diventare una priorità principale: dovrebbe diventare un'opportunità per *tutti* e non un privilegio per *pochi*. Gli studenti dovrebbero avere la possibilità di partecipare alla mobilità indipendentemente dal ciclo di laurea in cui si trovano, il loro contesto socio-economico, il contesto familiare, le eventuali situazioni di disabilità e via dicendo (ESU, 2018 p. 75).

Secondo l'ESU, le strategie di internazionalizzazione, da un'altra parte, sono state attuate e monitorate piuttosto male (per quelle poche che sono state sviluppate). Tuttavia, uno sviluppo positivo è rappresentato dal fatto che - sebbene le strategie non siano state ancora attuate- hanno iniziato ad essere dibattute, e di conseguenza i governi stanno iniziando a lavorare con le parti interessate sul processo di redazione.

D'altronde, i principali ostacoli alla piena attuazione (nonché al monitoraggio e alla revisione) sono la mancanza di una dotazione di bilancio e di orientamenti sufficienti per le istituzioni in termini di *come* le strategie dovrebbero essere progettate. Inoltre, un problema che emerge è il loro *contenuto*, spesso prive di obiettivi e misure chiare, volti ad ampliare l'accesso alla mobilità per i gruppi sottorappresentati e/o bilanciare i flussi di mobilità. A questo fine, risulterebbe essenziale offrire una migliore assistenza ai paesi: dovrebbe essere considerata la creazione di strumenti con l'obiettivo di assistere nel processo di progettazione, implementazione e miglioramento delle strategie di internazionalizzazione per i paesi a livello EHEA all'interno delle strutture Bologna Follow-Up Group (BFUG).

---

<sup>47</sup> Bologna With Students' Eyes, 2018.

Per approfondire questo aspetto, prendiamo in analisi il Rapporto dell'ANVUR. Questo rapporto si articola in tre parti, una dedicata alla formazione terziaria, una dedicata alla ricerca e l'ultima ad approfondimenti tematici. Nella prima parte si analizzano, da un lato, le tendenze relative agli studenti (iscrizioni, percorsi ed esiti negli studi), dall'altro, gli andamenti delle risorse economiche e umane, della spesa delle istituzioni e dell'offerta formativa. La seconda è dedicata, principalmente, a un'analisi del sistema della ricerca, anche negli aspetti istituzionali, delle risorse nazionali e di fonte europea e del suo posizionamento internazionale. La terza raccoglie alcuni approfondimenti.

Nel contesto italiano, il livello di internazionalizzazione dell'offerta formativa viene analizzato attraverso due indicatori, i quali, ancorché non esaustivi, forniscono le indicazioni. Il primo indicatore è la lingua degli insegnamenti, distinguendo tra corsi erogati completamente in lingua italiana, completamente in lingua inglese, parzialmente in lingua inglese ed altre lingue. Il secondo invece consiste negli accordi con atenei stranieri per l'erogazione di corsi interateneo che prevedono il rilascio di un doppio titolo o il titolo congiunto (ANVUR, 2018 p. 21).

Nell'ultimo biennio si registra nelle università statali un progressivo aumento dei corsi erogati parzialmente in lingua inglese (dall'1,4% dell'a.a. 2015/16 al 3,5% del 2017/18) e di quelli erogati completamente in lingua inglese (che passano dal 5,5% al 7,3%), soprattutto per le lauree magistrali/specialistiche e i corsi dell'area economico-giuridica.

In particolare, nella prima parte del documento, troviamo una sezione dedicata alla mobilità internazionale, gli stage e i tirocini. In questo senso, l'ANVUR dichiara che le università si stiano impegnando - in modo crescente- affinché gli studenti acquisiscano un insieme di competenze trasversali, finalizzate all'applicazione delle conoscenze e capacità acquisite, all'autonomia di giudizio, alle abilità comunicative e alla capacità di apprendere in modo autonomo (oltre alle competenze disciplinari). Tra le opportunità di formazione offerte dalle università che più contribuiscono all'acquisizione di queste competenze, si trovano – appunto- le esperienze di mobilità internazionale e anche lo svolgimento di tirocini e stage.

Possiamo evidenziare i seguenti aspetti principali (ANVUR, 2018 p. 74):

- Nel corso degli ultimi anni, le risorse a disposizione di studenti, docenti e università per le esperienze di mobilità sono progressivamente aumentate.
- Negli ultimi 5 anni, il trend degli studenti universitari in mobilità internazionale, sia in entrata sia in uscita, è crescente (per quelli in uscita, il numero di studenti passa da 24.084 nel 2012 a 33.939 nel 2016), così come è aumentato il numero di CFU<sup>48</sup> acquisiti all'estero per tutte le aree di studio.

---

<sup>48</sup> Crediti Formativi Universitari.

- Per quanto riguarda la provenienza e la destinazione degli studenti in mobilità internazionale in ambito UE, vi sono 3 paesi costantemente nelle prime tre posizioni, sia in entrata sia in uscita. La Spagna assorbe quasi un terzo della mobilità studentesca (30% in uscita e 36% in entrata), mentre si posizionano al secondo e terzo posto rispettivamente Francia (13% in uscita e 11% in entrata) e Germania (11% in uscita e 11% in entrata).
- Il numero degli studenti in uscita non è omogeneo sul territorio nazionale italiano: vi sono differenze importanti in favore degli studenti di atenei del Nord-Est rispetto a quelli del Sud.
- Il numero di laureati con esperienze di mobilità internazionale è aumentato per tutte le tipologie di corsi di studi (triennale, magistrale e magistrale a ciclo unico), con valori più elevati per i laureati magistrali.

In questo senso, l'internazionalizzazione della formazione superiore costituisce una risorsa preziosa sia per studenti, docenti e università. Fondamentale a questo fine risulta un accordo di cooperazione fra gli istituti, dove esista un sistema di crediti riconducibile al sistema ECTS (*European Credit Transfer System*).

A proposito degli accordi, il riferimento principale fino al 2013 era stato il programma *Lifelong Learning Programme* (LLP), che comprendeva anche il programma settoriale *Erasmus* a supporto dello scambio di studenti e docenti universitari, così come della cooperazione tra gli istituti universitari.

Come abbiamo già segnalato altrove, a partire dal 2014, si è avviato *Erasmus+*, che ha introdotto molteplici novità, tra le quali un notevole incremento delle risorse, la possibilità di ripetere più di una volta un'esperienza di studio e di tirocinio all'estero durante il percorso accademico, la differenziazione del contributo in base al costo della vita nel Paese di destinazione, il Supporto Linguistico Online (OLS) e l'apertura della mobilità da e verso i Paesi extra-UE.

In questo senso, dalla sua attivazione, le risorse a disposizione di studenti, docenti e università sono progressivamente aumentate. Il D.M. 29 dicembre 2017, n. 1047, ha previsto un aumento delle risorse per la mobilità internazionale di studenti e dottorandi (da 47 milioni di euro del 2017 a 50 nel 2018). Oltre all'incremento delle risorse, il D.M. introduce le seguenti innovazioni (ANVUR, 2018 p. 75):

- Borse di mobilità per gli studenti graduate per reddito: nel D.M. è prevista un'integrazione delle borse Erasmus graduate per reddito: dai 150 euro al mese per chi ha un ISEE fra 40mila e 50mila euro, ai 400 per chi ha un ISEE sotto i 13mila euro. Inoltre, ogni studente può conoscere in anticipo l'importo dell'incremento minimo assicurato dalle risorse statali, finora demandato ai singoli atenei. All'importo della borsa di studio stabilito ogni anno dall'Agenzia

Nazionale *Erasmus+*, viene aggiunto un contributo integrativo fisso di ateneo, il cui importo viene stabilito di anno in anno.

- Erogazione del 50% della borsa prima della partenza: una quota pari ad almeno la metà della borsa complessiva viene erogata prima della partenza. L'erogazione anticipata è una misura importante a favore di chi parte da condizioni economiche meno vantaggiose.

Nello specifico, gli studenti possono usufruire di un periodo di mobilità all'estero nell'ambito di due tipologie di esperienze (*idem*):

- mobilità a fini di studio: a partire dal secondo anno di iscrizione, lo studente può sostenere esami o fare ricerca per la tesi in un altro istituto di istruzione superiore europeo, in uno dei “*Programme Countries*” o in una “*Partner Countries*”, per una durata complessiva compresa tra 3 e 12 mesi (anche non consecutivi) per ogni ciclo di studio. La borsa di mobilità viene differenziata in base al costo della vita del paese di destinazione: per il 2018, la borsa è stata fissata a 300 euro mensili per la mobilità verso il Gruppo 1 e a 250 verso i Gruppi 2 e 3;
- mobilità per tirocinio (*traineeship*): a partire dal primo anno di studi, è possibile effettuare un tirocinio all'estero, dai 2 a 12 mesi, presso un'impresa o altra organizzazione, in uno dei Paesi partecipanti al Programma. Anche gli assistenti di lingua, così come i neolaureati, possono fare domanda. Questi ultimi dovranno rispondere al bando di ateneo e risultare selezionati prima di laurearsi; dal momento del conseguimento della laurea, ci sono 12 mesi di tempo per svolgere il tirocinio. Anche in questo caso, la borsa di mobilità è differenziata: per il 2018 la borsa è stata fissata in 400 euro mensili verso il Gruppo 1 e a 350 verso i Gruppi 2 e 3.

In questo senso – a differenza del passato- è possibile per lo studente usufruire sia della mobilità per studio sia della mobilità per tirocinio, in periodi alternati fra loro e sempre nel rispetto della durata massima di 12 mesi per ogni ciclo di studio.

Il livello di soddisfazione emerso dall'analisi dei questionari compilati dagli studenti alla fine dell'esperienza risulta sempre molto alto: il 72% degli studenti dichiara di aver raggiunto gli obiettivi personali in termini di apprendimento, il 77% di aver portato a termine con successo le attività previste nel piano di studi concordato con gli atenei di provenienza e di accoglienza.

Adesso vogliamo approfondire ancora questi aspetti prendendo in considerazione la voce degli studenti. A questo proposito, come anticipato, abbiamo preso in analisi il Rapporto sulla condizione

studentesca del CNSU<sup>49</sup>. Questo rapporto è una relazione prevista dall'art. 1, comma 2 del DPR n. 491/1997, ed è il frutto di un lavoro portato avanti dalle commissioni permanenti del Consiglio. A modo generale, questo rapporto affronta temi come il diritto allo studio, la didattica, l'internazionalizzazione, il mondo del lavoro, ecc.; e si presenta come lo strumento più incisivo che ha il Consiglio, in quanto organo di rappresentanza studentesca, per fotografare la situazione del sistema universitario italiano.

Nello specifico, il capitolo 4 è interamente dedicato all'internazionalizzazione ed è suddiviso in 3 sezioni. La prima riguarda la mobilità in entrata: attrattività e numerosità studenti e docenti stranieri. La seconda, la mobilità in uscita e i risultati dell'VIII indagine *Eurostudent*. La terza include alcune osservazioni sul nuovo progetto *Erasmus+*.

Per quanto riguarda la prima sezione, il CNSU dichiara un ostacolo rilevante nella capacità del sistema universitario nell'attrarre studenti provenienti dall'estero. Questo sarebbe dovuto alla mancanza di un censimento nazionale chiaro degli studenti internazionali iscritti, cosa che rende difficile la distinzione fra gli studenti in entrata da coloro che – pur avendo cittadinanza straniera – sono nei fatti studenti italiani. In questo senso, il MIUR rileva infatti solo il dato della cittadinanza; che risultano – nell'a.a. 2016/2017- 76.351 stranieri iscritti. Invece, per quanto riguarda gli studenti in entrata coinvolti in scambi internazionali risultano – al 31 dicembre 2016- 24.682.

In questo senso, da quanto pubblicato nel rapporto CRUI “*L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*”, emerge come la percentuale di studenti stranieri si attesti al 4.62%; il che – nei confronti di altri paesi OCSE- dimostra che la situazione non sia fra le più avanzate.

A questo proposito, le indicazioni del CNSU riguardano soprattutto l'impegno del MIUR nella raccolta di questi dati, in base al Rapporto *Eurostudent*, che definisce lo studente internazionale in base al luogo in chi ha conseguito il livello di istruzione secondaria. Questo permetterebbe l'identificazione di coloro che effettivamente stanno svolgendo un periodo (o ciclo di studi); consentendo – da una parte- di verificare l'efficacia (o meno) delle eventuali strategie di internazionalizzazione; e – dall'altra- di effettuare comparazioni con gli altri paesi.

Inoltre, questa mancanza di dati pubblicamente disponibili riguarda anche la composizione del corpo docente: mancano i dati sul piano nazionale sulla numerosità di docenti provenienti dall'estero con incarico di insegnamento all'interno dei corsi di laurea.

---

<sup>49</sup> Come evidenziato altrove, il CNSU è l'organo consultivo del Ministro per i temi relativi agli studenti universitari e di rappresentanza degli studenti iscritti ai corsi attivati nelle università italiane, di laurea, di laurea specialistica e di specializzazione e di dottorato. Formula pareri obbligatori sui principali atti di indirizzo e di ripartizione delle risorse e predispone, su base biennale, il proprio Rapporto sulla condizione studentesca. Propone contributi ulteriori rispetto ai temi relativi agli studenti, attraverso propri pareri e mozioni.

Per quanto riguarda le caratteristiche dei corsi ‘internazionali’, secondo *University*<sup>50</sup>, sono attualmente disponibili 339 corsi di laurea in lingua inglese. Solo 33 dei corsi di laurea in lingua inglese sono lauree triennali, il resto sono corsi di laurea magistrale. Inoltre, la maggior parte appartiene all’ambito scientifico, e la maggior parte dei corsi appartenenti alle scienze sociali sono afferenti ai Dipartimenti di Economia.

Le proposte del CNSU riguardano il potenziamento dell’offerta di corsi in lingua inglese – necessario per attrarre gli studenti e favorire la mobilità- e la possibilità che le università offrano agli studenti stranieri corsi gratuiti di lingua italiana per incentivare lo scambio interculturale e la frequenza degli insegnamenti erogati in italiano. (CNSU, 2018 p. 79)

Questi ostacoli sono presenti, di conseguenza, anche per quanto riguarda la mobilità in uscita. I dati a disposizione evidenziano un lieve calo negli ultimi tre anni, soprattutto dovuto alla crisi economica e alle condizioni di studio: una minore disponibilità di risorse finanziarie ha ridotto le possibilità di realizzarle. Questo significa, secondo il CNSU, ampliare l’accesso alla mobilità internazionale, rendendo più efficaci le misure di supporto finanziario, potenziando le borse sulla base della condizione economica e parametrando in modo più diretto al paese di destinazione, soprattutto in riferimento al programma *Erasmus+*.

### *Student Centered Learning (SCL)*

#### Partecipazione attiva degli studenti

Per quanto riguarda invece le riforme nel contesto dell’apprendimento incentrato sullo studente (SCL), una dimensione importante evidenziata in diverse occasioni è quella della partecipazione e coinvolgimento dello studente a tutti i livelli di *governance* istituzionale. A questo proposito, vediamo come in BWSE (ESU, 2018), il contesto italiano risulta negativo agli occhi degli studenti. Infatti, alla domanda ‘*come viene trattato il contributo degli studenti a livello istituzionale*’, gli studenti hanno risposto ‘*Visto ma non sentito*’ (3 su 5 in una scala dove il minimo ‘*completamente escluso*’ e il massimo ‘*partner a pieno titolo*’). Invece, davanti a ‘*come percepiscono gli studenti il modo in cui vengono considerati i loro input*’ la risposta è stata ‘*nessun effetto*’ (2 su 4, dove il minimo ‘*effetto negativo*’ e il massimo ‘*effetto significativo*’).

---

<sup>50</sup> Il portale del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, creato appositamente per accompagnare gli studenti nel loro percorso di studi. È rivolto agli studenti e alle famiglie degli studenti che frequentano le scuole superiori e che devono scegliere l’università, agli studenti universitari che vogliono continuare gli studi, alle scuole superiori che vogliono monitorare la propria didattica e infine alle Università che vogliono proporre in maniera chiara e funzionale la propria offerta formativa.

Per quanto riguarda invece l'Assicurazione della Qualità, gli studenti italiani non prendono parte ai processi esterni, ne sono consultati dal governo sulle questioni relative alla QA<sup>51</sup>.

Per approfondire questo aspetto, abbiamo preso in analisi il “*Rapporto sulla condizione studentesca*” prodotto dal Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU) nel 2018.

In questo documento, il Consiglio infatti esprime il proprio scontento nei confronti del MIUR. Si evidenzia come il CNSU continui a soffrire di mancate risposte da parte del Ministero alle proprie mozioni e/o interrogazioni. In particolare, i propri pareri non riescono ad incidere sulla linea politica del Governo e/o parlamento, senza poter instaurare un rapporto di confronto continuo, e senza che la produzione dei propri documenti siano presi come la voce dei principali problemi degli studenti e la propria situazione. Inoltre, non viene fornito degli strumenti necessari per interloquire con i singoli atenei, né per vigilare sul rispetto dei diritti degli studenti.

In questo senso, ci sembra interessante riportare la voce degli studenti, tramite l'organo di rappresentanza a livello nazionale italiano (CNSU) per sottolineare che ciò che era emerso in BWSE, e che in realtà mostra una situazione complessa. Soprattutto dal fatto che questo organo importante trovi delle difficoltà nel dialogare con i diversi interlocutori del sistema universitario. In questo modo, si confermerebbe ciò che era stato già detto: sebbene i canali formali e gli strumenti a disposizione diano voce agli studenti, questo contributo viene “visto, ma non sentito”, il che – di conseguenza – non avrebbe nessun effetto.

Sebbene consideriamo questa situazione uno degli ostacoli maggiori per considerare gli studenti ‘Partner a pieno titolo’ a tutti i livelli; ci teniamo a sottolineare che questo si presenta come una dimensione sulla quale continuare a lavorare, come opportunità per continuare a coinvolgerli e come base sulla quale costruire tale rapporto; fondamentale per i progressi compiuti nel contesto delle riforme del Processo di Bologna.

### SCL e Insegnamento

Come anticipato all'inizio, adesso vogliamo fermarci su un'altra dimensione collegata allo SCL, l'**Insegnamento**: tutto ciò che riguarda le caratteristiche del personale docente, il suo sviluppo, valorizzazione, formazione, i rapporti fra didattica e ricerca, ecc.

Nel documento Trends 2018<sup>52</sup> abbiamo visto come le tendenze del rapporto precedente (Trends 2015) erano confermate. Infatti, in Trends 2015, il 94% degli intervistati concordava con l'affermazione secondo cui vi era un crescente riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento. Nel 2018, il 92%

---

<sup>51</sup> Altri risultati verranno presentati in seguito nell'analisi della QA.

<sup>52</sup> “*Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*” prodotto dall'EUA (European University Association).

degli intervistati aveva convenuto che la loro istituzione stia ponendo più enfasi sull'apprendimento e l'insegnamento rispetto al passato (Trends 2018, p.14).

Inoltre, quasi tutte le istituzioni indicavano di sostenere iniziative didattiche innovative, mentre circa un quarto o meno lo fanno (Italia compresa).

Per quanto riguarda gli incentivi (e altre modalità di supporto economico) nella maggior parte dei sistemi, coprono sia le attività di insegnamento che di ricerca, mentre in alcuni il finanziamento di base per la ricerca è minimo o nullo. In quest'ultimo caso, ciò è dovuto al fatto che il finanziamento della ricerca è principalmente assegnato su base competitiva, il che indica che non tutte le università lo ricevono sempre (ad esempio Italia) (Trends 2018p. 27).

Rispetto alla didattica, l'autonomia degli insegnanti nel decidere come insegnare varia da paese a paese. Linee guida o politiche istituzionali in materia sono comuni a più di un terzo delle istituzioni, e in particolare alle istituzioni austriache (63%), francesi (60%), kazake (67%), britanniche (70%) e ucraine (67 %). Al contrario, sono poco utilizzati in Germania (16%), Irlanda (14%) e **Italia** (9%).

Un altro aspetto sottolineato era quello della collaborazione. In questo senso, solo il 10% aveva dichiarato di non partecipare ad alcuna collaborazione esterna sul miglioramento dell'insegnamento - e questo è più spesso il caso in Austria (25%), **Italia** (27%) e Turchia (36%).

Nonostante questo, l'Italia si trova fra i quattro paesi che hanno adottato una strategia specifica sull'uso di metodi di insegnamento e apprendimento basati sul digitale nell'istruzione superiore.

Per approfondire questi argomenti, abbiamo preso in analisi il documento “*The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report*<sup>53</sup>” della Commissione Europea /EACEA/Eurydice, del 2018. Questo rapporto sull'attuazione del Processo di Bologna presenta un quadro ampio e dettagliato di come lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) si è sviluppato dalla conferenza di Yerevan nel 2015, e segue i due precedenti rapporti sull'attuazione del Processo di Bologna (2012 e 2015).

In particolare, il rapporto esplora l'evoluzione delle aree politiche chiave individuate dai ministri dell'istruzione superiore nel comunicato di Yerevan del 2015. Lo fa attraverso sette capitoli: Il panorama dello spazio europeo dell'istruzione superiore; Apprendimento e insegnamento; Gradi e titoli di studio; Assicurazione e riconoscimento della qualità; Aprire l'istruzione superiore a una popolazione studentesca diversificata; Rilevanza dei risultati e occupabilità; Internazionalizzazione e mobilità.

Utilizzando informazioni qualitative e dati statistici, il rapporto delinea lo stato di avanzamento attuale del Processo di Bologna dal punto di vista delle varie parti interessate. Affronta anche gli

---

<sup>53</sup> Reperibile sul sito istituzionale: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en)



impegni chiave che sono alla base dell'EHEA: implementazione della struttura di laurea in tre cicli, riconoscimento delle qualifiche/titoli e l'assicurazione della qualità. Inoltre, il rapporto delinea le priorità più recenti del Processo di Bologna: apprendimento e insegnamento, inclusione sociale e occupabilità.

Inoltre, questo rapporto è il risultato della stretta collaborazione tra il *Bologna Follow-up Group* (BFUG), *Eurostat*, *Eurostudent* ed *Eurydice*. La preparazione del rapporto ha coinvolto anche l'Associazione Universitaria Europea (*European University Association* – EUA), l'Unione Europea degli Studenti (ESU) e il Registro europeo per l'assicurazione della qualità per l'istruzione superiore (*European Quality Assurance Register for Higher Education* - EQAR).

Per quanto riguarda, dunque, le caratteristiche del personale accademico, una comprovata esperienza di insegnamento è comunemente richiesta per i professori in Ucraina (tutte le istituzioni), Russia (92% degli istituti) e Austria (75%), e meno frequentemente richiesta in Romania (13%), **Italia** (23%), Turchia (27%) e Irlanda (29%) (CE, 2018 p. 87).

Inoltre, la valutazione regolare delle prestazioni dell'insegnamento è un requisito per i professori in tutte le istituzioni che rispondono in Ucraina, l'80% degli istituti in Kazakistan e il 77% in Russia. Al contrario, in Repubblica Ceca, Francia, Irlanda, **Italia** e Svezia, lo stesso requisito è segnalato da meno del 15% degli istituti. La partecipazione a corsi di perfezionamento sull'insegnamento come requisito per i professori è relativamente comune in Kazakistan, Romania, Russia, Ucraina e Regno Unito (segnalata da almeno la metà di tutte le istituzioni intervistate), ma piuttosto rara in Francia, **Italia**, Polonia, Portogallo e Turchia (meno del 10% delle istituzioni).

I corsi obbligatori per migliorare questi aspetti sembrano essere piuttosto rari in Portogallo (0%), Turchia (9%), **Italia** (11%), Francia (13%), Spagna (15%) e Grecia (17%).

Il documento Trends 2018 suggerisce inoltre che le valutazioni delle prestazioni dell'insegnamento svolgono un ruolo non trascurabile nella promozione e nello sviluppo della carriera del personale docente. Infatti, su circa 300 istituzioni che hanno risposto, quasi il 90% ha riferito che queste valutazioni svolgono un ruolo importante o un ruolo importante in una certa misura. Tuttavia, dietro la cifra media si trovano le variazioni tra i paesi. In Austria, Kazakistan, Romania, Russia, Svizzera, Ucraina e Regno Unito, tutte le istituzioni che hanno risposto hanno indicato che le valutazioni di questo aspetto svolgono un ruolo importante (almeno in una certa misura) nella promozione e nello sviluppo della carriera del personale docente. Al contrario, in Francia, solo circa la metà di tutti gli intervistati ha riferito un ruolo importante in una certa misura, mentre un'altra metà ha indicato che queste valutazioni non svolgono alcun ruolo sostanziale nella promozione e nello sviluppo della

carriera del personale docente. La Francia è stata seguita da Irlanda, **Italia** e Turchia, dove tra il 25% e il 30% delle istituzioni che hanno risposto non ha indicato alcun ruolo sostanziale.

Rispetto ai requisiti per diventare professore universitario, come già sottolineato, quello più comune a livello europeo è un titolo accademico, di solito un dottorato. La stragrande maggioranza delle istituzioni confermava la necessità di enfatizzare l'esperienza di insegnamento e la formazione come elementi del percorso dottorale. Tuttavia, la percentuale di dottorandi che attualmente beneficiano di questi aspetti risulta piuttosto bassa, poiché solo il 25% dei sistemi europei ne tiene conto. Inoltre, spesso non è obbligatorio e soggetto a eccezioni. Nel periodo 2007-2010 in 11 paesi, meno del 20% degli accademici ha riferito che la loro formazione dottorale comprendeva formazione didattica e metodi di insegnamento (Trends 2018, p. 67).

In questo senso, la formazione e la pratica dell'insegnamento - come parte del percorso dottorale - potrebbero essere un'area di cambiamento e sviluppo continuo.

Nel contesto italiano, il dottorato come requisito legale è stato introdotto nel 2010. Dunque, solo di recente il dottorato è diventato il tipico titolo di accesso alla professione accademica. Mentre il dottorato in Italia è un requisito legale per i nuovi incarichi, attualmente solo un terzo di tutti i professori ha un dottorato. Questo è particolarmente vero tra i giovani accademici.

Inoltre, nella maggior parte dei paesi dell'EHEA, la quota maggiore del personale accademico è concentrata nella fascia di età 35-49 anni. Questo gruppo rappresenta, a seconda del paese, circa un terzo e mezzo di tutti gli accademici. Nella metà dei paesi, il personale accademico sotto i 35 anni (la fascia di età più giovane) rappresenta il 17% di tutto il personale. In Svizzera, Spagna, **Italia** e Slovenia meno del 10% del personale rientra in questa fascia di età. Mentre in Germania, Liechtenstein, Lussemburgo e Turchia i giovani accademici rappresentano una proporzione sostanziale del corpo del personale (tra il 42% e il 58%).

Tuttavia, la quota dei 50-64enni è ancora relativamente alta (40% o più) in Bulgaria, Svizzera, Grecia, Spagna, Finlandia, **Italia** e Slovenia. La quota del personale accademico più anziano - quelli di età pari o superiore a 65 anni - è complessivamente relativamente piccola. Nella metà dei paesi dell'EHEA, la loro quota è inferiore al 4%. Tuttavia, in cinque paesi - Bulgaria, Estonia, **Italia**, Lettonia e Slovacchia - la proporzione è pari o superiore al 10%. Se si confronta il personale accademico di età inferiore o superiore a 50 anni, in Bulgaria, Grecia, **Italia** e Slovenia più del 50% del personale è superiore a 50 anni (CE, 2018 p. 30).

In base a quanto appena descritto (e come era già emerso nell'analisi Macro), in Italia – come in altri paesi dell'Europa - sembrerebbe che gli accademici continuassero a fare affidamento sulla propria esperienza di studente durante l'insegnamento. Il che rafforza gli approcci incentrati sull'insegnante

(e non sullo studente), non stimolando esperienze di apprendimento di alta qualità desiderate o i tipi di risultati richiesti dal nuovo contesto delineato dall'approccio SCL.

Infatti, i documenti nell'analisi Macro coincidevano in larga misura nelle raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento, principalmente attraverso lo sviluppo delle competenze dell'insegnante (*teaching-competences*) e sull'aumento dello status dell'insegnamento: “È essenziale riconoscere e sostenere un insegnamento di qualità e fornire opportunità per migliorare le competenze di insegnamento degli accademici” (Yeveran, 2015, p. 2).

Inoltre, la maggior parte delle raccomandazioni dell'OCSE riguardava: sensibilizzazione verso la qualità dell'insegnamento e valorizzazione dell'eccellenza dell'insegnamento (attraverso ricompense e riconoscimenti); parità tra didattica e ricerca; e miglioramento delle competenze pedagogiche del personale docente (attraverso il continuo sviluppo professionale). Tutto ciò trovava eco nelle raccomandazioni contenute nei rapporti della CE secondo cui tutto il personale docente dell'istruzione superiore avrebbe dovuto ricevere una formazione pedagogica certificata entro il 2020 e che lo sviluppo professionale continuo dovrebbe essere un requisito.

La revisione proposta degli ESG nel 2015 per l'Assicurazione della Qualità (QA) segnava un cambiamento significativo di attenzione rispetto a quello iniziale: la QA del personale docente era stata sostituita dallo sviluppo del personale docente nella nuova versione.

Inoltre, un cambiamento paradigmatico e culturale era ritenuto necessario e fondamentale per adottare un approccio SCL. Da un focus sugli input, in cui gli insegnanti trasmettono la conoscenza agli studenti; ad un focus sugli output (*learning outcomes* - LO), attraverso la scoperta degli studenti e la co-costruzione della conoscenza. In questo senso, gli insegnanti sono il principale motore del cambiamento nelle pratiche che, però, hanno bisogno dell'aiuto coordinato di tutti gli attori coinvolti (studenti, non-docenti, ecc.).

Dobbiamo riconoscere che il cambiamento si è dimostrato lento, perché la necessaria trasformazione dei sistemi richiede una nuova visione e approccio dei sistemi nazionali e un cambiamento di mentalità sia a livello politico che a livello della pratica professionale. In questo senso, questi cambiamenti strutturali implementati in modo sistematico hanno aperto la strada alle pratiche.

Tuttavia, bisogna sottolineare che le università sono istituzioni complesse in cui la visione e la strategia a livello di sistema devono essere ben allineate con le pratiche e le innovazioni dal basso verso l'alto, così come l'analisi ci ha dimostrato fino a questo punto.

Per approfondire alcuni di questi aspetti nel contesto italiano, abbiamo deciso di prendere in analisi – come anticipato- il “Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca”,

prodotto dall' Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) nel 2018.

In particolare, la Sezione 3 della seconda parte contiene dei dati riguardo 'I docenti', 'il carico didattico dei docenti' e 'gli esiti dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN)'.

Per quanto riguarda il primo punto, si analizza l'evoluzione delle risorse umane impegnate nell'attività didattica e di ricerca delle università italiane: il personale docente di ruolo, comprendente i professori ordinari (PO), associati (PA) e ricercatori (RU); i ricercatori a tempo determinato (RTD) e il personale non strutturato impegnato in attività di ricerca (assegnisti, borsisti e collaboratori).

In particolare, con il termine "docenti" si indica l'insieme dei docenti di ruolo e dei ricercatori a tempo determinato. I dati sui docenti italiani derivano da archivi del MIUR e, se non specificato, si riferiscono alla consistenza a fine anno.

I principali risultati sono i seguenti (ANVUR, 2018 p. 262):

- Dal picco raggiunto nel 2008, il numero complessivo dei docenti universitari ha registrato un calo ininterrotto a causa dei limiti posti al *turnover*; nel 2017 il livello raggiunto è inferiore del 14,9% rispetto al massimo storico.
- Questa flessione ha innalzato il numero di studenti per docente (nel 2017 pari a 31) che è fra i più alti dell'area OCSE.
- Per effetto del costante decremento dei PO, si è prima ripristinata e successivamente rafforzata la configurazione piramidale delle qualifiche: ad una quota limitata di PO al vertice corrisponde un'ampia fascia centrale di PA, solo di poco inferiore alla base composta dai ricercatori.
- Si è fermata nell'ultimo biennio anche la crescita dei PA legata all'avvio dell'Abilitazione Scientifica Nazionale; mentre i RU (un ruolo ad esaurimento) sono in progressiva diminuzione, i RTD continuano ad aumentare.
- Si accentuano lievemente le differenze territoriali in termini di studenti regolari per docente: nel 2017, a fronte di un valore nazionale di 22,1, la media negli atenei del Nord-Ovest è pari a 24,4, a fronte del 17,7 nelle Isole;
- La presenza femminile tra i docenti continua a registrare una crescita costante e regolare, in linea con quanto avviene negli altri Paesi: dal 1988 al 2017 è passata da 2,6 a 3,8 donne ogni 10 docenti, ma resta una netta disuguaglianza nelle probabilità di fare carriera: la quota delle donne supera quella degli uomini tra i laureati e tra quanti conseguono un dottorato di ricerca, ma la componente maschile resta considerevolmente superiore a quella femminile tra i docenti e soprattutto nella fascia apicale;

- Si innalza l'età media dei docenti, nonostante il temporaneo ringiovanimento degli associati nel triennio 2013-2015: solo lo 0,2% degli ordinari ha un'età al di sotto dei 40 anni e la metà ha più di 60 anni;
- Accanto ai RTD, hanno un ruolo importante nel sistema anche le tradizionali forme contrattuali a tempo determinato (i docenti a contratto, gli assegnisti, i collaboratori di ricerca, i borsisti, i professori straordinari); nel 2016, ogni 10 docenti, vi erano 3 assegnisti di ricerca (il doppio dei RUTD), 1,5 titolari di borse di studio e di ricerca e 1,5 collaboratori.

Per capire meglio la composizione, vediamo alcune indicazioni normative. Per *docenti di ruolo* si intende il personale docente che ha un rapporto di attività a tempo indeterminato e, secondo quanto definito dal d.P.R n. 382 del 11 luglio 1980, si articola in tre ruoli: professori di prima (*ordinari*) e seconda fascia (*associati*) e ricercatori universitari. Quest'ultimo ruolo (ricercatori universitari a tempo indeterminato) è stato abolito dalla legge 240 del 30 dicembre 2010.

Vi è poi la figura del ricercatore a tempo determinato (RUTD). In particolare, i RUTD l. 230/05 sono i ricercatori introdotti dall'art.1, comma 14, della legge 230/05, mentre i RUTD l. 240/10 di tipo A e B sono quelli introdotti rispettivamente dai commi 3-a e 3-b dell'art. 24 della l. 240/10.

I RUTD ex l. 230/2005, secondo quanto stabilito dall'art 1, comma 14, sono studiosi in possesso della laurea specialistica e magistrale o con una elevata qualificazione scientifica che vengono reclutati per svolgere attività di ricerca e di didattica integrativa mediante contratti di diritto privato a tempo determinato. I contratti possono avere durata massima triennale ed essere rinnovati per una durata complessiva di sei anni (ANVUR, 2018 p. 264).

I RUTD ex l. 240/2010, secondo quanto stabilito dall'art 24, comma 1, sono studiosi in possesso del titolo di dottore di ricerca o equivalente, conseguito in Italia o all'estero. I contratti possono essere:

- di tipo A, contratti triennali prorogabili per soli due anni, previa valutazione positiva della didattica e della ricerca svolte;
- di tipo B, contratti triennali, esclusivamente a regime di tempo pieno, riservati a ricercatori che abbiano usufruito, per almeno tre anni del contratto di tipo A, ovvero di contratti RUTD ex l. 230/2005, di assegni di ricerca o di borse post-dottorato o analoghi contratti, assegni o borse in atenei stranieri (art. 24, comma 3). La legge prevede che il contratto da ricercatore di tipo B possa consentire l'inquadramento in ruolo di professore associato alla scadenza del contratto purché: il ricercatore abbia acquisito l'ASN e sia valutato positivamente dall'università che lo ospita nel terzo anno di contratto; l'ateneo abbia adeguata disponibilità di risorse per inquadrarlo nel ruolo di professore associato. Per queste caratteristiche, il contratto viene definito *tenure track*. (ANVUR, 2018 p. 265)

Per quanto riguarda il carico didattico, l'ANVUR ha utilizzato le informazioni contenute nella Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio (SUA-CdS) relative all'anno accademico 2016/17, riguardante 174.072 attività didattiche erogate da 81.822 docenti e riferite a 148.253 insegnamenti. Alcuni dati da sottolineare (ANVUR, 2018 p. 284):

- Il 14,9% delle attività didattiche è erogato da professori ordinari, il 23,5% da professori associati, il 17,2% dai ricercatori a tempo indeterminato e il 6,1% dai ricercatori a tempo determinato. Il 36,7% del personale docente è esterno alle università. Rispetto al 2014, è notevolmente aumentata la percentuale di professori associati a fronte di una flessione di quella relativa ai ricercatori a tempo indeterminato.
- Il numero medio di ore di didattica erogata è in aumento rispetto al 2014: da 95,1 a 102,3 ore; i professori ordinari e associati si avvicinano a 120 ore, rispettivamente con 115 e 118,9 ore (rispetto a 110,3 e 111,6 ore del 2014); i ricercatori a tempo determinato passano da 67,8 ore nel 2014 a 75,8 ore.
- I docenti a contratto effettuano una quota rilevante e crescente della didattica erogata: il 24,9% sul totale delle attività didattiche e il 18,7% delle ore totali (15,0% nel 2014). Il peso della docenza a contratto in termini di ore erogate non è omogeneo tra le aree disciplinari, con una quota del 28,0% per le Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche e del 7,5% per le Scienze chimiche.
- Il monte ore di didattica dei docenti a contratto è di 44,5 ore in media e tre quarti di loro sono titolari di un solo insegnamento.
- Si ricorre maggiormente a insegnamenti a contratto negli atenei del Nord-Ovest (27,5% sul totale degli insegnamenti rispetto al 13,5% delle Isole), nei corsi di laurea triennale (il 23,3% delle attività rispetto al 17,3% dei corsi a ciclo unico e al 16% dei corsi di laurea magistrale) e nelle università non statali (38% delle attività e il 31,2% delle ore, contro il 18,4 e il 14,1% delle università statali).

In questo senso, *l'impegno* di professori e ricercatori è pari a 1.500 ore annue e sono tenuti a riservare a compiti didattici e di servizio agli studenti (orientamento, tutorato, attività di verifica dell'apprendimento) non meno di 350 ore all'anno. Il carico didattico dei ricercatori di ruolo è pari a un massimo di 350 ore. È prevista anche una differenziazione dei compiti didattici in relazione alle diverse aree scientifico-disciplinari, alla tipologia di insegnamento, e all'assunzione di specifici incarichi di responsabilità.

Per quanto riguarda la procedura di Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN), invece, essa è stata introdotta con la legge 30 dicembre 2010, n. 240 (chiamata anche ‘Riforma Gelmini’); allineandosi a un sistema presente in altri paesi europei.

Riguardo all’esame dei lavori dei candidati (basato sulla valutazione delle pubblicazioni) vengono valutati sulla base di un *dossier* che raccoglie le sue pubblicazioni, ma può includere lavori non ancora editi.

Inoltre, la legge 240/2010 prevede, all’art. 16, che l’abilitazione attesti la *qualificazione scientifica* del candidato, che costituisce requisito necessario per l’accesso ai concorsi pubblici per professore di prima e seconda fascia.

L’abilitazione viene attribuita sulla base di un motivato giudizio fondato sulla valutazione dei titoli e delle pubblicazioni scientifiche, espresso sulla base di criteri e parametri differenziati per funzioni e per settore concorsuale, definiti con decreto del Ministro (in consulta con il CUN e l’ANVUR).

Ad attribuire l’abilitazione è una Commissione nazionale costituita mediante sorteggio all’interno di una lista contenente i nominativi dei professori ordinari appartenenti a ciascun settore concorsuale. Le procedure finalizzate al conseguimento dell’abilitazione - attualmente in vigore- sono stabilite dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 95, 4 aprile 2016.

Il quadro normativo prefigura un meccanismo in due fasi. Nella prima fase gli aspiranti sono selezionati sulla base di valori-soglia relativi a tre indicatori di produzione scientifica.

Nella seconda, si ha la valutazione dei titoli dei candidati ammessi da parte delle commissioni preposte. All’ANVUR è attribuito il compito di proporre i valori-soglia degli indicatori di produzione scientifica e di accertare il rispetto degli altri requisiti richiesti ai professori ordinari che si candidano come Commissari.

Per ottenere una valutazione positiva, vengono richiesti livelli almeno pari al valore-soglia stabilito per almeno due degli indicatori. Tale valutazione positiva è condizione necessaria (ma non sufficiente) per il conseguimento dell’abilitazione, conferita dalle Commissioni nazionali solo ai candidati in possesso di almeno tre ulteriori titoli (selezionati dalle Commissioni fra quelli indicati nel testo del decreto) e che presentano, inoltre, pubblicazioni giudicate complessivamente di qualità «elevata». (ANVUR, 2018 p.298)

### *Rapporti didattica-ricerca*

Sempre all’interno dello stesso Rapporto dell’ANVUR, troviamo una sezione dedicata alle relazioni fra didattica e ricerca, dove vengono presentati i risultati preliminari di un approfondimento, sulle

relazioni statistiche tra attività di ricerca e caratteristiche della didattica, con riferimento ai dipartimenti delle università italiane e ai Corsi di Studio ad essi afferenti.

Viene sottolineato come, dalle prime analisi, emerga una relazione positiva tra l'indicatore della qualità della ricerca e alcuni indicatori AVA relativi alla didattica (percentuale dei laureati regolari, quota di CFU conseguiti al I anno sul totale da conseguire, attrattività del corso, percentuale di occupati ad un anno dal conseguimento del titolo, percentuale di laureati che si riscriverebbero al corso di studio). Tale relazione, tuttavia, diventa statisticamente non significativa introducendo, tra le variabili di controllo, effetti fissi per classe di laurea. Secondo quanto dichiarato dall'ANVUR, tale risultato potrebbe dipendere dal fatto che l'indicatore della qualità della ricerca sia calcolato a livello dipartimentale e non di corso di studio (a cui sono invece riferiti gli indicatori AVA).

La relazione tra questi due aspetti viene presentata come una questione controversa: sottolineando come siano presenti in letteratura motivazioni a sostegno sia di una visione di *complementarità* tra le due principali missioni universitarie (dovuta alla presenza di possibili sinergie ed esternalità positive<sup>54</sup>); che di *sostituibilità* (dato il *trade-off* tra il tempo da dedicare a ciascuna attività). (*ibidem*) Nonostante questo, dai risultati riportati sul documento, sembrerebbe prevalere l'esistenza di una correlazione inversa con la disponibilità pro-capite di fondi di ricerca ottenuti da bandi esterni. Relazione che potrebbe essere spiegata considerando che la scrittura di progetti di ricerca di alta qualità - per ottenere finanziamenti di ricerca esterni- rappresenta un'attività dispendiosa in termini sia di tempo che di sforzo realizzato, riducendo in questo senso il tempo da dedicare alla didattica (senza tradursi necessariamente in articoli scientifici di qualità) (ANVUR, 2018 p.579).

In questo senso, era già emerso come le politiche favoriscono la produttività della ricerca rispetto alla qualità dell'insegnamento. Pertanto, dedicare tempo a metodi di insegnamento incentrati sullo studente può essere inibito a causa di un maggiore interesse per la ricerca che per l'insegnamento; ed è improbabile che venga visto come un'alta priorità dato che i risultati nella ricerca sono di maggiore importanza in termini di carriera accademica. Questo entra in contraddizione con gli ESG.

A questo punto ci sembra interessante riportare uno di essi. Nello specifico, lo Standard 1.5 'Corpo Docente': Le Istituzioni hanno la piena responsabilità di assicurare la qualità del loro docenti e di offrire un ambiente di lavoro favorevole che consenta loro di svolgere le loro funzioni in maniera efficiente. Un tale ambiente:

- attiva e segue processi chiari, trasparenti ed equi per il reclutamento del corpo docente, con condizioni di impiego che riconoscano l'importanza dell'insegnamento;

---

<sup>54</sup> Le attività didattiche dei ricercatori sarebbero, ad esempio, caratterizzate da un maggior rigore scientifico, da contenuti più aggiornati ed approfonditi e da una maggiore capacità motivazionale degli studenti.



- offre opportunità ed incentivi a favore dello sviluppo professionale del corpo docente;
- incoraggia le attività accademiche intese a rafforzare il legame tra istruzione e ricerca;
- promuove l'innovazione nei metodi di insegnamento e l'uso di nuove tecnologie.

Questo aspetto ci anticipa l'argomento del prossimo punto di analisi: l'Assicurazione della Qualità.

#### 3.4.1.2.2 L'Assicurazione della Qualità nel contesto italiano – Il Sistema AVA

Per quanto riguarda l'Assicurazione della Qualità (QA), questo aspetto si era già presentato - nell'analisi Macro- come uno spazio in cui le politiche e le pratiche europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate, al centro della creazione dello EHEA. I governi e le istituzioni si sono trovati di fronte alla tensione di doversi adattare alle politiche e quadri europei comuni, o mantenere e accentuare la loro singolarità nazionale/istituzionale e culturale.

In questo senso, la combinazione di tutte le iniziative aveva dato inizio ad uno spazio proficuo di discussioni e scambi di buone pratiche; tra i responsabili politici, i diversi attori e gli stakeholders.

A questo fine, il Processo di Bologna aveva creato un linguaggio europeo comune – attraverso gli ESG- con interpretazioni nazionali e/o istituzionali come risposta alla crescente diversità, cercando un'intesa comune e sostenendo una diversità di approcci all'Assicurazione della Qualità nell'EHEA.

Infine, avevamo segnalato che gli ESG come lingua comune, hanno contribuito e promosso l'importanza della discussione e comprensione dei molteplici livelli di significato (legati ai concetti e ai processi) che sono diventati evidenti quando si è cercato di comprendere, in particolare, la QA - oltre i confini e attraverso le lingue- ma anche gli spazi in cui i diversi attori e stakeholders possono e devono ancora incontrarsi. Infatti, questo aspetto si era presentato (e si presenta ancora) come uno spazio proficuo – e in continua apertura- in cui le politiche, le pratiche e le culture dell'istruzione superiore europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate.

Adesso vogliamo prendere in analisi la situazione a livello nazionale, nel contesto italiano. A questo proposito abbiamo preso in considerazione alcuni documenti: “*Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio Universitari - Linee Guida*”, prodotto dall'ANVUR (2017); il “*Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*” (ANVUR, 2018), il “*Rapporto sulla condizione studentesca*” (CNSU, 2018), “*Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio - Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016*” del CRUI (2017), ed altri che verranno presentati in seguito.

Come appena accennato, l'Assicurazione della Qualità (QA) svolge un ruolo centrale all'interno del Processo di Bologna, che mira ad accrescere la qualità e l'accessibilità degli studi terziari e a facilitare la mobilità internazionale di studenti e docenti nella creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). In particolare, l'adozione di standard europei comuni (ESG) per la QA interna ed esterna, e la presenza di agenzie nazionali con obiettivi e metodologie valutative condivise, permettono di contemperare trasparenza e riconoscimento reciproco con l'eterogeneità dei sistemi di istruzione e delle istituzioni all'interno dell'EHEA.

Nel contesto nazionale italiano, come viene sottolineato nel Rapporto dell'ANVUR del 2018, la prima esperienza di valutazione delle Università in Italia è riconducibile al progetto *CampusOne* del 2001 (di durata triennale) gestito dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI). Tale progetto si prefiggeva di sostenere le Università nel processo di attuazione delle riforme, con una metodologia di valutazione dei corsi di studio in linea con i sistemi di valutazione internazionali all'epoca esistenti, che prevedevano già le due fasi complementari dell'autovalutazione e della valutazione esterna. La prima era svolta, all'interno della struttura responsabile del corso di studio, da un gruppo di autovalutazione appositamente costituito. La seconda invece veniva effettuata secondo il metodo della revisione tra pari da parte di un gruppo di esperti esterni (docenti universitari ed esperti del mondo del lavoro) (ANVUR, 2018 p. 138).

Per quanto riguarda, la legislazione italiana<sup>55</sup>, l'introduzione di un sistema di Accredimento trova i suoi riferimenti normativi all'art. 5, comma 3, della legge n.240/2010 che nell'esercizio della delega di cui al comma 1, lettera a), prevede l'introduzione di un sistema di Accredimento delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (articolo 3 del regolamento di cui al decreto del MIUR 22 ottobre 2004, n. 270).

Inoltre, i principali riferimenti normativi italiani che hanno come oggetto la valutazione periodica, l'autovalutazione e l'accreditamento delle sedi universitarie sono i seguenti:

- Legge n. 240 del 20/12/2010, "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".
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 76 del 01/01/2010, 2, comma 2, l'art. 3, comma 1, lettera f) ed art. 4 comma 1, in cui si definiscono il ruolo dell'ANVUR nei sistemi di Accredimento e di Valutazione Periodica e nell'elaborazione dei parametri di riferimento

---

<sup>55</sup> <https://www.anvur.it/attivita/ava/riferimenti-normativi/>

per l'allocazione dei finanziamenti statali. Ai sensi dell'art. 4, comma 2, l'Agenzia è tenuta a rendere pubblici i risultati delle proprie valutazioni e a riesaminare, per una sola volta e sulla base di motivata richiesta dell'istituzione interessata, i rapporti di valutazione.

- Decreto Legislativo n. 19 del 27/01/2012, “Valorizzazione dell’efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex-ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività a norma dell’articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240”;
- Decreto Legislativo n. 68 del 29/03/2012, “Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall’articolo 5, comma 1, lettere a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6”.
- Decreto Ministeriale n. 47 del 30/01/2013, “Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica” (abrogato dal Decreto Ministeriale n. 987 del 12/12/2016);
- Decreto Ministeriale n. 1059 del 23/12/2013, “Decreto ministeriale 23 dicembre 2013, n. 1059 autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica adeguamenti e integrazioni al dm 30 gennaio 2013, n.47”
- Decreto Ministeriale n. 439 del 06/06/2013, “Accreditamento iniziale e periodico delle Scuole Superiori a Ordinamento Speciale”
- Decreto Ministeriale n. 194 del 27/03/2015, “Requisiti accreditamento corsi di studio”
- Decreto Ministeriale n. 168 del 18/03/2016, “Modifica dei requisiti di docenza per le Università non statali”
- Decreto Ministeriale n. 635 del 08/08/2016, “Linee generali di indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati”;
- Decreto Ministeriale n. 987 del 12/12/2016, “Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio” che recepisce le indicazioni da parte dei Ministri dello spazio europeo dell’educazione superiore e delle ESG 2015, e successive modifiche e integrazioni (sostituito dal Decreto Ministeriale n. 6 del 7/01/2019)

- Decreto Ministeriale n. 6 del 7/01/2019, “Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accreditemento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio”

La QA, dunque, è stata formalmente introdotta con la legge 240/2010 e con l’istituzione nel 2011 dell’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Nel 2013 l’Agenzia aveva definito un sistema nazionale di valutazione basato su un modello di QA strettamente ispirato agli ESG denominato “AVA” (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accreditemento), il cui impianto si era modellato negli anni successivi anche in seguito all’aggiornamento degli ESG del 2015.

Questo modello di QA mira al potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell’efficacia di attività didattiche e di ricerca delle università, e prevede lo svolgimento di un’attività di valutazione periodica esterna e procedure di accreditemento iniziale e periodico sia dei Corsi di Studio (CdS), sia delle sedi universitarie.

Analogamente agli ESG, le Linee Guida AVA, non forniscono prescrizioni stringenti ma chiedono alle istituzioni di definire i propri processi interni in maniera trasparente e di implementarli in maniera efficace. La valutazione esterna, invece, si svolge attraverso la revisione tra pari e si concentra sull’adeguatezza del sistema interno di QA.

Il sistema AVA è stato sviluppato per raggiungere tre obiettivi principali<sup>56</sup>:

- l’assicurazione, da parte del MIUR e attraverso l’attività valutativa dell’ANVUR, che le Istituzioni di formazione superiore operanti in Italia erogino uniformemente un servizio di qualità adeguata ai propri utenti e alla società nel suo complesso;
- l’esercizio da parte degli Atenei di un’autonomia responsabile e affidabile nell’uso delle risorse pubbliche e nei comportamenti collettivi e individuali relativi alle attività di formazione e ricerca;
- il miglioramento della qualità delle attività formative e di ricerca.

Per quanto riguarda i processi di accreditemento, essi si fondano su un’attività valutativa svolta da Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV), i cui esiti si traducono in un giudizio che, fatto proprio dall’ANVUR, propone o meno l’accreditemento (iniziale o periodico). Con l’accreditemento si riconosce il possesso (accreditemento iniziale) o la permanenza (accreditemento periodico) dei requisiti di qualità che rendono un Ateneo o un Corso di Studio (CdS) idoneo allo svolgimento delle

---

<sup>56</sup> <https://www.anvur.it/attivita/ava/>

proprie funzioni istituzionali. L'accREDITAMENTO può essere "condizionato" ed avere una durata ridotta, al termine della quale viene chiesta una verifica del superamento delle criticità che ne hanno "condizionato" l'accREDITAMENTO (ANVUR, 2018 p. 139).

A continuazione, proponiamo al lettore una sintesi dei principali processi del modello AVA.

**L'accREDITAMENTO iniziale**, dunque, è il primo passo per la QA e ha come scopo il rilascio – da parte del MIUR- dell'autorizzazione alle università per attivare sedi e CdS. Questa autorizzazione è accordata alle sedi e ai CdS in base al possesso di requisiti minimi quantitativi di docenza e di requisiti qualitativi e quantitativi stabiliti *ex ante* dall'ANVUR, volti a misurare e verificare i requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e di qualificazione della ricerca; idonei a garantire qualità, efficienza ed efficacia, nonché a verificare la sostenibilità economico-finanziaria delle attività. Inoltre, l'accREDITAMENTO iniziale non può essere in contrasto con l'autonomia delle singole università, che devono poter scegliere il modello formativo che più si adatti alle proprie necessità didattiche e di ricerca al contesto territoriale.

Da un'altra parte, nell'**autovalutazione** come parte fondamentale del processo, vengono coinvolti il Presidio di Qualità di Ateneo (PQA), che ha la responsabilità operativa del sistema di QA; il Nucleo di Valutazione (NdV), che ha il compito di valutare l'organizzazione, l'operato e l'efficacia delle azioni del PQA; e infine, la Commissione Paritetica Docenti-Studenti (CPDS), che monitora la qualità della didattica dei singoli CdS.

I resoconti di questo processo di autovalutazione delle CPDS vengono riportati nelle Schede Uniche di Ateneo dei Corsi di Studio (SUA-CdS), trasmessi annualmente al PQA e al NdV, ed esprimono la propria valutazione sul corso, formulando proposte per il miglioramento.

Gli esiti dell'autovalutazione vanno ad agire direttamente sull'offerta formativa (tramite le Schede di Riesame) in cui l'Ateneo traccia delle linee guida per il perfezionamento dei propri CdS.

A questo proposito, sono stati resi disponibili agli atenei - nel 2018- strumenti centralizzati e certificati di sostegno ai processi di autovalutazione che si propone di fare un uso metodologicamente corretto degli strumenti quantitativi messi a disposizione, anche prevenendo possibili distorsioni legate al loro uso improprio. In particolare, bisogna sottolineare che i risultati ottenuti sulla base di indicatori quantitativi non sono associati in maniera automatica ad un giudizio di valutazione, ma che costituiscono una fonte di informazioni utili per definire obiettivi e indirizzare i lavori in questa fase interna, e, nella fase di verifica esterna, per informare le procedure valutative con evidenze empiriche di varia natura.

Ci sono presenti tre strumenti essenziali per l'autovalutazione, e per la QA in generale (che verranno presentati in seguito): la rilevazione delle opinioni degli studenti, la misurazione degli esiti degli

apprendimenti trasversali e disciplinari e gli indicatori di monitoraggio annuale (su carriere degli studenti, internazionalizzazione ed esiti occupazionali).

Una volta ottenuto l'accreditamento iniziale, i corsi e le sedi sono sottoposti con periodicità<sup>57</sup> a valutazione da parte dell'ANVUR: **l'Accreditamento periodico**. Questo processo prevede una più ampia attività valutativa e può comportare alla soppressione di un corso o dell'intera sede - in caso di esito negativo- e viene concesso dal MIUR su proposta dell'ANVUR a seguito della verifica della permanenza dei requisiti per l'Accreditamento iniziale e del soddisfacimento dei requisiti di qualità R1-4, sulla base dell'esito delle visite in loco delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV). Ai sensi del D.M. 987/2016, art.3 la verifica deve tenere conto anche dei seguenti elementi (ANVUR, 2017 p. 32):

a) analisi dei dati della relazione annuale dei NdV e delle risultanze dell'attività di monitoraggio e di controllo della qualità dell'attività didattica e di ricerca svolta da tutti i soggetti coinvolti nel sistema di qualità di Ateneo;

b) valutazione delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali relative ai Corsi di Studio (SUA-CdS), anche in relazione ai rispettivi Rapporti di Riesame, e della valutazione delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali della Ricerca dei Dipartimenti;

c) indicatori previsti per la valutazione periodica di cui all'Allegato E.

La Scheda di Monitoraggio annuale del CdS contiene una prima sezione di informazioni riassuntive di contesto (ricavate dalla SUA-CdS e dall'ANS) utili alla lettura e all'interpretazione degli indicatori, che si articolano nelle successive 6 sezioni (ANVUR, 2018 p. 24):

1. Indicatori relativi alla didattica (gruppo A, Allegato E DM 987/2016);
2. Indicatori di internazionalizzazione (gruppo B, Allegato E DM 987/2016);
3. Ulteriori indicatori per la valutazione della didattica (gruppo E, Allegato E DM 987/2016);
4. Indicatori circa il percorso di studio e la regolarità delle carriere (indicatori di approfondimento);
5. Soddisfazione e occupabilità (indicatori di approfondimento);
6. Consistenza e qualificazione del corpo docente (indicatori di approfondimento).

---

<sup>57</sup> Triennale per i corsi di studio e quinquennale per le sedi.

Nella prima sezione sono proposti quasi esclusivamente indicatori della Programmazione Triennale, già noti agli Atenei e rimodulati in funzione dell'unità di analisi (il CdS). Gli indicatori fanno riferimento alla regolarità (rispetto agli anni di corso di studenti e laureati) all'attrattività dei CdS Magistrali, al rapporto docenti-studenti, e all'occupabilità dei laureati. Accanto a questi indicatori sono proposti due nuovi indicatori riguardanti: la coerenza della composizione dei docenti di riferimento con i settori scientifico-disciplinari<sup>58</sup> (SSD) caratterizzanti il CdS<sup>59</sup>; e la qualità della ricerca dei docenti dei CdS Magistrali.

La seconda sezione è composta da indicatori derivati dalla Programmazione Triennale e riguardanti l'internazionalizzazione dei CdS. Si utilizzano informazioni di accesso degli studenti (titolo di studio precedente) e di percorso (crediti conseguiti all'estero).

La terza sezione contiene indicatori relativi alla regolarità del percorso di studi (con particolare riferimento al passaggio al II anno di studio), alla produttività degli studenti, alla soddisfazione rispetto al corso di studio e alla stabilità del corpo docente.

La quarta sezione include indicatori relativi all'abbandono del sistema universitario, alla regolarità degli studenti nel conseguimento del titolo e all'abbandono di lungo periodo.

La quinta sezione completa le informazioni circa la soddisfazione dei laureandi e l'occupabilità dei laureati a un anno dal titolo.

La sesta sezione approfondisce le informazioni sulla consistenza e la qualificazione del corpo docente.

---

<sup>58</sup> A seguito dell'applicazione della Legge 240/2010, le università hanno dovuto modificare i propri statuti, ridisegnando gli assetti organizzativi interni e ricostituendo *ex novo* le strutture dipartimentali. Di conseguenza, il concetto di omogeneità dei settori scientifico-disciplinari è stato declinato in maniera differente da parte degli Atenei. In alcuni casi, esso è stato assimilato al concetto delle aree disciplinari previste dal CUN determinando, pertanto, la costituzione di Dipartimenti con docenti e ricercatori afferenti a SSD di una sola area CUN. In altri casi, il concetto di omogeneità è stato declinato sulla base delle finalità scientifiche e progettuali di un Dipartimento.

<sup>59</sup> Indipendentemente dall'organizzazione specifica adottata da ciascuna Università, risulta fondamentale il raggiungimento degli obiettivi formativi del CdS e la qualità di ciò che viene erogato. Ogni CdS deve afferire a un Dipartimento di riferimento ed eventualmente a uno o più Dipartimenti associati i quali, a loro volta, possono essere organizzati in una comune Struttura di Raccordo. Dipartimenti e Strutture di Raccordo sono collegati agli Organi di governo dell'Ateneo e quindi al Senato Accademico e al Consiglio di Amministrazione.

Infine, per quanto riguarda la **valutazione periodica**, essa si basa sulla verifica di criteri e indicatori, volti a misurare l'efficienza, la sostenibilità economico-finanziaria delle attività e i risultati conseguiti dalle singole università in termini di miglioramento delle attività accademiche. I valori aggregati degli indicatori possono essere integrati con i risultati dell'accREDITAMENTO periodico, così da avere un'unica informazione sulla valutazione dell'Ateneo.

Prima di continuare, ci sembra interessante riportare alcune definizioni all'interno del documento dell'ANVUR, nello specifico nella sezione "*Definizioni e Glossario*", ai fini di capire i significati condivisi. (ANVUR, 2018 p. 9-13)

*Assicurazione della Qualità (QA)*: insieme dei processi interni relativi alla progettazione, gestione e autovalutazione delle attività formative e scientifiche, comprensive di forme di verifica interna ed esterna, che mirano al miglioramento della qualità dell'istruzione superiore nel rispetto della responsabilità degli Atenei verso la società.

*Qualità*: nel contesto del documento il termine indica il grado con cui gli Atenei realizzano i propri obiettivi didattici, scientifici e di terza missione; cercando di creare, dunque, una vasta base di conoscenze avanzate, partecipare ed essere di stimolo alla ricerca e all'innovazione, preparare gli studenti a una cittadinanza attiva e al loro futuro ruolo nella società, accompagnare il loro percorso culturale in armonia con le loro motivazioni, aspettative e prospettive personali.

*Politiche*: il complesso delle attività di governo e regolative dell'Università.

*Competenze*: (a) secondo la definizione EQF for LLL4, capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nei contesti di studio e/o lavoro; (b) nel linguaggio corrente: insieme dei risultati dell'apprendimento inclusivo di tutti gli aspetti disciplinari, metodologici e trasversali.

*Curriculum*: insieme/i delle attività formative universitarie ed extrauniversitarie specificate nel regolamento didattico del CdS al fine del conseguimento del titolo (D.M. 270/2004).

*Didattica erogata*: complesso di tutti gli insegnamenti erogati nell'anno accademico di riferimento, completi della relativa copertura di docenza con la tipologia e il numero di ore di didattica assistita da erogare.

*Didattica programmata*: comprende il complesso degli insegnamenti, i relativi CFU e i settori scientifico-disciplinari previsti per l'intero percorso di studi della coorte di riferimento.

*Obiettivi formativi specifici del CdS*: sintesi degli esiti degli apprendimenti, declinati secondo i Descrittori di Dublino, concorrenti alla realizzazione del Profilo culturale e professionale, dettagliate nei Risultati di apprendimento attesi e raggiunti attraverso lo svolgimento di un Percorso formativo.

*Percorso formativo*: sistema organizzato di Attività formative concorrenti al raggiungimento degli Obiettivi formativi.



*Profilo culturale e professionale*: figura che si intende ottenere all'uscita dal ciclo formativo, definita – nei suoi principali aspetti scientifici e professionali – attraverso il carattere culturale complessivo della formazione impartita, dalle competenze culturali associate al profilo (scientifico o umanistico) e/o da una o più funzioni in un ambiente di lavoro.

*Risultati di apprendimento attesi*: insieme delle conoscenze, delle abilità e delle competenze (culturali, disciplinari e metodologiche) definite in Sede di progettazione del CdS, che lo studente deve possedere al termine del Percorso formativo. Oltre alle due categorie di “conoscenza e comprensione” e “capacità di applicare conoscenza e comprensione” previste dalla SUA-CdS, includono abilità trasversali individuate come “capacità di giudizio”, “abilità comunicative”, “capacità di apprendimento” (Descrittori di Dublino).

Un altro aspetto che bisogna sottolineare è che il sistema AVA si trova in continua evoluzione, al fine di migliorare la propria efficacia e ridurre al minimo gli adempimenti per le istituzioni valutate e adattarsi al meglio ai cambiamenti che investono il sistema di istruzione superiore. In questo senso, il sistema si è progressivamente discostato da una valutazione centrata esclusivamente sui *processi*, a favore di un approccio basato anche su un uso attento di indicatori di *risultato*.

In questa evoluzione, e ai fini di ridurre il carico di lavoro sulle istituzioni valutate, l'Agenzia ha introdotto alcune modifiche tecnico-operative al sistema AVA (con la revisione delle Linee Guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari) approvate nell'agosto 2017 dopo una sistematica consultazione delle parti interessate. Sulla base dell'esperienza maturata nei primi anni di implementazione del sistema, sono state identificate le revisioni capaci di rendere il sistema maggiormente adattabile alle molteplici peculiarità che caratterizzano l'offerta formativa del sistema di istruzione superiore.

Le principali novità del nuovo sistema – chiamato *AVA 2.0*- riguardano essenzialmente i seguenti aspetti:

- Razionalizzazione dei Requisiti e Indicatori di Qualità
- Valutazione dei processi e valutazione dei risultati
- Rapporti di riesame annuale e ciclico
- Visite di accreditamento e formulazione del giudizio

Per quanto riguarda il primo aspetto, come prima attività, l'ANVUR ha svolto una revisione dei Requisiti e degli Indicatori di Qualità e un ripensamento complessivo della loro articolazione, al fine di recepire i principi enunciati dagli ESG 2015 e realizzare una struttura più snella e compatta, oltre che maggiormente conforme alla varietà delle vocazioni e degli obiettivi dei CdS, con uno sguardo

di insieme alla concatenazione dei cicli formativi e una maggiore attenzione anche ai corsi di indirizzo scientifico e umanistico (caratterizzati da un nesso meno diretto e immediato fra formazione e sbocchi professionali). La revisione ha anche uniformato le formulazioni tramite la definizione di un glossario unico per AVA, SUA-CdS e altri adempimenti. Questo ha rappresentato una consistente diminuzione del numero dei Requisiti (da 7 a 4), degli Indicatori e dei Punti di Attenzione, anche al fine di pervenire a una modalità più equilibrata di formulazione del giudizio complessivo. (ANVUR, 2017 p. 6)

Rispetto al secondo aspetto, la revisione di AVA ha rivolto una maggiore attenzione all'uso degli indicatori di *risultato*, ai fini di controbilanciare gli effetti collaterali della valutazione centrata solo sui *processi*. In questo senso, l'ANVUR ha avviato un lavoro di elaborazione di parametri per la valutazione periodica dei CdS, che ha condotto - già nel 2014- alla pubblicazione di un primo insieme di indicatori sulla carriera degli studenti a livello dei CdS, aggiornato nel 2015 e nel 2016.

Per quanto riguarda invece il terzo aspetto, conformemente alle Linee guida della programmazione ministeriale, gli indicatori sono proposti ai CdS principalmente per indurre una riflessione sul grado di raggiungimento dei propri obiettivi specifici, non concorrendo alla formazione di un voto o giudizio complessivo sul CdS. Pertanto, ogni CdS dovrà riconoscere, fra quelli proposti, gli indicatori più significativi in relazione al proprio carattere e ai propri obiettivi specifici. Il singolo CdS dell'Ateneo potrà autonomamente confrontarsi ed essere confrontato con i corsi della stessa Classe di Laurea e tipologia (Triennale, Magistrale, Magistrale a Ciclo Unico, ecc.) e dello stesso ambito geografico, al fine di rilevare tanto le proprie potenzialità quanto i casi di forte discostamento dalle medie nazionali o macroregionali relative alla classe omogenea, e di pervenire, attraverso anche altri elementi di analisi, al riconoscimento dei casi critici.

Rispetto al quarto aspetto, le verifiche relative all'Accreditamento periodico delle Sedi continuano a essere effettuate mediante visite *in loco* condotte dalle CEV, composte da Esperti di sistema, Esperti disciplinari ed Esperti studenti, dedicate alla verifica della QA di Ateneo e di alcuni CdS e Dipartimenti selezionati dall'ANVUR<sup>60</sup>. Si pone però una maggiore attenzione all'esame dei Dipartimenti<sup>61</sup>, la cui valutazione entrerà nel giudizio finale con peso uguale a quello dei CdS. Inoltre,

---

<sup>60</sup> I Corsi di Studio e i Dipartimenti sono i principali artefici delle missioni istituzionali delle Università, consistenti nella didattica e nella ricerca, e rappresentano, quindi, gli attori principali dei processi di QA.

<sup>61</sup> Con la normativa vigente, ogni CdS deve afferire a un Dipartimento di riferimento che è individuato, di norma, in quello responsabile della prevalenza degli insegnamenti che vengono erogati nel CdS. Di conseguenza, la prevalenza degli insegnamenti implica che il maggior numero di docenti affidatari di quegli stessi insegnamenti sia presente nel Dipartimento di riferimento. L'indicazione del Dipartimento di riferimento è riportata nella Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS) ove costituisce la struttura didattica di riferimento del relativo CdS. Oltre al Dipartimento di riferimento, è anche previsto il Dipartimento associato che concorre, con i propri docenti, in misura rilevante e significativa, all'erogazione degli altri insegnamenti del CdS.

nel caso di visite presso Atenei telematici, o nel caso in cui vengano selezionati corsi erogati a distanza in Atenei non telematici, la CEV sarà integrata da Esperti telematici.

In questo senso, le CEV dovranno esprimere un punteggio da 1 a 10 su ciascuno dei Punti di Attenzione in cui sono articolati gli Indicatori relativi ai Requisiti. Di conseguenza, e per rendere il più possibile uniformi le modulazioni dei giudizi da parte delle CEV, la descrizione dei punti di attenzione è stata resa più dettagliata e corredata da numerosi esempi (non esaustivi) di buone pratiche.

In questo senso, tra le modifiche apportate, si trova anche la riformulazione e la riduzione dei “Punti di Attenzione” che fanno da guida alle valutazioni AVA. In linea con i principi del Processo di Bologna, questa maggiore flessibilità chiede una maggiore responsabilità sia alle istituzioni e alle loro strutture interne, sia agli esperti di valutazione.

Un'altra modifica riguarda l'ampliamento del numero di soggetti coinvolti nelle procedure di accreditamento in qualità di esperti della valutazione, per ragioni di sostenibilità del sistema.

Il sistema della revisione tra pari, su cui si basano i processi valutativi di accreditamento, oltre ad essere metodologicamente la scelta utilizzata nella maggior parte dei Paesi dell'EHEA, appare funzionale ad una diffusione più rapida e pervasiva possibile della QA fra tutti gli attori coinvolti: gli studenti, i docenti e anche il personale tecnico amministrativo.

Secondo l'ANVUR, tale sistema permetterebbe la rapida diffusione delle soluzioni adottate dagli atenei segnalate come buone pratiche dagli esperti di valutazioni e dalle relative commissioni in risposta ai problemi riscontrati.

Rispetto a quello iniziale, dunque, il sistema AVA attuale appare maggiormente rivolto all'uso di indicatori di risultato, discostandosi gradualmente da una valutazione centrata esclusivamente sui processi e focalizzandone l'analisi in relazione ai contesti in cui emergano situazioni di criticità, in un'ottica di *risk management* (ANVUR, 2018 p. 140).

Un altro aspetto fondamentale da sottolineare nell'evoluzione di questo sistema riguarda l'accREDITAMENTO dell'ANVUR presso l'ENQA<sup>62</sup> e l'iscrizione a EQAR. A questo proposito, viene riferito sul sito istituzionale<sup>63</sup> che il 14 Novembre 2017, con una lettera all'ENQA, l'ANVUR ha espresso l'intenzione di sottoporsi alle procedure per l'accREDITAMENTO di *Member Agency* da parte dell'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e per l'inserimento

---

<sup>62</sup> Come già evidenziato, l'ENQA è l'organismo internazionale creato seguendo la *Recommendation of the Council on European co-operation in quality assurance in higher education*, e ha il compito di accreditare le agenzie di valutazione e assicurazione di qualità che operano nei paesi che aderiscono al Processo di Bologna.

<sup>63</sup> <https://www.anvur.it/anvur/accreditamento-enga/#>

nel registro europeo delle agenzie responsabili dei sistemi di assicurazione della qualità per la formazione terziaria (*European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR*). Dopo aver ricevuto la conferma di idoneità da parte di EQAR, il 19 marzo 2018 l'ANVUR ha pubblicato il documento *Terms of Reference*, con il quale si avviavano formalmente le suddette procedure. Esse hanno previsto, in particolare: la redazione da parte dell'ANVUR di un Rapporto di Autovalutazione (*Self-Assessment Report – SAR*, pubblicato il 26 settembre 2018); e la visita presso la sede dell'Agenzia di una commissione di esperti nominata dall'ENQA. La visita ha avuto luogo nei giorni 19-22 novembre 2018 presso la sede dell'ANVUR e ha visto l'ampia partecipazione di rappresentanti del mondo universitario e dei portatori d'interesse.

Il Board dell'ENQA ha assunto la decisione finale il 20 giugno 2019 (*Letter ENQA to ANVUR*) ammettendo ANVUR come membro di ENQA per i prossimi 5 anni, con una verifica intermedia entro il 2021 (*ANVUR external review report*).

A questo proposito ci sembra interessante riportare alcune indicazioni segnalate dall'ENQA, tramite la lettera inviata all'ANVUR, reperibile sul sito istituzionale. Al suo interno, troviamo un annesso con le principali aree di miglioramento proposte, in stretto rapporto con gli ESG.

#### ESG 3.1 *Attività, politiche e processi per l'assicurazione della qualità*

A questo proposito, l'ENQA propone al *Management Team* dell'ANVUR di esplorare modalità che consentano di aumentare il coinvolgimento strategico dell'*Advisory Board*. Si raccomanda inoltre all'Agenzia di pianificare un dialogo formale più sistematico con parti interessate specifiche (studenti, organizzazioni professionali, parti sociali) per raccogliere feedback in modo di essere effettivamente vantaggioso per la governance e il proprio lavoro.

#### ESG 3.3 *Indipendenza*

Rispetto a questo aspetto, si raccomanda all'ANVUR di tendere ad una maggiore autonomia nella definizione del calendario e quindi definire più liberamente le procedure (in particolare negli accreditamenti AFAM) volte a migliorare la qualità e la significatività delle attività di qualità esterna.

#### ESG 3.4 *Analisi tematica*

Si raccomanda all'ANVUR la pubblicazione sistematica di eventuali risultati derivanti dalle attività dei gruppi di lavoro tematici condotti dall'agenzia.

#### ESG 3.5 *Risorse*

Si raccomanda all'ANVUR di stabilire le priorità per lo sviluppo di processi e procedure significative, compatibili con le risorse disponibili. Si raccomanda inoltre di aprire una riflessione sulla revisione della struttura organizzativa dell'agenzia, compresa una valutazione su quale - in un'ottica di medio/lungo termine - sarebbe considerato l'utilizzo più ottimale delle risorse, per riservare una percentuale relativamente alta del budget per l'impegno a tempo pieno dei membri del consiglio di

amministrazione. Successivamente, si consiglia all'agenzia di potenziare le risorse IT per l'uso delle applicazioni software e di fornire supporto a tutte le attività dell'agenzia.

#### ESG 3.6 *Assicurazione interna della qualità e condotta professionale*

Si raccomanda all'ANVUR di introdurre un sistema che tenda a formalizzare i processi, assicurando che i feedback esterni siano raccolti sistematicamente e portando ad un miglioramento continuo all'interno dell'Agenzia.

#### ESG 2.1 *Considerazione dell'assicurazione interna della qualità*

Si raccomanda ad ANVUR di estendere la considerazione dei processi interni di QA descritti nella Parte 1 degli ESG a tutte le attività esterne di QA dell'Agenzia che rientrano nell'ambito degli ESG.

#### ESG 2.2 *Progettare metodologie adatte allo scopo*

Si raccomanda all'ANVUR di introdurre e proseguire gli sforzi volti a un coinvolgimento sistematico formale e concreto delle organizzazioni studentesche - e del corpo studentesco in generale - nella progettazione e nella valorizzazione delle proprie attività.

#### ESG 2.4 *Esperti di revisione tra pari*

Si raccomanda all'ANVUR di coinvolgere gli studenti esperti in tutte le attività esterne di assicurazione della qualità.

#### ESG 2.6 *Rapporti*

Si raccomanda all'ANVUR di pubblicare rapporti completi degli esperti, non solo chiari e accessibili alla comunità accademica ma anche a partner esterni e altri soggetti interessati.

#### ESG 2.7 *Reclami e ricorsi*

Si raccomanda all'ANVUR di rendere più trasparenti e accessibili i meccanismi interni esistenti, gli attori coinvolti e la procedura dettagliata sia dei reclami che dei ricorsi, rispettivamente contro questioni procedurali e contro tutte le decisioni.

Come sottolineato precedentemente, questi punti di attenzione saranno oggetto di valutazione da parte dell'ENQA nel giugno 2021.

L'ANVUR ritiene che l'iscrizione in ENQA sia un risultato di fondamentale importanza per le attività dell'Agenzia - quale istituzione indipendente di valutazione della qualità della didattica e della ricerca- che consolida la sua presenza nel panorama internazionale anche dal punto di vista della valutazione esterna per la qualità in aderenza con gli ESG 2015.

### 3.4.1.2.3 Il Sistema AVA – Requisiti, Indicatori, Punti di Attenzione

Adesso vogliamo approfondire ancora sul sistema AVA, entrando nei dettagli dei *Requisiti, Indicatori e Punti di Attenzione*.

Innanzitutto, i **Requisiti (R)** stabiliscono i principi fondamentali attorno ai quali deve essere costruito il Sistema di QA degli Atenei, per i Dipartimenti e i Corsi di Laurea, di Laurea Magistrale e di Laurea Magistrale a Ciclo Unico. Tali Requisiti recepiscono le indicazioni formulate dagli ESG 2015. Come sottolineato in diverse occasioni, questi sono portatori di un approccio centrato sullo studente (SCL), che viene incoraggiato ad assumere un ruolo attivo nelle scelte relative ai processi di apprendimento; promuovono la qualità dell'insegnamento, la stretta complementarità fra ricerca e formazione, la flessibilità dei percorsi educativi, lo sviluppo delle competenze didattiche e la sperimentazione di metodi e strumenti didattici innovativi; raccomandano la chiara definizione e l'adeguata pubblicizzazione dei programmi di insegnamento e di regolamenti che coprano tutte le fasi del "ciclo di vita" dello studente (ammissione, progressione di carriera, riconoscimento e certificazione). (ANVUR, 2017 p. 28)

Ciascuno dei quattro Requisiti viene articolato in una serie più o meno ampia di **Indicatori (RN.X)**, che prendono in esame aspetti meritevoli di specifica considerazione. Ad ogni Indicatore corrispondono uno o più **Punti di Attenzione (RN.X.N)** che ne agevolano la valutazione, scomponendola in aspetti da considerare che possono riguardare specifici attori (Organi di Governo, CdS, Dipartimenti, ecc.) e utenti (docenti, studenti, interlocutori esterni) ed essere menzionati o regolati da specifici documenti chiave.

A modo generale, i 4 Requisiti per la QA nel sistema AVA sono (ANVUR, 2017 p. 44-57):

**Requisito R1** - L'Ateneo possiede, dichiara e realizza una visione della qualità della didattica e della ricerca, adottando strategie, politiche e procedure opportune per realizzarla e distribuendo responsabilità e compiti fra le strutture (R1.A); adotta politiche adeguate per la progettazione, l'aggiornamento e la revisione dei CdS (R1.B); elabora criteri atti a garantire la qualificazione del corpo docente, la sostenibilità del carico didattico e le risorse umane e strutturali per il supporto alle attività istituzionali (R1.C)

**Requisito R2** - L'Ateneo dispone di un sistema efficace di QA, in grado di monitorare il funzionamento dei CdS (R2.A) e di accertare che processi e risultati siano periodicamente autovalutati e valutati (R2.B)

**Requisito R3** – Assicurazione della Qualità nei Corsi di Studio

Il CdS definisce i profili culturali e professionali della figura che intende formare e propone attività formative con essi coerenti (R3.A); promuove una didattica centrata sullo studente, incoraggia l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili di insegnamento e accertamento delle competenze

acquisite (R3.B); dispone di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, offre servizi accessibili agli studenti e usufruisce di strutture adatte alle esigenze didattiche (R3.C); è in grado di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica e di definire e attuare interventi conseguenti (R3.D).

**Requisito R4** - L'Ateneo ha messo a punto e persegue, tramite l'adozione di politiche adeguate, una propria strategia complessiva – pubblica e trasparente - per lo sviluppo, l'incentivazione e il monitoraggio periodico delle attività di ricerca e di terza missione (R4.A); la visione dell'ateneo trova riscontro nelle strategie e nelle politiche elaborate dai dipartimenti per il miglioramento della qualità della ricerca e della terza missione (R4.B).

Adesso vogliamo concentrarci su alcuni aspetti specifici.

Partiamo dal Requisito 1, prendendo in considerazione alcuni *Indicatori e Punti di Attenzione*.

Indicatore R1.A – L'Ateneo possiede, dichiara e realizza una visione della qualità della didattica e della ricerca, declinata in un piano strategico concreto e fattibile, in cui agli studenti viene attribuito un ruolo attivo e partecipativo a ogni livello. Tale visione è supportata da un'organizzazione che ne gestisca la realizzazione e verifichi periodicamente l'efficacia delle procedure.

Al suo interno, troviamo il Punto di attenzione R1.A.1 *“La qualità della ricerca e della didattica nelle politiche e nelle strategie dell'Ateneo”*.

A questo proposito, l'ANVUR dichiara che i rapporti tra ricerca, insegnamento e apprendimento riveste un ruolo fondamentale nella definizione delle politiche di qualità e nella verifica della loro efficacia. Di conseguenza, risulta necessario che l'Ateneo esprima una propria visione chiara, articolata e pubblica della qualità della didattica e della ricerca - con riferimento al complesso delle relazioni fra queste- che tenga conto delle proprie potenzialità di sviluppo scientifico e delle ricadute nel contesto socio-culturale (terza missione), in piena coerenza con le proprie ragioni fondative espresse nello Statuto, ponendo al centro gli studenti e tenendo in considerazione tutti i cicli della formazione superiore (LT, LM, LCU, Dottorato di Ricerca).

Un altro Punto di attenzione interessante riguarda il punto R1.A.4 *“Ruolo attribuito agli studenti”*.

Coerentemente con quanto definito dal Processo di Bologna, ovvero nell'ottica di una maggiore attenzione verso il ruolo che lo studente deve avere nei processi decisionali relativi alle politiche della qualità della formazione, l'Ateneo dovrebbe ampliare le forme di ascolto delle rappresentanze degli studenti in relazione alle decisioni degli Organi di Governo. In particolare, l'Ateneo deve assegnare allo studente un ruolo attivo e partecipativo nei processi di QA, sollecitandone la partecipazione a tutti i livelli.

Per quanto riguarda invece l'Indicatore R1.B - *“L'Ateneo adotta politiche adeguate alla progettazione, aggiornamento e revisione dei Corsi di Studio, funzionali alle esigenze degli studenti”*- e in linea con le indicazioni fornite dagli ESG, l'Ateneo garantisce che l'offerta formativa sia progettata sulla base delle necessità complessive di sviluppo della società e del contesto di riferimento e sviluppata tenendo conto della centralità degli studenti e delle loro esigenze, sin dall'inizio della loro carriera, definendo chiare politiche per il loro reclutamento e per lo svolgimento dei percorsi di studio.

In questa linea, attraverso il Punto di attenzione R1.B.1 *“Ammissione e carriera degli studenti”*, l'Ateneo viene chiamato a definire con chiarezza strategie e modalità di ammissione degli studenti ai CdS e di gestione delle loro carriere (tenendo conto della diversità dei livelli di preparazione, delle motivazioni personali e di altre specifiche esigenze) e a comunicarle con chiarezza. Le attività di orientamento in ingresso e le procedure di reclutamento devono risultare coerenti con le strategie definite per l'ammissione e devono rivolgere una specifica attenzione alle necessità di specifiche categorie di studenti (e.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli, ecc.). Inoltre, hanno il compito di progettare eventuali attività di sostegno per gli studenti con debolezze nella preparazione iniziale e di attivare dei percorsi di eccellenza per gli studenti più preparati e motivati (ad esempio, percorsi di approfondimento disciplinari o interdisciplinari, percorsi accelerati). Se l'Ateneo si è dato una connotazione internazionale, dovranno essere adottate adeguate strategie per promuovere il reclutamento di studenti stranieri (attraverso iniziative per migliorare l'attrattività, la realizzazione di un sito web in inglese e la redazione di linee guida in inglese per favorire la rimozione di ostacoli pratici o burocratici). Come indicato dai DD.MM. 509/1999 e 270/2004, e in linea con il Processo di Bologna, andrà inoltre previsto il rilascio del *Diploma Supplement* (ANVUR, 2017 p. p. 45).

Tramite il Punto di attenzione R1.B.3 *“Progettazione e aggiornamento dei CdS”*, viene richiesto all'Ateneo di garantire che i CdS siano progettati ed erogati in modo da incentivare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nei processi di apprendimento, contribuendo a stimolarne la motivazione, lo spirito critico, l'autonomia e il coinvolgimento nei processi di apprendimento. Le verifiche del profitto riflettono conseguentemente tale approccio.

In questo senso, è interessante sottolineare come questi aspetti rimandano a ciò che viene proposto con gli ESG e l'idea di base che ci sia un *allineamento costruttivo* fra le attività didattiche e i processi di apprendimento. E come, di conseguenza, il processo valutativo (verifica del profitto) è strettamente collegato.

Con l'Indicatore R1.C, *“L'Ateneo garantisce la competenza e l'aggiornamento dei propri docenti, la sostenibilità del carico didattico e le risorse umane e fisiche per il supporto alle attività istituzionali”*.



In questo senso, i docenti (e il personale tecnico-amministrativo di supporto alle attività didattiche) svolgono un ruolo essenziale per garantire un'esperienza educativa di qualità. È compito, dunque, dell'Ateneo assicurare la qualificazione scientifica e didattica dei propri docenti e il loro aggiornamento, ma anche offrire un ambiente di lavoro favorevole, che consenta loro di svolgere i compiti didattici e di ricerca in maniera efficace. L'Ateneo è inoltre tenuto a garantire la sostenibilità e la continuità della didattica e ad assicurare che il carico didattico gravante sul corpo docente sia equamente distribuito e non sia eccessivo, così da non compromettere la qualità della didattica e della ricerca.

Anche in questo caso, e in linea con gli standard europei, si pone l'attenzione non solo sul personale docente, ma tutto il personale dell'ateneo che sia coinvolto nella didattica, all'interno di un contesto di lavoro ampio che tiene conto di questo intreccio di dimensioni.

Di conseguenza, tramite il Punto di attenzione R1.C.1 “*Reclutamento e qualificazione del corpo docente*”, risulta fondamentale che l'Ateneo individui ed espliciti le strategie seguite in sede di programmazione per assicurare un reclutamento dei docenti coerente, sotto il profilo quantitativo e qualitativo, con la propria visione strategica, i propri obiettivi statutari attraverso modelli valutativi oggettivi che individuino criteri in grado, da un lato, di escludere forme di assegnazione discrezionale delle risorse e, dall'altro, di incoraggiare la definizione di criteri adeguati per la quantificazione del fabbisogno, la selezione dei candidati, l'assegnazione di premialità. L'Ateneo deve prevedere iniziative per migliorare la qualificazione scientifica del proprio corpo docente anche attraverso il reclutamento di docenti di elevato profilo scientifico provenienti da ruoli o da percorsi di ricerca esterni alla Sede, e mediante il ricorso a specifici programmi ministeriali.

In questo senso, risulta anche necessario che l'Ateneo, nel rispetto delle diversità disciplinari, favorisca con proprie iniziative la crescita e l'aggiornamento scientifico e didattico del corpo docente con l'intento di rafforzare quanto possibile il legame fra formazione e ricerca. A tale scopo, costituisce un titolo di merito la presenza di un centro studi o di strutture di sostegno alla didattica (anche in relazione all'utilizzo di nuove tecnologie) e l'organizzazione di seminari di studio e di formazione a uso dei docenti. Analoga attenzione merita la promozione di iniziative volte a incoraggiare l'internazionalizzazione della didattica (ad esempio, tramite corsi tenuti interamente in lingua straniera o con doppio titolo, erogazione di singoli insegnamenti in lingua straniera, docenza di esperti stranieri anche all'interno di corsi istituzionali, esperienze di *staff mobility*, ecc.).

Per quanto riguarda il Requisito R2, è stato già sottolineato come l'autovalutazione e la valutazione interna dei CdS e dei Dipartimenti mirano a garantire la qualità della formazione offerta e della ricerca, a creare contesti di apprendimento e di ricerca efficaci e favorevoli per studenti e ricercatori

e a verificare costantemente, anche con il concorso degli studenti, la corrispondenza con gli obiettivi stabiliti.

La QA interna presuppone inoltre la presenza di un sistema informativo in grado di raccogliere dati e informazioni utili agli organi di governo, alle strutture responsabili della QA e alle strutture di gestione della didattica e della ricerca. Inoltre, per garantire la realizzazione delle politiche generali di QA e il raggiungimento degli obiettivi strategici a livello di singoli CdS, è necessario predisporre flussi di comunicazione costanti e interazioni sistematiche tra gli attori del sistema di QA.

In questo senso, l'Indicatore R2.B "*Autovalutazione e Valutazione periodica dei Corsi di Studio e dei Dipartimenti*" evidenzia il ruolo fondamentale svolto dal processo di Autovalutazione dei CdS e dei Dipartimenti e la loro valutazione interna da parte del Nucleo di Valutazione (di cui l'Ateneo deve farsi garante) e, per quanto riguarda l'offerta formativa, dalle Commissioni Paritetiche Studenti-Docenti. In particolare, come raccomandato dagli ESG, l'autovalutazione e la valutazione deve comprendere, per i CdS, i seguenti aspetti (ANVUR, 2017 p. p. 49):

- i contenuti del CdS, al fine di garantirne l'aggiornamento alla luce delle ricerche più recenti condotte nelle discipline in esso rappresentate;
- le esigenze mutevoli della società;
- il carico di lavoro (*workload* – WL), la progressione e i tempi di completamento dei percorsi di studio da parte degli studenti;
- l'efficacia delle modalità di verifica dei risultati raggiunti dagli studenti;
- le esigenze e le aspettative degli studenti e la soddisfazione da loro espressa nei confronti del CdS;
- l'ambiente di apprendimento, i servizi di sostegno e la loro idoneità allo svolgimento delle attività del CdS.

Come si evince dal Punto di attenzione R2.B.1 "*Autovalutazione dei CdS e verifica da parte del Nucleo di Valutazione*", essa deve servire a verificare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti in base alle esigenze della società e degli studenti<sup>64</sup>; deve coinvolgere attivamente gli studenti e, in generale, limitare per quanto possibile il carico di lavoro gravante sulle strutture periferiche, individuando preventivamente, attraverso opportuni strumenti di monitoraggio, le potenziali criticità di rilievo.

---

<sup>64</sup> L'analisi della domanda di formazione rappresenta un aspetto importante introdotto dalla riforma degli ordinamenti didattici, che è stato ripreso ed enfatizzato ulteriormente dal sistema di QA proposto dall'ANVUR. Infatti, si deve tener conto sia della domanda di competenze avanzata dal contesto lavorativo sia della richiesta di formazione da parte di studenti e famiglie.

Il Requisito R3 “*Assicurazione della qualità nei Corsi di Studio*” presenta gli elementi più interessanti ai fini del presente studio. In questo senso, “il CdS definisce i profili culturali e professionali della figura che intende formare e propone attività formative con essi coerenti (R3.A); promuove una didattica centrata sullo studente (SCL), incoraggia l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili di insegnamento e accertamento delle competenze acquisite (R3.B); dispone di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, offre servizi accessibili agli studenti e usufruisce di strutture adatte alle esigenze didattiche (R3.C); è in grado di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica e di definire e attuare interventi conseguenti (R3.D)” (ANVUR, 2017 p. p. 51).

Nel rispetto della centralità degli studenti e delle loro motivazioni e aspettative, il CdS è chiamato a garantire loro contenuti, approcci e metodi didattici aggiornati e flessibili, nonché la definizione più semplice e chiara possibile delle prospettive culturali e professionali che si apriranno al conseguimento del titolo. Affinché tali presupposti siano effettivamente realizzati, è richiesto ai CdS di verificare che la dotazione delle strutture e delle risorse umane – tanto nella loro componente accademica, quanto in quella tecnico-amministrativa di supporto – sia adeguata alle esigenze didattiche.

In questo senso, con il Punto di attenzione R3.A.2 “*Definizione dei profili in uscita*”, il CdS definisce con chiarezza gli aspetti culturali e professionalizzanti della figura in uscita e dichiara coerenti obiettivi formativi. Inoltre, descrive in maniera chiara e completa, nei contenuti disciplinari e negli aspetti metodologici, le conoscenze, le abilità, le competenze e qualsiasi altro elemento utile a caratterizzare i profili culturali e professionali cui il percorso di studi fa riferimento. Di conseguenza, attraverso il Punto di attenzione R3.A.3 “*Coerenza tra profili e obiettivi formativi*”, il CdS garantisce che gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi (disciplinari e trasversali), siano chiaramente declinati per aree tematiche e riferibili in maniera coerente ai profili culturali e professionali dichiarati (ANVUR, 2017 p. p. 52).

Rispetto all'Indicatore R3.B, “*Il CdS promuove una didattica centrata sullo studente, incoraggia l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerta correttamente le competenze acquisite*”, il CdS viene dunque chiamato ad attivare un servizio di orientamento e tutorato che segua l'intero percorso di studio degli studenti, dal momento dell'iscrizione al conseguimento del titolo. In particolare, in entrata il CdS assicura che siano chiaramente comunicate le conoscenze necessarie per intraprendere gli studi, che siano rilevate le conoscenze in possesso degli studenti e che siano proposte iniziative volte al recupero delle carenze. Il CdS assicura anche un'organizzazione flessibile della

didattica, in cui gli studenti possano trovare assistenza, tutoraggio e accesso a percorsi adatti alle proprie specifiche esigenze, intese non soltanto come limiti, ma anche come potenzialità (e/o eccellenze) da valorizzare. Il CdS, inoltre, garantisce e promuove l'accesso a opportunità di studio e tirocinio all'estero. Infine, il CdS dichiara in maniera trasparente i criteri di verifica dell'apprendimento, le modalità di attribuzione degli esiti delle prove finali e intermedie e le modalità di comunicazione agli studenti.

Di conseguenza, è fondamentale che i risultati di apprendimento attesi siano coerenti<sup>65</sup> con le attività formative programmate; che devono essere finalizzate al loro raggiungimento da parte degli studenti. Se così non fosse, si potrebbero avere attività formative che risulterebbero espressione delle caratteristiche del corpo docente e quindi probabilmente non finalizzate, o scarsamente, allo sviluppo e acquisizione di opportune *conoscenze, abilità e competenze* da parte degli studenti.

Inoltre, il Punto di attenzione R3.B.3 promuove “*Organizzazione di percorsi flessibili*”. Il CdS assicura in questo senso un'organizzazione didattica capace di incentivare l'autonomia degli studenti nelle scelte, nell'apprendimento critico e nell'organizzazione dello studio, e garantisce a tal fine una guida e un sostegno adeguati da parte dei docenti. L'architettura del CdS deve garantire attività curricolari e di supporto che utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti. Sono auspicabili, inoltre, iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche e a favore degli studenti disabili, in merito all'accessibilità alle strutture e ai materiali didattici. Rappresenta una buona pratica l'utilizzo di metodi e strumenti specifici per la realizzazione di percorsi di eccellenza.

Il Punto di attenzione R3.B.5 riguarda invece le “*Modalità di verifica dell'apprendimento*”. A questo proposito, il CdS definisce un sistema di regole e indicazioni di condotta per lo svolgimento delle verifiche intermedie e finali. Il CdS garantisce che le modalità di verifica adottate per i singoli insegnamenti siano adeguate ad accertare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi e adeguatamente pubblicizzate e comunicate agli studenti, innanzitutto garantendo che tali modalità di verifica siano chiaramente descritte nelle schede degli insegnamenti.

Bisogna evidenziare, dunque, che il metodo di accertamento della preparazione (mediante l'esame di profitto) consente la verifica che i risultati di apprendimento attesi siano effettivamente acquisiti dagli

---

<sup>65</sup> Nella progettazione di un CdS è fondamentale il rispetto di tre “coerenze”. La coerenza esterna, ove gli obiettivi formativi specifici e quindi i risultati di apprendimento attesi devono essere di “valore” e allineati con le esigenze dei principali portatori d'interesse. La coerenza interna, ove le attività formative programmate devono essere coerenti con gli obiettivi formativi specifici e quindi con i risultati di apprendimento attesi. Infine, la coerenza didattica-ricerca, ove nel II e III livello questo legame deve diventare più stretto.

studenti. I metodi - e la loro applicazione- devono essere documentati in modo da produrre fiducia che il grado di raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi sia valutato in modo credibile. Non si tratta soltanto di descrivere le modalità dell'esame (ad esempio, esami scritti o orali) ma anche quali modalità vengono seguite - e quindi con la necessità di dichiararle ai fini della massima trasparenza oltre che per garanzia nei confronti degli studenti – per una corretta valutazione della reale acquisizione di conoscenze e competenze da parte dello studente.

Con l'Indicatore R3.C, *“Il CdS dispone di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, offre servizi accessibili agli studenti e usufruisce di strutture adatte alle esigenze didattiche”* viene richiesto al CdS di assicurare una dotazione di risorse umane adeguata al perseguimento degli obiettivi formativi prefissati. A tale scopo, il CdS garantisce la realizzazione di iniziative volte alla qualificazione dei docenti, in termini di sviluppo scientifico e professionale, nonché di formazione e aggiornamento dei metodi didattici da essi utilizzati (ANVUR, 2017 p. 54). A questo scopo, tramite il Punto di attenzione R3.C.1 *“Dotazione e qualificazione del personale docente”*, il CdS assicura che il numero e la qualificazione dei docenti siano adeguati a sostenere le esigenze del CdS, tenuto conto sia dei contenuti scientifici che dell'organizzazione didattica. Per la valutazione di tale aspetto si considera, per tutti i CdS, la quota di docenti di riferimento di ruolo appartenenti a SSD base o caratterizzanti la classe con valore di riferimento a 2/3.

Inoltre, il CdS valorizza il legame tra le competenze scientifiche dei docenti (accertate anche attraverso il monitoraggio dell'attività di ricerca del SSD di appartenenza) e la loro pertinenza rispetto agli obiettivi didattici (favorendo per esempio la continuità didattica con i Dottorati di Ricerca e la partecipazione degli studenti alle attività scientifiche dei Dipartimenti interessati, proponendo insegnamenti introduttivi alle tematiche di ricerca di maggior rilievo); e garantisce ulteriormente la presenza di iniziative di sostegno allo sviluppo delle competenze didattiche nelle diverse discipline (come ad esempio la formazione all'insegnamento, il *mentoring* in aula, la condivisione di metodi e i materiali per la didattica e la valutazione, ecc.)

Infine, con l'Indicatore R3.D, *“Il CdS è in grado di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica ed è capace di definire interventi conseguenti”*, il CdS è chiamato a garantire attività sistematiche di coordinamento degli insegnamenti, finalizzate alla definizione organica dei contenuti, alla programmazione degli orari delle lezioni e degli esami, alla predisposizione di attività di sostegno, ecc.

Nello specifico, attraverso il Punto di attenzione R3.D.1 *“Contributo dei docenti e degli studenti”*, il CdS assicura attività collegiali dedicate alla revisione dei percorsi, al coordinamento didattico tra gli

insegnamenti, alla razionalizzazione degli orari, della distribuzione temporale degli esami e delle attività di supporto. Il CdS assicura anche l'analisi dei problemi rilevati e delle loro cause e consente a docenti e studenti di rendere note agevolmente le proprie osservazioni e le proposte di miglioramento. Il CdS garantisce la disponibilità di procedure per gestire gli eventuali reclami degli studenti e assicura che siano loro facilmente accessibili. Il CdS assicura che gli esiti delle rilevazioni delle opinioni di studenti, laureandi e laureati siano adeguatamente analizzati e che alle considerazioni complessive della CPDS (e degli altri organi di QA) siano accordati credito e visibilità (ANVUR, 2017 p. 55).

A proposito di questo ultimo aspetto vogliamo voltare la nostra attenzione, nel prossimo punto di analisi. Nello specifico, il contributo degli studenti.

### Strumenti per l'Autovalutazione – Opinioni degli Studenti e progetto Teco

Come evidenziato in precedenza – e in linea con quanto appena descritto- fra gli strumenti essenziali per il processo di autovalutazione interna (e per la QA in generale) troviamo la rilevazione delle opinioni degli studenti e la misurazione degli esiti degli apprendimenti trasversali e disciplinari.

Per quanto riguarda il primo strumento, come già accennato in diverse occasioni, con la nuova versione degli ESG, i Ministri dell'istruzione dell'EHEA hanno voluto dare risalto al ruolo degli studenti nei processi di QA, richiedendo tra l'altro particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento adottate dalle istituzioni e a come lo strumento della raccolta e analisi delle opinioni degli studenti venga utilizzato nelle attività di autovalutazione.

Nel contesto italiano, la rilevazione dell'opinione degli studenti svolta dagli Atenei risulta obbligatoria per gli studenti frequentanti (ai sensi dell'art. 1, comma 2, della L. 370/1999), e delegata ai singoli Atenei. Tale rilevazione sistematica fa parte integrante del sistema di QA degli Atenei ed è quindi un requisito necessario per l'accreditamento. (ANVUR, 2017 p. 27)

Nel D. Lgs. 19/2012 e nel successivo DM 47/2013 (che introducono il sistema AVA), si afferma inoltre che per ogni Corso di Studio dovranno essere somministrate, secondo le modalità previste dall'ANVUR, le schede di rilevazione dell'opinione degli studenti, dei laureandi e dei laureati sulle attività di formazione e relativi servizi.

Come già evidenziato, all'interno del sistema AVA, i Nuclei di Valutazione (NdV) svolgono un ruolo centrale nella rilevazione delle opinioni degli studenti, essendo chiamati a sovrintendere il processo di rilevazione e utilizzazione dei risultati, nonché a valutarne la gestione da parte del Presidio di Qualità dell'Ateneo (PQA) e delle altre strutture di QA.

Inoltre, le opinioni degli studenti, pur non essendo adatte alla valutazione dei singoli docenti - in quanto sensibili al contesto della formazione- costituiscono infatti uno strumento essenziale per il monitoraggio e miglioramento delle attività dei CdS.

L'ANVUR, a questo proposito, ha introdotto nel 2013 un impianto di sette questionari per la rilevazione delle opinioni sulla didattica. Risulta fondamentale sottolineare, però, che nel 2017 è stato avviato un processo di revisione dei questionari, volto anche a una formalizzazione più stringente delle modalità e dei tempi delle rilevazioni, delineando procedure che permettessero di coordinare le rilevazioni in tutti gli atenei; l'obiettivo era l'ottenimento di indicatori riferibili a categorie omogenee e quindi confrontabili, allo stesso modo di quanto avviene per gli indicatori delle Schede di Monitoraggio Annuale.

In questo senso, l'ANVUR - nell'attività di revisione rispetto ai modelli AVA 2013- ha preveduto un possibile accorpamento di alcuni questionari e una revisione dei loro contenuti (domande presentate agli studenti). Inoltre, un obiettivo dell'Agenzia era quello di organizzare una raccolta centralizzata dei dati a livello di CdS, definendo di conseguenza modalità e piattaforme, al fine del calcolo di indicatori sintetici che andassero a integrare l'elenco degli indicatori di valutazione periodica e di accreditamento periodico delle Sedi e dei CdS. A tale proposito, nel 2019 è stato pubblicato un documento<sup>66</sup> dell'ANVUR relativo all'attività di rilevazione dell'opinione degli studenti contenente le nuove schede e le linee guida circa le modalità e tempistiche di rilevazione.

Il numero di schede è stato ridotto e l'impianto di rilevazione semplificato, anche grazie all'eliminazione di alcune informazioni ridondanti. Rispetto ad AVA 2013, nell'attuale impianto vengono accorpate le precedenti Schede 1 e 3, inserendo un filtro sulla frequenza. La nuova scheda dedicata ai singoli insegnamenti (Scheda 1) considera, inoltre, la presenza di insegnamenti integrati (modulari) e di co-docenze, prevedendo in questi casi degli elementi aggiuntivi. (ANVUR, 2019 p. 4)

Le schede sono proposte anche in una versione per gli insegnamenti e i CdS prevalentemente a distanza (di cui alle tipologie c) e d) del D.M. 635/2016) (Schede 1Te 2T), che prevede elementi aggiuntivi e ne esclude altri non rilevanti. Inoltre, gli Atenei possono integrare autonomamente le schede con ulteriori quesiti, fermo restando che l'ANVUR non acquisirà i relativi dati.

Le schede contengono item relativi a diversi aspetti dell'esperienza dello studente/laureando (ANVUR, 2019 p. 6):

- Scheda 1 e 1T, insegnamenti: aspetti organizzativi, didattica, soddisfazione complessiva;

---

<sup>66</sup> "Proposta di Linee Guida per la rilevazione delle opinioni di studenti e laureandi", versione del 3 luglio 2019.

- Scheda 2 e 2T, Corso di Studio: organizzazione complessiva, valutazioni e riscontri, competenze trasversali, strutture e strumenti, servizi amministrativi, orientamento in ingresso e tutorato in itinere, tirocini e stage, esperienze all'estero, soddisfazione complessiva.

Le schede prevedono, inoltre, delle domande introduttive che funzionano sia come domande-filtro – per indirizzare ciascun rispondente verso gli item rilevanti per la propria esperienza – sia come informazioni di contesto, che permettono di approfondire e interpretare i dati rilevati (ad esempio, di considerare le opinioni alla luce della frequenza delle lezioni o della presenza di prove intermedie). Gli Atenei potranno inoltre, qualora lo riterranno opportuno, introdurre un campo libero per i commenti e/o un quesito sui suggerimenti migliorativi (i cui risultati non saranno acquisiti dall'ANVUR). Le informazioni potranno rispondere a diverse necessità dei singoli Atenei. Ad esempio, le nuove Schede presentano già elementi relativi alle risorse e ai servizi offerti utili ai fini della valutazione della performance amministrativa degli Atenei, ma è possibile considerare un maggior livello di dettaglio, o ulteriori servizi (mense, residenze, etc.).

Anche la terminologia utilizzata nelle schede per indicare insegnamenti, lezioni, altre attività, strumenti e strutture, può essere adattata al contesto di utilizzo, adottando le definizioni correnti, di più immediata interpretazione e meno ambigue per gli studenti.

Bisogna sottolineare che nelle nuove schede i quesiti sono sostituiti da affermazioni, in cui si richiede di esprimere un grado di accordo (da “*per nulla d'accordo*” a “*del tutto d'accordo*”), al fine di limitare le ambiguità semantiche nella formulazione e la necessità di utilizzare diverse modalità di risposta a seconda del contenuto delle domande. In questo senso, le modalità di risposta sono definite come una scala auto-ancorata a 10 punti con la sola definizione semantica degli estremi senza prevedere un gradiente centrale né ancoraggi semantici intermedi.

Nonostante, nella Scheda 2, per le affermazioni riferite alle valutazioni ricevute non si propone la rilevazione del grado di accordo, ma si richiede invece di indicare in quanti casi gli insegnamenti hanno rispecchiato i loro contenuti utilizzando, anche in questo caso, una scala auto-ancorata da 1 a 10<sup>67</sup>, dove a 1 corrisponde “in nessun caso” e a 10 “in tutti i casi”.

In altri casi, le affermazioni hanno una direzione semantica inversa alle altre, in modo da stimolare una compilazione attenta e ottenere un maggior controllo sulla qualità dei dati rilevati. Ad esempio,

---

<sup>67</sup> Secondo l'ANVUR, l'uso di scale a 10 punti permette di ottenere un maggior dettaglio informativo (dunque una maggiore capacità discriminativa) e maggiori possibilità di elaborazione dei dati (non solo frequenze e moda ma anche statistiche sulla distribuzione: media, deviazione standard) e di sintesi in indicatori.



questa accortezza rende più affidabile l'individuazione di *response set*, cioè dei casi in cui la scheda è compilata indicando sempre lo stesso gradiente.

C'è, inoltre, l'introduzione di un'item dedicato alla soddisfazione complessiva (in entrambe le schede) che ha lo scopo di dare agli studenti l'opportunità di esprimere un'opinione considerando dal proprio punto di vista soggettivo l'esperienza nel suo complesso. Ciò però, non può essere considerato come una sintesi delle opinioni degli studenti - rispetto ai singoli aspetti contemplati nella scheda - perché considera altri aspetti rilevanti per gli studenti, e rappresenta un completamento del quadro informativo.

Per quanto riguarda le tempistiche, la somministrazione dei questionari agli studenti degli insegnamenti in modalità prevalentemente convenzionale (tipologie a e b) deve avvenire preferibilmente fra i 2/3 e il termine della durata dell'insegnamento: a tale fine si dovrà prevedere almeno un momento del corso dedicato alla compilazione in aula. Successivamente, gli Atenei devono assicurare la possibilità di compilazione on line, tenendo comunque traccia della distanza temporale tra la fruizione dell'insegnamento e la compilazione del relativo questionario.

Invece, per gli insegnamenti di Corsi prevalentemente a distanza (tipologie c e d) il questionario dovrà essere somministrato al raggiungimento dei 2/3 delle attività su piattaforma.

Rispetto ai laureandi, i questionari devono essere somministrati prima della seduta di laurea. La rilevazione delle opinioni dei laureati può essere svolta attraverso le indagini *AlmaLaurea*. A questo proposito, gli Atenei non convenzionati con *AlmaLaurea* possono organizzarsi autonomamente.

Secondo quanto indicato dall'ANVUR, sarebbe auspicabile prevedere il coinvolgimento diretto degli studenti, come rappresentanti negli organi e/o in qualità di membri di NdV, PQA e CPDS, in questo processo di definizione delle modalità di rilevazione, della terminologia, degli elementi aggiuntivi da prevedere e dell'eventuale predisposizione di un campo libero o di quesiti sui suggerimenti migliorativi. In questo senso, la consultazione degli studenti potrebbe contribuire sensibilmente a rendere più efficaci gli strumenti, attivando un circolo virtuoso in grado di accrescere l'interesse e la fiducia nel processo, dunque la motivazione alla compilazione e l'affidabilità dei dati rilevati, ottenendo risultati sempre più accurati da utilizzare per la riflessione e l'intervento (ANVUR, 2019). Per quanto riguarda invece gli elementi di obbligatorietà, sarebbe auspicabile che la compilazione coinvolgesse *tutti* gli studenti, ma non deve essere necessariamente intesa come obbligatoria per ciascuno di essi. Gli studenti dovrebbero avere appunto la possibilità di decidere se compilare o meno l'intero questionario o comunque di poter rispondere ad alcuni quesiti e non ad altri.

Inoltre, la partecipazione degli studenti<sup>68</sup> dovrebbe essere il più possibile attenta e consapevole oltre che ampia. A questo fine, è fondamentale illustrare chiaramente agli studenti gli obiettivi della rilevazione, l'importanza della loro partecipazione e motivarli a una compilazione attenta. Insistere, invece, sull'obbligatorietà potrebbe influenzare negativamente la qualità delle risposte.

Rispetto alla pubblicazione dei risultati, per ogni CdS dovranno essere resi pubblici almeno i risultati analitici (in cui siano stati eventualmente resi anonimi gli insegnamenti e i docenti responsabili), per le singole domande dei questionari degli studenti. Inoltre, l'ANVUR, a seguito della raccolta centralizzata dei dati, intende rendere disponibili per ogni CdS degli indicatori sintetici, corredati dai valori medi di Ateneo e dell'insieme dei CdS appartenenti alla stessa Classe di Laurea.

Rispetto all'uso dei risultati, i risultati analitici delle rilevazioni dei singoli insegnamenti (insieme con gli eventuali suggerimenti inseriti in campo libero) dovranno essere resi noti individualmente ai docenti che li hanno erogati, al Direttore del Dipartimento (o al responsabile della struttura didattica), al coordinatore del CdS e al NdV. Il responsabile del CdS, in presenza di insegnamenti con valutazioni fortemente distanti rispetto alla media del CdS nel suo complesso, dovrà attivarsi, raccogliendo ulteriori elementi di analisi, per comprenderne le ragioni e suggerire, in collaborazione con gli studenti del CdS (in particolare con quelli eventualmente presenti nella CPDS), provvedimenti mirati a migliorare gli aspetti critici della fruizione del corso da parte degli studenti. Le attività migliorative proposte saranno riportate nei Rapporti di Riesame ciclico dei CdS. (ANVUR, 2017 p. 25)

Risulta fondamentale che questo insieme di attività preveda il coinvolgimento diretto degli studenti<sup>69</sup>, non solo come rispondenti nella rilevazione delle opinioni, ma anche come attori in grado di approfondire e interpretare le evidenze emerse, nonché di suggerire possibili interventi e soluzioni.

Per quanto riguarda invece l'utilizzo esterno dei risultati (in linea con quanto previsto dal DM 987/2016 e in seguito confermato dal DM 6/2019) potranno essere utilizzati dall'ANVUR per l'elaborazione e la proposta di indicatori di monitoraggio basati sulle opinioni di studenti e laureandi. In questo senso, gli indicatori saranno restituiti agli Atenei, insieme alle principali caratteristiche delle

---

<sup>68</sup> L'ANVUR segnala che la sensibilizzazione degli studenti può essere realizzata anche con la re-introduzione di un momento di compilazione in aula (ad esempio su *smartphone*), che preveda l'assenza del docente e la cura diretta di un referente (un ruolo che può essere svolto da diverse figure: dai rappresentanti degli studenti, ai responsabili della QA, al manager didattico, fino al coordinatore del CdS).

<sup>69</sup> Secondo l'ANVUR, l'utilizzo efficace dei risultati di queste rilevazioni e la comunicazione e condivisione dei processi che si attivano, dà luogo a un circolo virtuoso in cui si accresce la fiducia degli studenti in questo strumento, dunque la loro motivazione alla compilazione, aumentando il livello di copertura delle rilevazioni e di affidabilità dei dati, ottenendo dunque risultati sempre più accurati da utilizzare per la riflessione e l'intervento.

loro distribuzioni come *benchmark*, per CdS, Classe di Laurea e Sede e per specifici sotto-gruppi di studenti (ad es. per frequentanti e non frequentanti, per genere, per anno di immatricolazione).

A questo fine risulta, dunque, necessario non solo che le rilevazioni siano quanto più possibile diffuse e uniformi tra gli Atenei italiani, ma anche che i dati siano resi disponibili all'ANVUR secondo modalità comuni<sup>70</sup>.

Per concludere con questo punto di analisi riguardo la rilevazione delle opinioni degli studenti, e alla luce delle recenti modifiche introdotte, vogliamo riportare il parere espresso da due attori importanti: il Consiglio Universitario Nazionale<sup>71</sup> (CUN) e il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari<sup>72</sup> (CNSU).

Per quanto riguarda il parere espresso dal CUN<sup>73</sup> nel proprio documento, apprezza l'invito dell'ANVUR a partecipare alla valutazione della proposta in oggetto. Ma, nonostante questo, sottolinea che sarebbe stata auspicata un'interpellanza formale già nella fase di progettazione, visto la prassi consolidata e il ruolo istituzionale che riveste il CUN. Nel merito della revisione della proposta, il CUN osserva quanto segue.

La rilevazione delle opinioni degli studenti viene considerata un elemento importante per i processi interni della QA, ma nonostante questo, essa solo costituisce uno degli elementi di tale processo, e – di conseguenza- non viene confusa con una valutazione oggettiva della qualità della didattica.

Inoltre, evidenzia che i risultati delle rilevazioni, se possono essere valutati nei singoli Atenei, non si ritiene possano essere tenuti in considerazione nella valutazione comparativa tra Atenei diversi. In questo senso, l'ipotesi di costruzione di indicatori sintetici da utilizzare per valutazione esterne solleva numerose perplessità, visto che lo scopo della rilevazione è solo quello di individuare criticità e possibili miglioramenti dei CdS, nell'ambito dei processi interni di QA dei singoli Atenei. Infatti, le opinioni degli studenti – secondo il CUN- possono essere influenzate da fattori contestuali la cui comprensione si presenta indispensabili ai fine dell'interpretazione, rendendo impossibile la comparazione.

---

<sup>70</sup> A questo fine verrà predisposto un sistema di trasmissione/acquisizione dei dati dedicato, che permetta di trasferire i dati tutelando la privacy degli studenti e impedendo l'identificazione dei singoli insegnamenti e docenti. Le modalità e le tempistiche per la trasmissione dei dati saranno indicate in un documento dedicato.

<sup>71</sup> Dichiarazione dell'Adunanza del 26/09/2019.

<sup>72</sup> Parere relativo alla proposta di Linee Guida per la Rilevazione delle opinioni degli studenti e laureandi, Adunanza 30/07/2019.

<sup>73</sup> Come segnalato altrove, il CUN è l'organo consultivo e propositivo del MIUR. Quale organo elettivo di rappresentanza del sistema universitario, esprime pareri obbligatori sui principali atti del Ministro di indirizzo al sistema e di riparto delle risorse. Inoltre, formula proposte, adotta mozioni, raccomandazioni, svolge attività di studio e analisi su ogni materia di interesse per il sistema universitario.

A proposito invece degli indicatori, il CUN osserva che la scala a dieci livelli non è in alcun modo migliorativa rispetto ai quattro livelli, che risulta di più facile percezione e comprensione.

Infine, secondo il CUN, le Linee Guida non chiariscono in modo definitivo soggetti, funzioni e modalità di utilizzo dei risultati della rilevazione delle opinioni degli studenti che, come previsto dal DPR 76/2010, devono servire per la rilevazione della valutazione dei corsi da parte degli studenti, e non per quella dei singoli docenti. Anche sottolineando che non è mai stata chiarita precisamente l'applicazione della disciplina vigente sulla privacy in questo contesto.

Per quanto riguarda invece il CNSU, esprime un parere complessivamente positivo. Nello specifico, il Consiglio tiene a sottolineare la crucialità che per lo studente riveste la possibilità di esercitare una valutazione sui propri professori, senza però che questo proprio pensiero sia ininfluenza, ma al contrario considerato, raccolto e valorizzato; come componente fondamentale nel favorire la coesione fra tutti i componenti della comunità accademica.

Per quanto riguarda la didattica, come una delle missioni principali dell'università, il Consiglio sostiene che questa non possa essere intesa semplicemente come una dinamica in cui 'i sapienti' si spendono per donare le proprie conoscenze a chi desidera acquisirle, e ciò dovrebbe guidare chi si occupa di valutazione della didattica.

Inoltre, il CNSU rileva come la percezione diffusa tra gli studenti, nei confronti dei questionari di valutazione, si risolva sostanzialmente in una scarsa considerazione di essi. Viene segnalata come principale causa l'inconsapevolezza di gran parte della componente studentesca dello scopo dei questionari, oltre che ad una percepita lontananza delle risposte che l'ANVUR o l'Ateneo stesso possano dare agli esiti. Di conseguenza, il Consiglio ritiene auspicabile garantire una spiegazione in aula dell'utilità dei questionari e delle possibili conseguenze che potrebbero derivare dalle loro risposte. In questo senso, la spiegazione dovrebbe essere condotta congiuntamente, sia da un rappresentante degli studenti che dal professore stesso; ai fini di comprendere il vero significato della valutazione: la possibilità di contribuire alla costruzione di una didattica migliore.

Rispetto alle nuove schede di valutazione, il CNSU ritiene che risultino decisamente più efficaci: sono state diminuite nel numero, elaborate in forme sintattiche più concise e con formulazioni maggiormente dirette e comprensibili; oltre ad aver sostituito le domande con delle affermazioni. Viene, dunque, apprezzato uno schema di rilevazione che prevede meno item ma più chiari e comprensibili. In generale, la semantica viene percepita come più lineare e più prossima allo studente, il che ha maggiore possibilità di comprendere – fino in fondo- l'utilità di quanto sta compiendo.

Per quanto riguarda invece la scala di rilevazione delle opinioni (da una scala a 4 ad una a 10), il Consiglio apprezza la scelta compiuta dall'ANVUR. In questo senso, una scala di valutazione così

concepita, permette allo studente una più ponderata valutazione e una più effettiva corrispondenza tra i suoi pensieri, i suoi giudizi e le loro risposte. Inoltre, viene sottolineato un principio di fondo secondo il quale ricomprendere ogni singola risposta degli studenti in soli 4 macro-contenitori – come accadeva con il modello precedente- svelava una concezione più orientata ad una valutazione sommaria, piuttosto che alla valorizzazione della particolare opinione dello studente.

Inoltre, il Consiglio ritiene necessario sottolineare come il contenuto aggiornato dei quesiti ricomprenda maggiormente le problematiche e le caratteristiche di tutti gli eventuali andamenti dei corsi. In particolare, e a modo di esempio, è stato apprezzato particolarmente il mutamento dell'item relativo alla *non frequenza*, dove è stato aggiunto tra le ragioni quella della non presenza di un valore aggiunto della spiegazione rispetto al semplice studio dei libri. Questo può rivelarsi come un utile suggerimento alle modalità di insegnamento dei professori.

Infine, rispetto all'utilizzo interno ed esterno dei dati aggregati utilizzati, il Consiglio ritiene fondamentale sottolineare come il principale utilizzo debba essere interno. In questo senso, e quanto già evidenziato, i dati servono per un controllo interno dei NdV che, in collaborazioni con i rappresentanti degli studenti, debbono elaborare strategie per risolvere i maggiori problemi sollevati. Questi dati possono, inoltre, essere utilizzati come uno strumento di orientamento in entrata. Il Consiglio segnala, però, che un utilizzo esterno incontrollato e inoculato dei dati raccolti rischia di trasformare ciò che può risultare uno strumento utile agli studenti, in una strategia di marketing a cui si rivolgono spesso gli atenei, sempre più attenti ad esseri ricompresi in una classifica, piuttosto che a curarsi dell'educazione dei propri studenti. In questo senso, il CNSU raccomanda che i dati elaborati dai questionari di valutazione non siano utilizzati come criteri esclusivi per la distribuzione di finanziamenti.

### Il progetto TECO

Infine, e per concludere questo capitolo, vogliamo presentare l'altro strumento essenziale per il processo di autovalutazione interna: la misurazione degli esiti degli apprendimenti trasversali e disciplinari.

A questo proposito, abbiamo preso in considerazione due documenti che riguardano il Progetto TECO (TEst sulle COmpetenze, dell'ANVUR); il “*Rapporto TECO: le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani*” (ANVUR, 2014) e il “*Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*” (ANVUR, 2018).

Come per la rilevazione delle opinioni degli studenti (nel DM 987/2016) si prevede inoltre la possibilità di costruire indicatori per le sedi e per i CdS sulla base dei dati relativi alle competenze trasversali e/o disciplinari acquisite dagli studenti.

A questo proposito, l'analisi dei livelli delle competenze acquisite durante il percorso universitario è stato l'oggetto del progetto TECO, che ha come obiettivo la rilevazione delle competenze come esiti degli apprendimenti. Il risultato atteso è quello di certificare ulteriori competenze e valutare l'offerta formativa alla luce degli esiti dei test.

In particolare, il TECO è un Test mediante il quale vengono valutate appunto le competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani. Attraverso questo strumento, l'ANVUR sottopone gli Atenei ad una valutazione basata sugli esiti effettivi dell'apprendimento. In pratica, la qualità dell'offerta formativa viene misurata mediante il grado di raggiungimento delle qualifiche ed i risultati dell'apprendimento conseguite dai laureati triennali che, secondo l'Unione Europea, sono:

1. *Critical thinking*: Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi.
2. *Problem solving*: abilità avanzate che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi e imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.
3. *Decision making*: Gestire attività o progetti tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili. Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.

L'ANVUR ha deciso di intraprendere questa sperimentazione sia per ragioni formali che ragioni sostanziali. Per quanto riguarda le ragioni formali, il D.lgs. 19 del 27 gennaio 2012 relativo al sistema AVA prevede l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati degli insegnamenti offerti dagli Atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle Università. In questo contesto, la sperimentazione TECO ha lo scopo di complementare la valutazione con indicatori diretti a conoscere la qualità degli apprendimenti realizzati durante il percorso di formazione in termini di competenze generaliste possedute dagli studenti al momento del rilascio del titolo universitario.

Rispetto alle ragioni sostanziali, sono collegate all'interesse da parte dei principali stakeholder ad avere una migliore qualità didattica nelle Università. Le competenze trasversali che vengono misurate nel test TECO sono quelle in grado di garantire flessibilità e adattamento degli individui ai

cambiamenti professionali e personali che intervengono durante le varie fasi del ciclo vitale. Bisogna sottolineare che queste competenze non sono monitorate né valutate dagli Atenei, proprio perché non sono oggetto di uno specifico insegnamento, ma fanno parte di quel bagaglio intangibile che ogni docente dovrebbe trasmettere attraverso l'insegnamento della propria materia. (ANVUR, 2014 p. 11) Inoltre, l'ANVUR ha previsto che gli studenti idonei al test siano solo gli iscritti al III anno e immatricolati 3 anni accademici prima nello stesso Ateneo (escluse le professioni sanitarie), che abbiano acquisito un numero di CFU di base e caratterizzanti pari almeno al 75% del totale previsto dalla classe di laurea (nel caso si tratti di lauree triennali) o almeno a 90 CFU di base e caratterizzanti (nel caso si tratti di lauree a ciclo unico).

Nello specifico, il test è strutturato in due parti; una parte a risposta aperta e l'altra su 20 domande a risposta chiusa, con 4 risposte possibili (di cui 3 distrattori e 1 giusta). La parte a risposta aperta è chiamata prova di prestazione o *Performance Task* (PT), mentre quella a risposta multipla è detta *Selected Response Questions* (SRQ).

Per rispondere lo studente ha a disposizione un tempo complessivo di 90 minuti (60 per la risposta aperta, 30 per i 20 quesiti con *multiple choice*) e non è necessario possedere conoscenze specifiche in alcun ramo particolare. Sia per rispondere al PT che all'SRQ, lo studente deve tenere conto solo delle informazioni contenute nei documenti inclusi nel test, non di eventuali altre provenienti da ulteriori fonti esterne.

La parte a risposta aperta (PT) ha lo scopo di testare tre aspetti fondamentali: la capacità di ragionamento analitico e di soluzione di problemi (*Analysis and Problem Solving – APS*), l'efficacia di scrittura (*Writing Effectiveness* WE) e la tecnica di scrittura (*Writing Mechanics – WM*)

Ciascuno dei tre ambiti riceve un punteggio da 0 a 6: il minimo nel modulo PT è quindi 0; il massimo è 18. Di fatto, gli studenti che ricevono in PT un punteggio complessivo inferiore a 3 sono eliminati dalla valutazione, in quanto si ritiene che in tale circostanza il livello del loro impegno nel test sia così basso da configurarsi un caso "*observationally equivalent*" a quello della non partecipazione al test stesso.

Le 20 domande a risposta chiusa, invece, servono a testare: la capacità di lettura critica (*Critical Reading – CRE*), la capacità di criticare un'argomentazione (*Critique an Argument – CA*) e la capacità di ragionamento scientifico e quantitativo (*Scientific and Quantitative Reasoning – SQR*).

Ogni domanda riceve un punteggio 0 se la risposta è errata o mancante, 1 se la risposta è esatta: pertanto il minimo nel modulo SRQ è 0, il massimo è 20.

Nonostante bisogna sottolineare, inoltre, che dopo il primo Progetto del 2014, sono emerse delle criticità. Secondo l'ANVUR (2018), la prima è stata l'autoselezione degli Atenei che hanno aderito

al progetto e quella degli studenti che hanno effettivamente risposto al test. Nel caso degli Atenei, la composizione del campione è stata definita più sulla base dell'espressione delle loro disponibilità che sulla loro rappresentatività. Per quanto riguarda la selezione degli studenti, oltre a un criterio stringente di inclusione individuato nel numero minimo di CFU ottenuto dagli studenti iscritti al terzo anno di un dato Ateneo, si è aggiunta anche l'autoselezione degli stessi studenti, con un tasso di partecipazione media al 20%, che ha impedito di generalizzare le osservazioni ottenute all'intera popolazione studentesca. La seconda criticità è stata invece la correzione delle risposte fornite dagli studenti.

Di conseguenza, queste criticità hanno portato l'ANVUR a ridefinire nel 2016 l'intero progetto TECO, compresi gli ambiti di riferimento, i relativi *framework*, l'impostazione metodologica e gli strumenti di rilevazione.

La prima innovazione riguarda l'individuazione della popolazione cui somministrare il TECO che ora comprende tutti gli studenti iscritti a CdS triennali e a ciclo unico in un punto specifico della carriera, in quanto più numerosa (e quindi più rilevante ai fini delle politiche pubbliche), meno auto-selezionata (come accade invece per le lauree magistrali) e potenzialmente all'ingresso nel mercato del lavoro.

La seconda riguarda il momento delle rilevazioni: abbandonato il numero di CFU come criterio di selezione degli studenti idonei per svolgere il TECO, si è preferito il semplice criterio amministrativo dell'iscrizione degli studenti all'ingresso e all'uscita del Corso di Studio. Tale scelta è congruente con l'approccio del valore aggiunto (*value-added approach*) che riflette la formazione impartita e non solo le caratteristiche iniziali degli studenti.

I principali contenuti del capitolo dedicato al Progetto, all'interno del Rapporto ANVUR 2018 (p. 155), possono essere riassunti come segue:

- L'Agenzia ha affiancato alla somministrazione a livello nazionale del TECO-T anche quella di alcuni TECO-D e tra novembre 2017 e marzo 2018 sono stati somministrati i TECO-D di Fisioterapia, Infermieristica e Radiologia Medica, coinvolgendo più di 12.000 studenti.
- Dai primi risultati ottenuti su più di 8.000 studenti delle Professioni Sanitarie in 27 atenei, emerge che tra il primo e terzo anno di studi universitari le competenze acquisite dagli studenti migliorano in maniera significativa non solo per gli aspetti disciplinari ma anche per quelli trasversali, anche se con una crescita progressiva per quelle linguistiche, e con un calo significativo per quelle matematiche nel passaggio dal secondo al terzo anno. Elementi come genere e status socio-culturale di provenienza hanno un effetto significativo solo sulle performance ai test delle competenze trasversali. Questo importante risultato suggerisce che



nell'università si elidono alcune differenze che storicamente caratterizzano il sistema di istruzione nazionale.

Risulta fondamentale sottolineare ancora che si tratta della prima esperienza di questo genere nell'ambito della *Higher Education* in Italia. In questo senso, con il progetto TECO, l'ANVUR ha prodotto e validato prove standardizzate per la rilevazione delle competenze di *Literacy* e *Numeracy*. Dai risultati ottenuti sinora si evince che attraverso la formazione universitaria è possibile incrementare, seppur marginalmente in alcuni casi, le competenze misurate dal TECO- T in questi due ambiti.

Inoltre, per approfondire la comprensione del legame tra formazione universitaria, competenze acquisite (in particolare quelle di tipo trasversale) e esiti occupazionali, l'ANVUR si è impegnata in collaborazione con altri enti a verificare se, ed eventualmente quanto e in che modo, il punteggio al TECO-T possa anticipare gli esiti occupazionali e le caratteristiche delle occupazioni dei laureati.

Il lavoro svolto finora dall'Agenzia ha permesso di mettere a punto un'impostazione metodologica validata, e fornire la base su cui portare a termine gli ulteriori ambiti di rilevazione previsti: *Problem Solving* e *Civics*. A tale scopo, è stato definito un *framework* e sono state prodotte delle bozze di prove per quanto riguarda il *Problem Solving*, in collaborazione con un gruppo di esperti.

Nel futuro l'Agenzia svolgerà, attraverso una nuova indagine pilota, la validazione di queste prove, utilizzando una piattaforma progettata specificamente per la somministrazione di test che includono prove con caratteristiche interattive.

Infine, l'Agenzia auspica di poter pervenire in pochi anni - con la collaborazione del mondo accademico- alla definizione di indicatori condivisi che possano fornire informazioni di risultato da affiancare a quelli attualmente a disposizione ai fini dell'autovalutazione.

#### 3.4.1.2.4 Sintesi delle analisi

Per concludere questo capitolo dell'analisi Meso (contesto nazionale italiano), vogliamo offrire al lettore un breve riassunto degli aspetti fondamentali e dei principali risultati emersi.

Per quanto riguarda le **riforme strutturali**, nel contesto del Processo di Bologna, gli studenti italiani consultati nello studio *Bologna With Students' Eyes* (BWSE) 2018 avevano riportato che l'assegnazione dei Crediti Europei (ECTS) avviene sulla base dei risultati dell'apprendimento

(*Learning outcomes* – LO) ‘su larga misura’<sup>74</sup>. In questo senso abbiamo detto che il progresso risulta positivo e in linea con le altre realtà europee.

Per quanto riguarda invece i rapporti fra ECTS e carico di lavoro (*workload* -WL), l'assegnazione dei crediti avviene ‘quasi per niente’<sup>75</sup>, sulla base del carico di lavoro. In questo senso, anche il documento Trends 2018 indicava che in Italia il carico di lavoro viene misurato in anni / semestri e corrisponde a due anni (quattro semestri).

Nonostante questo, uno dei problemi principali che abbiamo sottolineato nell’implementazione dei risultati di apprendimento erano le risorse insufficienti per sostenere il personale (39% delle istituzioni totali consultate, 56% in Italia).

In Italia (e altri paesi) dove la legislazione o le raccomandazioni nazionali prevedono l'uso dei risultati dell'apprendimento e del carico di lavoro associato nell'assegnazione dei crediti, gli studenti riferivano solo o sull'uso del carico di lavoro degli studenti o sulle ore di contatto insegnante-studente. Ci potevano essere varie ragioni per le differenze tra legislazione/raccomandazioni. Tuttavia, questo suggeriva che risulterebbe necessario un maggiore coordinamento e comunicazione tra le parti interessate.

Abbiamo sottolineato inoltre un ruolo fondamentale in queste riforme da parte del **Quadro Nazionale delle Qualifiche o Titoli** (NQF). Gli studenti italiani consultati in BWSE, avevano riportato che rispetto all'esistenza di tale quadro, “c’è, ma non viene utilizzato affatto” (2 su 5, dove il minimo “non c’è” e il massimo “c’è e viene sempre utilizzato”). Di conseguenza, il grado di soddisfazione espressa con il proprio quadro risulta “niente affatto soddisfatto” (scala 1 su 5).

In questo senso, il Quadro italiano è stato adottato con decreto interministeriale nel gennaio 2018. È strutturato su otto livelli descritti nei risultati dell'apprendimento, nei tre domini del livello europeo-EQF (conoscenza, abilità, responsabilità e autonomia). I sottodescrittori sono stati sviluppati anche estendendo i descrittori del livello EQF per coprire tutte le qualifiche disponibili a livello nazionale. Il quadro copre le qualifiche dell'istruzione generale, dell'istruzione superiore e dell'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) amministrate a livello regionale.

In questo iter, abbiamo segnalato come l'Italia abbia dovuto affrontare la sfida di integrare diversi livelli di sistemi di apprendimento permanente in un sistema nazionale coerente. Il contesto per la progettazione e il rilascio delle qualifiche è infatti complesso: è disciplinato da più atti legislativi sotto diverse autorità regionali e nazionali.

---

<sup>74</sup> 4 su una scala di 5, dove il minimo corrispondeva a ‘niente affatto’ e il massimo ‘completamente in tutto il sistema di istruzione superiore’

<sup>75</sup> 2 su 5, dove minimo e massimo corrispondono alla scala precedente.

Per concludere questo aspetto, abbiamo detto che il lavoro fatto in questa lunga evoluzione e sviluppo aveva promosso il dialogo e la cooperazione tra i diversi portatori di interessi nazionali, gli attori istituzionali; principalmente attraverso il comitato tecnico nazionale e gli sforzi del Punto Nazionale di Coordinamento dell'*European Qualifications Framework* (PCN-EQF).

Questo lavoro ha anche portato all'adozione di un orientamento ai risultati dell'apprendimento (LO) in una serie di atti legislativi e si prevede che l'ulteriore attuazione dell'approccio dei risultati dell'apprendimento avrà un impatto sull'insegnamento e l'apprendimento. Tuttavia, come sottolineato all'inizio, il divario tra regolamenti formali e attuazione pratica rimane ancora una sfida.

Un altro aspetto che abbiamo preso in analisi era quello che riguarda la **mobilità e la internazionalizzazione**; aspetto fondamentale sin dall'inizio del Processo di Bologna e baricentro della condivisione delle pratiche, politiche e culture nell'istruzione superiore.

In questo quadro, un gruppo di diversi sistemi (fra cui l'Italia) stimava quote costantemente elevate di istituzioni che partecipano sia a programmi congiunti sia al rilascio di diplomi congiunti. Cinque di questi (Italia compresa) riferivano anche di avere una strategia nazionale per l'internazionalizzazione e stimavano che tutti i loro istituti di istruzione superiore avessero adottato documenti simili.

Nello specifico, nel contesto italiano, il quadro strategico triennale per il sistema universitario include indicatori sui progressi compiuti dalle università nell'offerta dei corsi di laurea "internazionali". Questi programmi: sono tenuti in lingua inglese, portano a una doppia laurea, sono finanziati nell'ambito dell'iniziativa di master congiunto *Erasmus+* o almeno il 20% dei loro studenti sperimenta una mobilità in uscita (di almeno 12 ECTS). Il sostegno delle autorità centrali include incentivi finanziari per le istituzioni che aumentano l'offerta di programmi internazionali, misure normative per facilitare l'accreditamento dei programmi internazionali e la promozione di questi programmi sul portale che presenta tutti i titoli di studio in Italia.

Tuttavia, rispetto al rapporto sull'attuazione del processo di Bologna 2015, l'Italia si collocava fra i diversi paesi che registravano una significativa diminuzione del rapporto entrate/uscite all'interno dell'EHEA.

Inoltre, veniva sottolineato come la mobilità era cresciuta negli ultimi decenni - attirando un numero crescente di studenti- ma allo stesso tempo rimaneva ancora un privilegio per pochi, piuttosto che una reale opportunità per l'intera comunità accademica: gli studenti continuano a lottare con barriere sostanziali che ostacolano il loro accesso alla mobilità.

Fra questi ostacoli da superare per diventare ‘mobili’, la stragrande maggioranza degli studenti riferiva i finanziamenti (come quello principale), seguiti dalla situazione familiare e dai problemi di riconoscimento.

Inoltre, abbiamo sottolineato che i principali ostacoli alla piena attuazione (nonché al monitoraggio e alla revisione) erano la mancanza di una dotazione di bilancio e di orientamenti sufficienti per le istituzioni in termini di *come* le strategie dovrebbero essere progettate. Inoltre, un problema che emergeva era il *contenuto* delle strategie, spesso prive di obiettivi e misure chiare, volti ad ampliare l'accesso alla mobilità per i gruppi sottorappresentati e/o bilanciare i flussi di mobilità.

A questo fine, abbiamo accennato che risulterebbe essenziale offrire una migliore assistenza ai paesi: dovrebbe essere considerata la creazione di strumenti con l'obiettivo di assistere nel processo di progettazione, implementazione e miglioramento delle strategie di internazionalizzazione per i paesi a livello EHEA all'interno delle strutture Bologna Follow-Up Group (BFUG).

Abbiamo descritto come nel contesto italiano il livello di internazionalizzazione dell'offerta formativa venisse analizzato attraverso due indicatori, i quali, ancorché non esaustivi, forniscono le indicazioni. Il primo indicatore è la lingua degli insegnamenti, distinguendo tra corsi erogati completamente in lingua italiana, completamente in lingua inglese, parzialmente in lingua inglese ed altre lingue. Il secondo consiste negli accordi con atenei stranieri per l'erogazione di corsi interateneo che prevedono il rilascio di un doppio titolo o il titolo congiunto.

In questo senso, l'ANVUR dichiarava che le università si stessero impegnando - in modo crescente - affinché gli studenti acquisiscano un insieme di competenze trasversali, finalizzate all'applicazione delle conoscenze e capacità acquisite, all'autonomia di giudizio, alle abilità comunicative e alla capacità di apprendere in modo autonomo (oltre alle competenze disciplinari). Tra le opportunità di formazione offerte dalle università che più contribuiscono all'acquisizione di queste competenze, si trovano – appunto - le esperienze di mobilità internazionale e anche lo svolgimento di tirocini e stage. In questo senso, risulta fondamentale evidenziare ancora come l'internazionalizzazione della formazione superiore costituisca una risorsa preziosa sia per studenti, docenti e università.

Per quanto riguarda questo aspetto, abbiamo riportato il parere del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari italiano (CNSU). Il Consiglio dichiarava un ostacolo rilevante nella capacità del sistema universitario italiano nell'attrarre studenti provenienti dall'estero. Questo sarebbe dovuto alla mancanza di un censimento nazionale chiaro degli studenti internazionali iscritti, cosa che rende difficile la distinzione fra gli studenti in entrata da coloro che – pur avendo cittadinanza straniera - sono nei fatti studenti italiani. In questo senso, il MIUR rileva infatti solo il dato della cittadinanza;

che risultano – nell’a.a. 2016/2017- 76.351 stranieri iscritti. Invece, per quanto riguarda gli studenti in entrata coinvolti in scambi internazionali risultano – al 31 dicembre 2016- 24.682.

A questo proposito, le indicazioni del CNSU riguardavano soprattutto l’impegno del MIUR nella raccolta di questi dati, in base al Rapporto *Eurostudent*, che definisce lo studente internazionale in base al luogo in chi ha conseguito il livello di istruzione secondaria. Questo permetterebbe l’identificazione di coloro che effettivamente stanno svolgendo un periodo (o ciclo di studi); consentendo – da una parte- di verificare l’efficacia (o meno) delle eventuali strategie di internazionalizzazione; e – dall’altra- di effettuare comparazioni con gli altri paesi.

Le proposte del CNSU riguardavano, inoltre, il potenziamento dell’offerta di corsi in lingua inglese – necessario per attrarre gli studenti e favorire la mobilità- e la possibilità che le università offrano agli studenti stranieri corsi gratuiti di lingua italiana per incentivare lo scambio interculturale e la frequenza degli insegnamenti erogati in italiano.

Questi ostacoli erano presenti anche per quanto riguarda la mobilità in uscita. I dati a disposizione evidenziavano un lieve calo negli ultimi tre anni, soprattutto dovuto alla crisi economica e alle condizioni di studio: una minore disponibilità di risorse finanziarie aveva ridotto le possibilità di realizzarle. Questo significa la possibilità di ampliare l’accesso alla mobilità internazionale, rendendo più efficaci le misure di supporto finanziario, potenziando le borse sulla base della condizione economica e parametrando in modo più diretto al paese di destinazione, soprattutto in riferimento al programma *Erasmus+*.

Per quanto riguarda invece le riforme nel contesto dell’apprendimento incentrato sullo studente (SCL), una dimensione importante evidenziata in diverse occasioni era quella della partecipazione e coinvolgimento dello studente a tutti i livelli di governance istituzionale.

A questo proposito, avevamo visto come in BWSE 2018, il contesto italiano risultava negativo agli occhi degli studenti. Infatti, alla domanda ‘*come viene trattato il contributo degli studenti a livello istituzionale*’, gli studenti avevano risposto ‘*Visto ma non sentito*’ (3 su 5 in una scala dove il minimo ‘*completamente escluso*’ e il massimo ‘*Partner a pieno titolo*’). Invece, davanti a ‘*come percepiscono gli studenti il modo in cui vengono considerati i loro input*’ la risposta era ‘*nessun effetto*’ (2 su 4, dove il minimo ‘*effetto negativo*’ e il massimo ‘*effetto significativo*’).

Per quanto riguarda invece l’Assicurazione della Qualità, gli studenti non prendono parte ai processi esterni, ne sono consultati dal governo sulle questioni relative alla QA.

In questo senso, abbiamo ancora riportato la voce degli studenti, tramite l’organo di rappresentanza a livello nazionale (CNSU) per sottolineare ciò che era emerso in BWSE, e che in realtà mostrava una situazione complessa. Soprattutto dal fatto che questo organo importante trova delle difficoltà

nel dialogare con i diversi interlocutori del sistema universitario italiano. In questo modo, si confermerebbe ciò che era stato già detto: sebbene i canali formali e gli strumenti a disposizione diano voce agli studenti, questo contributo viene “visto, ma non sentito”, il che – di conseguenza- non avrebbe nessun effetto.

Sebbene consideriamo questa situazione uno degli ostacoli maggiori per considerare gli studenti ‘Partner a pieno titolo’ a tutti i livelli; ci tenevamo a sottolineare che questo si presentava come una dimensione sulla quale continuare a lavorare, come opportunità per continuare a coinvolgerli e come base sulla quale costruire tale rapporto; fondamentale per i progressi compiuti nel contesto delle riforme del Processo di Bologna.

Inoltre, ci siamo soffermati su un’altra dimensione collegata allo SCL, l’**Insegnamento**: tutto ciò che riguardava le caratteristiche del personale docente, il suo sviluppo, valorizzazione, formazione, i rapporti fra didattica e ricerca, ecc.

Nel documento Trends 2018 avevamo visto come le tendenze del rapporto precedente (Trends 2015) fossero confermate. In Trends 2015, il 94% degli intervistati concordava con l'affermazione secondo cui vi era un crescente riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento. Nel 2018, il 92% degli intervistati aveva convenuto che la loro istituzione stava ponendo più enfasi sull'apprendimento e l'insegnamento rispetto al passato. Inoltre, quasi tutte le istituzioni indicavano di sostenere iniziative didattiche innovative, mentre circa un quarto o meno lo facevano (Italia compresa).

Per quanto riguarda gli incentivi (e altre modalità di supporto economico) nella maggior parte dei sistemi, coprono sia le attività di insegnamento che di ricerca, mentre in alcuni il finanziamento di base per la ricerca è minimo o nullo. In quest'ultimo caso, ciò è dovuto al fatto che il finanziamento della ricerca è principalmente assegnato su base competitiva, il che indica che non tutte le università lo ricevono sempre (ad esempio Italia).

Un altro aspetto sottolineato era quello della collaborazione. In questo senso, solo il 10% aveva dichiarato di non partecipare ad alcuna collaborazione esterna sul miglioramento dell'insegnamento - e questo è più spesso il caso in **Italia** (27%) e altri paesi. Nonostante questo, l'Italia si trovava fra i quattro paesi che hanno adottato una strategia specifica sull'uso di metodi di insegnamento e apprendimento basati sul digitale nell'istruzione superiore.

Per quanto riguarda, inoltre, le caratteristiche del personale accademico, una comprovata esperienza di insegnamento era comunemente richiesta per i professori in Ucraina (tutte le istituzioni), Russia (92% degli istituti) e Austria (75%), e meno frequentemente richiesta in Romania (13%), **Italia** (23%), Turchia (27%) e Irlanda (29%).

Inoltre, la valutazione regolare delle prestazioni dell'insegnamento rappresentava un requisito per i professori in tutte le istituzioni che rispondono in Ucraina, l'80% degli istituti in Kazakistan e il 77% in Russia. Al contrario, in Repubblica Ceca, Francia, Irlanda, **Italia** e Svezia, lo stesso requisito era segnalato da meno del 15% degli istituti. La partecipazione a corsi di perfezionamento sull'insegnamento come requisito per i professori era relativamente comune in Kazakistan, Romania, Russia, Ucraina e Regno Unito, ma piuttosto rara in Francia, **Italia**, Polonia, Portogallo e Turchia (meno del 10% delle istituzioni).

I corsi obbligatori per migliorare questi aspetti sembravano essere piuttosto rari in Portogallo (0%), Turchia (9%), **Italia** (11%), Francia (13%), Spagna (15%) e Grecia (17%).

Il documento Trends 2018 suggeriva inoltre che le valutazioni delle prestazioni dell'insegnamento svolgono un ruolo non trascurabile nella promozione e nello sviluppo della carriera del personale docente. Tuttavia, la Francia era stata seguita da Irlanda, **Italia** e Turchia, dove tra il 25% e il 30% delle istituzioni non avevano indicato alcun ruolo sostanziale.

Rispetto ai requisiti per diventare professore universitario quello più comune è un titolo accademico, di solito un dottorato. Tuttavia, la percentuale di dottorandi che beneficiavano di questi aspetti (formazione ed esperienza didattica) risultava piuttosto bassa, poiché solo il 25% dei sistemi europei ne tiene conto. Inoltre, spesso si presentava come non obbligatorio e soggetto a eccezioni. Infatti, nel periodo 2007-2010 in 11 paesi, meno del 20% degli accademici ha riferito che la loro formazione dottorale comprendeva questi aspetti.

In questo senso, avevamo sottolineato come nel contesto italiano, il dottorato come requisito legale fosse stato introdotto nel 2010. Dunque, solo di recente il dottorato è diventato il tipico titolo di accesso alla professione accademica. Mentre il dottorato in Italia è un requisito legale per i nuovi incarichi, attualmente solo un terzo di tutti i professori ha un dottorato. Questo è particolarmente vero tra i giovani accademici.

Di conseguenza, sembrerebbe che gli accademici – in alcuni paesi di Europa- continuassero a fare affidamento sulla propria esperienza di studente durante l'insegnamento. Il che rafforza gli approcci incentrati sull'insegnante (e non sullo studente), non stimolando esperienze di apprendimento di alta qualità desiderate o i tipi di risultati richiesti dal nuovo contesto delineato dall'approccio SCL.

Abbiamo inoltre riconosciuto che il cambiamento si era dimostrato lento, perché la necessaria trasformazione dei sistemi richiedeva una nuova visione e approccio dei sistemi nazionali e un cambiamento di mentalità sia a livello politico che a livello della pratica professionale. In questo senso, riteniamo che questi cambiamenti strutturali implementati in modo sistematico abbiano aperto la strada alle pratiche.

Tuttavia, abbiamo anche sottolineato che le università sono istituzioni complesse in cui la visione e la strategia a livello di sistema devono essere ben allineate con le pratiche e le innovazioni dal basso verso l'alto, così come l'analisi ci ha dimostrato fino a questo punto.

Per quanto riguarda, invece, le caratteristiche del personale docente nel contesto italiano - ricavate dal Rapporto dell'ANVUR del 2018- i principali risultati erano i seguenti:

- Dal picco raggiunto nel 2008, il numero complessivo dei docenti universitari ha registrato un calo ininterrotto a causa dei limiti posti al *turnover*; nel 2017 il livello raggiunto è inferiore del 14,9% rispetto al massimo storico.
- Questa flessione ha innalzato il numero di studenti per docente (nel 2017 pari a 31) che è fra i più alti dell'area OCSE.
- Per effetto del costante decremento dei PO, si è prima ripristinata e successivamente rafforzata la configurazione piramidale delle qualifiche: ad una quota limitata di PO al vertice corrisponde un'ampia fascia centrale di PA, solo di poco inferiore alla base composta dai ricercatori.
- Si è fermata nell'ultimo biennio anche la crescita dei PA legata all'avvio dell'Abilitazione Scientifica Nazionale; mentre i RU (un ruolo ad esaurimento) sono in progressiva diminuzione, i RTD continuano ad aumentare.
- Si accentuano lievemente le differenze territoriali in termini di studenti regolari per docente: nel 2017, a fronte di un valore nazionale di 22,1, la media negli atenei del Nord-Ovest è pari a 24,4, a fronte del 17,7 nelle Isole;
- La presenza femminile tra i docenti continua a registrare una crescita costante e regolare, in linea con quanto avviene negli altri Paesi: dal 1988 al 2017 è passata da 2,6 a 3,8 donne ogni 10 docenti, ma resta una netta disuguaglianza nelle probabilità di fare carriera: la quota delle donne supera quella degli uomini tra i laureati e tra quanti conseguono un dottorato di ricerca, ma la componente maschile resta considerevolmente superiore a quella femminile tra i docenti e soprattutto nella fascia apicale;
- Si innalza l'età media dei docenti, nonostante il temporaneo ringiovanimento degli associati nel triennio 2013-2015: solo lo 0,2% degli ordinari ha un'età al di sotto dei 40 anni e la metà ha più di 60 anni;
- Accanto ai RTD, hanno un ruolo importante nel sistema anche le tradizionali forme contrattuali a tempo determinato (i docenti a contratto, gli assegnisti, i collaboratori di ricerca, i borsisti, i professori straordinari); nel 2016, ogni 10 docenti, vi erano 3 assegnisti di ricerca (il doppio dei RUTD), 1,5 titolari di borse di studio e di ricerca e 1,5 collaboratori.



Infine, rispetto a questo aspetto – e in collegamento con l’abilitazione scientifica nazionale (ASN)- era emerso come le politiche favorivano la produttività della ricerca rispetto alla qualità dell’insegnamento. Pertanto, dedicare tempo a metodi di insegnamento incentrati sullo studente poteva essere inibito a causa di un maggiore interesse per la ricerca che per l’insegnamento ed era improbabile che venisse visto come un’alta priorità; dato che i risultati nella ricerca si presentavano come di maggiore importanza in termini di carriera accademica.

Per quanto riguarda l’**Assicurazione della Qualità (QA)** nel contesto italiano, l’introduzione di un tale sistema trova i suoi riferimenti normativi all’art. 5, comma 3, della legge n.240/2010 che nell’esercizio della delega di cui al comma 1, lettera a), prevede l’introduzione di un sistema di Accreditamento delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (articolo 3 del regolamento di cui al decreto del MIUR 22 ottobre 2004, n. 270).

Abbiamo visto come la QA era stata formalmente introdotta con la legge 240/2010 e con l’istituzione nel 2011 dell’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Nel 2013 l’Agenzia aveva definito un sistema nazionale di valutazione basato su un modello di QA strettamente ispirato agli ESG denominato “AVA” (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accreditamento), il cui impianto si era modellato negli anni successivi anche in seguito all’aggiornamento degli ESG del 2015.

Analogamente agli ESG, le Linee Guida AVA, non forniscono prescrizioni stringenti ma chiedono alle istituzioni di definire i propri processi interni in maniera trasparente e di implementarli in maniera efficace. La valutazione esterna, invece, si svolge attraverso la revisione tra pari e si concentra sull’adeguatezza del sistema interno di QA.

Inoltre, abbiamo sottolineato come il sistema AVA era stato sviluppato per raggiungere tre obiettivi principali:

- l’assicurazione, da parte del MIUR e attraverso l’attività valutativa dell’ANVUR, che le Istituzioni di formazione superiore operanti in Italia eroghino uniformemente un servizio di qualità adeguata ai propri utenti e alla società nel suo complesso;
- l’esercizio da parte degli Atenei di un’autonomia responsabile e affidabile nell’uso delle risorse pubbliche e nei comportamenti collettivi e individuali relativi alle attività di formazione e ricerca;
- il miglioramento della qualità delle attività formative e di ricerca.

Un altro aspetto evidenziato era la continua **evoluzione** del sistema AVA, al fine di migliorare la propria efficacia e ridurre al minimo gli adempimenti per le istituzioni valutate e adattarsi al meglio ai cambiamenti che investono il sistema di istruzione superiore. In questo senso, il sistema si era progressivamente discostato da una valutazione centrata esclusivamente sui *processi*, a favore di un approccio basato anche su un uso attento di indicatori di *risultato*.

In questa evoluzione, e ai fini di ridurre il carico di lavoro sulle istituzioni valutate, l’Agenzia aveva introdotto alcune modifiche tecnico-operative al sistema AVA (con la revisione delle Linee Guida per l’Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari) approvate nell’agosto 2017 dopo una sistematica consultazione delle parti interessate. Sulla base dell’esperienza maturata nei primi anni di implementazione del sistema, erano state identificate le revisioni capaci di rendere il sistema maggiormente adattabile alle molteplici peculiarità che caratterizzano l’offerta formativa del sistema di istruzione superiore.

Le principali novità del nuovo sistema riguardavano essenzialmente i seguenti aspetti:

- Razionalizzazione dei Requisiti e Indicatori di Qualità
- Valutazione dei processi e valutazione dei risultati
- Rapporti di riesame annuale e ciclico
- Visite di accreditamento e formulazione del giudizio

Un altro aspetto fondamentale nell’evoluzione di questo sistema riguardava l’**accreditamento** dell’ANVUR presso l’ENQA e l’iscrizione all’EQAR.

A questo proposito, troviamo sul sito istituzionale dell’ANVUR che il 14 Novembre 2017, con una lettera all’ENQA, l’Agenzia aveva espresso l’intenzione di sottoporsi alle procedure per l’accreditamento di *Member Agency* da parte dell’*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e per l’inserimento nel registro europeo delle agenzie responsabili dei sistemi di assicurazione della qualità per la formazione terziaria (*European Quality Assurance Register for Higher Education* – EQAR).

Dopo aver ricevuto la conferma di idoneità da parte di EQAR, il 19 marzo 2018 l’ANVUR ha pubblicato il documento *Terms of Reference*, con il quale si avviavano formalmente le suddette procedure. Esse hanno previsto, in particolare: la redazione da parte dell’ANVUR di un Rapporto di Autovalutazione (*Self-Assessment Report* – SAR, pubblicato il 26 settembre 2018); e la visita presso la sede dell’Agenzia di una commissione di esperti nominata dall’ENQA. La visita aveva avuto luogo

nei giorni 19-22 novembre 2018 presso la sede dell'ANVUR e ha visto l'ampia partecipazione di rappresentanti del mondo universitario e dei portatori d'interesse.

Il Board dell'ENQA aveva infine assunto la decisione finale il 20 giugno 2019 (*Letter ENQA to ANVUR*) ammettendo ANVUR come membro di ENQA per i prossimi 5 anni, con una verifica intermedia entro il 2021 (*ANVUR external review report*).

Nello specifico, abbiamo anche preso in considerazione i **Requisiti, Indicatori e Punti di Attenzione**, del sistema AVA: i Requisiti (R) stabiliscono i principi fondamentali attorno ai quali deve essere costruito il Sistema di QA degli Atenei, per i Dipartimenti e i Corsi di Laurea, di Laurea Magistrale e di Laurea Magistrale a Ciclo Unico.

Tali Requisiti recepiscono le indicazioni formulate dagli ESG 2015: questi sono portatori di un approccio centrato sullo studente (SCL), che viene incoraggiato ad assumere un ruolo attivo nelle scelte relative ai processi di apprendimento; promuovono la qualità dell'insegnamento, la stretta complementarietà fra ricerca e formazione, la flessibilità dei percorsi educativi, lo sviluppo delle competenze didattiche e la sperimentazione di metodi e strumenti didattici innovativi; raccomandano la chiara definizione e l'adeguata pubblicizzazione dei programmi di insegnamento e di regolamenti che coprano tutte le fasi del "ciclo di vita" dello studente.

Ciascuno dei quattro Requisiti viene articolato in una serie più o meno ampia di Indicatori (RN.X), che prendono in esame aspetti meritevoli di specifica considerazione. Ad ogni Indicatore corrispondono uno o più Punti di Attenzione (RN.X.N) che ne agevolano la valutazione, scomponendola in aspetti da considerare che possono riguardare specifici attori (Organi di Governo, CdS, Dipartimenti, ecc.) e utenti (docenti, studenti, interlocutori esterni) ed essere menzionati o regolati da specifici documenti chiave.

Inoltre, ci siamo soffermati su due **strumenti** essenziali per il processo di **autovalutazione interna** (e per la QA in generale): la *rilevazione delle opinioni degli studenti* e la misurazione degli esiti degli apprendimenti trasversali e disciplinari (attraverso il *Progetto TECO*).

Per quanto riguarda il primo strumento, con la nuova versione degli ESG, i Ministri dell'istruzione dell'EHEA avevano voluto dare risalto al ruolo degli studenti nei processi di QA, richiedendo particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento adottate dalle istituzioni e a come lo strumento della raccolta e analisi delle opinioni degli studenti venisse utilizzato nelle attività di autovalutazione. Nel contesto italiano, la rilevazione dell'opinione degli studenti svolta dagli Atenei risulta obbligatoria per gli studenti frequentanti (ai sensi dell'art. 1, comma 2, della L. 370/1999), ed è

delegata ai singoli Atenei. Tale rilevazione sistematica fa parte integrante del sistema di QA degli Atenei ed è quindi un requisito necessario per l'accREDITAMENTO.

Nel D. Lgs. 19/2012 e nel successivo DM 47/2013 (che introducono il sistema AVA), si affermava inoltre che per ogni Corso di Studio dovevano essere somministrate, secondo le modalità previste dall'ANVUR, le schede di rilevazione dell'opinione degli studenti, dei laureandi e dei laureati sulle attività di formazione e relativi servizi.

Per quanto riguardava il secondo strumento, (come per la rilevazione delle opinioni degli studenti prevista nel DM 987/2016) si prevedeva inoltre la possibilità di costruire indicatori per le sedi e per i Corsi di Studio sulla base dei dati relativi alle competenze trasversali e/o disciplinari acquisite dagli studenti.

A questo proposito, l'analisi dei livelli delle competenze acquisite durante il percorso universitario era stato l'oggetto del progetto TECO, avente come obiettivo la rilevazione delle competenze come esiti degli apprendimenti. Il risultato atteso era quello di certificare ulteriori competenze e valutare l'offerta formativa alla luce degli esiti dei test.

In particolare, il TECO è un Test mediante il quale vengono valutate appunto le competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani. Attraverso questo strumento, l'ANVUR sottopone gli Atenei ad una valutazione basata sugli esiti effettivi dell'apprendimento. In pratica, la qualità dell'offerta formativa viene misurata mediante il grado di raggiungimento delle qualifiche ed i risultati dell'apprendimento conseguite dai laureati triennali

Risulta fondamentale sottolineare ancora che si trattava della prima esperienza di questo genere nell'ambito della *Higher Education* in Italia. In questo senso, con il progetto TECO, l'ANVUR ha prodotto e validato prove standardizzate per la rilevazione delle competenze di *Literacy* e *Numeracy*. Dai risultati ottenuti si evinceva che attraverso la formazione universitaria era possibile incrementare, seppur marginalmente in alcuni casi, le competenze misurate dal TECO- T in questi due ambiti.

### *3.4.1.3 Il livello Micro: Università degli Studi di Padova*

#### Introduzione

In questo capitolo verranno presentati i risultati dell'analisi dei documenti a livello Micro, cioè, il contesto istituzionale dell'Università degli Studi di Padova. Tutti i documenti – che regolano la vita istituzionale di questo Ateneo- sono stati reperiti dal proprio sito istituzionale dell'Università.

Prima della presentazione dei risultati, si offre al lettore una breve introduzione su questo ateneo che vanta di un prestigio internazionale e una storia plurisecolare.

L'Università degli Studi di Padova (di seguito Università, Ateneo o Unipd) è uno dei primi atenei in Italia e in Europa. Nasce nel 1222, anno in cui risulta esservi la prima registrazione di una regolare organizzazione universitaria, sebbene l'attività di didattica e studio risulti iniziata anni prima. Il motto che ne accompagna la storia e che la caratterizza è "*Universa Universis Patavina Libertas*"<sup>76</sup>.

L'UNIPD si sviluppa anche grazie alla massiccia trasferta da Bologna di docenti e professori e la benevolenza e il supporto del Comune di Padova. Nel corso della sua storia ha visto succedersi nelle aule figure prestigiose a livello internazionale: docenti come Galileo Galilei e Andrea Vesalio, studenti come Francesco Guicciardini e Carlo Goldoni, per citarne alcune. L'UNIPD vanta diversi primati: nel 1985 il chirurgo Vincenzo Gallucci esegue il primo trapianto di cuore in Italia; il primo Orto botanico universitario del mondo viene creato a Padova nel 1545 e oggi è inserito dall'Unesco nel Patrimonio mondiale dell'umanità; l'Ateneo costruisce il primo teatro anatomico stabile ed è a Padova che, nel 1678, si laurea per la prima volta una donna, Elena Lucrezia Cornaro Piscopia. (ANVUR, 2020 p. 10)

Di seguito, alcuni accenni sulla storia dell'Ateneo<sup>77</sup>.

### Il Medioevo e il Rinascimento

A quest'epoca lo Studio padovano presenta una configurazione simile a quello bolognese: le corporazioni degli scolari o università in senso stretto, i colleghi dei dottori e la figura del cancelliere. Gli scolari si distinguono in Transalpini e Cisalpini, secondo un criterio etnico-geografico; all'interno si configurano le "Nationes". Eletto dagli studenti, il rettore proveniva a turno dai due gruppi, per dar voce agli studenti arrivati da tutta Europa. All'inizio del Trecento Padova raggiunge la fase di maggior splendore della sua storia indipendente, e docenti di tutta Europa la scelgono come meta: nel 1305 dallo Studio di Parigi viene chiamato a Padova il filosofo, medico e astrologo Pietro d'Abano, figura di spicco della medicina medievale. Tra i suoi successori, Nicolò Santa Sofia, Giacomo e Giovanni Dondi dall'Orologio. La Signoria dei Carraresi dà ulteriore prestigio allo Studio, chiamando docenti famosi per attrarre il maggior numero di studenti, e Padova diventa punto di riferimento per la diffusione della cultura e della ricerca del mondo occidentale come Bologna, Oxford e Cambridge. Verso la fine del Trecento l'insofferenza della corporazione degli studenti delle discipline filosofiche e mediche porta alla definitiva scissione dalla più antica Universitas Iuristarum; nasce così nel 1399

---

<sup>76</sup> "*Tutta intera, per tutti, la libertà nell'Università di Padova*".

<sup>77</sup> Reperibile sul sito istituzionale: <https://www.unipd.it/storia>

l'Universitas Artistorum. L'elezione di un rettore autonomo, lo studente Benedetto Greco da Salerno, è l'espressione di questa totale indipendenza organizzativa.

L'inizio del Quattrocento segna la caduta dei Carraresi e l'avvento del dominio di Venezia, che durerà più di tre secoli, fino alla fine del Settecento. Malgrado alcuni periodi di crisi, è un periodo di grande prestigio culturale che vede succedersi a Padova nomi rimasti scolpiti nella storia dell'astronomia, della medicina, della fisica e delle lettere: lasciano un segno indelebile professori come Andrea Vesalio, Gabriele Falloppio e successivamente Girolamo Fabrici d'Acquapendente: con le loro scoperte nel campo dell'anatomia contribuiranno a dare svolte significative in campo medico. Galileo Galilei insegna a Padova per 18 anni, avvalorando la tesi eliocentrica di Nicolò Copernico, e imprime una svolta fondamentale allo studio dell'astronomia. Grazie alla costruzione di un telescopio più potente di quello già esistente, fornisce le prime osservazioni dettagliate della Via Lattea, della superficie della Luna e dei quattro satelliti principali di Giove; nel 1610 pubblica il Sidereus Nuncius.

#### La Serenissima Repubblica di Venezia

Agli studenti, che attraverso le collette pagavano i docenti, spettava tradizionalmente l'approvazione degli statuti, l'elezione del rettore, la scelta dei docenti e la stesura dell'elenco delle cattedre attivate (il rotulus), ma già verso la fine del Trecento i Carraresi avevano cominciato a influire in queste scelte introducendo una sorta di politica delle cattedre. La Serenissima continua sulla stessa strada, finanziando la chiamata di docenti famosi fino all'ennesimo disordine tra gli studenti: nel 1560 il Senato decide di privarli totalmente della possibilità di scegliere i professori, togliendo così ogni vincolo di dipendenza dei docenti dagli studenti. Il periodo veneziano si distingue anche per le ristrutturazioni e gli ampliamenti dei palazzi, che iniziano già dalla fine del Quattrocento: le scuole sparse in diverse contrade della città confluiscono in un unico blocco di edifici, dove nascerà Palazzo Bo, ancora oggi sede centrale dell'Università.

Nel 1545 si ha la fondazione dell'Orto dei semplici, il primo giardino botanico europeo. Alla fine del secolo, probabilmente nel 1595, viene costruito il primo teatro anatomico stabile. "Hic est locus ubi mors gaudet succurrere vitae" dice l'iscrizione che campeggia sulla sua entrata "è questo il luogo dove la morte gode nel soccorrere la vita", tanto furono importanti le dissezioni anatomiche per il progresso degli studi di medicina.

Nel Seicento, e per buona parte del secolo successivo, non mancano docenti di valore (da Antonio Vallisneri a Gian Battista Morgagni) e brillanti studenti che a Padova iniziano i loro studi (da Giuseppe Tartini a Carlo Goldoni, Ugo Foscolo, e molti altri). Nel frattempo, gli ampliamenti continuano.

Nel 1629 viene costruita la prima biblioteca universitaria italiana, con sede nella Sala dei Giganti; nel 1678 il Sacro Collegio dei filosofi e medici concede la prima laurea al mondo a una donna, la patrizia veneziana Elena Lucrezia Cornaro Piscopia.

Nella seconda metà del Settecento si ha una serie di riforme sul piano della didattica, con la creazione di nuove cattedre in campo giuridico (come diritto pubblico) e scientifico (scienza agraria), o nella medicina (alcune cliniche medico chirurgiche, ginecologia, pediatria, medicina del lavoro). L'attenzione verso il metodo scientifico sperimentale aumenta: viene eretta la Specola astronomica sulla torre del Castello dei Carraresi, viene preso in affitto un terreno per gli esperimenti in agraria e attivati molti laboratori.

### La dominazione straniera

Con la caduta di Venezia a opera delle truppe napoleoniche inizia un periodo di confusione e instabilità, durante il quale il dominio francese si alternerà più volte a quello austriaco, comportando un cambiamento globale della struttura dell'Ateneo: scompare la distinzione tra Universitas Iuristarum e l'Universitas Artistorum, scompaiono le Nationes; il rettore, eletto dal viceré, diventa il tramite principale tra l'università e il governo centrale.

Dal 1813 inizia un periodo di relativa stabilità: sotto il governo austriaco i docenti di nomina governativa sono sottoposti a regole ferree e la censura intellettuale cui vengono sottoposti non fa che peggiorare il livello dell'insegnamento. Anche il malcontento studentesco aumenta fino a esplodere nei celebri moti dell'8 febbraio 1848 che vedono uniti nella rivolta cittadini padovani e studenti. Sono i movimenti politici a scuotere e a caratterizzare quegli anni: molti saranno infatti gli studenti padovani che lasceranno gli studi per combattere al fianco delle truppe piemontesi nella prima guerra di indipendenza o che si imbarcheranno nella storica spedizione dei Mille.

### L'università italiana

L'apparente immobilità termina nel 1866 con l'annessione del Veneto al Regno d'Italia.

Con Giusto Bellavitis, primo rettore del Regno d'Italia, si apre un nuovo capitolo per l'Ateneo. Nel 1874 nasce la scuola di Farmacia e nel 1876 una scuola di applicazione per ingegneri, autonoma rispetto alla Facoltà di Scienze; nel frattempo l'Università di Padova viene parificata alle altre del Regno e il mandato del rettore diventa pluriennale. Negli anni successivi Padova torna ad avere un'identità e una proiezione internazionale, con radicali ampliamenti e una riqualificazione edilizia dell'Ateneo che vede la nascita del primo quartiere dedicato alle scienze e dell'edificio destinato a ospitare la biblioteca universitaria.

Con la Prima guerra mondiale si ha una battuta di arresto: poiché molti studenti e docenti lasciano gli studi per le armi, mentre nel ventennio fascista proliferano i nuovi edifici; l'istituto di anatomia patologica, la clinica chirurgica, gli istituti lungo il Piovego, la mensa scolastica, la casa dello studente.

Al rettorato Anti (1932-1943) si deve un ulteriore sviluppo edilizio dell'università, grazie ai finanziamenti che permettono le radicali modifiche nel Palazzo del Bo e la costruzione del Liviano, dell'istituto di fisica, dell'osservatorio astrofisico di Asiago e della stazione idrobiologica di Chioggia. Negli stessi anni l'Università perde esponenti di spicco come l'economista Marco Fanno, il fisico Bruno Rossi e l'anatomo istologo Tullio Terni, epurati perché ebrei; così anche molte centinaia di studenti. Il nuovo rettore è Concetto Marchesi che, in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 1943/44, tiene un discorso concordemente interpretato come "una dichiarazione di guerra dell'Università di Padova agli oppressori d'Italia". Com'era già accaduto per la Prima guerra mondiale, anche nella seconda molti sono i caduti tra i docenti e gli studenti dell'Università: simbolo della lotta per la libertà contro tutti gli oppressori è la medaglia d'oro al valor militare con la quale l'Ateneo, unico in Italia, viene decorato il 12 novembre 1945.

L'università del dopoguerra porta il nome di Guido Ferro. È rettore per quasi vent'anni, nei quali a un ulteriore ampliamento dell'offerta culturale si affianca una notevole espansione edilizia e il decentramento delle Facoltà padovane in altre città del Veneto. I rettori successivi attuano un decentramento capillare dei corsi, promuovendo un'articolazione della didattica e della ricerca. Nascono le Facoltà di Psicologia, di Economia, di Scienze Statistiche, viene creato il campus di Agripolis per ospitare la nuova Facoltà di Medicina Veterinaria e offrire ad Agraria un maggiore spazio per l'attività sperimentale e per i laboratori. Nell'area del Piovego fioriscono il complesso pluri-dipartimentale di Biologia, di Matematica e le sedi di Psicologia, la cittadella dello studente (Studio Valle; inaugurazione nel 2015) e il complesso di biomedicina, affidato all'architetto Mario Botta e ultimato nel 2014. Nel 2014 è stato inaugurato il Giardino della biodiversità, ampliamento dell'Orto botanico.

Dal primo gennaio 2012 il nuovo Statuto, seguendo le direttive del Ministro della Pubblica Istruzione, prevede un riassetto amministrativo-didattico globale con la soppressione delle Facoltà, l'affidamento della didattica ai dipartimenti e la possibilità di istituire delle scuole con il compito di coordinare le attività dei dipartimenti nei corsi di studio.

A data odierna, l'Università si presenta come un'istituzione pubblica di alta cultura che promuove e organizza l'istruzione superiore e la ricerca scientifica nel rispetto della libertà di insegnamento e di scienza, nonché il trasferimento delle conoscenze sul territorio.



Inoltre, l'Università - in conformità ai principi della Costituzione e alla propria tradizione- afferma il proprio carattere pluralistico e la propria indipendenza da ogni condizionamento e discriminazione basata su motivazioni di carattere ideologico, religioso, politico, economico o fisico. Essa promuove l'elaborazione di una cultura fondata su valori universali quali i diritti umani, la pace, la salvaguardia dell'ambiente e la solidarietà internazionale. Impegna altresì tutti i propri componenti al rispetto di tali principi nonché dei valori della dignità di ciascuna persona, del buon nome dell'Ateneo e del corretto uso delle sue risorse. Ribadisce il divieto per tutti coloro che lavorano al suo interno di operare, anche nello svolgimento della propria attività professionale esterna, in conflitto di interessi con l'istituzione, secondo quanto specificato nel Codice etico approvato dall'Ateneo. (Statuto di Ateneo, 2011, art. 1 'Principi fondamentali', p. 1)

L'UNIPD si presenta come un mega ateneo generalista e multidisciplinare con un'organizzazione complessa, che ha avviato un'importante riorganizzazione amministrativa dal 1° gennaio 2018, imprimendo una spinta all'autonomia responsabile dei Dipartimenti per adeguare servizi e funzioni agli obiettivi strategici dell'Ateneo.

L'Ateneo conta con: circa 60.000 studenti, oltre 2.100 docenti, quasi 2.300 tecnici amministrativi, 12.000 laureati all'anno, oltre 5.000 borse di studio, oltre 2 milioni di libri in 41 biblioteche, 65 master, 65 scuole di specializzazione, 37 corsi di perfezionamento, 4 corsi di alta formazione, 35 scuole di dottorato, 2 corsi di dottorato internazionale, 1 scuola di eccellenza, ovvero la Scuola Galileiana di Studi Superiori.

L'Ateneo, inoltre, ha un forte legame con il territorio sul quale insiste, sviluppandosi nel tessuto urbano e creando un campus diffuso. Tra le sedi decentrate, vi è il campus di Agripolis a Legnaro che raccoglie i dipartimenti e i corsi di studio di ambito agrario e veterinario, l'Ospedale Veterinario Universitario Didattico e l'Azienda Agraria Sperimentale.

L'offerta formativa conta, per l'a.a. 2018-19, 216 corsi di cui 80 di durata triennale, 87 corsi di laurea magistrale, 9 corsi di laurea magistrale a ciclo unico e 40 dottorati di ricerca. Nell'Università di Padova sono attivi 32 Dipartimenti e 64 Centri di Ateneo. (ANVUR, 2020)

Questa visione dell'Università si realizza attraverso *l'Organizzazione dell'Ateneo*, gli *Obiettivi Strategici e Politiche de Qualità*, e il *Sistema di Assicurazione della Qualità*. In questa attuazione, verranno presentati i documenti presi in analisi.

Per quanto riguarda il primo punto, sono presenti i seguenti documenti fondamentali; alcuni dei quali sono stati presi in analisi: lo *Statuto Generale* di Ateneo; il *Regolamento generale di Ateneo*, che detta le norme relative all'organizzazione dell'Università, fissa le modalità di costituzione degli organi centrali di Ateneo e fissa i criteri generali per l'elezione e il funzionamento degli altri organi; il *Regolamento didattico di Ateneo*, che disciplina l'ordinamento degli studi di tutti i Corsi (lauree e

dottorati), indica i criteri generali dei servizi didattici integrativi, delle altre attività formative e del tutorato, e contiene le disposizioni organizzative, amministrative e disciplinari riguardanti gli studenti; il *Regolamento amministrativo*, che disciplina la gestione finanziaria, contabile e patrimoniale; e, infine, il *Regolamento delle carriere degli studenti*, che definisce le procedure amministrative di gestione delle carriere degli studenti (in conformità a quanto prescritto dall'art. 13 del Regolamento didattico di Ateneo).

In questo contesto, i regolamenti<sup>78</sup> sono atti amministrativi che regolano in maniera complessiva determinati aspetti dell'attività dell'Ateneo, nel rispetto delle leggi e dello statuto. Sono emanati con decreto del Rettore e pubblicati sull'albo ufficiale di Ateneo e sul sito web. Entrano in vigore, se non è stabilito diversamente, il quindicesimo giorno successivo alla loro pubblicazione.

I regolamenti di Ateneo sono approvati dal Senato Accademico o dal Consiglio di Amministrazione, a maggioranza assoluta dei propri componenti, secondo le rispettive competenze delineate dallo statuto. Di particolare importanza sono il Regolamento generale di Ateneo e il Regolamento didattico di Ateneo.

I regolamenti dei Dipartimenti, delle Scuole di Ateneo e dei Centri sono adottati con delibera assunta a maggioranza assoluta dei componenti dell'organo deliberante della struttura, e successivamente approvati dal Senato Accademico, previo parere favorevole del Consiglio di Amministrazione. Essi disciplinano, attenendosi alle disposizioni dei regolamenti di Ateneo, l'organizzazione e le procedure di funzionamento delle strutture stesse, oltre alle materie a queste demandate dall'ordinamento universitario e dallo statuto.

Per quanto riguarda il secondo punto, i documenti presi in considerazione sono – fondamentalmente – due: *'Linee strategiche 2016 – 2021'* e *'Politiche di Qualità 2018'*. Infine, per quanto riguarda l'ultimo punto, sono stati presi in analisi i seguenti documenti: *Sistema di Assicurazione della Qualità* (2019); *Linee guida alla compilazione SCHEDA SUA CdS*, *Linee guida alla compilazione dei SYLLABUS*, *Guida Per La Realizzazione Delle Consultazioni Con Le Organizzazioni Rappresentative Della Produzione, Servizi, Professioni*, *Indicazioni Per La Realizzazione Della Settimana Per Il Miglioramento Della Didattica 2019*, *Rapporto ANVUR Accredimento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio - Università degli Studi di Padova*, e la *Delibera n. 45 del Senato Accademico del 18/06/2018 - Indicazioni per l'offerta formativa e la programmazione della didattica a partire dall'a.a. 2019/2020*.

---

<sup>78</sup> Reperibili sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/regolamenti>

### 3.4.1.3.1 Organizzazione dell'Ateneo

In questo punto, verranno presentati i principali protagonisti, attori, organi dell'Ateneo; con i rispettivi diritti, doveri e compiti; ai fini di descrivere le normative, i regolamenti e i documenti che disciplinano la vita politica istituzionale.

L'Università degli Studi di Padova è disciplinata dalle leggi che vi fanno espresso riferimento, dallo Statuto, dai regolamenti di Ateneo e delle singole strutture, dal Codice etico e dalle altre norme di rango legislativo che hanno carattere generale e sono compatibili con il suo specifico ordinamento.

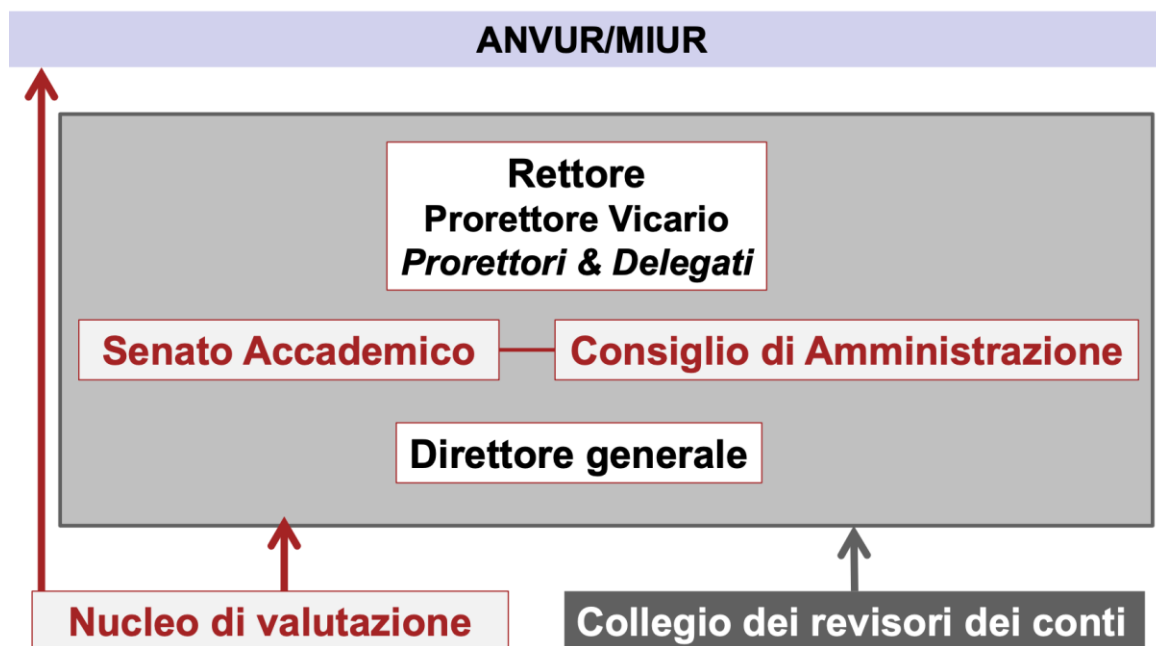


Figura 1. Organizzazione – Organi di Ateneo.

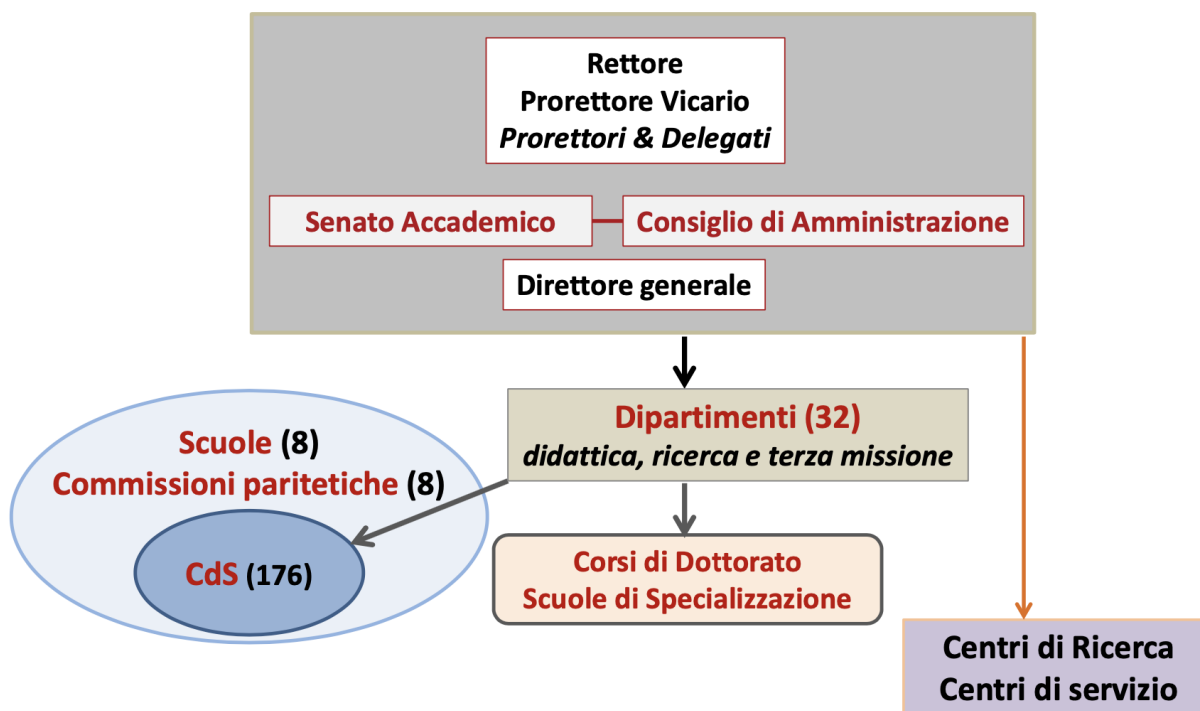


Figura 2. Organizzazione – Strutture didattiche e scientifiche

#### Statuto di Ateneo

In questo contesto, il primo documento preso in analisi è lo *Statuto Generale* di Ateneo<sup>79</sup>. Esso contiene i principi generali di organizzazione e di funzionamento dell'Ateneo costituendone la piena espressione dell'autonomia, nel rispetto della Costituzione e delle leggi. Esso viene deliberato dal Senato Accademico e dal Consiglio di Amministrazione, previa approvazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

L'emanazione del testo vigente (pubblicato in Gazzetta Ufficiale serie generale n.300 del 27 dicembre 2011) è stata resa necessaria dalla “riforma Gelmini”, che – come sottolineato nel capitolo precedente- ha rinnovato profondamente la struttura, le procedure e il funzionamento delle università italiane (L. 240/2010).

Questo documento presenta la seguente struttura:

TITOLO I - Disposizioni generali (fini, principi, fonti normative, regolamenti e codici)

TITOLO II - Organi di Ateneo

TITOLO III - Strutture didattiche, scientifiche e di servizio

<sup>79</sup> Reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/statuto>

TITOLO IV - Norme sulla didattica e sulle attività studentesche

TITOLO V - Gestione (funzionamento, amministrazione, spin off, rapporti col territorio, attività culturali, sportive, ecc)

TITOLO VI – Norme finali e transitorie

### *Regolamento didattico di Ateneo*

Il regolamento didattico di Ateneo, come sottolineato precedentemente, disciplina l'ordinamento degli studi di tutti i Corsi di Studio (lauree e dottorati), indica i criteri generali dei servizi didattici integrativi, delle altre attività formative e del tutorato, e contiene le disposizioni organizzative, amministrative e disciplinari riguardanti gli studenti.

In questo senso, sembra importante riportare alcuni articoli, nel doppio scopo di esporre i significati – a modo di glossario- e le pratiche, e descrivere come queste vengono disciplinate.

Risulta fondamentale, all'interno del regolamento e ai fini del presente studio, riportare l'Articolo 9, *Verifiche di profitto*.

1. Lo svolgimento degli esami e delle verifiche finali del profitto nelle attività formative ha luogo nelle forme e alle scadenze stabilite dal Dipartimento di riferimento del corso di studio con il coordinamento della Scuola competente.

2. Con il superamento dell'esame o della verifica lo studente consegue i CFU attribuiti all'attività formativa. Per sostenere gli esami relativi a ciascuna attività formativa, fatti salvi i tirocini annuali dei corsi di studio delle professioni sanitarie, lo studente ha a propria disposizione, per ciascun anno accademico e compatibilmente con le scadenze fissate per gli appelli di laurea, cinque appelli: uno o due nella sessione successiva al periodo in cui si è svolta l'attività; uno o due nella sessione di recupero di settembre, nei quali è possibile sostenere gli esami relativi a tutte le attività formative svolte nei periodi precedenti;

Il Dipartimento di riferimento del corso di studio con il coordinamento della Scuola competente può prevedere ulteriori appelli di recupero all'interno delle sessioni fissate dal Senato Accademico, eventualmente stabilendo specifiche limitazioni alla fruizione degli stessi. Il periodo intercorrente tra il primo e il secondo appello non potrà essere inferiore a dieci giorni per l'ordinamento trimestrale e a quattordici giorni per l'ordinamento semestrale.

Deroghe al numero minimo di cinque appelli possono essere approvate dal Senato Accademico per le Scuole che, sentiti i Dipartimenti raggruppati, ne facciano motivata richiesta.

Tutti i CFU necessari per il conseguimento del titolo devono essere acquisiti entro 15 giorni dall'inizio dell'appello di laurea

In questo senso, per quanto riguarda le *Commissioni esaminatrici* (Art. 10):

4. Il voto, qualora previsto, è sempre espresso in trentesimi. La prova si intende superata con una votazione di almeno diciotto trentesimi. Quando candidato abbia ottenuto il voto massimo può essere attribuita la lode. Qualora il superamento della verifica del profitto non comporti l'attribuzione di un voto, l'acquisizione dei CFU previsti potrà essere attestata attraverso il termine "idoneo" oppure "approvato".

6. Le modalità di svolgimento degli esami e delle verifiche finali di profitto sono disciplinate nei regolamenti didattici dei corsi di studio.

7. Le modalità di svolgimento della prova finale sono disciplinate nei regolamenti didattici dei corsi di studio.

### *Regolamento delle carriere degli studenti*

A questo punto, diventa importante riportare anche il “Regolamento delle carriere degli studenti”. Questo documento definisce le procedure amministrative di gestione delle carriere degli studenti, in conformità a quanto prescritto dall’art. 13 del Regolamento didattico di Ateneo.

L’Articolo 16, *Riconoscimento delle esperienze e abilità professionali*, risulta di vitale importanza ai fini delle riforme di Bologna, in ottica di Lifelong Learning (LLL) come era già emerso nei capitoli precedenti.

1. Entro i limiti fissati dalla legge e dai regolamenti di Ateneo coloro i quali intendano iscriversi ad un corso di studio dell’Università possono chiedere il riconoscimento preventivo di C.F.U. in relazione a esperienze o abilità professionali, certificate ai sensi della normativa vigente, ovvero, ad altre conoscenze ed abilità maturate in attività formative di livello “post secondario”, alla cui progettazione e realizzazione abbia concorso l’Università. L’istanza deve essere presentata secondo le modalità e le scadenze annualmente stabilite dal Calendario accademico.

L’Articolo 22 riguarda invece l’iscrizione agli accertamenti di profitto e verbalizzazione:

1. Lo studente deve iscriversi in via telematica alle prove di accertamento del profitto, nelle date e con le modalità indicate dalla competente Struttura didattica.

2. I regolamenti didattici di ciascun corso di studio fissano le regole di propedeuticità tra le attività formative. Gli eventuali vincoli, da soddisfare al momento dell’esame, o altra forma di verifica finale di profitto possono essere espressi per ciascuna attività formativa in termini di:

- C.F.U. che lo studente deve avere acquisito;

- preventivo superamento dell'esame o della verifica finale di profitto di una o più attività formative propedeutiche.

13. È consentito allo studente di ritirarsi da una prova oppure di rifiutare il voto assegnato, fino alla scadenza fissata per la verbalizzazione finale di profitto.

#### 3.4.1.3.2 Linee Strategiche e Politiche di Qualità

L'Università ha definito la propria *vision* e la propria *mission* attraverso le linee strategiche 2016-2021<sup>80</sup>. Nell'elaborare le linee strategiche, l'Ateneo ha scelto di porre le persone al centro dei processi, dei servizi e delle attività istituzionali, in un'ottica di sostenibilità e responsabilità sociale. L'incremento della qualità nella ricerca e nella didattica e l'assunzione di un ruolo guida nella promozione di programmi di innovazione scientifica, tecnologica e sociale nel territorio in cui opera sono i cardini di un piano che tocca tutti gli ambiti di azione dell'Ateneo, dalla semplificazione dei processi alla valorizzazione del patrimonio artistico dell'Ateneo e del personale, puntando alla formazione di una cultura dell'*accountability*, della valutazione e del merito.

In linea con le esigenze di un contesto caratterizzato da una sempre più rapida evoluzione, la strategia dell'Università prevede una pianificazione che si propone di affrontare la crescente competizione nella ricerca; Innovare e modernizzare la didattica; migliorare il posizionamento internazionale; consolidare i rapporti e le partnership con enti pubblici, privati e aziende; e preservare l'equilibrio economico-finanziario.

L'Ateneo si è proposto di puntare sulla valorizzazione delle persone per affrontare tali sfide, ponendo particolare attenzione allo sviluppo dei talenti e al merito con riferimento all'intera comunità dei soggetti coinvolti: studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo e collaboratori. Per questo, è stato richiesto un cambio di paradigma: porre le persone al centro di tutti i processi, i servizi e le attività istituzionali dell'Ateneo (UNIPD, 2021).

In questo senso, la realizzazione del Piano Strategico si fonda sulla volontà condivisa di raggiungimento degli obiettivi: è l'intera comunità accademica che deve sentirsi pronta ad operare per raggiungere gli obiettivi prefissati. Infatti, senza un impegno quotidiano e diffuso la definizione degli obiettivi strategici rischia di diventare un esercizio vuoto, ripetitivo e formale, secondo quanto dichiarato. La strategia, quindi, deve essere inclusiva e puntare sul senso profondo di appartenenza e sulla valorizzazione delle persone.

---

<sup>80</sup> Documento aggiornato con delibera del Consiglio di Amministrazione del 26 gennaio 2021; reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/linee-strategiche-2016-2021>

In questa prospettiva, l'elaborazione degli obiettivi è stato il risultato di un dibattito interno - ampio e condiviso- culminato negli Stati Generali del settembre 2016, durante i quali sono state presentate le principali linee strategiche e i relativi obiettivi, successivamente formalizzati con delibera del CdA nel dicembre 2016 (previa comunicazione al Senato Accademico).

Come sottolineato in precedenza, l'Università dichiara di avere due interlocutori privilegiati: la società e gli studenti. Compito principale dell'Ateneo è produrre quella conoscenza (frutto dell'interazione tra didattica e ricerca) in grado di generare effetti rilevanti nella formazione della futura classe dirigente. L'Università si presenta – dunque- come il luogo di formazione per eccellenza; in cui rigore metodologico, multidisciplinarietà, profondità e ampiezza della conoscenza si fondono per consentire agli studenti di diventare specialisti e cittadini e alla società di crescere.

In questo senso, il miglioramento dei risultati richiede un rinnovamento dell'offerta didattica, che – secondo quanto dichiarato- deve contemplare lo sviluppo di *modalità didattiche innovative* e la previsione di *competenze e contenuti formativi trasversali*, in linea con le rinnovate esigenze manifestate dalla società e dal mondo del lavoro. Nonostante, un elemento di attenzione viene rappresentato dall'elevata durata media degli studi e dal numero elevato di studenti non regolari (circa il 30% nell'AA 15/16).

Di conseguenza, l'interazione tra didattica e ricerca ha permesso di alimentare efficaci processi di trasferimento della conoscenza, confermando l'Ateneo come istituzione fondamentale per lo sviluppo economico e culturale locale, regionale e nazionale e ponendolo al centro di un cospicuo ecosistema di collaborazioni e partnership con imprese enti ed istituzioni. Questo si costituisce come il fondamento per migliorare ulteriormente il riconoscimento e l'attrattività dell'Ateneo, potenziando la capacità di richiamare studenti, ricercatori e docenti da un contesto ampio e diversificato e di instaurare e rafforzare in aree geografiche strategiche proficue relazioni con le imprese, le istituzioni e gli Atenei più prestigiosi.

Un punto fondamentale viene rappresentato dal rapporto con il territorio: alimentato, inoltre, da un consistente palinsesto di iniziative di diffusione e comunicazione delle scienze e della cultura, promosso dall'Ateneo nell'ambito del progetto *Universa*, che, come esempio, costituisce un elemento rilevante per il richiamo di un pubblico ampio e diversificato.

Come è stato segnalato nel capitolo precedente, l'Ateneo propone significativi interventi che dovranno essere posti in atto per affrontare con successo i vincoli legati alla scarsa attrattività internazionale del contesto italiano della ricerca e della formazione, ai quali anche l'Ateneo è sottoposto, in linea con il più ampio contesto nazionale.



Inoltre, l'Ateneo propone specifiche iniziative che dovranno essere indirizzate alla gestione degli spazi e al rinnovamento delle infrastrutture destinate alla didattica, alla ricerca e alle attività amministrative, caratterizzate - in alcuni casi - da obsolescenza. In tale ambito, diventa necessario per l'Università prevedere interventi di manutenzione ordinaria e straordinaria per gli immobili esistenti e un piano di sviluppo edilizio funzionale al miglioramento delle condizioni di studio, ricerca e lavoro.

Come sottolineato all'inizio di questo capitolo, l'Università, forte della sua storia plurisecolare e della sua tradizione di elevata qualità nella formazione e nella ricerca, riconosciute a livello nazionale e internazionale, intende incrementare la qualità della ricerca e della didattica, assumendo un ruolo guida nel perseguire programmi d'innovazione e di miglioramento continuo nel territorio in cui è collocata ed opera, assumendosi la responsabilità di fornire valore e conoscenza alla società, nel rispetto e valorizzazione del merito.

In questo senso, l'Università mira ad ottenere un riconoscimento sempre maggiore della qualità della ricerca, della didattica e del public engagement a livello internazionale. Facendo perno sull'aspirazione all'universalità dell'Ateneo, sulla concretezza dei programmi, l'attaccamento, la dedizione e le abilità della comunità accademica si intende valorizzare e concretizzare il motto "*Universa Universis Patavina Libertas*" (UNIPD, 2021p. 7-8).

Inoltre, i valori che l'Ateneo sostiene:

- Impegno nella ricerca scientifica e nella produzione culturale, che sono alla base della formazione delle nuove generazioni e della crescita economica e sociale dell'intera comunità;
- Riconoscimento della pari dignità delle diverse aree culturali, assicurando a tutte l'opportunità di sviluppo nel principio della valorizzazione della qualità nella ricerca e nella didattica;
- Tutela della piena libertà di ricerca ed insegnamento;
- Promozione della cultura e dei valori della parità, dell'inclusione e della responsabilità sociale;
- Rispetto delle diversità delle idee e delle visioni del mondo, contrastando ogni forma di discriminazione (razza, disabilità, genere, età, religione o orientamento sessuale);
- Promozione di autonomia e responsabilità nella gestione delle risorse;
- Valorizzazione della valutazione come strumento per promuovere il merito;
- Attenzione alla concretezza dei programmi ed alla sostenibilità dello sviluppo, per tradurre in azione i valori del motto dell'Ateneo "*Universa universis patavina libertas*".

L'Università di Padova ha articolato la definizione degli obiettivi in otto ambiti strategici. All'interno di ciascun ambito strategico sono stati individuati gli obiettivi. Essi hanno una eminente valenza organizzativa: fungono da meccanismo di coordinamento ex-ante e permettono la formazione di una cultura dell'accountability, della valutazione e del merito. In tale prospettiva, gli obiettivi sono stati il frutto di un processo di confronto ampio e condiviso che ha coinvolto tutte le componenti della comunità accademica ed è culminato con gli Stati Generali del 2016.

1. Didattica
2. Ricerca
3. Internazionalizzazione
4. Trasferimento tecnologico, lavoro
5. Impegno pubblico e valorizzazione del patrimonio culturale dell'ateneo
6. Salute e benessere
7. Valorizzazione del personale e semplificazione
8. Sostenibilità ed edilizia

La costruzione partecipata degli obiettivi è, infatti, stata scelta come meccanismo operativo, al fine di innescare processi virtuosi di partecipazione e di messa a sistema degli sforzi e dell'impegno diffuso in un contesto caratterizzato da elevata complessità strategica determinata da *Governance multicentrica e Polimorfismo delle strutture operative* (Dipartimenti e Centri di Ateneo).

Questi aspetti richiedono uno sforzo partecipato e coordinato che si basa sulla chiarezza, la condivisione degli obiettivi stessi e rende necessario le politiche attive specifiche in considerazione del contesto di ricerca e didattica in cui sono assunte, per il raggiungimento degli obiettivi.

In questo senso, le politiche orientate al perseguimento degli obiettivi strategici vengono articolate su due livelli: Ateneo e Dipartimenti (32) e Centri di Ateneo (18). Una rispettosa attenzione alle diversità delle discipline, alla tradizione di autonomia delle "Scuole" e al ruolo dei Dipartimenti e Centri viene sottolineata come condizione essenziale per una valorizzazione piena delle risorse e delle capacità di ciascuna struttura.

Infine, ciascun obiettivo viene accompagnato da specifiche misure e livelli attesi di target, in modo da favorire la concretezza e la misurabilità dei risultati strategici raggiunti, in un processo articolato e integrato di analisi, controllo e valutazione, che fa leva su meccanismi di feedback e feedforward a valenza strategica, orientati a valorizzare autonomia e responsabilità.

Sulla base di obiettivi non prescrittivi di politiche specifiche si è progettata e si intende perseguire una gestione strategica fondata sul bilanciamento incrociato tra "autonomia e responsabilità" e "politiche di Ateneo e di Dipartimento".

Come sottolineato in precedenza, nel dovere dell'Università pubblica nel contribuire alla comprensione e alla trasformazione della società, l'Università risulta il luogo naturale della più alta educazione e contribuisce a formare il cittadino di domani e la classe dirigente del Paese. Come Università che ambisce a essere riconosciuta come leader nel contesto nazionale e internazionale, l'Ateneo intende formare laureati competenti, consapevoli, innovativi e intraprendenti grazie a una didattica di qualità, in costante confronto con la società e pienamente rispondente alle mutevoli esigenze di un mondo del lavoro sempre più complesso e in evoluzione.

Come elementi di debolezza, si trovano il non definito ruolo delle Scuole; il basso livello di supporto amministrativo ai Presidenti di corso di studio; e la proporzione relativamente bassa di studenti regolari.

Le misure proposte (UNIPD, 2021 p. 11-12) per raggiungere l'Obiettivo 1 (*Miglioramento della qualità della didattica*) sono:

- 1a) Numero di studenti iscritti entro la durata normale del corso di studi
- 1b) Proporzione di laureati entro la durata normale del corso di studio
- 1c) Proporzione di studenti che consegue almeno 40 cfu all'anno
- 1d) Proporzione di studenti che effettua uno stage/tirocinio durante il percorso di studio
- 1e) Indice di soddisfazione media complessiva nell'indagine opinioni degli studenti
- 1f) Proporzione di utilizzo delle competenze acquisite nei corsi di studio a un anno dalla laurea

Le Politiche di Ateneo proposte sono mirate ad utilizzare gli indicatori relativi alla regolarità degli studenti per la definizione e la ripartizione dei punti organico (puntando a valorizzare gli sforzi compiuti per la qualità e l'efficienza dell'offerta didattica); aumentare il supporto amministrativo offerto ai Dipartimenti e ai Presidenti di corso di studio secondo linee di indirizzo proposte dal Presidio di Qualità della Didattica; determinare l'ampiezza dell'offerta didattica sostenibile per i singoli Corsi di studio utilizzando regole condivise e quindi misurare in maniera equa le effettive esigenze didattiche di ognuno di essi prevedendo, in prospettiva, una razionalizzazione dell'offerta didattica e una maggiore uniformità degli insegnamenti in termini di CFU, al fine di valorizzare l'interdisciplinarietà e ottimizzare le risorse; razionalizzare e semplificare il funzionamento delle Scuole, ridefinendone, in parte, le competenze, i ruoli e le procedure; organizzare e gestire centralmente in un unico sistema informatizzato di Ateneo le informazioni relative alla programmazione della didattica in modo da avere un utilizzo razionale delle risorse attualmente disponibili; e, infine, arricchire le competenze degli studenti e prepararli all'ingresso nel mondo del lavoro. In questa linea, l'Ateneo continuerà a incentivare lo svolgimento di periodi di stage e tirocinio

durante gli studi, fornendo supporto e assistenza completi agli studenti durante tutte le fasi dei progetti e consolidando le convenzioni con gli enti e le imprese ospitanti.

Altri due aspetti importanti sottolineati nell'analisi *Meso* erano rappresentati dall'attrattività e l'internazionalizzazione dei corsi di studio. In questa linea, lo sviluppo di corsi di studio moderni e attrattivi continuerà a rivestire un ruolo fondamentale per l'Ateneo. Con riguardo fondamentalmente all'innovazione dell'offerta formativa, alla mobilità degli studenti, al reclutamento e alla competitività internazionale. Particolare enfasi viene riservata alla costruzione dei percorsi internazionali, valutandone ogni aspetto collegato alla progettazione, all'accreditamento, all'assicurazione della qualità e al rilascio della qualifica finale. Come elementi di debolezza si trovano la bassa attrattività per studenti internazionali *degree seeker*; e il grado di attrattività degli studenti fuori regione.

Le misure proposte dall'Ateneo (UNIPD, 2021 p. 12) per l'Obiettivo 1.2 (*Miglioramento dell'attrattività dei corsi di studio e dei corsi di dottorato di ricerca*) sono:

2a) Proporzione di dottorandi iscritti al primo anno di dottorato con titolo d'accesso conseguito in altro Ateneo

2b) Proporzione di studenti iscritti alla laurea magistrale con titolo d'accesso conseguito in un altro Ateneo

Di conseguenza, le Politiche di Ateneo sono:

- Realizzare un Piano straordinario per il Diritto allo Studio, procedendo a una revisione della tassazione e introducendo novità correttive in materia di fruizione delle borse di studio, con l'obiettivo di rendere accessibile l'istruzione, in un momento di forte crisi economica, a una più ampia platea di studenti;
- Migliorare i servizi destinati agli studenti internazionali *degree seekers* con istituzione di un *welcome office*;
- Dare avvio al progetto "*Mille e una lode*" che consiste nell'istituire borse di studio di merito;
- Allocare le risorse ai dottorati di ricerca riducendo il peso delle assegnazioni su base storica e inserendo il livello di internazionalizzazione tra i parametri premiali.

Nell'ambito dell'internazionalizzazione della didattica l'Ateneo punta a offrire ambienti di studio internazionali nei quali la mobilità degli studenti in entrata e in uscita si intreccia con la presenza di docenti internazionali. Inoltre, si intende potenziare l'offerta formativa in lingua veicolare, incrementando e consolidando il numero di programmi che prevedono il rilascio di un titolo doppio/congiunto con Atenei stranieri, aumentando il numero di studenti partecipanti ai Programmi

di scambio e mobilità e riorganizzando e razionalizzando i servizi dedicati all'accoglienza degli ospiti internazionali. Come elementi di debolezza si trovano il basso numero di studenti internazionali anche di dottorato *degree seekers*; il basso numero di docenti internazionali; il relativo basso numero di CFU acquisiti all'estero da parte degli studenti UNIPD; e il relativo basso numero di CFU acquisiti da studenti incoming.

Le misure per l'Obiettivo 3.1 (*Rendere i corsi di studio e dottorato "ambienti" aperti e internazionali di apprendimento*) (UNIPD, 2021 p. 18-19) sono:

- 1a) Proporzione di studenti iscritti al primo anno (L, LM, LMCU) che hanno conseguito il titolo di accesso all'estero
- 1b) Numero di corsi internazionali secondo la definizione MIUR
- 1c) Numero di CFU erogati per insegnamento da docenti internazionali
- 1d) Proporzione CFU conseguiti all'estero da parte degli studenti per attività di studio o tirocinio curricolare rispetto al totale dei CFU previsti nell'anno solare (studenti outgoing)
- 1e) CFU conseguiti da studenti in mobilità internazionale incoming
- 1f) Proporzione di dottorandi (primo anno) con titolo di accesso conseguito all'estero
- 1g) Numero di tesi di dottorato in co-tutela internazionale

Politiche di Ateneo:

- Istituire il Tavolo per l'Internazionalizzazione in modo da avere una cabina di regia per il monitoraggio, il coordinamento e la realizzazione delle azioni internazionali. Il Tavolo deve coinvolgere i rappresentanti di tutti i dipartimenti e permette un dialogo e lo sviluppo di sinergie tra gli attori a vario titolo coinvolti nel processo di internazionalizzazione;
- Allocare le risorse ai corsi di Dottorato sulla base del livello di internazionalizzazione di ciascuna scuola di Dottorato;
- Potenziare le modalità di scambio internazionale dei corsi di Dottorato favorendo l'uso congiunto di attrezzature e infrastrutture per la ricerca e la mobilità dei dottorandi in entrata e in uscita attraverso una definizione chiara e strategica delle relazioni di scambio, di co-tutela e partnership internazionale. L'Ateneo intende, inoltre, introdurre il titolo aggiuntivo di "Doctor Europaeus", mediante un regolamento condiviso dagli atenei all'interno della EUA che costituirà uno standard di internazionalizzazione e qualità dei corsi di dottorato in grado di ampliare la mobilità, le commissioni internazionali e gli scambi effettivi;
- Aumentare il supporto amministrativo orientato all'internazionalizzazione. In particolare, l'Ateneo intende realizzare interventi focalizzati di supporto agli studenti internazionali, come percorsi amministrativi e organizzativi facilitati, strutture ricettive dedicate e borse di studio. Particolare attenzione sarà dedicata alle infrastrutture e ai servizi per l'accoglienza, che

dovranno essere possibilmente unificate e razionalizzate. Saranno previste specifiche attività di formazione e supporto per migliorare le competenze linguistiche e di capacità di mediazione e interazione culturale del personale;

- Supportare finanziariamente i corsi di studio in lingua veicolare per favorire la didattica erogata da docenti internazionali;
- Aumentare la capacità di attrazione di docenti internazionali di rilievo. A questo scopo si cercherà, anche mediante modifiche regolamentari, di radicare il più possibile i piani di docenza agli standard internazionali, offrendo contratti o condizioni adeguati in strutture accoglienti ed attrezzate, con la possibilità di gestire o co-gestire dottorandi o assegnisti durante il periodo del contratto.

Per quanto riguarda il potenziamento dei servizi a supporto degli studenti per migliorare le condizioni di studio e di vita, invece, l'Università intende farsi carico di tutti i suoi studenti, e quindi di considerare i tassi di abbandono e i laureati fuori corso come una perdita di efficacia e uno spreco di risorse; in tanto sistema educativo pubblico efficiente. In questo senso, l'Ateneo si propone di attuare specifiche politiche volte alla riduzione del tasso di abbandono e all'aumento dei laureati in corso d'anno, migliorandone allo stesso tempo la qualità dell'esperienza di studio. Come elementi di debolezza si trovano la ridotta dotazione infrastrutturale; la ridotta disponibilità di aule studio; e il tasso relativamente elevato di drop-out.

Le misure per l'Obiettivo 1.3 (*Potenziamento dei servizi a supporto degli studenti per migliorare le condizioni di studio e di vita*) sono:

3a) Riduzione del DROP-OUT

3b) Mq di aule didattiche, aule studio e biblioteche

Le Politiche di Ateneo:

- Supportare in termini di dotazione di risorse i corsi di studio in crescita, in modo da migliorare le condizioni di studio e garantire il diritto allo studio;
- Dare avvio al Progetto Drop-Out che attraverso l'analisi delle carriere degli immatricolati promuoverà azioni mirate a favorire il successo formativo degli studenti universitari potenziando contestualmente la loro performance e il loro benessere;
- Dare continuità ai servizi volti a migliorare le condizioni di studio e di vita degli studenti, supportandoli durante tutti gli stadi della carriera universitaria: orientamento in ingresso, diritto allo studio, supporto per stage, tirocini e mobilità internazionale fino al *job placement* e i servizi post-lauream. Particolare attenzione sarà riservata anche ai servizi di *counseling*, supporto psicologico e assistenza sanitaria, anche con riferimento a studenti con disabilità.

Secondo quanto dichiarato, una maggiore qualità della didattica richiederà – di conseguenza- uno sforzo consistente di modernizzazione dei metodi didattici che dovrà riguardare sia la dotazione e l'utilizzo delle nuove tecnologie, sia i metodi di insegnamento; in modo da favorire la partecipazione attiva dello studente, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo di competenze necessarie per affrontare le sfide professionali in un contesto sempre più evoluto e globale. In questo senso, si ritiene importante intervenire favorendo la formazione di tutti i docenti dell'Ateneo e la condivisione di *good practices*. Gli elementi di debolezza sono il relativo basso utilizzo della tecnologia durante le lezioni; l'asistematico utilizzo di metodologie di didattica e la non condivisione delle esperienze.

Le misure per l'Obiettivo 4 (*Modernizzazione e innovazione nell'attività didattica*) sono:

4a) Numero di insegnamenti con risorse in e-learning

4b) Progetti di didattica innovativa

Politiche di Ateneo:

- Supportare la tradizionale didattica d'aula permettendo a ciascun docente di pubblicare e rendere accessibile agli studenti il materiale didattico delle lezioni, veicolare comunicazioni, pubblicare informazioni sul corso e sulle lezioni e somministrare compiti, test ed esercitazioni;
- Realizzare corsi blended che prevedranno un'alternanza tra lezioni frontali e attività a distanza e corsi interamente online;
- Realizzare e diffondere i corsi MOOC anche per colmare lacune formative;
- Promuovere ed organizzare per i docenti dell'Ateneo cicli di workshop sulla didattica innovativa, con il progetto "Teaching4Learning" e Nuove Tecnologie con il rilascio del Digital Badge che certifica le competenze acquisite;
- Organizzare nell'ambito della formazione alla didattica destinata ai docenti momenti di condivisione delle esperienze di didattica con particolare riferimento a flipped courses, gli open lab e gli open teaching room. In modo da diffondere la conoscenza e l'utilizzo di tecniche che stimolino gli studenti nello svolgimento di attività collaborative coniugando sinergicamente la dimensione teorica della formazione a una dimensione più operativa;
- Stabilire un catalogo di general courses destinati a tutti gli studenti dell'Ateneo orientati a sviluppare e arricchire le competenze trasversali degli studenti.

Per quanto riguarda l'esito lavorativo dei laureati, l'Ateneo è stato uno dei primi sul panorama nazionale a strutturare un supporto e servizi di orientamento al mondo del lavoro a favore degli studenti. In questo senso, per rendere l'esperienza dello studente più ricca ed orientata al mondo esterno saranno aumentate le opportunità di stage o tirocinio durante il periodo degli studi, oltre che

il supporto per l'orientamento nel mondo del lavoro. In questo modo si contribuirà a favorire il dialogo tra Università, aziende e territorio agevolando l'inserimento degli studenti nel mondo del lavoro.

Le misure (UNIPD, 2021 p. 14) dell'Obiettivo 1.5 (*Esito lavorativo dei laureati dell'università*) sono:

5a) Proporzione di Laureati occupati ad 1 anno dal titolo (L, LM, LMCU)

5b) Proporzione di laureati a 3 anni dal titolo (LM, LMCU)

Politiche di Ateneo:

- Potenziare l'offerta di progetti di supporto e orientamento finalizzati all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. Attraverso consulenze individuali, seminari di orientamento e laboratori di sviluppo delle competenze, sarà predisposta una vasta gamma di soluzioni utili a supportare studenti e laureati ad assumere una maggiore consapevolezza delle proprie aspettative e dei bisogni del mercato del lavoro, al fine di pianificare consapevolmente il loro curriculum formativo e lavorativo;
- Potenziare il servizio di career *counseling* per supportare lo sviluppo professionale dei laureandi/laureati e dottori di ricerca.

Infine, la promozione di una cultura inclusiva che valorizza le differenze rappresenta la condizione necessaria per migliorare il benessere globale della comunità accademica. In questo senso, l'Ateneo presta particolare attenzione alla creazione di un contesto di apprendimento sereno, promuovendo una cultura dei diritti e del rispetto delle differenze.

Le misure per l'Obiettivo 6.2 (*Promuovere una cultura inclusiva*):

2a) Numero medio degli anni fuori corso al momento della laurea degli studenti con disabilità e con DSA

Politiche di Ateneo:

- Promuovere una cultura inclusiva valorizzando a tutti i livelli una cultura dell'eterogeneità e della diversità sviluppando azioni culturali e di sensibilizzazione e incrementando a tale scopo servizi e azioni volti all'inclusione nei diversi settori della vita universitaria. L'Ateneo potenzierà a questo scopo il progetto Università inclusiva, con cui si impegnerà a coordinare iniziative di sensibilizzazione, formazione e coinvolgimento e promuovere azioni concrete e diffuse di supporto. Si impegnerà infine a favorire la condivisione di una cultura inclusiva e la co-costruzione di azioni inclusive anche nei rapporti con le realtà territoriali, ponendo in atto azioni strutturate di coinvolgimento sociale.
- Assicurare il coinvolgimento di tutti i Dipartimenti nella promozione di una cultura dell'inclusione sollecitando la nomina di un Referente per l'Inclusione e la disabilità che funge



da elemento di raccordo e coordinamento, in accordo con la delegata, nel promuovere le politiche inclusive a vantaggio di tutti i membri della comunità universitaria.

- Costituire il Centro per la Disabilità e l'inclusione con l'obiettivo di contribuire alla diffusione della cultura dell'inclusione, mirando in particolare a facilitare la piena partecipazione degli studenti disabili alla vita universitaria per una piena realizzazione degli obiettivi formativi. Il Centro si occuperà della promozione e del coordinamento di studi e delle ricerche nell'ambito della riduzione, della prevenzione e della riabilitazione della menomazione e della disabilità. Provvederà infine ad attuare seminari, congressi e iniziative di diffusione dei risultati delle ricerche in materia di riabilitazione ed integrazione.
- Assicurare la partecipazione ad una rete di coordinamento per favorire l'inclusione e la piena partecipazione alla vita universitaria degli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento a cui partecipano anche le Università del Triveneto (Università di Bolzano, Padova, Trento, Trieste, Udine, Verona, Ca' Foscari e IUAV). La rete sarà operativa nella promozione di azioni orientate a rafforzare la cultura dell'inclusione agendo sulle dimensioni personali e del contesto.

#### 3.4.1.3.3 Assicurazione della Qualità

Per quanto riguarda l'Assicurazione della Qualità (QA), questo aspetto si era già presentato – nei primi due capitoli (Macro e Meso) - come uno spazio in cui le politiche e le pratiche europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate, al centro della creazione dello EHEA. I governi e le istituzioni si sono trovati di fronte alla tensione di doversi adattare alle politiche e quadri europei comuni, o mantenere e accentuare la loro singolarità nazionale/istituzionale e culturale.

In questo senso, la combinazione di tutte le iniziative aveva dato inizio ad uno spazio proficuo di discussioni e scambi di buone pratiche; tra i responsabili politici, i diversi attori e gli stakeholders.

A questo fine, il Processo di Bologna aveva creato un linguaggio europeo comune – attraverso gli ESG- con interpretazioni nazionali e/o istituzionali come risposta alla crescente diversità, cercando un'intesa comune e sostenendo una diversità di approcci all'Assicurazione della Qualità nell'EHEA.

Infine, avevamo segnalato che gli ESG come lingua comune, hanno contribuito e promosso l'importanza della discussione e comprensione dei molteplici livelli di significato (legati ai concetti e ai processi) che sono diventati evidenti quando si è cercato di comprendere, in particolare, la QA - oltre i confini e attraverso le lingue- ma anche gli spazi in cui i diversi attori e stakeholders possono e devono ancora incontrarsi. Infatti, questo aspetto si era presentato (e si presenta ancora) come uno spazio proficuo – e in continua apertura- in cui le politiche, le pratiche e le culture dell'istruzione superiore europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate.

La QA, dunque, è stata formalmente introdotta nel conteso italiano con la legge 240/2010 e con l'istituzione nel 2011 dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Nel 2013 l'Agenzia aveva definito un sistema nazionale di valutazione basato su un modello di QA strettamente ispirato agli ESG denominato "AVA" (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accreditemento), il cui impianto si era modellato negli anni successivi anche in seguito all'aggiornamento degli ESG del 2015. Analogamente agli ESG, le Linee Guida AVA, non forniscono prescrizioni stringenti ma chiedono alle istituzioni di definire i propri processi interni in maniera trasparente e di implementarli in maniera efficace. La valutazione esterna, invece, si svolge attraverso la revisione tra pari e si concentra sull'adeguatezza del sistema interno di QA.

In questo contesto, l'Assicurazione della Qualità (QA) è stato definito come il processo con cui gli Atenei, attraverso i propri Organi di Governo e la definizione di obiettivi, azioni di monitoraggio e verifiche, realizzano la politica di qualità e il continuo miglioramento dell'offerta formativa, delle attività di ricerca e di terza missione. Il sistema di QA italiano, come visto nell'analisi Meso, è basato sugli standard europei definiti dall'ENQA (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015) ed è articolato nei processi di Autovalutazione, Valutazione e Accreditemento, definiti da ANVUR nelle linee guida del sistema AVA.

La Qualità viene perseguita in maniera dinamica attraverso circuiti di raccordo fra Autovalutazione, Valutazione e Accreditemento, nei quali convergono sinergicamente componenti strutturali, organismi gestionali, competenze, risorse e processi organizzativi; vengono implicati tutti gli attori all'interno di visioni e valori comuni, di pratiche e rappresentazioni condivise, e si promuovono al tempo stesso processi di miglioramento organizzativo e sviluppi trasformativi dei singoli e delle comunità. Particolare attenzione viene rivolta alla promozione della cultura della qualità all'interno di tutte le componenti del mondo universitario - docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo-attraverso attività di informazione, condivisione e massimo coinvolgimento.

La configurazione del sistema contempla l'attività di organismi deputati specificamente allo svolgimento di funzioni nell'ambito del processo di QA: i Gruppi di Accreditemento e Valutazione dei Corsi di studio - GAV (a livello di Corso di Studio); le Commissioni Paritetiche docenti-studenti - CPDS (a livello di Scuola); il Nucleo di Valutazione di Ateneo; il Presidio della Qualità dell'Ateneo (a livello centrale).

In questa prospettiva, l'Ateneo – dal 2013- si è dotato di un proprio sistema di QA, coerente con quanto previsto dalle linee guida ANVUR. Inoltre, L'Università ha istituito, con la delibera del SA n. 9 del 14.01.2013, il Sistema di Ateneo per la qualità della Didattica e l'Accreditemento (SADA) che opera per potenziare l'autovalutazione, la valutazione e per supportare il processo di accreditemento iniziale e periodico della sede e dei suoi CdS.

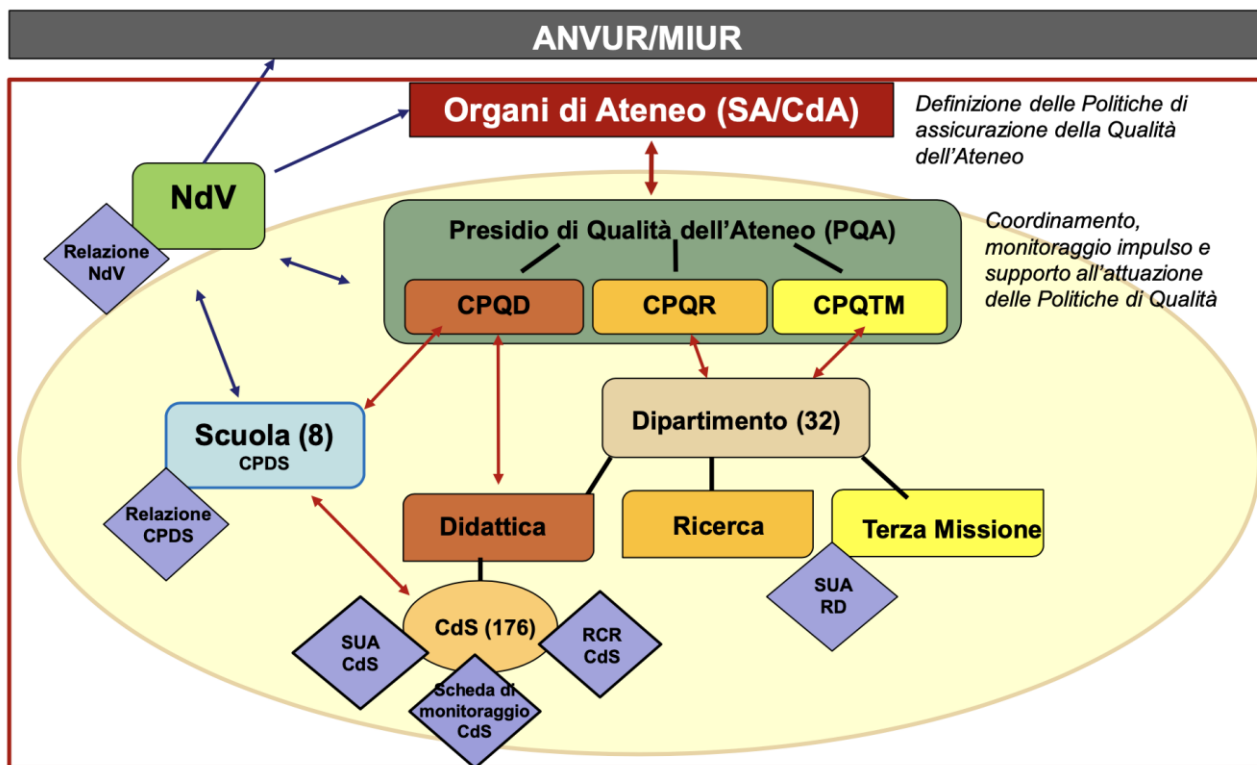


Figura 2. Il Sistema di Assicurazione della Qualità (UNIPD, 2021 p. 6)

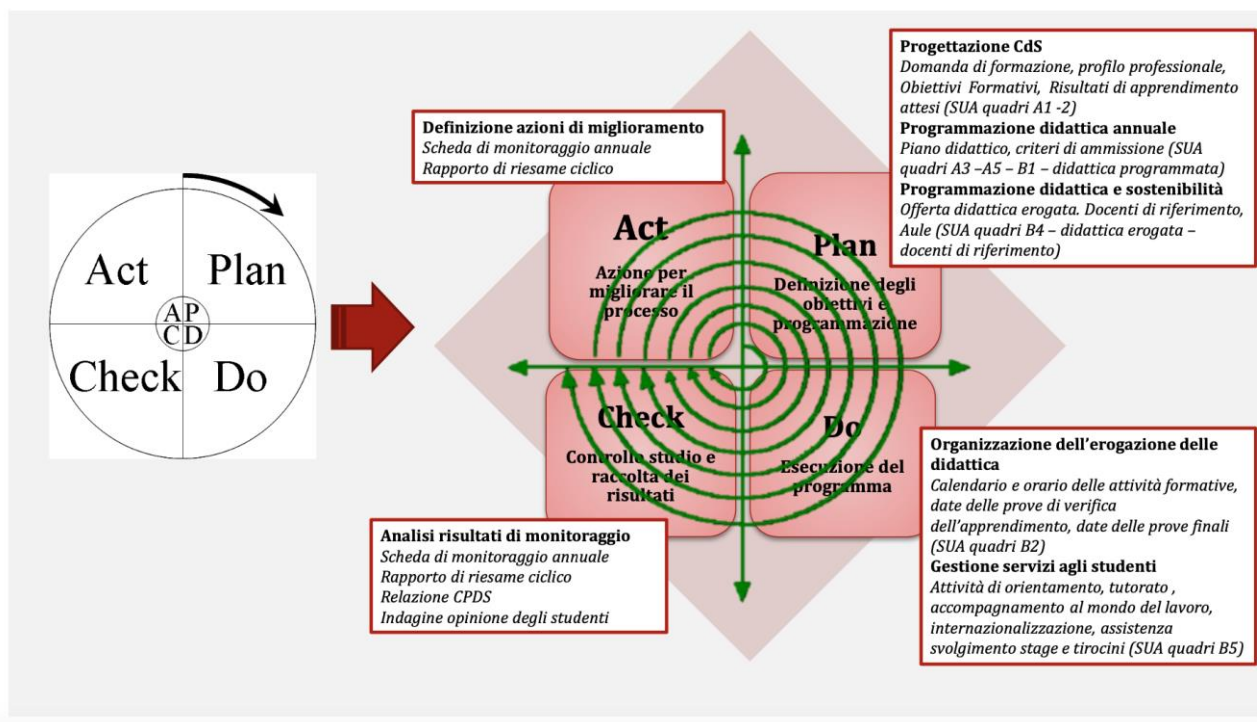


Figura 3. Il ciclo di Assicurazione della Qualità del Corso di Studio (UNIPD, 2021 p. 7)

## *Sistema di Assicurazione della Qualità di Ateneo*

A questo proposito, è stato preso in analisi il documento *Sistema di Assicurazione della Qualità*<sup>81</sup> (2019), prodotto dal Presidio della Qualità dell'Ateneo.

Nell'Università degli Studi Padova è stato costituito fin dal 2010 il primo nucleo del Presidio di Qualità della Didattica a livello di Ateneo, con l'obiettivo di dare seguito alle disposizioni del DM 544/2007 e di coordinare tre specifiche Commissioni: “Commissione per la valutazione della didattica via web”, “Commissione per l'autovalutazione dei docenti” e “Commissione del Progetto Agorà- Follow-up dei laureati”. In particolare, il Presidio aveva il compito di:

- Coordinamento delle attività svolte in Ateneo per il miglioramento della qualità della didattica anche in relazione alle Facoltà;
- Proposta di iniziative e studi atti a qualificare i processi e gli strumenti di valutazione nell'ambito del miglioramento della didattica;
- Sviluppo delle politiche dell'Ateneo relativamente alla strutturazione di processi di sistema nell'ambito della valutazione della didattica, in stretta relazione con il Senato Accademico e il Nucleo di Valutazione di Ateneo;
- Monitoraggio dei processi e dei risultati di tutte le attività valutative relative alla didattica, al fine di formulare proposte sull'utilizzo dei risultati della valutazione.

Nel 2013 l'Università aveva posto le basi per un appropriato funzionamento del sistema di Assicurazione di Qualità della didattica nominando il Presidio per la Qualità della Didattica (PAQD) e, per la diffusione della cultura della qualità, istituendo il Sistema di Ateneo per la Qualità della Didattica e l'Accreditamento (SADA) che ha operato per potenziare l'autovalutazione, la valutazione e per supportare il processo di accreditamento iniziale e periodico della sede e dei suoi Corsi di Studio. Come sottolineato nel capitolo precedente, nel 2017 è stata pubblicata dall'ANVUR una versione aggiornata delle “Linee guida per l'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi universitari”. Tale documento annovera tra i requisiti di qualità ritenuti necessari per l'accreditamento delle sedi universitarie, oltre alla qualità dei corsi di studio anche la qualità della ricerca e della terza missione. In questa prospettiva l'ANVUR prevedeva in modo esplicito la presenza di un Presidio della Qualità di Ateneo (PQA). (UNIPD, 2019)

---

<sup>81</sup> Reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/sistema-assicurazione-qualita-ateneo>

La composizione del nuovo Presidio di Qualità vede coinvolti direttamente gli organi monocratici dell'ateneo, un componente esterno e indipendente esperto in materia di certificazione della qualità e il Referente Tecnico Amministrativo della Qualità. Il Presidio di Qualità è articolato in tre Commissioni: Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica (CPQD), Commissione per il Presidio della Qualità della Ricerca (CPQR) e la Commissione per il Presidio della Qualità della Terza Missione (CPQTM); coordinate dai Prorettori di riferimento in modo da favorire il coordinamento tra politiche di ateneo e politiche di qualità e la relazione con gli organi di Ateneo.

Il documento preso in analisi descrive funzioni, compiti, processi, modalità di funzionamento di istituzioni e attori della QA nei tre ambiti: didattica, ricerca e terza missione; secondo quanto previsto dalle Linee Guida dell'ANVUR che ha fatto proprio il modello europeo (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015 - ESG 2015).

Il Sistema di Assicurazione della Qualità dell'Ateneo di Padova, strutturato in organismi diversi, in rapporto ai diversi gradi dell'organizzazione accademica, coniuga al suo interno, in forma mirata, le diverse funzioni e competenze decisionali: di rappresentanza, operativo-gestionali, tecnico-amministrative, di supporto e promozione innovativa, proprio nell'intento di rapportare i diversi livelli accademici e includere le competenze necessarie ad un'efficace Assicurazione della Qualità.

Per quanto riguarda i Corsi Di Studio il processo di QA nell'Ateneo ha in essi uno degli snodi principali, nel quale deve realizzarsi costante tensione al miglioramento e alla verifica della domanda formativa, anche attraverso il periodico confronto con le parti sociali e i portatori di interesse. Inoltre, all'interno delle strutture del CdS viene garantito il necessario coinvolgimento in modo attivo del corpo docente e della comunità studentesca.

Per ciascun CdS viene individuato un Dipartimento di riferimento che se ne assume la responsabilità e gli oneri di gestione finanziaria e amministrativa. I CdS sono coordinati presso le Scuole di Ateneo. In questo contesto, il Consiglio del CdS è composto dai docenti responsabili degli insegnamenti o moduli, ivi compresi i responsabili di insegnamenti o moduli ufficialmente mutuati, dai professori a contratto responsabili di un insegnamento o modulo, da una rappresentanza degli studenti.

Il Consiglio è convocato dal Presidente quando ne ravvisa l'opportunità o quando ne fa motivata richiesta almeno un terzo dei suoi componenti. Il Presidente rappresenta il Corso o i CdS e ne presiede il Consiglio e raccoglie informazioni sullo svolgimento dell'attività didattica.

Per quanto riguarda le funzioni e attività, il Consiglio di CdS provvede all'ordinaria gestione della didattica, così come organizzata dai Dipartimenti e coordinata dalle Scuole di Ateneo, e si esprime sulle materie di competenza dei Corsi di studio di riferimento.

Inoltre, il Consiglio (UNIPD, 2021 p. 13):

- Si rapporta con la CPQD e la Scuola per ottemperare, secondo le modalità e i tempi previsti, alle diverse attività previste dall'AQ;
- Predisporre ordinamenti e regolamenti didattici, da sottoporre all'approvazione del Dipartimento di afferenza;
- Predisporre la copertura delle attività formative, da sottoporre all'approvazione del Dipartimento di afferenza;
- Controlla la sostenibilità economico-finanziaria delle attività didattiche;
- Analizza i risultati delle opinioni degli studenti, mette in atto azioni conseguenti al miglioramento delle criticità e organizza iniziative, basate anche su questi risultati, volte al miglioramento della didattica;
- Costituisce, scegliendone i membri, il GAV, cui affida la redazione della Scheda di Monitoraggio annuale e del Rapporto di Riesame ciclico;
- Redige annualmente la SUA-CdS;
- Approva la Scheda di Monitoraggio annuale su proposta del GAV;
- Acquisisce le indicazioni della relazione della CPDS;
- Acquisisce i questionari sulle opinioni degli studenti;
- Approva il Rapporto di riesame ciclico su proposta del GAV;
- Approva i piani di studio individuali;
- Effettua monitoraggio sulle attività didattiche in corso.

I Dipartimenti invece sono le articolazioni interne dell'Università deputate allo svolgimento della ricerca scientifica, delle attività didattiche e formative, nonché delle attività rivolte all'esterno a esse correlate o accessorie. Come segnalato all'inizio del capitolo, la struttura organizzativa e le competenze dei Dipartimenti sono stabiliti dallo Statuto.

Per quanto riguarda la QA i Dipartimenti (UNIPD, 2021 p. 14):

- Promuovono e coordinano l'attività formativa e di ricerca e organizza le relative strutture,
- nel rispetto dell'autonomia di ogni singolo docente e del diritto di questi di accedere
- direttamente ai finanziamenti per la ricerca;
- Gestiscono la sostenibilità economico-finanziaria del/dei CdS afferenti sulla base delle risorse attribuite dall'Ateneo, a cui segnalano eventuali criticità;
- Considerano la sostenibilità della didattica e della ricerca che fa capo al Dipartimento nei piani di reclutamento del personale docente e PTA;

- Monitorano la qualità della didattica, della ricerca e della terza missione e organizzano attività volte al loro miglioramento;
- Approvano il Piano triennale di sviluppo della ricerca dipartimentale (PTSR);
- Approvano la SUA RD.

Nell'ambito della QA, le Scuole di Ateneo agiscono come strutture di raccordo, tra CdS, Dipartimenti e governance di Ateneo, con funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche. A supporto di queste funzioni, ciascuna Scuola, sul fronte amministrativo, si è dotata di una propria "Carta per l'organizzazione dei servizi didattici", stilata in accordo con i Dipartimenti raggruppati e approvata dai loro Consigli, in cui vengono definite le rispettive attività di competenza

Nell'ambito del sistema di QA la Scuola (UNIPD, 2021 p. 15):

- Fornisce, ai Dipartimenti, indicazioni obbligatorie non vincolanti sulle modalità più opportune di copertura per ciascun insegnamento impartito nei CdS ad essa afferenti;
- Fornisce, ai Dipartimenti, indicazioni sul conferimento di compiti istituzionali e affidamenti;
- Formula pareri sui contratti di docenza;
- Sottopone al Senato Accademico le proposte di parziale riduzione, del carico didattico degli aventi diritto, appartenenti ai Dipartimenti raggruppati nella Scuola, previo parere favorevole del Dipartimento stesso;
- Propone, su proposta del Consiglio dei CdS e sentiti i Dipartimenti interessati, l'ordinamento didattico e il regolamento didattico di ciascun CdS;
- Svolge funzioni di coordinamento e razionalizzazione delle attività didattiche, compresa la proposta di istituzione, attivazione, modifica, disattivazione o soppressione di corsi di studio, nonché di gestione dei servizi comuni.

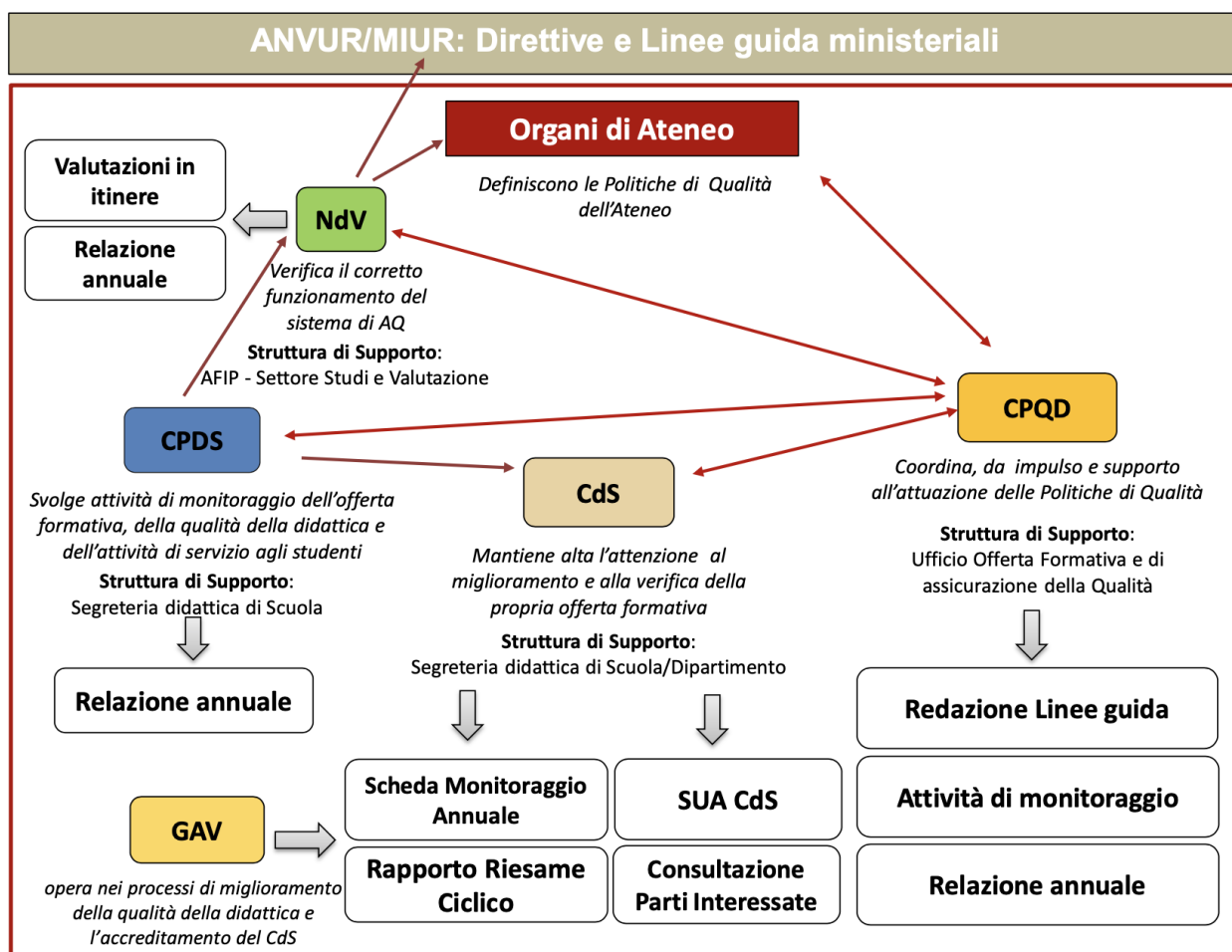


Figura 4. Modalità operative attraverso le quali l'Ateneo persegue l'Assicurazione della Qualità della Didattica (UNIPD, 2021 p. 20)

Di seguito, verranno esposti gli altri documenti presi in analisi – e presentati all'inizio del presente capitolo- che approfondiscono e arricchiscono la discussione sulla QA dell'Ateneo patavino.

### Syllabus

Il sistema AVA (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento) prevede inoltre che per ciascuna attività formativa erogata dai Corsi di Studio venga compilato il **Syllabus**: il programma dettagliato nel quale il/la docente esplicita gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento, specificandone dettagliatamente gli argomenti e i materiali didattici e descrivendone le modalità di verifica. Il syllabus, inoltre, può riportare altre indicazioni ritenute utili per agevolare la frequenza dell'insegnamento e le attività di studio individuale di studenti e studentesse, favorendone l'apprendimento consapevole e attivo.



In questo senso, è stato preso in considerazione il documento “*Linee guida alla compilazione dei SYLLABUS*”<sup>82</sup> (2019) prodotto dalla Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica.

Innanzitutto, I principali fruitori delle indicazioni contenute all’interno del syllabus sono gli studenti e le studentesse che devono affrontare quella specifica attività formativa. Per questo, motivo le informazioni ivi presenti devono essere chiare ed esaustive e non devono fare rimando ad un successivo completamento (in aula in quanto ciò penalizzerebbe chi non frequenta le lezioni).

Inoltre, i contenuti di un insegnamento devono consentire agli studenti e alle studentesse di comprendere quali sono le conoscenze e le abilità da acquisire, quelle che devono essere già state acquisite per poter affrontare il corso, il metodo didattico che sarà adottato e le modalità di verifica dei suoi risultati di apprendimento: risulta necessario, dunque, descrivere tutto ciò in maniera dettagliata ma sintetica.

Il docente è tenuto, prima dell’inizio dell’attività didattica e comunque entro le date indicate dalle strutture didattiche, ad inserire all’interno dei sistemi informativi di Ateneo i contenuti del syllabus, secondo il formato standard definito dall’Ateneo. Il Presidente del Corso di Studio ha la responsabilità di verificare che il syllabus di ciascun insegnamento sia coerente con gli obiettivi formativi del corso di studio e dello specifico insegnamento, non presenti sovrapposizione di contenuti con altri insegnamenti obbligatori del corso di laurea, preveda un carico didattico per gli studenti adeguato al numero di CFU dell’insegnamento e abbia recepito le eventuali richieste di miglioramento proposte dalla Commissione Paritetica Docenti Studenti (CPDS).

Inoltre, il Presidente del Corso di Studio - entro la scadenza definita nel Calendario delle attività- dovrà confermare i contenuti inseriti dai docenti, ovvero garantire la compilazione del syllabus anche nel caso di insegnamenti non ancora coperti, per la presentazione dell’offerta formativa nel portale di Ateneo.

Infine, Il docente responsabile dell’insegnamento, d’accordo con il Presidente del Corso di Studio che dovrà confermarne nuovamente i contenuti, potrà integrare e aggiornare il syllabus anche successivamente a tale scadenza.

Le informazioni inserite devono dimostrare, inoltre, che gli obiettivi formativi specifici dell’insegnamento, i risultati di apprendimento attesi, i contenuti, i metodi didattici e le modalità di verifica dell’apprendimento siano coerenti con gli obiettivi formativi dell’intero Corso di Studio.

Il syllabus di un’attività formativa erogabile (UNIPD, 2019; p. 2) è composto dalle seguenti sezioni:

---

<sup>82</sup> Reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/sistema-aq-ateneo-normativa-documentazione>

*Prerequisiti:* Vengono indicate quali sono le conoscenze e competenze necessarie per seguire l'insegnamento con profitto, specificando anche le eventuali propedeuticità così come da regolamento.

*Conoscenze, abilità e competenze da acquisire:* vengono indicate le conoscenze (fatti, principi, teorie e pratiche che caratterizzano l'insegnamento – corrispondono al primo Descrittore di Dublino) e le abilità (capacità di applicare le conoscenze per la risoluzione di problemi o per lo svolgimento di compiti – corrispondono al secondo Descrittore di Dublino) che lo studente avrà acquisito al superamento della prova di profitto, in relazione agli obiettivi che l'attività formativa si pone. Qualora l'insegnamento preveda anche l'acquisizione di competenze trasversali (abilità comunicative, autonomia di giudizio e capacità di apprendimento – ultimi tre Descrittori di Dublino), si chiede di esplicitarlo. Inoltre, vengono specificate quali competenze dovrà acquisire lo studente al termine del percorso, ovvero quali evidenti capacità nell'utilizzare conoscenze, risorse cognitive, sociali ed esterne per riuscire a far fronte a compiti complessi relativi all'ambito disciplinare di riferimento e/o non.

*Modalità di esame:* la modalità di organizzazione degli esami, evidenziando come il metodo di accertamento consenta la verifica che i risultati di apprendimento attesi siano effettivamente acquisiti dagli studenti e dalle studentesse.

*Criteri di valutazione:* vengono illustrati i criteri di valutazione della preparazione dello studente.

*Contenuti:* viene indicato (sinteticamente) il programma dell'insegnamento, ovvero i principali argomenti trattati per il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti.

*Attività di apprendimento previste e metodi di insegnamento:* In una logica di *constructive alignment*, vengono specificate coerentemente le attività formative proposte e i metodi di insegnamento utilizzati (lezioni frontali, lavori di gruppo, laboratori, studi di caso, simulazioni, ecc.) per favorire l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze degli studenti e delle studentesse.

*Eventuali indicazioni sui materiali di studio:* In questa sezione è possibile aggiungere informazioni facoltative sui testi di riferimento e su altri materiali (es. dispense, slides, ecc.).

*Testi di riferimento:* viene indicata la bibliografia di riferimento. Tramite un link automatico al catalogo del sistema bibliotecario, gli studenti potranno visualizzare i dettagli utili per la consultazione o il prestito del libro. Per ogni testo vengono indicati almeno **autore/autrice** e **titolo**.

*Didattica innovativa: strategie di insegnamento e apprendimento previste (Novità 2018)* vengono spuntate la voce/le voci riguardanti le strategie utilizzate nell'erogazione dell'attività formativa.

*Didattica innovativa: software o applicazioni utilizzati (Novità 2018)* la voce/le voci riguardanti i software o le applicazioni utilizzati per lo svolgimento dell'attività formativa.

*Obiettivi Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Novità 2018)* l'obiettivo/gli obiettivi previsti dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che sono ritenuti attinenti con l'insegnamento.

Risulta fondamentale ricordare come nell'analisi svolta nei capitoli precedenti, i documenti coincidevano in larga misura nelle raccomandazioni per migliorare la qualità dell'insegnamento, principalmente attraverso lo sviluppo delle competenze dell'insegnante (*teaching-competences*) e sull'aumento dello status dell'insegnamento: *“È essenziale riconoscere e sostenere un insegnamento di qualità e fornire opportunità per migliorare le competenze di insegnamento degli accademici”*. (Yeveran Communiqué, 2015; p. 2)

La maggior parte delle raccomandazioni dell'OCSE riguardava la sensibilizzazione verso la qualità dell'insegnamento e valorizzazione dell'eccellenza dell'insegnamento (attraverso ricompense e riconoscimenti); parità tra didattica e ricerca; e miglioramento delle competenze pedagogiche del personale docente (attraverso il continuo sviluppo professionale). Tutto ciò trovava eco nelle raccomandazioni contenute nei rapporti della Commissione Europea secondo cui tutto il personale docente dell'istruzione superiore avrebbe dovuto ricevere una formazione pedagogica certificata entro il 2020 e che lo sviluppo professionale continuo dovrebbe essere un requisito.

Anche la revisione proposta degli ESG nel 2015 per l'Assicurazione della Qualità segnava un cambiamento significativo di attenzione rispetto a quello iniziale: la QA del personale docente era stata sostituita dallo sviluppo del personale docente nella nuova versione.

Inoltre, un cambiamento paradigmatico e culturale era stato ritenuto necessario e fondamentale nel contesto delle riforme strutturali del Processo di Bologna, nello specifico, per quanto riguarda l'approccio incentrato sullo studente (SCL). In questo senso, gli insegnanti erano stati segnalati come il principale motore del cambiamento nelle pratiche che, però, avevano bisogno dell'aiuto coordinato di tutti gli attori coinvolti (studenti, non-docenti, personale tecnico-amministrativo, ecc.).

Infine, si ricorda nello specifico che per procedere con l'accreditamento periodico dei Corsi di Studio, l'ANVUR valuta il grado di soddisfacimento del Requisito di Qualità R3, che serve a verificare la coerenza degli obiettivi individuati in sede di progettazione del CdS con le esigenze culturali, scientifiche e sociali, con attenzione alle caratteristiche peculiari dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale. Inoltre, verifica la disponibilità di risorse adeguate di docenza, personale e servizi, il monitoraggio dei risultati e le strategie adottate a fini di correzione e di miglioramento e l'apprendimento incentrato sugli studenti e le studentesse.

In questo senso, il syllabus è uno degli strumenti utili a verificare il soddisfacimento di tale requisito e, in particolar modo, dei seguenti Indicatori di riferimento e relativi Punti di Attenzione (UNIPD, 2019 p. 3-4):

Indicatore R3.A – Obiettivo: *accertare che siano chiaramente definiti i profili culturali e professionali della figura che il CdS intende formare e che siano proposte attività formative con essi coerenti*

*Punto di attenzione R3.A.2 - Definizione dei profili in uscita: Viene dichiarato con chiarezza il carattere del CdS, nei suoi aspetti culturali, scientifici e professionalizzanti?*

Le conoscenze, le abilità e le competenze e gli altri elementi che caratterizzano ciascun profilo culturale e professionale, sono descritte in modo chiaro e completo?

*Punto di attenzione R3.A.3 - Coerenza tra profili e obiettivi formativi: Gli obiettivi formativi specifici e i risultati di apprendimento attesi (disciplinari e trasversali) sono chiaramente declinati per aree di apprendimento e sono coerenti con i profili culturali, scientifici e professionali individuati dal CdS?*

*Punto di attenzione R3.A.4 - Offerta formativa e percorsi: L'offerta ed i percorsi formativi proposti sono coerenti con gli obiettivi formativi definiti, sia nei contenuti disciplinari che negli aspetti metodologici e relativi all'elaborazione logico-linguistica?*

Indicatore R3.B – Obiettivo: *accertare che il CdS promuova una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite*

*Punto di attenzione R3.B.2 - Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze: Le conoscenze richieste o raccomandate in ingresso sono chiaramente individuate, descritte e pubblicizzate (es. attraverso un syllabus)? Il possesso delle conoscenze iniziali indispensabili è efficacemente verificato? Sono previste attività di sostegno in ingresso o in itinere? Per i CdS triennali e a ciclo unico: le eventuali carenze sono puntualmente individuate e comunicate agli studenti? Vengono attuate iniziative per il recupero degli obblighi formativi aggiuntivi? Per i CdS di secondo ciclo, sono definiti, pubblicizzati e verificati i requisiti curriculari per l'accesso? È verificata l'adeguatezza della preparazione dei candidati?*

*Punto di attenzione R3.B.3 - Organizzazione di percorsi flessibili e metodologie didattiche: L'organizzazione didattica crea i presupposti per l'autonomia dello studente (nelle scelte, nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio) e prevede guida e sostegno adeguati da parte del corpo docente? Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti? Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...)? Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?*

*Punto di attenzione R3.B.5 - Modalità di verifica dell'apprendimento: Il CdS definisce in maniera chiara lo svolgimento delle verifiche intermedie e finali? Le modalità di verifica adottate per i singoli*

insegnamenti sono adeguate ad accertare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi? Le modalità di verifica sono chiaramente descritte nelle schede degli insegnamenti? Vengono espressamente comunicate agli studenti?

### *Scheda SUA-CdS*

Come segnalato nel capitolo precedente, un altro elemento principale del sistema AVA è rappresentato dalla Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio (SUA-CdS), che si configura come uno strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all'autovalutazione e alla riprogettazione del Corso di Studio. La sua adozione costituisce uno dei requisiti di sistema per l'Assicurazione della Qualità della formazione.

Questa scheda SUA-CdS risulta fondamentale ai fini di far conoscere la domanda di formazione che il corso intende soddisfare; illustrare il percorso formativo; descrivere i risultati di apprendimento che il corso si propone di raggiungere; chiarire i ruoli e le responsabilità in merito alla gestione del sistema di qualità; riesaminare periodicamente l'impianto del CdS e i suoi effetti per suggerire le opportune modifiche.

Inoltre, risulta importante che questa scheda sia redatta utilizzando un linguaggio chiaro ed efficace - dal punto di vista comunicativo- poiché essa comparirà in *Universitaly*, portale consultato per lo più dai futuri studenti.

Il documento preso in analisi<sup>83</sup>, nell'ambito delle procedure di QA, intende fornire indicazioni su come è strutturata la Scheda SUA-CdS, sui suoi contenuti e sulle regole di compilazione.

Al fine di offrire un panorama quanto più esaustivo del processo AVA è stato ritenuto fondamentale correlare ciascun quadro della Scheda al rispettivo Indicatore ANVUR, con indicazione dello specifico Punto di Attenzione (oggetto di valutazione da parte delle CEV in occasione della visita di accreditamento). Infatti, il lavoro di analisi e valutazione condotto dalle CEV durante le visite di accreditamento consistono nel verificare se i singoli Punti di Attenzione sono stati soddisfatti. In particolare, i quadri delle Schede SUA-CdS sono oggetto di valutazione rispetto al Requisito R3 – Assicurazione della Qualità nei corsi di studio. (UNIPD, 2019)

Si ricorda che questo Requisito (R3) serve a verificare la coerenza degli obiettivi individuati in sede di progettazione dei CdS con le esigenze culturali, scientifiche e sociali, e le modalità di programmazione e attuazione dell'offerta formativa, con attenzione alle caratteristiche peculiari dei CdS in armonia con gli obiettivi statutari dell'Ateneo. Verifica, inoltre, la disponibilità di risorse

---

<sup>83</sup> *"Linee guida alla compilazione SCHEDE SUA-CdS"* (2019), prodotto dalla Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica; reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/sistema-aq-ateneo-normativa-documentazione>

adeguate di docenza, personale e servizi, l'efficacia del monitoraggio dei risultati e le strategie adottate a fini di correzione e di miglioramento.

I quattro indicatori di questo Requisito (R3) sono:

R3.A. Il CdS definisce i profili culturali e professionali della figura che intende formare e propone attività formative coerenti con essi

R3.B. Il CdS promuove una didattica centrata sullo studente, incoraggia l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerta le competenze acquisite

R3.C. Il CdS dispone di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, offre servizi accessibili agli studenti e usufruisce di strutture adatte alle esigenze didattiche

R3.D. Il CdS è in grado di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica ed è capace di definire interventi conseguenti

Per quanto riguarda la *Sezione A* (Obiettivi della Formazione), risulta importante ricordare che un CdS non deve essere solo un insieme di insegnamenti connessi tra loro, ma deve costituire un'unità organica che metta al centro lo studente e che sia finalizzata al risultato di apprendimento atteso. Dunque, il CdS deve - innanzitutto - stabilire i risultati di apprendimento in coerenza con la domanda di formazione e, di conseguenza, articolare questi risultati in una progressione di insegnamenti (Piano degli studi) tale da consentire agli studenti di raggiungerli nei tempi previsti.

All'interno della Scheda, i campi A4.b.1 e A4.b.2 fungono da collegamento tra la descrizione del percorso formativo inserita nel campo degli obiettivi formativi specifici e la tabella delle attività formative.

In questo senso, per "Area di apprendimento", le indicazioni dell'Ateneo sono (UNIPD, 2019 p. 10):

- Conoscenza e comprensione (quali sono le conoscenze disciplinari acquisite dal laureato che formano il nucleo fondante del corso di studio e in che modo vengono acquisite)
- Capacità di applicare conoscenza e comprensione (quali sono le competenze - il "saper fare" - disciplinari che si vuole che lo studente acquisisca nel corso di studio e come il laureato applicherà le conoscenze acquisite; verifica del raggiungimento di tali capacità: è necessario indicare con quali tipologie di attività formative avverrà tale verifica. L'Ateneo consiglia di fare riferimento a tipologie generali di attività; ad esempio, insegnamenti caratterizzanti, seminari, tirocini, prova finale, ecc.; e a modalità generali di verifica; ad esempio, esami relazioni, risultati di attività di laboratorio o di tirocinio, prova finale, ecc.)

La descrizione in ogni Scheda deve evidenziare come il metodo di accertamento consenta la verifica che i risultati di apprendimento attesi siano effettivamente acquisiti dagli studenti. I metodi, e la loro

applicazione, devono essere documentati in modo da dimostrare che il grado di raggiungimento, da parte degli studenti, dei risultati di apprendimento attesi sia valutato in modo credibile. (*ibidem*)

Per quanto riguarda invece la *Sezione B* (L'esperienza Dello Studente), le indicazioni Scheda SUA mirano a valutare l'efficacia del processo formativo percepita dagli studenti relativamente ai singoli insegnamenti e al Corso di Studio nel suo complesso; incorporando le valutazioni obbligatorie ex L. 370/99, oggetto di valutazione specifica da trasmettere entro il 30 aprile di ogni anno.

### *Settimana per il Miglioramento della Didattica*

Come è già stato sottolineato in diverse occasioni, negli ultimi anni le politiche europee, nazionali e locali hanno puntato l'attenzione sulla diffusione della cultura della valutazione e dell'Assicurazione della Qualità, anche allo scopo di fornire risposte concrete alle richieste espresse dagli studenti, principalmente in occasione dell'indagine sull'opinione degli studenti sulle attività didattiche.

Di conseguenza, è compito dei responsabili dei CdS dare riscontro agli studenti alle loro osservazioni, soprattutto per quelle situazioni che emergono come maggiormente preoccupanti dai risultati dell'indagine.

In questo contesto, già da alcuni anni, l'Ateneo patavino ha adottato l'iniziativa della "*Settimana per il miglioramento della didattica*" come strumento per la diffusione e pubblicizzazione dei risultati dell'indagine dell'opinione degli studenti.

L'ottima valutazione ricevuta su questo particolare aspetto e sull'attenzione che l'Ateneo pone al miglioramento della didattica e alla formazione dei suoi docenti induce a perseverare nello svolgimento di tale iniziativa e, per quanto possibile, sensibilizzare ulteriormente in merito ad essa i soggetti coinvolti nei processi legati alla formazione. L'attenzione alla qualità della didattica si sta quindi spingendo verso riflessioni che invitano l'intera comunità accademica a comportamenti rispettosi della collettività e dell'ambiente.

In questo contesto, è stato preso in analisi il documento "*Indicazioni Per La Realizzazione Della Settimana per il Miglioramento Della Didattica*" (2019<sup>84</sup>), prodotto dalla Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica. L'obiettivo di questa iniziativa è la promozione di incontri per riflessioni ed analisi sugli esiti ottenuti, appunto, dalle rilevazioni via web delle opinioni degli studenti sugli insegnamenti erogati e sugli esiti conseguiti nell'ottica di ottenere un innalzamento della qualità della formazione e dei servizi alla didattica.

Fra i soggetti promotori delle attività si trovano i Direttori di Dipartimento, i Presidenti dei Consigli delle Scuole, i Presidenti dei Corsi di studio, i Presidenti delle Commissioni Paritetiche, e i

---

<sup>84</sup> Reperibile sul sito istituzionale <https://www.unipd.it/sistema-aq-ateneo-normativa-documentazione>

Rappresentanti degli studenti. I destinatari sono principalmente studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo e diversi stakeholder. (UNIPD, 2019)

Per quanto riguarda le attività, in considerazione delle specifiche competenze, si invitano i diversi soggetti coinvolti - all'interno del periodo stabilito e nelle riunioni dei rispettivi organismi- a discutere, comprendere, analizzare, confrontare e interpretare i risultati della rilevazione sugli insegnamenti e riflettere in merito a eccellenze e criticità presenti nell'attività didattica e nell'offerta formativa erogata.

Si ricorda inoltre che tutti i componenti delle CPDS e dei GAV hanno diritto di visionare i dati, nella loro completezza, solamente in sede collegiale ed è esclusa qualsiasi forma di riproduzione individuale. Ciò comporta che i dati vengano mostrati in forma integrale (nome del docente, nome dell'insegnamento e valutazioni riportate) durante le riunioni dell'organo collegiale di riferimento, sotto la responsabilità del relativo Presidente. I dati integrali non possono essere estratti o riprodotti dai singoli componenti, né ai medesimi consegnati in formato cartaceo o inviati via mail. Questi dati, infatti, sono coperti da riservatezza; come tali, quindi, possono essere utilizzati nei limiti necessari all'adempimento di una delle finalità istituzionali degli organismi collegiali sopra citati, corrispondente al miglioramento della didattica.

A conclusione delle attività, la Scuola si occupa di redigere una relazione sintetica delle attività svolte durante la Settimana. Il documento prodotto va inviato alla Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica tramite la piattaforma Moodle entro la fine di gennaio. La Commissione Paritetica, invece, raccoglie le osservazioni emerse relative ai Corsi di Studio di ogni Scuola che saranno utili per la redazione della futura Relazione della CPDS.

Risulta fondamentale quando si incontrano gli studenti presentare loro l'importanza e la potenzialità della valutazione della qualità della didattica e le sue ricadute sul miglioramento del corso di studio. Si sottolinea inoltre che è compito dei docenti sensibilizzare in aula gli studenti sull'importanza e la funzione dell'indagine sulla valutazione della didattica.

Ciascuna Scuola potrà pubblicizzare nelle forme che ritenga più opportune le iniziative che verranno svolte nell'ambito della Settimana per il miglioramento della didattica. In ogni caso, la Scuola potrà decidere di sospendere le lezioni per consentire a studenti e docenti di concentrarsi sull'evento.



Di seguito, si presenta una mappa riassuntiva dei principali risultati emerse in questa fase di analisi dei documenti:

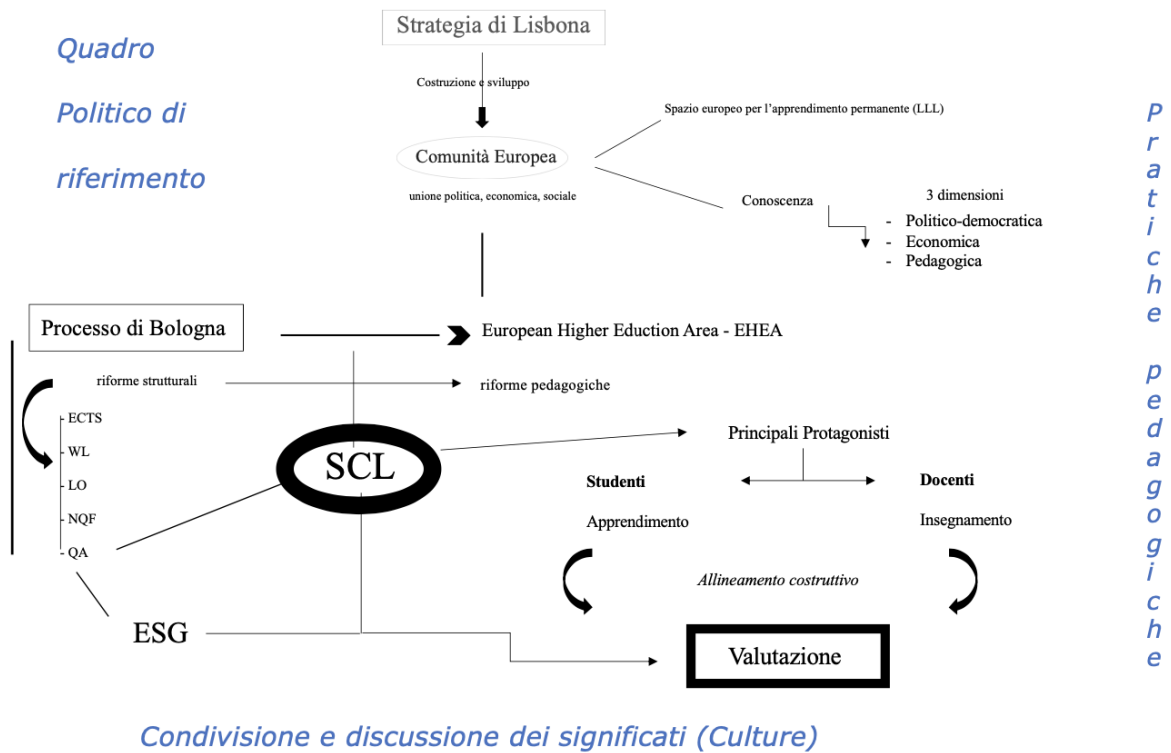


Figura 1. Mappa di sintesi dei principali risultati

### 3.4.2 La voce di docenti e studenti: l'esito della survey

#### 3.4.2.1 Analisi descrittiva

Di seguito saranno presentati in prima battuta i risultati derivanti dalle risposte degli studenti e dei docenti, in modo da fornire una panoramica descrittiva dei dati ottenuti.

Questionari studenti (N= 380)

Di seguito verranno riportate le tabelle con le percentuali delle risposte date dagli studenti.

Gruppo di domande 1 – Dati anagrafici

<b>Genere</b>	
<i>M</i>	43,32%
<i>F</i>	55,87%
<i>Non binario</i>	0,40%
<b>Età</b>	
<i>18-25</i>	80,97%
<i>26-30</i>	8,50%
<i>31-35</i>	2,02%
<i>+36</i>	8,50%
<b>Dipartimento</b>	
<i>DAFNAE</i>	0,45%
<i>DBC</i>	0,89%
<i>FISPPA</i>	44,64%
<i>DEI</i>	35,71%
<i>DII</i>	16,52%
<i>DIMED</i>	0,45%
<i>DPG</i>	0,45%
<i>SPGI</i>	0,45%
<i>DISLL</i>	0,45%
<b>Corso di Laurea</b>	
<i>Laurea Triennale</i>	62,05%
<i>Laurea Magistrale</i>	33,48%
<i>Ciclo Unico</i>	4,46%

<b>Frequentante o Non</b>	
<i>Frequentante</i>	90,28%
<i>Non Frequentante</i>	9,72%
<b>Lavoratore o Non</b>	
<i>Lavoratore</i>	25,91%
<i>Non Lavoratore</i>	73,68%

Gruppo di domande 2

**1) Quali sono i metodi di insegnamento utilizzati maggiormente dai tuoi docenti?**

Lezioni frontali	93,12%
E-learning / Web o multimediale	45,75%
Laboratori	36,44%
Seminari	26,72%
Discussioni / dibattiti	26,72%
Insegnamento basato su progetti	21,46%
Insegnamento misto (blended)	19,03%
Insegnamento basato su problemi	15,38%
Insegnamento basato su casi di studio	13,77%
Insegnamento in piccoli gruppi	11,34%
Insegnamento basato sull'esperienza	6,88%
Workshops	6,48%
Flipped classroom	4,45%
Tutorials	3,24%
Insegnamento basato su gioco di ruolo	2,43%
Lavori sul campo (Fieldworks)	1,62%

***Esprimi il tuo livello di accordo riguardo alle modalità didattiche scelte nella domanda precedente:***

Questi metodi di insegnamento incoraggiano la partecipazione

fortemente d'accordo	7,69%
d'accordo	59,51%
in disaccordo	28,34%
fortemente in disaccordo	4,45%

Offrono diversità di modi di insegnare/apprendere

fortemente d'accordo	10,93%
d'accordo	52,23%
in disaccordo	30,77%
fortemente in disaccordo	6,07%

Migliorano e facilitano il mio apprendimento

fortemente d'accordo	10,93%
d'accordo	52,23%
in disaccordo	30,77%
fortemente in disaccordo	6,07%

Si collegano bene ai contenuti della materia

fortemente d'accordo	18,22%
d'accordo	69,23%
in disaccordo	11,74%
fortemente in disaccordo	0,81%

Permettono di capire facilmente ciò che viene insegnato

fortemente d'accordo	12,96%
d'accordo	62,35%
in disaccordo	23,48%
fortemente in disaccordo	1,21%

Si adattano al mio modo di apprendere e punti di forza

fortemente d'accordo	14,17%
d'accordo	53,44%
in disaccordo	27,53%
fortemente in disaccordo	4,86%

***Quale metodologia d'insegnamento preferisci (adatte alle tue esigenze/modo di apprendimento)?***

Lezioni frontali	51,42%
Laboratori	47,77%
Insegnamento basato sull'esperienza	41,70%
Problem-based	40,49%
Lavori sul campo (Fieldworks)	39,27%
Insegnamento basato su progetti	37,25%
Insegnamento basato su casi di studio	33,60%
Discussioni / dibattiti	30,36%
Insegnamento in piccoli gruppi	25,91%
Gioco di ruolo	21,05%
E-learning / Web o multimediale	16,19%
Seminari	14,98%
Workshops	14,17%
Insegnamento misto (blended)	12,55%
Tutorials	10,93%
Flipped classroom	8,91%

***In quale percentuale, in media, ti senti impegnato e motivato ad apprendere nei tuoi corsi di studi?***

0%	0,00%
10%	0,00%
20%	0,40%
30%	2,02%
40%	2,43%
50%	3,24%
60%	12,96%
70%	25,51%
80%	26,72%
90%	17,41%
100%	8,50%

***In generale, cosa ti aspetti dai docenti della tua università?***

Un'esperienza di apprendimento stimolante	88,66%
Riepiloghi frequenti dei concetti chiave	50,61%
Materiali di studio offerto dal docente	50,61%
Diversità dei metodi di insegnamento	49,39%
Disponibilità prima e dopo lezione	39,68%
Trattare in modo approfondito gli argomenti	38,87%
Uno stile di lezione divertente	36,03%
Ampie possibilità d'interazione in aula	34,41%
Disponibilità durante l'orario di ricevimento	34,01%
Opportunità di ripetere gli esami per migliorare i voti	27,94%
Individuazione ed esplicitazione delle aspettative per ogni insegnamento	24,29%
Voti alti	6,07%

***Come impari meglio?***

Frequentando le lezioni e prendendo appunti	78,95%
Facendo un progetto	40,49%
Lettura di libri di testo	38,46%
Risoluzione di problemi relativi ai contenuti del corso	35,63%
Apprendimento tra pari	35,63%
Stage / formazione sul campo	35,22%
Tramite Power-Point o altre presentazioni interattive	30,77%
Esperimenti in laboratorio	30,36%
Partecipando a discussioni in classe	27,13%
Guardando video relativi ai contenuti del corso	27,13%
Ascoltando lezioni registrate o podcast	23,08%
Tramite feedback personali forniti dai miei docenti	12,15%
Lettura di articoli scientifici	10,12%
Giochi di ruolo	9,31%
Giochi di logica e rompicapo	8,91%
Partecipando a discussioni online	6,88%

### Gruppo di domande 3

#### ***Come viene valutato il tuo apprendimento?***

Esame orale	76,92%
Scritto con domande aperte e chiuse	65,99%
Esame scritto con domande aperte	59,92%
Prova intermedia	44,94%
Esame scritto con domande chiuse	36,84%
Progetti	35,63%
Presentazioni	25,51%
Elaborati scientifici	14,17%
Saggi	10,12%
Portfolios	5,67%
Valutazione fra pari	4,86%
Autovalutazione	2,43%

#### ***Esprimi il tuo livello di accordo descrivendo i metodi di valutazione utilizzati***

Questi metodi incoraggiano la partecipazione

fortemente d'accordo	7,29%
d'accordo	64,78%
in disaccordo	24,29%
fortemente in disaccordo	3,24%

Migliorano e facilitano il mio apprendimento

fortemente d'accordo	10,53%
d'accordo	61,13%
in disaccordo	23,48%
fortemente in disaccordo	4,45%

Offrono diversità di modi di insegnare/apprendere

fortemente d'accordo	8,91%
d'accordo	53,04%
in disaccordo	32,39%
fortemente in disaccordo	5,26%

Si collegano bene ai contenuti della materia

fortemente d'accordo	11,74%
d'accordo	75,30%
in disaccordo	10,53%
fortemente in disaccordo	2,02%

Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato

fortemente d'accordo	10,53%
d'accordo	64,37%
in disaccordo	21,05%
fortemente in disaccordo	3,64%

Si adattano al mio modo di apprendere e punti di forza

fortemente d'accordo	11,34%
d'accordo	62,75%
in disaccordo	21,46%
fortemente in disaccordo	4,05%

***Come preferiresti che il tuo apprendimento fosse valutato?***

Progetti	60,32%
Scritto con domande aperte e chiuse	41,70%
Prova intermedia	38,46%
Esame orale	34,82%
Presentazioni	34,82%
Esame scritto con domande aperte	26,32%
Elaborati scientifici	20,24%
Esame scritto con domande chiuse	17,81%
Portfolios	15,79%
Autovalutazione	11,34%
Saggi	10,53%
Valutazione fra pari	10,53%



***Quali ritieni sia la funzione e lo scopo della valutazione?***

Promuovere l'apprendimento	46,96%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	45,75%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	40,89%
Identificare i punti di forza e i bisogni degli studenti	39,27%
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	36,44%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	36,44%
Misurare il successo accademico	30,36%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	30,36%
Motivare gli studenti	28,74%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitaria	23,08%
Comunicare le aspettative di apprendimento	8,91%
Fornire dati di accountability	5,26%

***Con quale frequenza i docenti ti danno feedback sul tuo processo di apprendimento?***

Sempre	0,40%
Frequentemente	15,38%
Occasionalmente	53,04%
Mai	30,77%

***Quanto ritieni che il feedback sia utile?***

0%	2,43%
10%	0,81%
20%	2,02%
30%	1,62%
40%	2,43%
50%	4,05%
60%	8,50%
70%	13,77%
80%	24,70%
90%	17,41%
100%	21,86%

**Per favore, esprimi il tuo livello di accordo rispetto alle seguenti affermazioni**

a) Comprendo le prove d'esame e le modalità di valutazione

fortemente d'accordo	19,84%
d'accordo	68,42%
in disaccordo	9,31%
fortemente in disaccordo	2,02%

b) Le situazioni e modalità valutative esperite all'università sono simili alle situazioni valutative di lavoro della mia futura professione

fortemente d'accordo	2,83%
d'accordo	28,74%
in disaccordo	47,77%
fortemente in disaccordo	20,24%

c) Le competenze necessarie per superare le prove valutative universitarie sono necessarie anche in altre situazioni (professionali)

fortemente d'accordo	8,91%
d'accordo	53,04%
in disaccordo	29,15%
fortemente in disaccordo	8,50%

d) Sono coinvolto attivamente nella valutazione

fortemente d'accordo	6,07%
d'accordo	24,29%
in disaccordo	50,20%
fortemente in disaccordo	19,03%

e) Esami e valutazione aggiungono valore al tempo che ho dedicato al processo di apprendimento

fortemente d'accordo	14,57%
d'accordo	59,51%
in disaccordo	20,24%
fortemente in disaccordo	5,26%

f) Esami e valutazione mi aiutano a navigare nel mio processo di apprendimento

fortemente d'accordo	11,74%
d'accordo	61,54%
in disaccordo	20,65%
fortemente in disaccordo	5,67%

g) Quando ricevo un feedback sugli esami, mostra chiaramente ciò che non ho ancora imparato

fortemente d'accordo	13,77%
d'accordo	45,75%
in disaccordo	32,39%
fortemente in disaccordo	7,69%

h) Quando ricevo un feedback sugli esami, mostra chiaramente ciò che ho già imparato

fortemente d'accordo	11,34%
d'accordo	59,92%
in disaccordo	22,67%
fortemente in disaccordo	5,67%

i) Gli esiti dei miei esami rivelano ciò che so

fortemente d'accordo	4,45%
d'accordo	34,82%
in disaccordo	41,70%
fortemente in disaccordo	18,62%

j) Gli esiti dei miei esami rivelano ciò che faccio a lezione

fortemente d'accordo	2,02%
d'accordo	33,20%
in disaccordo	44,94%
fortemente in disaccordo	19,43%

k) La valutazione mette alla prova la mia capacità di applicare ciò che so ai problemi della vita reale

fortemente d'accordo	3,24%
d'accordo	28,34%
in disaccordo	48,58%
fortemente in disaccordo	19,43%

l) Mi sono state assegnate attività di valutazione adeguate alle mie capacità

fortemente d'accordo	4,05%
d'accordo	67,21%
in disaccordo	22,67%
fortemente in disaccordo	5,67%

m) La valutazione è una parte importante del mio processo di apprendimento

fortemente d'accordo	18,22%
d'accordo	56,68%
in disaccordo	18,62%
fortemente in disaccordo	6,07%

n) La valutazione facilita il mio processo di apprendimento

fortemente d'accordo	8,50%
d'accordo	39,68%
in disaccordo	42,91%
fortemente in disaccordo	8,50%

o) La valutazione ostacola il mio processo di apprendimento

fortemente d'accordo	6,48%
d'accordo	21,86%
in disaccordo	55,47%
fortemente in disaccordo	15,79%

p) Ho le stesse possibilità di qualsiasi altro studente di avere successo accademico

fortemente d'accordo	29,55%
d'accordo	47,37%
in disaccordo	18,22%
fortemente in disaccordo	4,45%

### ***Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati?***

Modalità di valutazione (orale, scritto, ecc.)	48,18%
Coinvolgimento dello studente	47,77%
Scopo	40,08%
Criteri / standard	32,79%
Contenuto/oggetto (ciò che è stato valutato)	31,17%
Importanza / valore	30,36%
Attribuzione dei Voti	26,32%
Frequenza / tempo	25,91%
Partecipazione degli studenti	25,91%
Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento	21,46%

Di seguito, verrà presentata un'ulteriore analisi descrittiva che implica una serie di confronti per alcune domande specifiche che riguardano la valutazione. Un primo confronto include la variabile relativa al livello di studio, ossia le risposte degli studenti iscritti ad un percorso di laurea triennale o magistrale.

Il secondo confronto riguarda la collocazione del CdS in un Dipartimento, e più in generale il riferimento alle Macroaree di appartenenza, nello specifico Macroarea 1 e Macroarea 3.

Le domande prese in considerazione per tutti e due i confronti sono le stesse: *Come preferiresti che il tuo apprendimento fosse valutato? E quali ritieni sia la funzione e lo scopo della valutazione?*

Per quanto riguarda il primo confronto (Corso Triennale e Magistrale), si presentano di seguito un grafico e una tabella riassuntiva rispetto alla prima domanda scelta.

	Triennale	Magistrale
Scritto con domande aperte	20,44%	35,62%
Scritto con domande chiuse	24,82%	8,22%
Scritto con domande aperte e chiuse	59,12%	19,18%
Esame orale	29,93%	50,68%
Saggi	3,65%	21,92%
Elaborati scientifici	21,17%	26,03%
Progetti	55,47%	60,27%
Presentazioni	29,20%	34,25%
Autovalutazione	6,57%	9,59%
Prova intermedia	44,53%	35,62%
Portfolios	7,30%	16,44%
Valutazione fra pari	7,30%	6,85%

Tab. Confronto preferenze Laurea

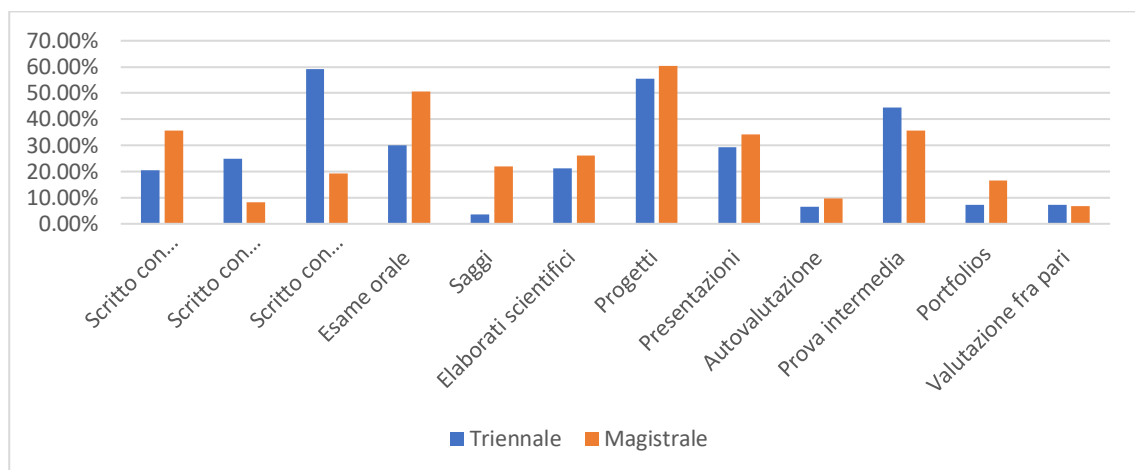


Grafico Confronto preferenze Laurea

Anche se in ordine diverso e percentuali diverse, si evince come le prime tre opzioni più scelte siano le stesse: Progetti (T 55,47% - M 60,27%) Esame orale (T 29,93% - M 50,68%) Prova intermedia (T 44,53% - M 35,62%). Si evince inoltre come fra le opzioni meno scelte si trovino l'Autovalutazione e la Valutazione fra pari.

Alcune differenze riguardano la scelta dell'esame scritto con domande chiuse e quello con domande sia chiuse che aperte: mentre queste opzioni vengono segnalate frequentemente dagli studenti in laurea triennale, risulta il contrario per quelli che si trovano in magistrale.

Per quanto riguarda invece le risposte in base alle Macroaree di appartenenza, si presentano di seguito un grafico e una tabella.

	MA3	MA1
Scritto con domande aperte	33,00%	21,01%
Scritto con domande chiuse	22,00%	16,81%
Scritto con domande aperte e chiuse	25,00%	59,66%
Esame orale	45,00%	30,25%
Saggi	18,00%	3,36%
Elaborati scientifici	19,00%	25,21%
Progetti	50,00%	64,71%
Presentazioni	38,00%	26,05%
Autovalutazione	12,00%	4,20%
Prova intermedia	33,00%	47,90%
Portfolios	14,00%	7,56%
Valutazione fra pari	14,00%	5,04%

Tab. Confronto preferenze MA

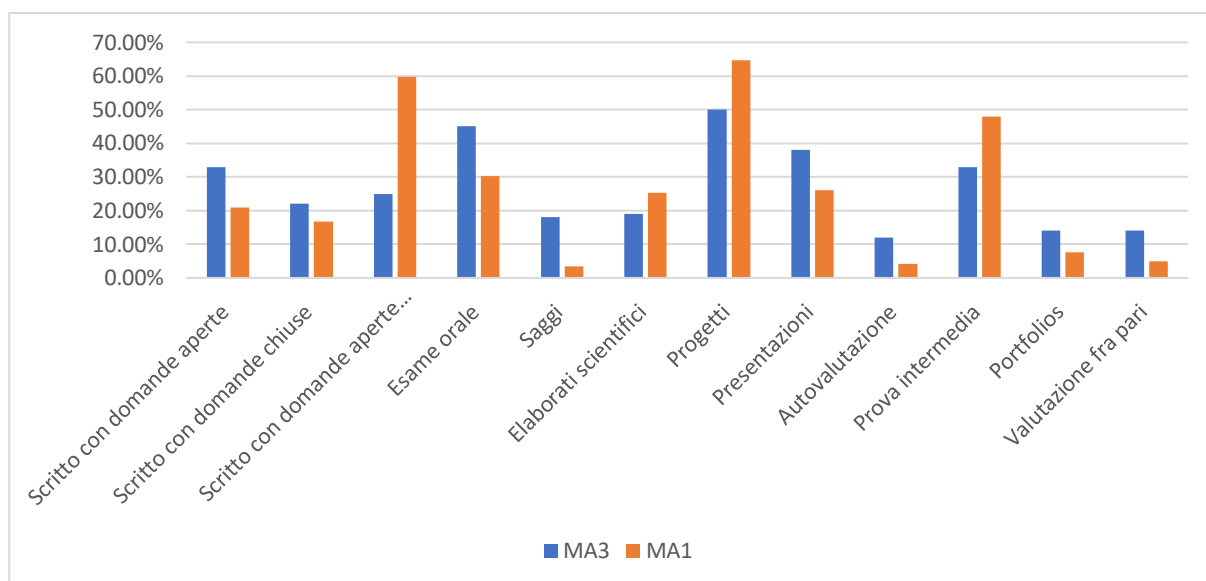


Grafico Confronto preferenze MA

Anche se in percentuali diverse, si evince come la prima opzione sia il Progetto (MA3: 50%, MA1: 64,71%). Si evince ancora come fra le opzioni meno scelte si trovino l'Autovalutazione e la Valutazione fra pari.

Alcuni aspetti da segnalare riguardano le altre opzioni più scelte: gli studenti MA3 preferirebbero che il loro apprendimento venisse valutato tramite Esami orali e Presentazioni, mentre quelli in MA1 scelgono l'esame Scritto (con domande aperte e chiuse) e la Prova intermedia.

Per quanto riguarda la seconda domanda (*Quale ritieni sia lo scopo della valutazione?*), si presentano di seguito il grafico e tabella del primo confronto (livello di corso):

	Triennale	Magistrale
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	43,07%	20,55%
Identificare punti di forza e bisogni degli studenti	35,77%	47,95%
Misurare il successo accademico	27,01%	34,25%
Promuovere l'apprendimento	45,99%	52,05%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari	25,55%	20,55%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	51,09%	42,47%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	38,69%	50,68%
Comunicare le aspettative di apprendimento	8,03%	8,22%
Motivare gli studenti	29,93%	30,14%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	24,09%	39,73%
Fornire dati di accountability	5,11%	6,85%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	38,69%	38,36%

Tab. Confronto scopo Laurea

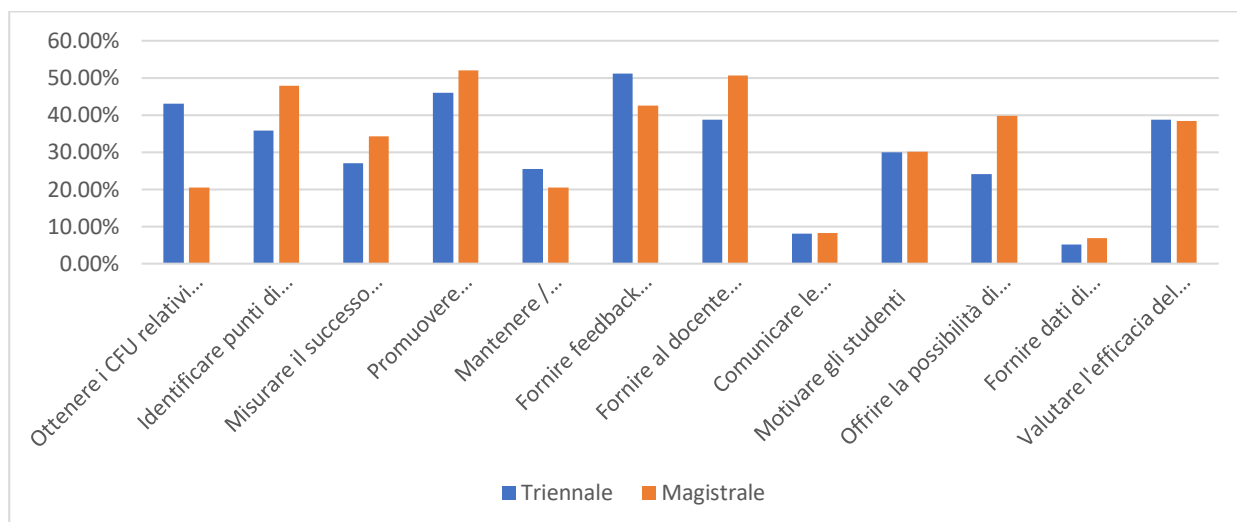


Grafico Confronto scopo Laurea

Anche se in ordine diverso e percentuali leggermente diverse, si evince come tra le opzioni più scelte, Promuovere l'apprendimento sia uno degli scopi principali della valutazione: nella Triennale come seconda opzione più segnalata (45,99%), nella Magistrale come prima opzione (52,05%). Per quanto riguarda gli altri scopi, vi sono alcuni dati da rilevare: gli studenti in triennale segnalano Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti e Ottenere i CFU relativi all'insegnamento, mentre quelli in magistrale Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica e Identificare punti di forza e bisogni degli studenti.

Si evince inoltre come le opzioni meno scelte siano comuni: Comunicare le aspettative di apprendimento e Fornire dati di accountability.

Per quanto riguarda invece il secondo confronto (Macroarea di appartenenza), si presentano tabella e grafico.

	MA3	MA1
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	29,00%	37,82%
Identificare punti di forza e bisogni degli studenti	43,00%	38,66%
Misurare il successo accademico	23,00%	31,93%
Promuovere l'apprendimento	51,00%	46,22%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari	17,00%	27,73%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	49,00%	50,42%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	47,00%	39,50%
Comunicare le aspettative di apprendimento	10,00%	7,56%
Motivare gli studenti	34,00%	27,73%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	42,00%	21,85%
Fornire dati di accountability	5,00%	5,88%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	34,00%	40,34%

Tab. Confronto scopo MA



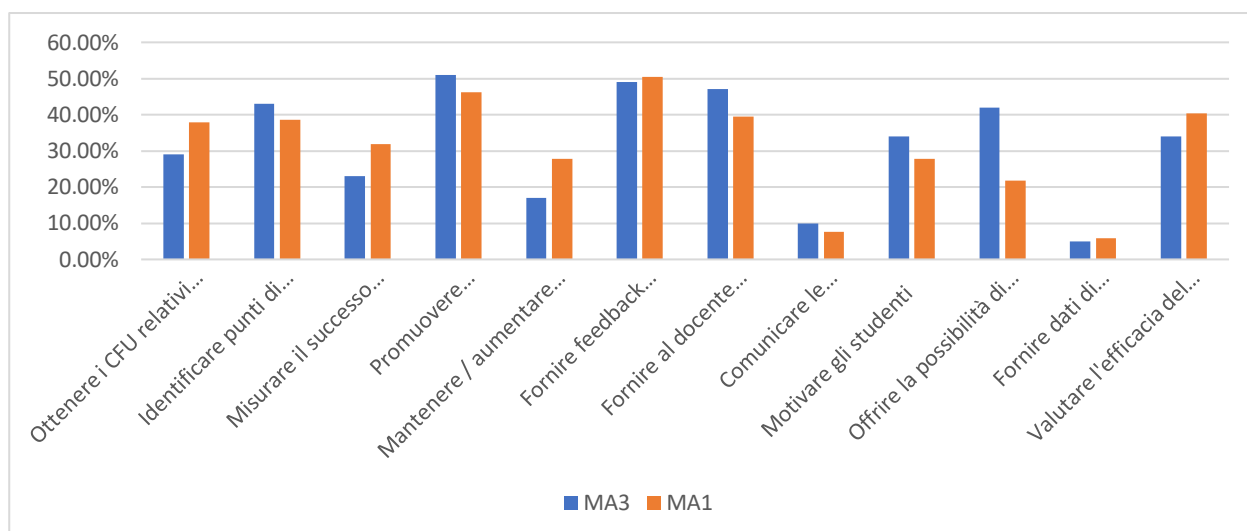


Grafico Confronto scopo MA

Anche se in ordine diverso e percentuali leggermente diverse, si evince come le prime due opzioni più scelte siano Promuovere l'apprendimento (MA3 prima opzione più segnalata, 51% - MA1 come seconda opzione, 46,22%) e Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti (MA3 seconda opzione più segnalata, 49% - MA1 come prima opzione, 50,42%).

Anche in questo confronto si evince come le opzioni meno scelte siano comuni: Comunicare le aspettative di apprendimento e Fornire dati di accountability.

Questionari Docenti (N= 156)

Gruppo di domande 1 – Dati anagrafici e altro

<b>Genere</b>		<b>Dipartimento</b>	
<i>F</i>	57,97%	<i>FISPPA</i>	52,94%
<i>M</i>	36,23%	<i>DFA</i>	1,96%
<b>Età</b>		<i>DEI</i>	25,49%
<i>25-30</i>	0,00%	<i>DII</i>	9,80%
<i>31-35</i>	4,35%	<i>DM</i>	1,96%
<i>36-40</i>	11,59%	<i>DPSS</i>	1,96%
<i>41-50</i>	28,99%	<i>Scienze statistiche</i>	1,96%
<i>51-60</i>	33,33%	<i>DISSGeA</i>	3,92%
<i>61 +</i>	15,94%		
<b>Anni di servizi complessivi come docente universitario</b>		<b>Anni di servizio in questa università</b>	
<i>1</i>	1,45%	<i>1</i>	4,35%
<i>2-5</i>	18,84%	<i>2-5</i>	11,59%
<i>6-10</i>	8,70%	<i>6-10</i>	23,19%
<i>11-20</i>	27,54%	<i>11-20</i>	20,29%
<i>20 +</i>	37,68%	<i>20 +</i>	34,78%
<b>Regime di impegno</b>		<b>Numero di corsi di studio in cui si ha titolarità d'insegnamento</b>	
<i>Full-time</i>	79,71%	<i>1</i>	18,84%
<i>Part-time</i>	1,45%	<i>2</i>	44,93%
<i>Altro</i>	13,04%	<i>3</i>	17,39%
<b>Numerosità massima di studenti in aula</b>		<i>4</i>	8,70%
<i>1-30</i>	4,35%	<i>5</i>	1,45%
<i>31-60</i>	15,94%	<i>6</i>	0,00%
<i>61-90</i>	17,39%	<i>7</i>	0,00%
<i>91-120</i>	15,94%	<i>8</i>	0,00%
<i>121-150</i>	14,49%	<i>9</i>	0,00%
<i>151-200</i>	11,59%	<i>+10</i>	1,45%
<i>+200</i>	14,49%		
<b>Numerosità minima di studenti in aula</b>			
<i>1-30</i>	39,13%		
<i>31-60</i>	34,78%		
<i>61-90</i>	10,14%		
<i>91-120</i>	2,90%		
<i>121-150</i>	5,80%		
<i>151-200</i>	1,45%		

## Gruppo di domande 2

### ***I suoi interessi risiedono principalmente nell'insegnamento o nella ricerca?***

Principalmente nella ricerca	5,80%
In entrambi, ma maggiormente orientato alla ricerca	50,72%
In entrambi, ma maggiormente orientato all'insegnamento	28,99%
Principalmente nell'insegnamento	8,70%

### ***Chi assume le decisioni rispetto alle seguenti attività presso il suo istituto?***

#### Criteria per l'attribuzione del voto d'esame

Università	1,45%
Dipartimento/Facoltà	0,00%
Gruppi specifici / commissioni	2,90%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	1,45%
Il singolo docente	88,41%

#### Criteria per la valutazione dell'apprendimento degli studenti

Università	2,90%
Dipartimento/Facoltà	7,25%
Gruppi specifici / commissioni	10,14%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	4,35%
Il singolo docente	69,57%

#### Sviluppo di nuove strategie di valutazione dell'apprendimento degli studenti

Università	7,25%
Dipartimento/Facoltà	8,70%
Gruppi specifici / commissioni	21,74%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	17,39%
Il singolo docente	39,13%

Conoscenze e abilità che gli studenti devono acquisire relativamente a ciascun corso

Università	7,25%
Dipartimento/Facoltà	14,49%
Gruppi specifici / commissioni	21,74%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	8,70%
Il singolo docente	42,03%

Contenuti del corso

Università	2,90%
Dipartimento/Facoltà	2,90%
Gruppi specifici / commissioni	18,84%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	7,25%
Il singolo docente	62,32%

Utilizzo di metodologie di insegnamento innovative

Università	1,45%
Dipartimento/Facoltà	8,70%
Gruppi specifici / commissioni	7,25%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	13,04%
Il singolo docente	63,77%

Utilizzo dei dati provenienti dalla rilevazione delle opinioni degli studenti

Università	30,43%
Dipartimento/Facoltà	20,29%
Gruppi specifici / commissioni	15,94%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	1,45%
Il singolo docente	26,09%

### Organizzazione degli esami finali

Università	5,80%
Dipartimento/Facoltà	28,99%
Gruppi specifici / commissioni	2,90%
Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	5,80%
Il singolo docente	50,72%

### Con quali delle seguenti modalità didattiche insegna?

Lezioni frontali	84,06%
Laboratori	52,17%
Discussioni / dibattiti	49,28%
E-learning / Web o multimediale	40,58%
Seminari	39,13%
Insegnamento basato su progetti (project work)	33,33%
Insegnamento ibrido / misto (blended)	28,99%
Insegnamento basato su casi (Case-studio)	27,54%
Classe capovolta (Flipped classroom)	26,09%
Insegnamento basato su problemi (Problem-based)	23,19%
Tutorials	20,29%
workshop	17,39%
Insegnamento basato sull'esperienza	14,49%
Insegnamento in piccoli gruppi	11,59%
Insegnamento basato sulla simulazione/gioco di ruolo	10,14%
Lavori sul campo (Fieldworks)	5,80%

### Esprima il suo livello di accordo

Questi metodi di insegnamento incoraggiano la partecipazione

fortemente d'accordo	33,33%
d'accordo	57,97%
in disaccordo	1,45%
fortemente in disaccordo	1,45%

Offrono diversità di modi di insegnare-apprendere

fortemente d'accordo	31,88%
d'accordo	56,52%
in disaccordo	4,35%
fortemente in disaccordo	1,45%

Migliorano e facilitano l'apprendimento

fortemente d'accordo	26,09%
d'accordo	60,87%
in disaccordo	5,80%
fortemente in disaccordo	1,45%

Permettono di capire facilmente ciò che viene insegnato

fortemente d'accordo	18,84%
d'accordo	66,67%
in disaccordo	7,25%
fortemente in disaccordo	1,45%

Si collegano bene ai contenuti della materia

fortemente d'accordo	39,13%
d'accordo	44,93%
in disaccordo	7,25%
fortemente in disaccordo	2,90%

Si adattano ai modi di apprendere e punti di forza degli studenti

fortemente d'accordo	18,84%
d'accordo	60,87%
in disaccordo	10,14%
fortemente in disaccordo	4,35%

***Indichi cosa gli studenti si aspettano da Lei***

Un'esperienza di apprendimento stimolante	65,22%
Materiali di studio offerto dal docente	63,77%
Disponibilità prima e dopo lezione	60,87%
Riepiloghi frequenti dei concetti chiave	50,72%
Disponibilità durante l'orario di ricevimento	49,28%
Individuazione ed esplicitazione delle aspettative	39,13%
Uno stile di lezione divertente	39,13%
Trattare in modo approfondito gli argomenti	34,78%
Opportunità di ripetere gli esami per migliorare i voti	34,78%
Ampie possibilità d'interazione in aula	30,43%
Voti alti	27,54%
Diversità dei metodi di insegnamento	21,74%

***Quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni?***

Il mio ruolo di insegnante è di facilitare il processo di apprendimento degli studenti

fortemente d'accordo	66,67%
d'accordo	26,09%
in disaccordo	0,00%
fortemente in disaccordo	1,45%

La conoscenza di base pregressa posseduta dagli studenti influisce sul loro apprendimento

fortemente d'accordo	37,68%
d'accordo	47,83%
in disaccordo	8,70%
fortemente in disaccordo	0,00%

Gli studenti hanno qualcosa da dire sulle pratiche di valutazione utilizzate dal docente

fortemente d'accordo	10,14%
d'accordo	46,38%
in disaccordo	33,33%
fortemente in disaccordo	4,35%

Gli insegnanti dovrebbero dedicare più tempo alla valutazione dell'apprendimento degli studenti

fortemente d'accordo	17,39%
d'accordo	31,88%
in disaccordo	34,78%
fortemente in disaccordo	10,14%

I voti degli studenti forniscono la migliore misura di ciò che gli studenti apprendono

fortemente d'accordo	2,90%
d'accordo	34,78%
in disaccordo	52,17%
fortemente in disaccordo	4,35%

L'esame di fine corso è lo strumento valutativo più idoneo per valutare gli apprendimenti

fortemente d'accordo	5,80%
d'accordo	26,09%
in disaccordo	49,28%
fortemente in disaccordo	13,04%

Un esame integrato con diverse modalità valutative (scritto, orale, progetti, ecc.) è il modo più idoneo per valutare gli apprendimenti

fortemente d'accordo	31,88%
d'accordo	50,72%
in disaccordo	8,70%
fortemente in disaccordo	2,90%



**Con quale frequenza esegue ciascuna delle seguenti azioni?**

Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo d'insegnamento

Sempre	4,35%
Frequentemente	40,58%
Occasionalmente	43,48%
Mai	5,80%

Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo di valutare

Sempre	4,35%
Frequentemente	37,68%
Occasionalmente	44,93%
Mai	7,25%

Utilizzare le stesse metodologie di insegnamento

Sempre	2,90%
Frequentemente	40,58%
Occasionalmente	46,38%
Mai	4,35%

Utilizzare le stesse metodologie di valutazione

Sempre	5,80%
Frequentemente	37,68%
Occasionalmente	44,93%
Mai	5,80%

Condurre ricerche sull'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione

Sempre	5,80%
Frequentemente	14,49%
Occasionalmente	43,48%
Mai	30,43%

Sperimentare strategie di insegnamento nuove

Sempre	7,25%
Frequentemente	39,13%
Occasionalmente	42,03%
Mai	5,80%

Valutare l'efficacia di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione

Sempre	4,35%
Frequentemente	23,19%
Occasionalmente	46,38%
Mai	20,29%

Sperimentare strategie di valutazione nuove

Sempre	5,80%
Frequentemente	28,99%
Occasionalmente	46,38%
Mai	13,04%

Collaborare con i colleghi nell'uso di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione

Sempre	4,35%
Frequentemente	18,84%
Occasionalmente	46,38%
Mai	24,64%

Garantire il riconoscimento delle nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione, dando loro continuità sul piano istituzionale

Sempre	2,90%
Frequentemente	13,04%
Occasionalmente	37,68%
Mai	40,58%

***Come impara a utilizzare nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione?***

Conferenze sul tema

Sempre	4,35%
Frequentemente	20,29%
Occasionalmente	50,72%
Mai	18,84%

Presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento

Sempre	1,45%
Frequentemente	10,14%
Occasionalmente	56,52%
Mai	26,09%

Workshop specifici

Sempre	2,90%
Frequentemente	26,09%
Occasionalmente	52,17%
Mai	13,04%

Discussioni nelle sedute o riunioni dipartimentali

Sempre	0,00%
Frequentemente	15,94%
Occasionalmente	44,93%
Mai	33,33%

Un esperto appositamente designato nel suo dipartimento

Sempre	0,00%
Frequentemente	8,70%
Occasionalmente	24,64%
Mai	60,87%

Pubblicazioni scientifiche di carattere generale sull'istruzione superiore

Sempre	10,14%
Frequentemente	15,94%
Occasionalmente	34,78%
Mai	33,33%

Pubblicazioni scientifiche di carattere specifico/disciplinare

Sempre	8,70%
Frequentemente	23,19%
Occasionalmente	33,33%
Mai	28,99%

I suoi studenti

Sempre	8,70%
Frequentemente	26,09%
Occasionalmente	37,68%
Mai	21,74%

Discussione con i colleghi

Sempre	8,70%
Frequentemente	36,23%
Occasionalmente	46,38%
Mai	2,90%

***Per quanto riguarda i suoi bisogni formativi, è d'accordo con le seguenti affermazioni?***

Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica (ad esempio: Flipped classroom, Workshops, E-teaching/Web- or Multimedia enhanced teaching, ecc.)

fortemente d'accordo	26,09%
d'accordo	50,72%
in disaccordo	13,04%
fortemente in disaccordo	4,35%

Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti

fortemente d'accordo	33,33%
d'accordo	46,38%
in disaccordo	10,14%
fortemente in disaccordo	4,35%

### Gruppo di domande 3

#### ***Quale ritiene sia lo scopo della valutazione?***

Promuovere l'apprendimento	66,67%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	65,22%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	60,87%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	57,97%
Identificare i punti di forza e i bisogni degli studenti	50,72%
Motivare gli studenti	39,13%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	28,99%
Misurare il successo accademico	26,09%
Comunicare le aspettative di apprendimento	20,29%
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	18,84%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari	17,39%
Fornire dati di accountability	7,25%

***A chi sono rivolti i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti?***

Studenti	82,61%
Docente	73,91%
Dipartimento	34,78%
Presidenti dei corsi di studio	24,64%
Organismi centrali di ateneo	21,74%
Mondo del lavoro	15,94%
Altri docenti	5,80%
Supervisori del curriculum	5,80%
Società in generale	4,35%

***Come valuta i suoi studenti?***

Esame orale	47,83%
Prova intermedia	42,03%
Esame scritto con domande aperte	40,58%
Progetti	39,13%
Presentazioni	39,13%
Scritto con domande aperte e chiuse	37,68%
Saggi	21,74%
Valutazione fra pari	18,84%
Autovalutazione	13,04%
Portfolios	13,04%
Esame scritto con domande chiuse	11,59%
Elaborati scientifici	11,59%

### ***Esprima il suo livello di accordo descrivendo i metodi di valutazione utilizzati***

Questi metodi incoraggiano la partecipazione

fortemente d'accordo	23,19%
d'accordo	60,87%
in disaccordo	8,70%
fortemente in disaccordo	1,45%

Si collegano bene ai contenuti della materia

fortemente d'accordo	33,33%
d'accordo	56,52%
in disaccordo	4,35%
fortemente in disaccordo	0,00%

Offrono diversità di modi di insegnare-  
apprendere

fortemente d'accordo	17,39%
d'accordo	57,97%
in disaccordo	15,94%
fortemente in disaccordo	2,90%

Permettono di capire facilmente ciò che viene  
valutato

fortemente d'accordo	23,19%
d'accordo	60,87%
in disaccordo	10,14%
fortemente in disaccordo	0,00%

Migliorano e facilitano l'apprendimento

fortemente d'accordo	20,29%
d'accordo	66,67%
in disaccordo	5,80%
fortemente in disaccordo	1,45%

Si adattano ai modi di apprendere e punti di  
forza degli studenti

fortemente d'accordo	14,49%
d'accordo	63,77%
in disaccordo	14,49%
fortemente in disaccordo	1,45%

### ***Quale delle seguenti azioni implementa nel suo operato quotidiano?***

Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso	71,01%
Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)	65,22%
Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)	50,72%
Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento	42,03%
Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione	39,13%
Assegnare i voti sulla base di una scala assoluta (in base ad un criterio di prestazione ideale)	36,23%
Attribuire un peso alla partecipazione attiva al corso nel calcolo finale del voto	36,23%
Prevedere attività che consentono di usufruire di punteggi aggiuntivi nel calcolo finale dei voti	34,78%
Assegnazione in itinere dei voti tramite valutazione intermedia	34,78%
Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo	30,43%
Monitorare e condividere le buone prassi valutative	23,19%
Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)	21,74%
Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)	17,39%
Attribuire un peso alla frequenza al corso nel calcolo finale del voto	15,94%
Assegnare i voti sulla base di una scala relativa (in base ad un gruppo rappresentativo)	11,59%

**Quanto sono importanti questi aspetti per lei? (Valuti su 1: "Niente affatto importante", a 4 "Estremamente importante")**

Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso

1- Niente affatto importante	2,90%
2- Poco importante	10,14%
3- Importante	46,38%
4-Estremamente importante	34,78%

Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento

1- Niente affatto importante	1,45%
2- Poco importante	33,33%
3- Importante	37,68%
4-Estremamente importante	21,74%

Assegnare i voti sulla base di una scala relativa (in base ad un gruppo rappresentativo)

1- Niente affatto importante	33,33%
2- Poco importante	40,58%
3- Importante	17,39%
4-Estremamente importante	2,90%

Attribuire un peso alla frequenza al corso nel calcolo finale del voto

1- Niente affatto importante	33,33%
2- Poco importante	34,78%
3- Importante	17,39%
4-Estremamente importante	8,70%

Assegnare i voti sulla base di una scala assoluta (in base ad un criterio di prestazione ideale)

1- Niente affatto importante	15,94%
2- Poco importante	33,33%
3- Importante	39,13%
4-Estremamente importante	5,80%

Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)

1- Niente affatto importante	10,14%
2- Poco importante	14,49%
3- Importante	46,38%
4-Estremamente importante	23,19%

Prevedere attività che consentono di usufruire di punteggi aggiuntivi nel calcolo finale dei voti

1- Niente affatto importante	15,94%
2- Poco importante	33,33%
3- Importante	37,68%
4-Estremamente importante	7,25%

Attribuire un peso alla partecipazione attiva al corso nel calcolo finale del voto

1- Niente affatto importante	15,94%
2- Poco importante	26,09%
3- Importante	34,78%
4-Estremamente importante	17,39%

Assegnazione in itinere dei voti tramite valutazione intermedia

1- Niente affatto importante	44,93%
2- Poco importante	37,68%
3- Importante	8,70%
4-Estremamente importante	2,90%

Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)

1- Niente affatto importante	1,45%
2- Poco importante	8,70%
3- Importante	36,23%
4-Estremamente importante	47,83%

Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione

1- Niente affatto importante	8,70%
2- Poco importante	28,99%
3- Importante	37,68%
4-Estremamente importante	18,84%

Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)

1- Niente affatto importante	27,54%
2- Poco importante	37,68%
3- Importante	23,19%
4-Estremamente importante	5,80%

Monitorare e condividere le buone prassi valutative

1- Niente affatto importante	7,25%
2- Poco importante	33,33%
3- Importante	33,33%
4-Estremamente importante	20,29%



Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo

1- Niente affatto importante	11,59%
2- Poco importante	27,54%
3- Importante	28,99%
4-Estremamente importante	26,09%

Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)

1- Niente affatto importante	17,39%
2- Poco importante	36,23%
3- Importante	26,09%
4-Estremamente importante	14,49%

### ***Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati / migliorati?***

Modalità di valutazione (orale, scritto, ecc.)	43,48%
Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo	37,68%
Scopo (ad es. Misurare il successo, promuovere l'apprendimento, diagnosticare, ecc.)	36,23%
Partecipazione degli studenti (valutazione fra pari e autovalutazione)	30,43%
Contenuto / oggetto (ciò che è stato valutato; ad es. performance, conoscenze, abilità, ecc.)	27,54%
Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento	27,54%
Criteri / standard	21,74%
Importanza / valore	21,74%
Frequenza / tempo	20,29%
Attribuzione dei Voti	14,49%

Di seguito, verrà presentata un'ulteriore analisi descrittiva che implica una serie di confronti per alcune domande specifiche che riguardano nello specifico: i bisogni formativi e la valutazione. Un primo confronto include la categoria dell'anzianità di servizio, e cioè, gli anni di servizi complessivi come docente universitario. In questo caso sono state accorpate le risposte dei docenti con un numero di anni di servizio minore o uguale a 10 da una parte, e coloro con più di 11 anni di servizio dall'altra. Il secondo confronto riguarda il Dipartimento di appartenenza. Questi ultimi sono stati raggruppati – come per i questionari degli studenti- nelle Macroaree dell'Ateneo, ossia nello specifico, quelli che appartengono alla Macroarea 1 (Matematica, Scienze fisiche, dell'informazione e della comunicazione, Ingegneria e Scienze della Terra) da un lato, e quelli appartenenti alla Macroarea 3 (Scienze Umane e Sociali) dall'altro.

Le domande prese in considerazione per il confronto sono nello specifico quelle che riguardano i propri bisogni formativi: *Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica (ad esempio: Flipped classroom, Workshops, E-teaching/Web- or Multimedia enhanced teaching, ecc.)* e *Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti.*

Le domande che riguardano la valutazione sono: *Quale ritiene sia lo scopo della valutazione? Come valuta i suoi studenti? Quanto sono importanti questi aspetti (operato quotidiano) per lei? E infine Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati?*

Per quanto riguarda le domande sui bisogni formativi, si presenta di seguito una tabella riassuntiva rispetto alla variabile anzianità di servizio.

*Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica (ad esempio: Flipped classroom, Workshops, E-teaching/Web- or Multimedia enhanced teaching, ecc.)*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	30,00%	26,67%
d'accordo	55,00%	53,33%
in disaccordo	15,00%	13,33%
fortemente in disaccordo	0,00%	6,67%

*Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	45,00%	31,11%
d'accordo	45,00%	51,11%
in disaccordo	10,00%	11,11%
fortemente in disaccordo	0,00%	6,67%

Anche se in percentuali diverse, si evince come in generale il desiderio di formazione emerga da parte di tutti i docenti (“d’accordo” o “fortemente d’accordo” a partecipare a proposte di formazione). Un dato rilevante sembra essere rappresentato da coloro i quali sono “in disaccordo”: sembrano essere i docenti con più di 11 anni di servizio leggermente più in disaccordo (“fortemente in disaccordo” 6,67%).

Di seguito si presentano le tabelle riassuntive del secondo confronto (Macroarea di appartenenza, MA).

*Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica (ad esempio: Flipped classroom, Workshops, E-teaching/Web- or Multimedia enhanced teaching, ecc.)*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	25,93%	12,50%
d'accordo	55,56%	66,67%
in disaccordo	11,11%	16,67%
fortemente in disaccordo	7,41%	4,17%

*Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	29,63%	20,83%
d'accordo	48,15%	62,50%
in disaccordo	14,81%	12,50%
fortemente in disaccordo	7,41%	4,17%

Anche in questo caso, in percentuali diverse, si evince come in generale il desiderio formativo sia sentito da tutti i rispondenti (d'accordo o fortemente d'accordo a partecipare a proposte di formazione). Da segnalare una percentuale maggiore in particolare per quanto riguarda i bisogni legati alla formazione sulla valutazione per la macroarea 1.

Per quanto riguarda invece la prima domanda sulla valutazione, si presenta di seguito una tabella riassuntiva rispetto al primo confronto (anzianità di servizio).

*Quale ritiene sia lo scopo della valutazione?*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	5,00%	26,67%
Identificare punti di forza e bisogni degli studenti	50,00%	55,56%
Misurare il successo accademico	40,00%	22,22%
Promuovere l'apprendimento	80,00%	66,67%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitaria	15,00%	20,00%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	60,00%	73,33%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	65,00%	64,44%
Comunicare le aspettative di apprendimento	10,00%	26,67%
Motivare gli studenti	50,00%	37,78%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	35,00%	28,89%
Fornire dati di accountability	15,00%	4,44%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	45,00%	68,89%

Anche se in ordine diverso e percentuali diverse, si evince come tra le opzioni più scelte troviamo: Promuovere l'apprendimento: fino a 10 anni di servizio, al primo posto (80%), più di 11 anni terzo posto (66,67%). Anche Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti si trova fra quelle più scelte: fino a 10 anni di servizio, al terzo posto (60%), più di 11 anni primo posto (73,33%). Per quanto riguarda le meno scelte si trova (in ordine diverso e percentuali diverse) Fornire dati di accountability.

Tra le differenze riguardo lo scopo della valutazione si trovano Ottenere i CFU relativi all'insegnamento (1-10 anni 5%, più di 11 26,67%) e Misurare il successo accademico (1-10 anni 40%, più di 11 22,22%).

Per quanto riguarda la stessa domanda, si presenta la tabella del secondo confronto (MA).

	MA3	MA1
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	18,52%	12,50%
Identificare punti di forza e bisogni degli studenti	51,85%	41,67%
Misurare il successo accademico	29,63%	4,17%
Promuovere l'apprendimento	74,07%	66,67%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari	22,22%	12,50%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	74,07%	70,83%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	62,96%	62,50%
Comunicare le aspettative di apprendimento	18,52%	8,33%
Motivare gli studenti	33,33%	41,67%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	22,22%	20,83%
Fornire dati di accountability	3,70%	4,17%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	62,96%	54,17%

Anche se in ordine diverso e percentuali diverse, si evince come le prime due opzioni più scelte siano Promuovere l'apprendimento (MA3 al primo posto 74,07%, MA1 secondo posto 66,67%) e Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti (MA3 al secondo posto 74,07%, MA1 primo posto 70,83%). Per quanto riguarda le meno scelte si trovano (in ordine diverso e percentuali diverse) Fornire dati di accountability e Comunicare le aspettative di apprendimento.

Per quanto riguarda la seconda domanda presa in considerazione, si presenta una tabella del primo confronto (anzianità).

*Come valuta i suoi studenti?*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Scritto con domande aperte	40,00%	44,44%
Scritto con domande chiuse	20,00%	8,89%
Scritto con domande aperte e chiuse	50,00%	35,56%
Esame orale	60,00%	46,67%
Saggi	25,00%	22,22%
Elaborati scientifici	20,00%	8,89%
Progetti	45,00%	40,00%
Presentazioni	60,00%	33,33%
Autovalutazione	20,00%	11,11%
Prova intermedia	35,00%	48,89%
Portfolios	25,00%	8,89%
Valutazione fra pari	30,00%	15,56%

Anche se in ordine diverso e percentuali diverse, si può rilevare che tra le prime tre più scelte si trovano le stesse opzioni: Esame orale (primo posto fino a 10 anni di servizio 60%, secondo posto quelli con più di 11 anni 46,67%) ed Esame Scritto (con domande aperte e chiuse fino a 10 anni di servizio 50%, con domande aperte quelli con più di 11 anni 44,44%).

Fra le altre opzioni più segnalate si trova, al secondo posto per i docenti fino a 10 anni di servizio, le Presentazioni (60%) e, al primo posto per quelli con più di 11 anni, la Prova intermedia (48,89%).

Tra quelle meno scelte si trovano, in percentuali diverse, l'esame Scritto con domande chiuse e gli Elaborati scientifici (in entrambi i casi 20% 1-10 anni e 8,89% più di 11 anni).

Di seguito si presentano anche le tabelle delle sottodomande.

*Questi metodi incoraggiano la partecipazione*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	25,00%	24,44%
d'accordo	70,00%	62,22%
in disaccordo	5,00%	11,11%
fortemente in disaccordo	0,00%	2,22%

*Offrono eterogeneità di modi di insegnare-apprendere*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	20,00%	17,78%
d'accordo	65,00%	60,00%
in disaccordo	15,00%	17,78%
fortemente in disaccordo	0,00%	4,44%

*Migliorano e facilitano l'apprendimento*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	30,00%	17,78%
d'accordo	70,00%	71,11%
in disaccordo	0,00%	8,89%
fortemente in disaccordo	0,00%	2,22%

*Si collegano bene ai contenuti della materia*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	40,00%	33,33%
d'accordo	55,00%	62,22%
in disaccordo	5,00%	4,44%
fortemente in disaccordo	0,00%	0,00%

*Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	25,00%	24,44%
d'accordo	75,00%	60,00%
in disaccordo	0,00%	15,56%
fortemente in disaccordo	0,00%	0,00%

*Si adattano ai modi di apprendere e punti di forza degli studenti*

	1-10 anni	Più di 11 anni
fortemente d'accordo	5,00%	20,00%
d'accordo	75,00%	64,44%
in disaccordo	15,00%	15,56%
fortemente in disaccordo	5,00%	0,00%

Anche se in percentuali diverse, si evince come in generale tutte e due le categorie a confronto siano d'accordo o fortemente d'accordo con le affermazioni. Un aspetto da segnalare riguarda il fatto che i docenti con più di 11 anni di servizio sembrano esprimere maggiore disaccordo rispetto ai colleghi con un'anzianità di servizio minore.

Per quanto riguarda la stessa domanda, si presenta la tabella del secondo confronto (MA).

	MA3	MA1
Scritto con domande aperte	55,56%	41,67%
Scritto con domande chiuse	11,11%	12,50%
Scritto con domande aperte e chiuse	44,44%	41,67%
Esame orale	51,85%	62,50%
Saggi	29,63%	4,17%
Elaborati scientifici	18,52%	4,17%
Progetti	37,04%	33,33%
Presentazioni	37,04%	25,00%
Autovalutazione	11,11%	0,00%
Prova intermedia	48,15%	50,00%
Portfolio	3,70%	4,17%
Valutazione fra pari	18,52%	12,50%

Anche se in ordine diverso e percentuali leggermente diverse, si evince come le prime tre più scelte siano le stesse opzioni: Scritto con domande aperte (primo posto MA3 55,56%, terzo posto MA1 41,67%) Esame orale (secondo posto MA3 51,85%, primo posto MA1 62,5%) Prova intermedia (terzo posto MA3 48,15%, secondo posto MA1 50%)

Le due opzioni meno scelte si trovano, in ordine diverso e percentuali diverse, Portfolio (MA3 3,7%, MA1 4,17%) e Autovalutazione (MA3 11,11%, MA1 0%). In questo ultimo caso sembra interessante segnalare come nella MA1 nessun docente coinvolto abbia mai sperimentato l'autovalutazione come metodo di valutazione. Un'altra differenza riguardano i Saggi e gli Elaborati: anche se questi metodi vengono poco implementati da tutti i docenti, il loro utilizzo sembra meno frequente per i docenti MA1 (4,17% per entrambi i metodi) rispetto ai docenti MA3 (Saggi 29,63%, Elaborati 18,53%).

Di seguito si presentano anche le tabelle delle sottodomande.

*Questi metodi incoraggiano la partecipazione*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	25,93%	12,50%
d'accordo	70,37%	62,50%
in disaccordo	3,70%	20,83%
fortemente in disaccordo	0,00%	4,17%

*Offrono eterogeneità di modi di insegnare-apprendere*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	14,81%	8,33%
d'accordo	74,07%	54,17%
in disaccordo	7,41%	33,33%
fortemente in disaccordo	3,70%	4,17%

*Migliorano e facilitano l'apprendimento*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	25,93%	4,17%
d'accordo	66,67%	83,33%
in disaccordo	7,41%	8,33%
fortemente in disaccordo	0,00%	4,17%

*Si collegano bene ai contenuti della materia*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	37,04%	25,00%
d'accordo	62,96%	66,67%
in disaccordo	0,00%	8,33%
fortemente in disaccordo	0,00%	0,00%

*Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	14,81%	29,17%
d'accordo	70,37%	62,50%
in disaccordo	14,81%	8,33%
fortemente in disaccordo	0,00%	0,00%

*Si adattano ai modi di apprendere e punti di forza degli studenti*

	MA3	MA1
fortemente d'accordo	11,11%	12,50%
d'accordo	77,78%	58,33%
in disaccordo	7,41%	29,17%
fortemente in disaccordo	3,70%	0,00%

Anche se in percentuali diverse, si evince come in generale tutte e due le categorie a confronto siano d'accordo o fortemente d'accordo con le affermazioni. Sembra che i docenti di MA1 esprimano maggiori livelli di disaccordo rispetto ai docenti MA3.



Di seguito si presentano le tabelle riassuntive del primo confronto (anzianità di servizio) rispetto ad alcuni aspetti della domanda: *Quanto sono importanti questi aspetti (operato quotidiano) per lei?*

*Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Niente affatto importante	0,00%	2,22%
Poco importante	15,00%	6,67%
Importante	35,00%	40,00%
Estremamente importante	50,00%	51,11%

*Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Niente affatto importante	5,00%	11,11%
Poco importante	40,00%	26,67%
Importante	35,00%	42,22%
Estremamente importante	20,00%	20,00%

*Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Niente affatto importante	30,00%	28,89%
Poco importante	50,00%	35,56%
Importante	10,00%	31,11%
Estremamente importante	10,00%	4,44%

*Monitorare e condividere le buone prassi valutative*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Niente affatto importante	5,00%	8,89%
Poco importante	40,00%	33,33%
Importante	25,00%	40,00%
Estremamente importante	30,00%	17,78%

*Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo*

	1-10 anni	Più di 11 anni
Niente affatto importante	5,00%	15,56%
Poco importante	40,00%	24,44%
Importante	30,00%	31,11%
Estremamente importante	25,00%	28,89%

Si evince come non ci siano delle differenze importanti per quanto riguarda la variabilità nelle risposte in base all'anzianità di servizio, tranne per il fatto che per i docenti con più di 11 anni queste azioni sono leggermente più importanti che per gli altri docenti. Questo risulta particolarmente evidente per l'aspetto che riguarda il *Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)*.

Per quanto riguarda la stessa domanda, si presentano le tabelle del secondo confronto (Macroaree).

*Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)*

	MA3	MA1
Niente affatto importante	0,00%	4,17%
Poco importante	11,11%	12,50%
Importante	55,56%	33,33%
Estremamente importante	33,33%	50,00%

*Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione*

	MA3	MA1
Niente affatto importante	3,70%	20,83%
Poco importante	29,63%	37,50%
Importante	51,85%	29,17%
Estremamente importante	14,81%	12,50%

*Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)*

	MA3	MA1
Niente affatto importante	22,22%	54,17%
Poco importante	40,74%	29,17%
Importante	37,04%	12,50%
Estremamente importante	0,00%	4,17%

*Monitorare e condividere le buone prassi valutative*

	MA3	MA1
Niente affatto importante	7,41%	8,33%
Poco importante	44,44%	37,50%
Importante	37,04%	41,67%
Estremamente importante	11,11%	12,50%

*Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo*

	MA3	MA1
Niente affatto importante	3,70%	20,83%
Poco importante	33,33%	33,33%
Importante	33,33%	37,50%
Estremamente importante	29,63%	8,33%

Come si evince dalle risposte, tranne che per il primo aspetto (Includere buoni principi di progettazione valutativa), per i docenti che appartengono al MA1 questi aspetti vengono considerati meno importanti rispetto ai docenti MA3.

Per quanto riguarda l'ultima domanda considerata (*Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati?*), si presenta la tabella riassuntiva del primo confronto.

	1-10 anni	Più di 11 anni
Contenuto / oggetto	35,00%	26,67%
Criteri / standard	40,00%	15,56%
Attribuzione dei Voti	25,00%	11,11%
Modalità di valutazione (orale, scritto, ecc.)	65,00%	37,78%
Scopo	35,00%	40,00%
Importanza / valore	25,00%	22,22%
Frequenza / tempo	30,00%	17,78%
Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo	40,00%	40,00%
Partecipazione degli studenti	40,00%	28,89%
Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento	20,00%	33,33%

In questo confronto si evince come tra gli aspetti da modificare per i docenti fino a 10 anni si trovano, in primis, le Modalità di valutazione (65%). Al secondo posto si trovano con la stessa percentuale (40%): Criteri/standard, Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo e Partecipazione degli studenti.

Per quanto riguarda i docenti con più di 11 anni di servizio, si trovano al primo posto con la stessa percentuale (40%) lo Scopo della valutazione e il Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo. Mentre al secondo posto le Modalità di valutazione (37,78%).

Anche se in ordine diverso e percentuali diverse, fra gli aspetti da modificare c'è una coincidenza rispetto al coinvolgimento dello studente e le modalità. Una delle differenze più evidenti, invece, riguarda i Criteri di valutazione: mentre per i docenti 1-10 rappresenta uno degli aspetti più segnalati da modificare, per i docenti con più di 11 anni di servizio risulta fra quelli meno segnalati.

Infine, si presenta la tabella riassuntiva del secondo confronto per l'ultima domanda considerata.

	MA3	MA1
Contenuto / oggetto	33,33%	25,00%
Criteri / standard	22,22%	16,67%
Attribuzione dei Voti	14,81%	12,50%
Modalità di valutazione (orale, scritto, ecc.)	55,56%	25,00%
Scopo	48,15%	25,00%
Importanza / valore	25,93%	12,50%
Frequenza / tempo	25,93%	12,50%
Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo	51,85%	25,00%
Partecipazione degli studenti	33,33%	25,00%
Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento	37,04%	16,67%

In questo caso, si evince come per i docenti MA3 i tre aspetti più segnalati siano: Modalità di valutazione (55,56%), Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo (51,85%) e lo Scopo (48,15%). Nel caso dei docenti MA1, si trovano al primo posto con la stessa percentuale (25%): Contenuto/oggetto, Modalità di valutazione, Scopo, Coinvolgimento dello studente nel processo

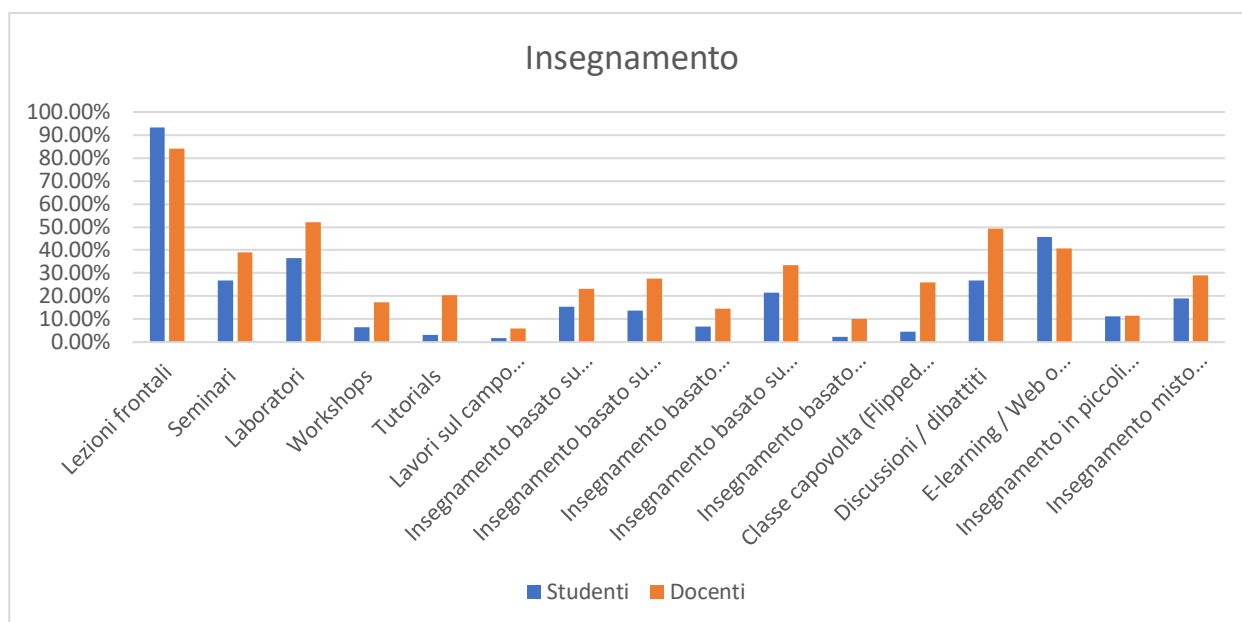
valutativo e Partecipazione degli studenti. Anche se in percentuali diverse, alcuni degli aspetti da modificare sono gli stessi per entrambe le categorie (sia per quelli più scelti che per quelli meno scelti).

### 3.4.2.2 Docenti e studenti a confronto

Di seguito verranno presentate le risposte alle domande comuni ai due questionari, ai fini di realizzare un confronto iniziale sui dati ottenuti. Lo scopo è quello di capire, in primis, i significati condivisi rispetto alle pratiche attuate.

La prima domanda riguarda il metodo di insegnamento implementato dai docenti. Come sottolineato in precedenza, è stato chiesto ai docenti quali sono le metodologie attuate ed è stata posta la stessa domanda – e rispettive scelte di risposta- agli studenti.

<i>opzioni di risposta</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
Lezioni frontali	93,12%	84,06%
Seminari	26,72%	39,13%
Laboratori	36,44%	52,17%
Workshops	6,48%	17,39%
Tutorials	3,24%	20,29%
Lavori sul campo (Fieldworks)	1,62%	5,80%
Insegnamento basato su problemi (Problem based)	15,38%	23,19%
Insegnamento basato su casi (Case based)	13,77%	27,54%
Insegnamento basato sull'esperienza	6,88%	14,49%
Insegnamento basato su progetti (project work)	21,46%	33,33%
Insegnamento basato sulla simulazione/gioco di ruolo	2,43%	10,14%
Classe capovolta (Flipped classroom)	4,45%	26,09%
Discussioni / dibattiti	26,72%	49,28%
E-learning / Web o multimediale	45,75%	40,58%
Insegnamento in piccoli gruppi	11,34%	11,59%
Insegnamento misto (blended)	19,03%	28,99%



Risulta interessante sottolineare come le lezioni frontali siano, in grande misura, la modalità di insegnamento più frequentemente segnalata, sia dai docenti che gli studenti. Nonostante questo, si evince anche come esista una varietà di modalità in atto, oltre a quella frontale.

In particolare, si nota che l'opzione E-learning, web, multimediale, si presenta come una modalità molto frequentemente segnalata. Questo dato sicuramente è collegato al momento storico in cui sono stati compilati la maggior parte dei questionari. Infatti, in periodo di pandemia, questa modalità è ampiamente utilizzata nell'Università di Padova.

Per quanto riguarda le sottodomande (esprimere il proprio livello di accordo), le risposte sono state:

Questi metodi di insegnamento incoraggiano la partecipazione

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	7,69%	33,33%
d'accordo	59,51%	57,97%
in disaccordo	28,34%	1,45%
fortemente in disaccordo	4,45%	1,45%

Offrono diversità di modi di insegnare/apprendere

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	10,93%	31,88%
d'accordo	52,23%	56,52%
in disaccordo	30,77%	4,35%
fortemente in disaccordo	6,07%	1,45%

Migliorano e facilitano l'apprendimento degli studenti

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	11,34%	26,09%
d'accordo	64,37%	60,87%
in disaccordo	21,46%	5,80%
fortemente in disaccordo	2,83%	1,45%

Permettono di capire facilmente ciò che viene insegnato

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	12,96%	18,84%
d'accordo	62,35%	66,67%
in disaccordo	23,48%	7,25%
fortemente in disaccordo	1,21%	1,45%

Si collegano bene ai contenuti della materia

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	18,22%	39,13%
d'accordo	69,23%	44,93%
in disaccordo	11,74%	7,25%
fortemente in disaccordo	0,81%	2,90%

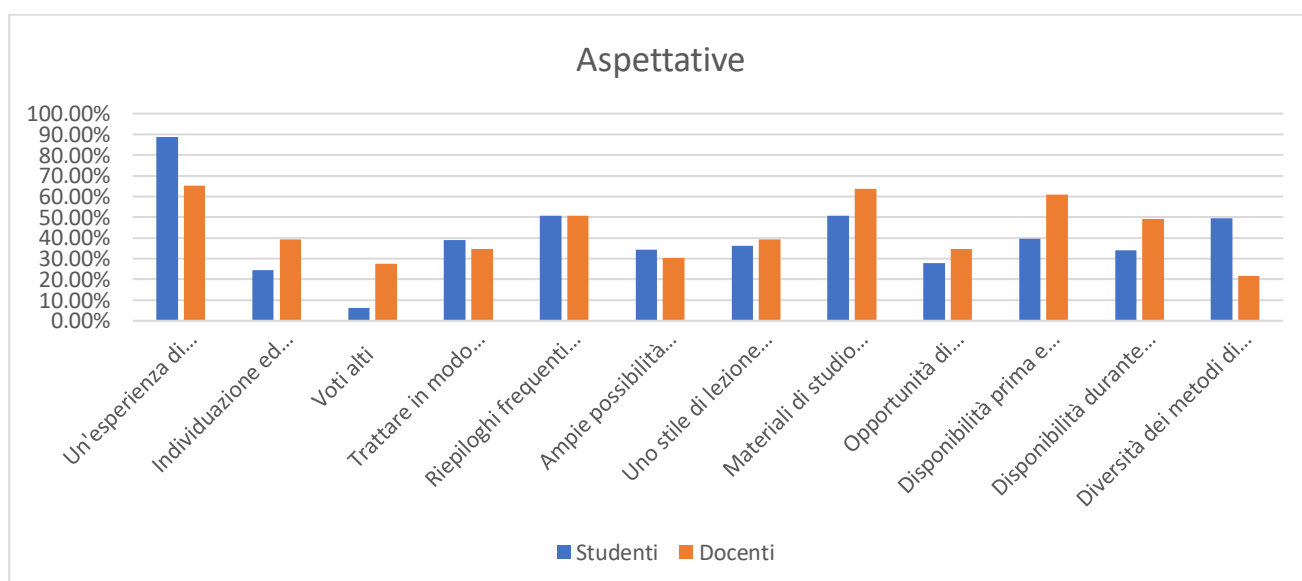
Si adattano al modo di apprendere e punti di forza degli studenti

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	14,17%	18,84%
d'accordo	53,44%	60,87%
in disaccordo	27,53%	10,14%
fortemente in disaccordo	4,86%	4,35%

Si evince come i docenti siano, in misura maggiore rispetto agli studenti, d'accordo o fortemente d'accordo con tutte le sottodomande. Da segnalare anche che le opzioni In disaccordo o Fortemente in disaccordo sono state scelte in misura maggiore dagli studenti rispetto ai docenti, ad esempio sulla possibilità che questi metodi offrano diversità (30,77%), così come sulla questione della partecipazione (28,34%) e se si adattano ai propri punti di forza (27,53%). In minor misura, sono in disaccordo sul fatto che questi metodi rappresentino dei facilitatori (21,46%).

La seconda domanda riguarda le aspettative degli studenti e dei docenti. Le risposte:

<i>opzioni di risposta</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
Un'esperienza di apprendimento stimolante	88,66%	65,22%
Individuazione ed esplicitazione delle aspettative per ogni insegnamento	24,29%	39,13%
Voti alti	6,07%	27,54%
Trattare in modo approfondito gli argomenti	38,87%	34,78%
Riepiloghi frequenti dei concetti chiave	50,61%	50,72%
Ampie possibilità d'interazione in aula	34,41%	30,43%
Uno stile di lezione divertente	36,03%	39,13%
Materiali di studio offerto dal docente	50,61%	63,77%
Opportunità di ripetere gli esami per migliorare i voti	27,94%	34,78%
Disponibilità prima e dopo lezione	39,68%	60,87%
Disponibilità durante l'orario di ricevimento	34,01%	49,28%
Diversità dei metodi di insegnamento	49,39%	21,74%





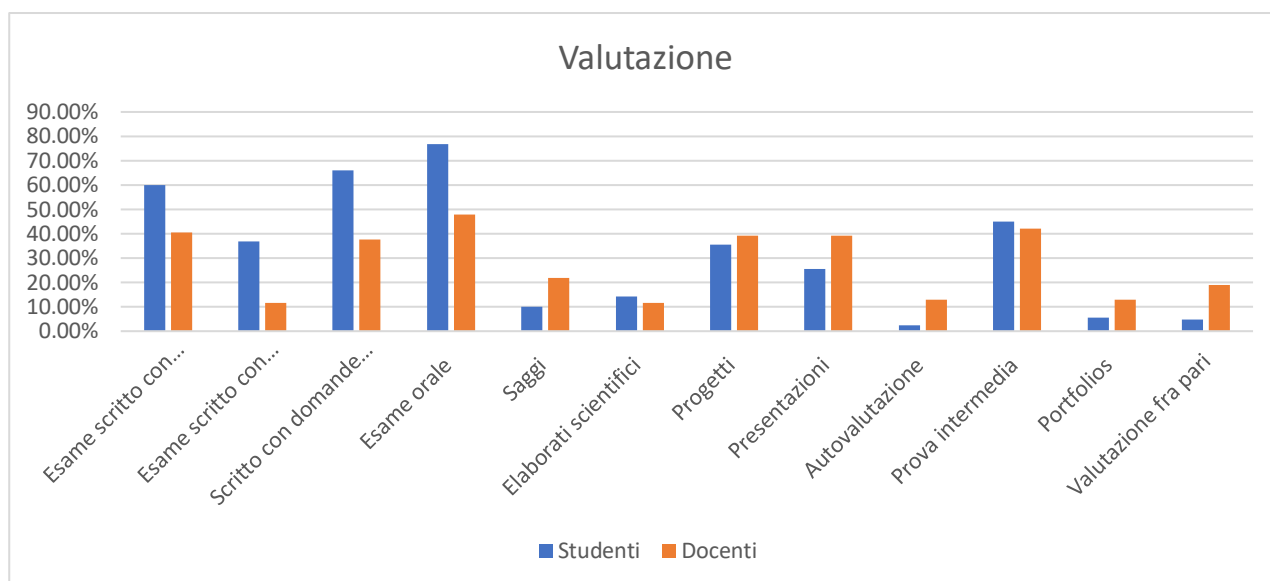
Risulta interessante notare come l'opzione più segnalata, anche se in percentuali diverse (Studenti 88,66%, Docenti 65,22%), sia un'esperienza di apprendimento stimolante.

Sebbene l'ordine e le percentuali siano leggermente diverse, si evince come le altre opzioni più segnalate coincidano: Materiale di studio offerto dal docente (S 50,61%; D 63,77%); Riepiloghi frequenti dei concetti chiave (S: 50,61%; D: 50,72%); Disponibilità prima e dopo lezione (S: 39,68%; D: 60,87%).

Un altro aspetto che presenta chiare differenze riguarda la diversità dei metodi di insegnamento. Da quanto è stato segnalato dagli studenti, questo aspetto si trova al quarto posto (49,39%); mentre per i docenti, questo aspetto si trova all'ultimo (21,74%).

Per quanto riguarda il gruppo di domande 3 (Valutazione), la prima domanda posta riguarda le modalità di valutazione. Le risposte:

<i>opzioni</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
Esame scritto con domande aperte	59,92%	40,58%
Esame scritto con domande chiuse	36,84%	11,59%
Scritto con domande aperte e chiuse	65,99%	37,68%
Esame orale	76,92%	47,83%
Saggi	10,12%	21,74%
Elaborati scientifici	14,17%	11,59%
Progetti	35,63%	39,13%
Presentazioni	25,51%	39,13%
Autovalutazione	2,43%	13,04%
Prova intermedia	44,94%	42,03%
Portfolios	5,67%	13,04%
Valutazione fra pari	4,86%	18,84%



Risulta evidente come la tipologia di esame più frequentemente segnalata, anche se in percentuali diverse, sia l'esame orale. Le altre tipologie più frequenti sono l'esame scritto (sia a domande chiuse, aperte ed entrambi), prova intermedia e progetti.

Per quanto riguarda le sottodomande (esprimere il proprio livello di accordo), invece, le risposte:

Questi metodi incoraggiano la partecipazione

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	7,29%	23,19%
d'accordo	64,78%	60,87%
in disaccordo	24,29%	8,70%
fortemente in disaccordo	3,24%	1,45%

Offrono diversità di modi di insegnare/apprendere

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	8,91%	17,39%
d'accordo	53,04%	57,97%
in disaccordo	32,39%	15,94%
fortemente in disaccordo	5,26%	2,90%

Migliorano e facilitano l'apprendimento degli studenti

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	10,53%	20,29%
d'accordo	61,13%	66,67%
in disaccordo	23,48%	5,80%
fortemente in disaccordo	4,45%	1,45%

Si collegano bene ai contenuti della materia

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	11,74%	33,33%
d'accordo	75,30%	56,52%
in disaccordo	10,53%	4,35%
fortemente in disaccordo	2,02%	0,00%

Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	10,53%	23,19%
d'accordo	64,37%	60,87%
in disaccordo	21,05%	10,14%
fortemente in disaccordo	3,64%	0,00%

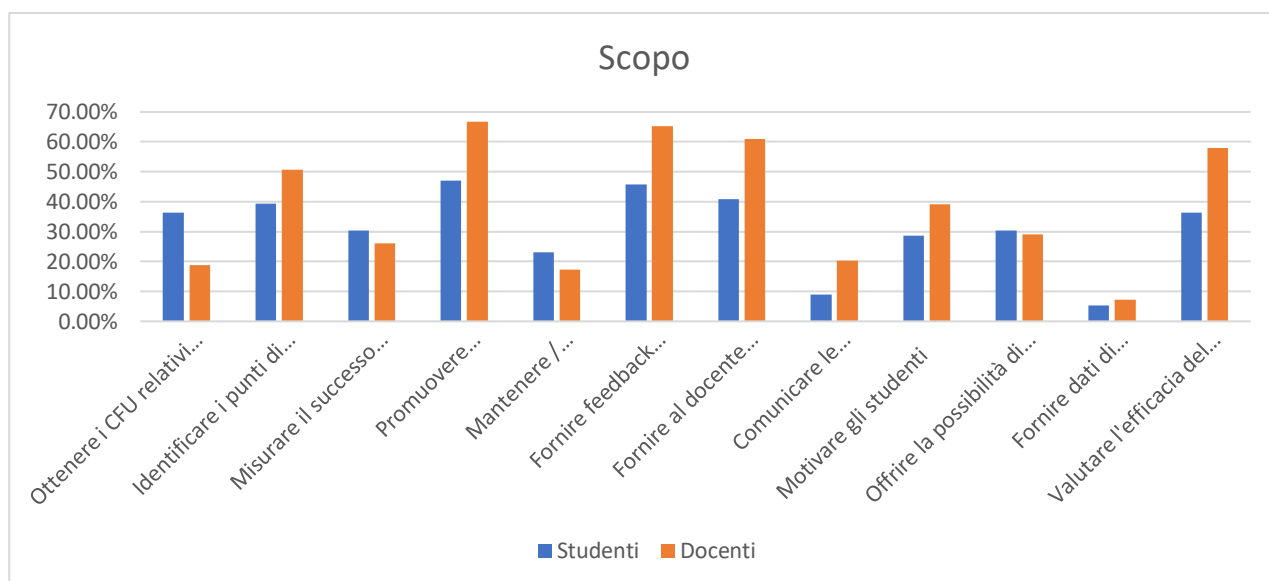
Si adattano al modo di apprendere e punti di forza degli studenti

<i>livello di accordo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
fortemente d'accordo	11,34%	14,49%
d'accordo	62,75%	63,77%
in disaccordo	21,46%	14,49%
fortemente in disaccordo	4,05%	1,45%

Anche in questo caso sono i docenti ad esprimere gradi di accordo più elevati, come per i metodi di insegnamento. In questo caso, le volte che gli studenti sono in disaccordo sono più evidenti, tranne che per come siano collegate le tipologie di esame ai contenuti della materia (10,53%). Per le altre affermazioni, le percentuali ruotano attorno al 20-30%.

Tramite la seconda domanda è stato chiesto quale sia lo scopo della valutazione dal proprio punto di vista. Le risposte:

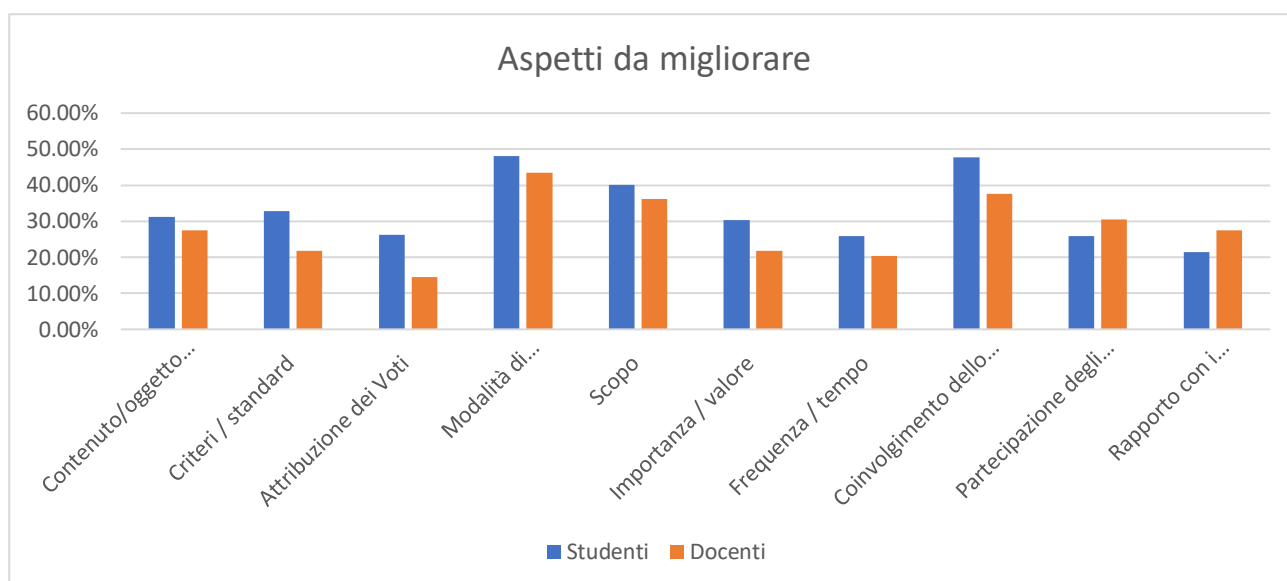
<i>scopo</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
Ottenere i CFU relativi all'insegnamento	36,44%	18,84%
Identificare i punti di forza e i bisogni degli studenti	39,27%	50,72%
Misurare il successo accademico	30,36%	26,09%
Promuovere l'apprendimento	46,96%	66,67%
Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari	23,08%	17,39%
Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti	45,75%	65,22%
Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica	40,89%	60,87%
Comunicare le aspettative di apprendimento	8,91%	20,29%
Motivare gli studenti	28,74%	39,13%
Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità	30,36%	28,99%
Fornire dati di accountability	5,26%	7,25%
Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento	36,44%	57,97%



Si evince come nello stesso ordine (anche se in percentuali diverse) le prime tre opzioni più frequentemente segnalate siano le stesse in entrambi i casi: Promuovere l'apprendimento, Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti e Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica.

L'ultima domanda cerca di indagare gli aspetti della valutazione che dovrebbero essere modificati. Le risposte:

<i>Aspetti da modificare/migliorare</i>	<b>Studenti</b>	<b>Docenti</b>
Contenuto/oggetto (ciò che è stato valutato)	31,17%	27,54%
Criteri / standard	32,79%	21,74%
Attribuzione dei Voti	26,32%	14,49%
Modalità di valutazione (orale, scritto, ecc.)	48,18%	43,48%
Scopo	40,08%	36,23%
Importanza / valore	30,36%	21,74%
Frequenza / tempo	25,91%	20,29%
Coinvolgimento dello studente	47,77%	37,68%
Partecipazione degli studenti (valutazione fra pari e autovalutazione)	25,91%	30,43%
Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento	21,46%	27,54%



Infine, risulta evidente in questo caso come si replichi la situazione della domanda precedente: i primi tre aspetti più frequentemente segnalati sono gli stessi per entrambi: Modalità di valutazione, Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo e lo Scopo della valutazione.

Di seguito, ci si concentrerà su alcune dimensioni da approfondire, in collegamento con i principali quesiti e scopi del presente studio. Altre dimensioni, invece, saranno riprese in fase di discussione dei risultati.

Innanzitutto, si cercherà di situare quali siano le pratiche valutative effettivamente attuate.

Da quanto è stato appena descritto, la tipologia di esame più frequentemente segnalata è l'esame orale. Le altre tipologie più frequenti sono l'esame scritto (sia a domande chiuse, aperte ed entrambi), la prova intermedia e i progetti.

Inoltre, considerando nello specifico le pratiche dei docenti, ricavate dalla domanda 4 - posta ai docenti- del gruppo di domande relative alla valutazione, si trattava di una domanda divisa in due parti. La prima parte è una domanda a scelta multipla, con la possibilità di scegliere più di una risposta, dove si chiede di segnalare quali azioni vengono implementate nel proprio operato quotidiano. La seconda parte, chiede invece di esprimere quanto siano importanti queste azioni.

Di seguito, si presentano le azioni più frequentemente segnalate.

Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso	71,01%
Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)	65,22%
Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)	50,72%
Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento per valutare il loro miglioramento	42,03%

Per quanto riguarda l'importanza di questi aspetti, si evince come la prima azione segnalata sia *Importante* (46,38%) o *Estremamente importante* (34,78%).

La seconda azione viene invece considerata *Importante* (46,38%) o *Estremamente importante* (23,19%). La terza, *Importante* (36,26%) o *Estremamente importante* (47,83%). La quarta azione invece viene considerata *Poco importante* (33,33%) o *Importante* (37,68%).

Collegandosi con la seconda domanda del gruppo di domande 3, è stato chiesto a chi siano rivolti i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti: le prime due opzioni segnalate erano *Studenti* (82,61%) e *Docenti* (73,91%).

Risulta interessante, inoltre, sottolineare un'azione particolare, quella della prova intermedia. Come è stato appena detto, questa tipologia di esame si trova fra le più frequentemente segnalate in generale dai docenti e gli studenti. Nello specifico, è la seconda tipologia più frequentemente segnalata dai docenti (42,03%).

Nella domanda sulle azioni implementate, però, questa tipologia viene segnalata in percentuale minore (34,78%). Inoltre, questa azione viene segnalata come *Niente affatto importante* (44,93%) o *Poco importante* (37,68%).

Inoltre, per quanto riguarda le azioni meno frequenti si trovano: *Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo* (30,43%), *Monitorare e condividere le buone prassi valutative* (23,19%), *Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)* (21,74%), *Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)* (17,39%).

In questo senso, per quanto riguarda la loro importanza, si evince come alcune azioni, nonostante non siano implementate, vengano considerate importanti:

Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo

1- Niente affatto importante	11,59%
2- Poco importante	27,54%
3- Importante	28,99%
4-Estremamente importante	26,09%

Monitorare e condividere le buone prassi valutative

1- Niente affatto importante	7,25%
2- Poco importante	33,33%
3- Importante	33,33%
4-Estremamente importante	20,29%

Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)

1- Niente affatto importante	17,39%
2- Poco importante	36,23%
3- Importante	26,09%
4-Estremamente importante	14,49%

Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)

1- Niente affatto importante	27,54%
2- Poco importante	37,68%
3- Importante	23,19%
4-Estremamente importante	5,80%

A questo punto risulta interessante riprendere alcune domande poste agli studenti. In primis, è stato chiesto (domanda 4 e 5 del gruppo di domande 3) con quale frequenza i propri docenti forniscono dei feedback: *Occasionalmente* (53,04%) o *Mai* (30,77%), nonostante venga segnalata come un'azione

frequente da parte dei docenti. Inoltre, è stato chiesto, in percentuale, quanto sia importante questo aspetto per loro: in generale, fra l'80% e il 100%.

In stretto collegamento con quanto si sta presentando, un altro aspetto da esplorare sono le modalità operative che riguardano il processo valutativo. Tramite la domanda 2 del gruppo di domande 2 del questionario ai docenti, è stato chiesto chi assume le decisioni rispetto ad alcune attività. Come è già stato evidenziato prima, per quasi tutte le attività che riguardano la valutazione è il singolo docente che prende le decisioni, anche se le percentuali presentano una certa variabilità.

In questo contesto, risulta interessante riprendere la domanda 6 del gruppo di domande 2. Questa domanda chiedeva con quale frequenza venissero eseguite alcune attività. In generale, era emerso come tutte queste azioni venissero eseguite *occasionalmente* tranne che per una: Garantire il riconoscimento delle nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione, dando loro continuità sul piano istituzionale.

Le altre attività:

- Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo di insegnamento: *occasionalmente* (43,48%) o *frequentemente* (40,58%).
- Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo di valutare: *occasionalmente* (44,93%) o *frequentemente* (37,68%).
- Utilizzare le stesse metodologie di insegnamento: *occasionalmente* (46,38%) o (40,58%).
- Utilizzare le stesse metodologie di valutazione: *occasionalmente* (44,93%) o *frequentemente* (37,68%).
- Sperimentare strategie di insegnamento nuove: *occasionalmente* (42,03%) o *frequentemente* (39,13%).
- Sperimentare strategie di valutazione nuove: *occasionalmente* (46,38%) o *frequentemente* (28,99%).
- Condurre ricerche sull'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione: *occasionalmente* (43,48%) o *mai* (30,43%).
- Valutare l'efficacia di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione: *occasionalmente* (46,38%) o *frequentemente* (23,19%).
- Collaborare con i colleghi nell'uso di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione: *occasionalmente* (46,38%) o *mai* (24,64%).

In questo senso si evince una diversità di azioni implementate e anche la condivisione con i propri colleghi degli aspetti che riguardano i processi di valutazione, apprendimento e insegnamento.

Collegato a questo, la domanda seguente chiedeva ai docenti come imparassero a utilizzare nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione. Anche in questo caso le risposte indicano



*occasionalmente* in tutte le opzioni tranne che per una: un esperto appositamente designato nel suo dipartimento (*mai* 60,87%).

- Conferenze sul tema: *occasionalmente* (50,72%) o *frequentemente* (20,29%).
- Workshop specifici: *occasionalmente* (52,17%) o *frequentemente* (26,09%).
- Presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento: *occasionalmente* (56,52%) o *mai* (26,09%).
- Discussioni nelle sedute o riunioni dipartimentali: *occasionalmente* (44,93%) o *mai* (33,33%).
- Pubblicazioni scientifiche di carattere specifico/disciplinare: *occasionalmente* (33,33%) o *mai* (28,99%).
- Pubblicazioni scientifiche di carattere generale sull'istruzione superiore: *occasionalmente* (34,78%) o *mai* (33,33%).
- I suoi studenti: *occasionalmente* (37,68%) o *frequentemente* (26,09%).
- Discussione con i colleghi: *occasionalmente* (46,38%) o *frequentemente* (36,23%).

Successivamente, tramite la domanda seguente (7) era stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo per quanto riguarda i propri bisogni formativi rispetto alla didattica e alla valutazione. In generale, i docenti sono *d'accordo* o *fortemente d'accordo* con entrambe le affermazioni. Nello specifico:

- Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica: *d'accordo* (50,72%) o *fortemente d'accordo* (26,09%)
- Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti: *d'accordo* (46,38%) o *fortemente d'accordo* (33,33%).

Inoltre, si è cercato di indagare la partecipazione degli studenti nei diversi processi. Nello specifico, per quanto riguarda la valutazione, alcune domande si concentrano su questo aspetto. Una delle azioni della domanda 7 (gruppo di domande 3) posta ai docenti, riguardava il supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione. Secondo quanto segnalato, questa è la quinta azione più implementata dai docenti (39,13%); ed è considerata importante (37,68%) o poco importante (28,99%).

Inoltre, nella domanda 5, gruppo di domande 2, è stato chiesto di esprimere il proprio livello di accordo rispetto ad alcune affermazioni. Una di esse era: “*Gli studenti hanno qualcosa da dire sulle pratiche di valutazione utilizzate dal docente*”. I docenti sono *d'accordo* (46,38%) e in *disaccordo* (33,33%).

D'altronde, è stato chiesto agli studenti (domanda 6, gruppo di domande 3) di esprimere il proprio livello di accordo rispetto ad alcune affermazioni. Una di esse era: *“Sono coinvolto attivamente nella valutazione”*. Gli studenti sono in disaccordo (50,20%) e, in minor misura, d'accordo (24,29%).

Per quanto riguarda questo aspetto in particolare si ricorda, come emerso in precedenza, che il *“Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo”* è stato il secondo aspetto più segnalato che dovrebbe essere migliorato.

Per approfondire questa dimensione, si riprendono tre domande poste agli studenti.

La prima chiedeva di scegliere quale metodologia d'insegnamento si preferisce (in base alle proprie esigenze/modo di apprendimento). Le opzioni più scelte erano:

Lezioni frontali	51,42%
Laboratori	47,77%
Insegnamento basato sull'esperienza	41,70%
Problem-based	40,49%
Lavori sul campo (Fieldworks)	39,27%
Insegnamento basato su progetti	37,25%
Insegnamento basato su casi di studio	33,60%

La seconda domanda, invece, chiedeva di esprimere come si impara meglio. Le risposte più scelte:

Frequentando le lezioni e prendendo appunti	78,95%
Facendo un progetto	40,49%
Lettura di libri di testo	38,46%
Risoluzione di problemi relativi ai contenuti del corso	35,63%
Apprendimento tra pari	35,63%
Stage / formazione sul campo	35,22%

L'altra domanda posta riguardava le preferenze rispetto alle modalità di valutazione. Le risposte più frequenti:

Progetti	60,32%
Scritto con domande aperte e chiuse	41,70%
Prova intermedia	38,46%
Esame orale	34,82%
Presentazioni	34,82%

In questo senso, si evince come questa modalità sia presente anche nei processi di insegnamento e apprendimento. Questo aspetto verrà ripreso in fase di discussione dei risultati.

Dagli altri confronti effettuati precedentemente, si cercherà di evidenziare alcuni significati che sono emersi. Era stato sottolineato come le prime tre (nello stesso ordine) opzioni più frequentemente segnalate per quanto riguarda lo scopo della valutazione siano le stesse per entrambi i protagonisti:

*Promuovere l'apprendimento, Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti e Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica.*

Anche per quanto riguarda le aspettative degli studenti, era emerso come l'opzione più segnalata sia *Un'esperienza di apprendimento stimolante* e, sebbene in ordine e percentuali leggermente diverse, le altre opzioni più segnalate coincidevano: Materiale di studio offerto dal docente (S 50,61%; D 63,77%); Riepiloghi frequenti dei concetti chiave (S: 50,61%; D: 50,72%); Disponibilità prima e dopo lezione (S: 39,68%; D: 60,87%).

In questo senso, si potrebbe affermare che i significati di questi processi siano in qualche modo condivisi.

Infine, risulta importante sottolineare che queste dimensioni, ed altre ancora, verranno riprese in fase di discussione dei risultati.

### 3.4.3 I Focus Group: analisi delle narrazioni degli studenti

Come sottolineato in precedenza, in virtù della numerosità e disponibilità dei partecipanti, si sono svolti due Focus Group. Di seguito, si presenta – in primis- un’analisi descrittiva per ogni focus group, in cui vengono riportate le domande e le risposte, oltre agli output ottenuti con il supporto della piattaforma digitale *Wooclap*.

Prima di iniziare l’analisi, si presenta una tabella riassuntiva con i dati dei partecipanti.

Focus Group	Codice identificativo studente	Corso di Laurea		Dipartimento
N° 1	FG1_S1	Scienze dell'educazione e della formazione	Magistrale	FISPPA
	FG1_S2	Scienze dell'educazione e della formazione_EAS Rovigo	Triennale	FISPPA
	FG1_S3	Scienze della Formazione Primaria	A ciclo unico	FISPPA
	FG1_S4	Ingegneria Aerospaziale	Triennale	DII
	FG1_S5	Ingegneria Aerospaziale	Triennale	DII
	FG1_S6	Ingegneria dell'Energia	Triennale	DII
	FG1_S7	Computer Engineering (ex. Ingegneria Informatica)	Magistrale	DEI
N° 2	FG2_S1	Culture, Formazione e Società Globale	Magistrale	FISPPA
	FG2_S2	Scienze dell'educazione e della formazione_EAS Rovigo	Triennale	FISPPA
	FG2_S3	Bioingegneria	Magistrale	DEI
	FG2_S4	Control System Engineering (ex Ing. Automazione)	Magistrale	DEI
	FG2_S5	Ingegneria dell'Energia	Triennale	DII
	FG2_S6	Bioingegneria	Magistrale	DEI
	FG2_S7	Ingegneria Meccanica	Magistrale	DII
	FG2_S8	Ingegneria Meccanica	Magistrale	DII
	FG2_S9	Control System Engineering (ex Ing. Automazione)	Magistrale	DEI

Tab. Partecipanti

#### Focus Group 1

La prima domanda che è stata fatta, con il supporto della piattaforma digitale *Wooclap*, chiedeva di associare una parola a “valutazione” (nel contesto universitario).

Di seguito, si riporta la *wordcloud* (nube di parole), che si è creata<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> Frequenze maggiori: Miglioramento 4/7, Esame 3/7, Dare valore, 3/7, Confronto 2/7

# AUTOSTIMA DARE VALORE ESAME MIGLIORAMENTO TEMPO IMPORTANZA GIUSTIZIA CONFRONTO OBSOLETA DUBBIO

Come si evince, la parola *miglioramento* è stata quella più associata, e nello specifico, durante la discussione seguita, è stata intesa sia come miglioramento della persona che viene valutata - in ottica di feedback- per capire eventuali possibilità di miglioramento, ma anche come miglioramento della valutazione stessa. Questo si collega ad un'altra parola: *obsoleta*: nel senso che la valutazione è percepita come una pratica non nuova e non particolarmente variegata. Inoltre, *miglioramento* inteso anche come valutazione della didattica dei docenti da parte degli studenti, con l'obiettivo di migliorare per gli anni successivi. Nello specifico, si fa riferimento ai questionari per la rilevazione delle opinioni degli studenti: strumento già trattato nella fase di analisi dei documenti.

Un'altra parola emersa è *dubbio*. Nello specifico, è stata riferita a cosa il professore in realtà stia valutando, e cosa certifichi il voto.

La seconda domanda riguardava la tipologia di prova valutativa più frequente. Anche in questo caso è stato utilizzato *Wooclap* (domanda aperta). Le risposte sono state le seguenti:

- Esercizi e domande aperte. In didattica a distanza anche quiz chiusi
- Test
- Scritto
- esame scritto domande aperte / esercizi / domande chiuse
- Esami con esercizi
- Elaborati, Test scritti e orali
- Prova scritta a risposta aperta Esame scritto (domande + esercizi)

Nella discussione è emerso come, a causa del periodo di pandemia, sono stati svolti maggiormente esami orali ed elaborati, sia relazioni che progetti (individuali e di gruppo); ciononostante, la tipologia più comune resta l'esame scritto.

Altre tipologie che sono emerse riguardano l'autovalutazione e la valutazione fra pari. In questo senso, uno studente che ne ha fatto esperienza sottolineava come, attraverso la varietà di tipologie, non era d'accordo nel considerare la valutazione 'obsoleta', come emerso in precedenza.

Per quanto riguarda le diverse tipologie, è stato sottolineato come gli elaborati e i progetti, abbiano sempre avuto un valore molto marginale rispetto al voto dell'esame (scritto, più orale facoltativo). In questo senso, l'orale facoltativo viene applicato – a scelta dello studente- per poter “alzare” il voto d'esame.

La terza domanda ha cercato di situare i principali facilitatori e ostacoli (cosa funziona e cosa no) nella valutazione.

Una delle prime questioni che sono emerse riguardava proprio la competenza del docente. Cioè, se il docente è competente, la valutazione – di conseguenza- dovrebbe essere oggettiva. La competenza del docente viene intesa come competenza sia nella materia insegnata, ma anche nella valutazione. In questo senso, è stato sottolineato come – a volte- sia questa ultima dimensione a fungere da ostacolo, indipendentemente dal fatto che il docente sia competente in materia. Nello specifico, è stata sottolineata la questione della scala dei voti e come – di solito- non si capisce cosa rispecchi. In quest'ottica, un altro ostacolo segnalato è la costruzione/strutturazione della prova di esame: se la prova si compone, ad esempio, di tre domande (o esercizi), i voti dovrebbero girare intorno a tre fasce. Tuttavia, una prova non adeguatamente strutturata potrebbe non rispecchiare tutta la scala di voti, o non prendere in considerazione punteggi parziali.

Inoltre, a volte i criteri di valutazione non sono chiari agli studenti e – come sottolineato da loro- neanche ai docenti. Ad esempio, uno studente sottolineava che la maggior parte delle volte non capisce su cosa dovrebbe focalizzarsi quando affronta un esame, non è mai chiaro ed è difficile che i docenti lo chiariscano.

Un altro ostacolo sottolineato è il fatto che il professore si metta sul piedistallo e dica “il modo giusto è il mio modo”, tendendo ad avvantaggiare chi segue la sua metodologia. E quindi questo si traduce nella possibilità di “imparare a memoria” le sue tecniche, piuttosto che saper utilizzare gli strumenti della materia in sé.

Infine, un altro ostacolo viene spesso associato alla mancanza di feedback dopo che l'esame è stato svolto, sia in termini di visualizzazione del compito, con eventuali chiarimenti – soprattutto sugli errori commessi- e spunti per migliorare, sia in termini di come è stato corretto (criteri di valutazione).

Infine, la questione dello studente frequentante-non frequentante è stata sottolineata come un ostacolo da almeno due punti di vista: da una parte, per quanto riguarda il materiale di studio e la bibliografia per l'esame che – nel caso dei non frequentanti- è maggiore; e dall'altra, il fatto della condivisione, confronto e discussione in aula, aspetto che non è presente per chi non frequenta.

Una cosa che invece funziona e che viene apprezzata è una prassi realizzata da alcuni professori: se uno studente ha frequentato il corso, ha già le conoscenze necessarie per superare l'esame con il minimo dei voti, cioè si arriva al minimo (18), e il resto è un surplus ottenuto tramite l'esame.

Un altro elemento facilitatore che è stato sottolineato è quando, invece, il docente comunica in maniera chiara il percorso della materia, gli obiettivi, le modalità e i criteri di valutazione, ecc. Dunque, oltre all'esplicitazione di questi aspetti, la comunicazione in sé è chiara e condivisa.

La quarta domanda, invece, ha introdotto una parola, *accessibilità*. Anche in questo caso, tramite *Wooclap* e come nella prima domanda, è stato chiesto di associare ad essa una parola. Di seguito si presenta la nube di parole creatasi<sup>86</sup>.

POSSIBILITÀ  
PER  
AGEVOLAZIONE  
DISPONIBILITÀ  
INCLUSIONE  
DESIGN UNIVERSAL  
TUTTI  
EQUITA

In questo contesto, l'accessibilità correlata alla valutazione è stata considerata, innanzitutto, come un processo maggiormente *partecipato* da parte degli studenti, dunque, un coinvolgimento maggiore di chi viene valutato: diventando attori della valutazione, anche tramite la valutazione fra pari e l'autovalutazione. Ma anche una maggiore comprensione riguardo la valutazione in sé.

In questo senso, pensando alla valutazione accessibile, diventa importante la condivisione dei criteri di valutazione con la classe, anche tramite degli *exemplar*, ad esempio. Una condivisione socializzata con tutti gli studenti, e non imposta dall'alto.

In questa ottica di socializzazione e coinvolgimento, è emerso il feedback come elemento importante: un feedback che sia continuo, che non sia semplicemente il voto finale, ma un feedback costante durante tutta la crescita dello studente in ottica di miglioramento continuo. Non un semplice voto, ma anche una breve frase di spiegazione, ad esempio.

Collegato a questa dimensione, un altro aspetto che riguarda l'accessibilità è il momento in cui è fatta la valutazione. Fare una valutazione all'inizio (*ex-ante*), in ottica di continuità e miglioramento, darebbe la possibilità agli studenti di monitorare meglio il proprio processo di apprendimento.

La possibilità della *scelta*, sia del formato della prova che delle modalità di risposta, è stato un altro aspetto collegato all'accessibilità.

---

<sup>86</sup> Frequenze: Inclusione 5/7, Possibilità 3/7, Disponibilità 3/7

Per quanto riguarda il primo caso (il formato della prova), il primo motivo riguarda le preferenze e i vissuti degli studenti. In questo senso, alcuni dichiarano di trovarsi più a loro agio nelle prove orali, altri nello scritto ad esempio. Di conseguenza, la valutazione accessibile sarebbe più ‘personalizzata’ in questo senso.

La discussione su questo aspetto ha fatto emergere come, sebbene sia un aspetto che riguarda l’accessibilità della valutazione, poter scegliere il formato non è sempre un’opzione consigliabile o ideale. Questo principalmente per quanto riguarda i contenuti valutati, ma anche perché non risulta utile se si dà la possibilità di scegliere la tipologia senza comunicare i criteri di valutazione.

Per quanto riguarda la modalità di risposta, è emerso come in diversi esami di solito si chiede di affrontare un caso di studio e/o problema, in cui la scelta di quale strategia adottare ricade sullo studente. In questo contesto, e in base alle caratteristiche e alla formazione dello studente, le possibilità di scelta sono ampie e vengono trattate durante il corso. Ed è una cosa apprezzata da chi l’ha incontrata. Se, invece, si verifica il caso contrario - in cui il problema è unico e la strada è unica - viene considerato come un metodo che favorisce lo studio mnemonico senza che questo comporti alcun guadagno in ottica di miglioramento.

Tramite l’ultima domanda, è stato chiesto agli studenti di immaginarsi in un mondo universitario ideale, diverso da quello attuale, in cui si ha la possibilità di decidere e di scegliere insieme ai docenti e insieme ai compagni di corso come vorrebbero venisse valutato il proprio apprendimento, e quali aspetti e caratteristiche non dovrebbero mancare.

Un aspetto ideale della valutazione riguarda che non sia solo fatta alla fine, ma che sia processuale, in senso ampio, tramite una valutazione *ex-ante* dove si capisce il proprio punto di partenza e una valutazione *in itinere* dove viene dato un feedback durante il processo di apprendimento per poter migliorare, e capire se la strada che si sta facendo è quella giusta. Tra gli aspetti ideali rientra anche la possibilità di utilizzare strategie come la valutazione fra pari e l’autovalutazione, strategia quest’ultima che permette di valutarsi al meglio ed essere competente nella dimensione autoriflessiva. Quindi, oltre ad essere più coinvolti in questo processo, si diventa anche più consapevoli.

Oltre a questi aspetti, la possibilità che la valutazione sia fatta *su misura* e che tenga conto di una diversità di dimensioni, non solo di quello che si sa (o non si sa).

Questa possibilità che la valutazione sia su misura è stata ampiamente discussa ed è emerso che, in alcune occasioni, lo studente non dovrebbe essere messo nella posizione più comoda, ma che la valutazione dovrebbe rappresentare una *sfida*.

Un altro aspetto riguarda la numerosità delle classi. In una valutazione ideale è emerso come ci sia la possibilità di strutturare le classi a numero ristretto in virtù di diversi fattori, tra cui principalmente la



possibilità di interagire e confrontarsi con il docente. Collegato a questo, tra gli aspetti emersi vi è anche una maggiore attenzione a chi – per diversi motivi- non può frequentare le lezioni.

Infine, oltre a questi aspetti che riguardano la valutazione, è emersa come ideale la possibilità di scegliere il proprio percorso universitario, in termini di poter avere una libertà maggiore nella scelta del piano degli studi, quali corsi seguire e quali no, ma anche gli argomenti che uno potrebbe voler sviluppare e trattare nel proprio percorso. Da quanto emerso, questo aspetto, oltre ad un coinvolgimento maggiore, implica anche una dimensione fondamentale: la motivazione.

### *Focus Group 2*

Anche in questo caso riportiamo la wordcloud emersa dalla prima domanda<sup>87</sup>.

A word cloud with the following words: MIGLIORAMENTO (red), PASSAGGIO (orange), VARIA (orange), ESAME (red), VOTO (red), RESOCONTO (blue), PROVA (green), FEEDBACK (green). The word 'ESAME' is the largest and most central.

Per quanto riguarda la parola *passaggio*, è emersa in relazione al vissuto di uno degli studenti che si ritiene una persona molto ansiosa e, per far diminuire l'ansia della valutazione, la considera un passaggio, uno stato che deve superare. Inoltre, la stessa parola è considerata come la possibilità di fare un passaggio verso lo *step* successivo: non solo il traguardo ma anche il *durante* del proprio percorso.

La parola *esame*, scritta dalla maggior parte dei partecipanti, è emersa in relazione alla parte finale (conclusione) di un percorso. Pensando alla valutazione, si pensa alla fine di un percorso in cui ci si vuole esaminare per capire se e quanto uno abbia appreso le conoscenze e competenze. Anche quando si realizzano eventuali valutazioni *in itinere*, viene considerata come momento conclusivo.

L'altra parola emersa è *varia*. Questa parola, collegata a valutazione, viene intesa in due modi: da una parte, come diversità di tipologie valutative (progetti, elaborati) e modalità di esame (scritto, orale) e, dall'altra, come diversità di vissuti che la valutazione stessa suscita.

Per quanto riguarda la parola *feedback*, è emersa in relazione ad alcuni aspetti. Da una parte, riguarda il fatto che, dopo l'esame, viene dato il voto (che in questo caso coincide con il feedback). Collegato

---

<sup>87</sup> Frequenze: Esame 5/9, Miglioramento 4/9, Prova 3/9

a questo aspetto, è emerso che a volte non si è d'accordo con il voto dato dal docente, e quindi il feedback sarebbe legato alla possibilità data dal docente di poter approfondire - tramite la revisione del compito, ad esempio- dunque, in ottica di confronto, gli errori commessi.

Inoltre, il feedback è stato collegato a situazioni negative, in cui era stato necessario un feedback da parte del docente, perché non si era capito la modalità di correzione: le modalità di valutazione non erano state esplicitate e/o non erano mai state definite.

Di conseguenza, è emerso come questa prassi di revisione del compito, in generale, e la possibilità di confronto, in particolare, siano molto rare, possibili solo in tempi e spazi limitati.

Per quanto riguarda la seconda domanda, la tipologia di prova valutativa più frequente, le risposte emerse sono le seguenti:

- Scritto misto (con domande aperte e chiuse) ed esame orale
- Scritto
- Esercizi e domande di teoria
- Colloquio orale (on line)
- Esame scritto
- Scritto domande chiuse
- Prova scritta con domande aperte + esercizi
- Esame scritto con esercizi e teoria
- Esame scritto

La terza domanda che chiedeva di individuare i principali facilitatori e ostacoli nella valutazione ha permesso l'emergere di una prima questione riguardante le modalità di esame. È stato sottolineato come positivo il fatto di poter svolgere un esame orale in cui si dà allo studente la possibilità di comunicare ciò che sa e di eventualmente districarsi di fronte a domande che invece nello scritto sono chiuse e blindate: o si sa la risposta o no. Inoltre, è emerso come tramite l'orale si abbia la possibilità di capire meglio come e quanto uno studente sia preparato, come sa gestire quello che sa, oltre a poter andare a fondo e capire se vi sia stato un apprendimento profondo o superficiale.

In questo contesto, è emerso come prassi l'esame orale facoltativo, in cui viene data la possibilità allo studente - dopo aver superato l'esame scritto- di arrivare al massimo dei voti. In altre occasioni, l'orale diventa obbligatorio quando all'esame scritto si prende un voto alto, proprio per confermare il voto.

La scelta dell'esame orale è stata segnalata come un possibile ostacolo, una difficoltà per il docente, a causa dell'elevato numero di studenti da esaminare.

Un altro aspetto che funziona, e funge da facilitatore, è la possibilità di svolgere dei progetti. I motivi sono diversi: da una parte, un progetto si collega direttamente alla vita lavorativa, dopo l'università. In questo senso, viene considerato positivo svolgere un progetto perché sarà una competenza importante in ambito lavorativo.

Inoltre, un progetto di gruppo o personale rappresenta un momento valutativo diverso dall'esame (che ha una durata specifica e sul quale possono influire l'ansia e/o gli argomenti valutati). Di conseguenza, assume un valore aggiunto essere valutato in qualcosa che lo studente ha sviluppato progressivamente durante il corso e nel quale il coinvolgimento e la partecipazione sono maggiori.

Nonostante questo, anche in questo caso il rapporto docente-studenti è emerso come ostacolo, sia per il numero alto di progetti da valutare, ma anche per la complessità che ciò implica.

Un altro aspetto che funziona riguarda una valutazione fatta in due *step* o momenti. Una valutazione intermedia e una finale. In questo caso, si dava la possibilità allo studente di migliorare e "alzare" il voto nella seconda prova e questo viene visto come una motivazione per migliorarsi. In questa occasione, il professore aveva inoltre fatto una restituzione del compito con le correzioni, con un feedback e dei commenti scritti per ogni domanda. Questo aspetto viene molto apprezzato e si collega alla dimensione della motivazione, e come sia importante che il docente riesca a coglierla: usare la valutazione come strumento di motivazione.

Anche in questo caso la numerosità degli studenti viene segnalato come ostacolo nella prassi del feedback.

La quarta domanda ha permesso l'emergere della seguente wordcloud collegata alla parola *accessibilità*.<sup>88</sup>



TRASPARENZA  
DISCUSSIONE  
PER  
POSSIBILITÀ  
SEMPLICITÀ  
APERTO  
TUTTI  
PARTECIPARE

Collegando queste parole alla valutazione, è emersa ancora la possibilità di poter scegliere la modalità di esame, se farlo orale o se farlo scritto, ad esempio. Questa possibilità implica, da una parte, un aspetto soggettivo; cioè, alcuni riescono ad esprimersi meglio nell'orale, altri nello scritto. Quindi,

---

<sup>88</sup> Frequenze: Possibilità 4/9, Per tutti 3/9, Discussione 3/9

avere la possibilità di scelta in questo senso. E, dall'altra parte, di poter fare la scelta anche in base agli argomenti trattati.

Questo aspetto è stato discusso perché, in base agli argomenti o alle materie, non sempre ci si può esprimere in tutte e due le modalità. Inoltre, potrebbe portare ad eventuali disparità. In ogni caso, è stata sottolineata la possibilità di variare, di cercare di provare tutte le modalità così da capire dove si è più forti, anche perché, questa possibilità di variare può e dovrebbe rispecchiare la complessità di quello che sarà il contesto di lavoro futuro.

La possibilità di svolgere un esame in modalità orale è stata considerata come un'opportunità per confrontarsi. Non solo con il professore, ma anche con i propri compagni, per capire e vedere come gli altri studenti presentano gli argomenti in modo diverso.

Inoltre, accedere alla valutazione è stato inteso da alcuni partecipanti come un'attribuzione di ruolo allo studente che si troverebbe ad essere protagonista del processo valutativo, nello specifico fornendo voti e/o feedback a sé stesso e ai propri compagni (anche se è una prassi che per alcuni non sarebbe possibile, visto che per farlo si dovrebbe essere competenti, come è stato sottolineato).

Nonostante questo, trovarsi all'interno del processo – in ottica di accessibilità- potrebbe rappresentare un'opportunità di eventuale mediazione fra il docente e lo studente sulle modalità di valutazione, una possibilità di discussione e di confronto. Inoltre, è emerso come l'accessibilità della valutazione passi anche da questo aspetto: rendere gli studenti consapevoli di quello che fanno e di quello a cui vanno incontro.

Un altro aspetto emerso riguarda la possibilità di svolgere dei progetti: sul progetto il professore può dare solo le informazioni e i vincoli iniziali, lasciando gli studenti liberi di svolgere il lavoro in autonomia, secondo le specifiche competenze e interessi.

In questo contesto, a volte risulta un ostacolo quando il professore, invece, indica uno standard predefinito di come si debba svolgere il progetto, e indica sostanzialmente quale strada si debba percorrere. Quando invece la valutazione non è focalizzata esclusivamente sul risultato finale, ma il docente orienta gli studenti sul lavoro da svolgere senza rigide prescrizioni, è il *processo* che diventa importante. In questo modo, è lo studente (o il gruppo) a dover mettere in campo e stimolare le proprie conoscenze e competenze.

Su questo aspetto sono sorte posizioni differenti in quanto è emerso ad esempio come alcuni docenti fanno presente che in ambito lavorativo sarà difficile trovare chi fornisce indicazioni precise sul lavoro da svolgere. In questo senso, gli studenti hanno segnalato l'importanza che la valutazione già durante il percorso universitario rispecchi la situazione che troveranno nei contesti di lavoro futuro.

Infine, la domanda sull'ideale chiedeva agli studenti di immaginarsi in un mondo universitario diverso da quello attuale, in cui si ha la possibilità di decidere e di scegliere insieme ai

docenti e insieme ai compagni di corso come vorrebbero venisse valutato il proprio apprendimento, e quali aspetti e caratteristiche non dovrebbero mancare.

Come prima questione è stato riportato un esempio di quello che viene fatto in altre università europee come la Germania. Ed è quello in cui non esistono degli esami finali, ma ogni studente – durante tutto il percorso universitario- elabora e porta avanti una specie di elaborato o relazione in cui si testimonia il fatto che ha seguito, che ha assimilato le conoscenze, ma che non è caratterizzato dalla pressione delle scadenze: un percorso continuativo che dura durante tutto il corso e contrassegnato da una valutazione in itinere.

Quindi, per alcuni studenti la valutazione ideale è quella che avvicina di più lo studente all'ambiente lavorativo. E, in questo senso, la valutazione ideale implica per loro realizzare più progetti, sia a livello di gruppo che individuale, in cui si è valutati per l'impegno e la realizzazione di un lavoro personale e autonomo. In questa valutazione ideale anche il tempo si riesce a gestire in maniera più autonoma.

Questo potrebbe portare ad un aspetto negativo che sarebbe concentrarsi su alcuni aspetti a discapito di altri. Però, se si danno i vincoli giusti, la cosa sarebbe diversa.

Un altro aspetto sottolineato per integrare l'idea del progetto è quella di svolgere degli *homework* settimanali o alla fine di un argomento, per monitorare il proprio percorso e capire come si stia andando. Anche questa possibilità rappresenta un momento in cui poter applicare le conoscenze e le competenze acquisite e darebbe l'opportunità di cimentarsi anche dal punto di vista del rispetto delle scadenze, sempre in ottica del futuro contesto di lavoro.

#### *3.4.3.1 Valutazione e accessibilità dal punto di vista degli studenti*

Come sottolineato in precedenza, il materiale raccolto e trascritto dei due Focus Group è stato sottoposto ad ulteriore analisi attraverso il software ATLAS.ti<sup>89</sup>.

Prima di procedere con l'analisi, è stata creata l'unità ermeneutica (contenitore) nella quale sono stati caricati i due file *Word* con il testo delle trascrizioni.

Di seguito, in base agli approcci precedentemente descritti, il processo di codifica consiste nella selezione di quelle parti di testo che si considerano rilevanti ai fini della ricerca che si sta effettuando (le *quotations*). Un aspetto interessante di ATLAS.ti consiste nel fatto che il programma non richieda di scandire il testo in unità di analisi di dimensioni fisse, bensì potrebbero essere ritenute rilevanti piccole porzioni all'interno di una frase, singole parole o, addirittura, un intero paragrafo. Il criterio

---

<sup>89</sup> Informazioni reperite sul manuale scaricabile dal sito <https://atlasti.com/manuals-docs/>

consigliato per la scelta suggerisce comunque di non selezionare unità di analisi così brevi da perdere il significato o contrariamente così lunghe da risultare troppo dense di contenuti.

In primis, la codifica dei dati è avvenuta lavorando su un versante *bottom-up*: dal punto di vista prettamente tecnico, sono state sottolineate le risposte dei partecipanti alle diverse domande, e ad ognuna di esse sono stati attribuiti uno o più codici che descrivessero i contenuti.

Al termine di questa prima fase di codifica i codici sono stati accorpati, e le categorie di analisi emerse sono state organizzate in *famiglie*, ossia in gruppi che raccolgono i codici appartenenti alla stessa area/dimensione. Il secondo passo, dunque, è stato contraddistinto dall'uso di alcune categorie tratte dalla letteratura di riferimento (dunque *top-down*) attraverso le quali è stato possibile osservare ed analizzare le narrazioni dei partecipanti.

In questo senso, le *famiglie* si configurano come contenitori di oggetti, in questo caso particolare di codici, che rispondono a diverse necessità. Uno scopo importante è far fronte a un elevato numero di codici classificandoli in sottocategorie. Questa operazione, non solo permette di gestire più agilmente grandi quantità di elementi, ma può essere molto utile quando, terminata la fase di codifica, si vuole procedere con diverse osservazioni e/o confronti.

Di seguito, vengono riportate alcune tabelle con i diversi codici e famiglie.

Codice	FG1	FG2	Totale
Apprendimento	7	6	13
Autovalutazione	7	2	9
Coinvolgimento	12	14	26
Competente	10	2	12
Condivisione	5	10	15
Contesto lavorativo	0	13	13
Continuità	7	5	12
Criteri valutazione	22	9	31
Diversità	9	11	20
Docente	11	5	16
Facilitatore	28	19	47
Feedback	12	16	28
Frequentare	5	0	5
Innovazione	1	0	1
Mezzi di Coinvolgimento	8	7	15
Mezzi di Espressione	5	9	14
Mezzi di Rappresentazione	6	3	9
Miglioramento	14	8	22
Modalità di esame	9	18	27
Modalità di esame-Caso di studio	2	0	2
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	5	2	7
Modalità di esame-Homework	0	3	3
Modalità di esame-Orale	4	14	18
Modalità di esame-Orale facoltativo	1	1	2
Modalità di esame-Progetto	3	16	19
Modalità di esame-Scritto	7	7	14
Modalità di risposta	9	4	13
Momenti della valutazione	3	5	8
Momenti della valutazione-Ex-ante	2	0	2
Momenti della valutazione-Ex-post	2	5	7
Momenti della valutazione-in itinere	4	4	8
Motivazione	3	10	13
Ostacolo	40	24	64
Percorso	7	10	17
Rapporto docente-studenti	9	11	20
Revisione compito	3	4	7
Scadenze	0	11	11
Possibilità di Scelta	21	12	33
Struttura/Costruzione prova	7	1	8
Valutazione tra pari	7	2	9
Voto	19	16	35

Tab. 1 Codici utilizzati

Questa prima tabella riporta tutti i codici utilizzati per la codifica (per ogni Focus Group e il totale). I numeri si riferiscono a quante volte è stato utilizzato il codice (*Groundedness*), cioè, quante volte il codice è stato assegnato ad una parte di testo.

Di seguito, si presenta una tabella dove vengono presentate le famiglie (o gruppi) di codici create dopo la prima fase di codifica. Si noti che per tre (3) codici non sono state create le famiglie (*Contesto lavorativo*, *Feedback* e *Motivazione*).

	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>Totale</b>
<b>Accessibilità del processo valutativo</b>	78	56	134
<b>Relazione tra valutazione e apprendimento</b>	27	18	45
<b>Partecipazione degli studenti al processo valutativo</b>	46	34	80
<b>Progettazione e organizzazione della valutazione da parte del docente</b>	30	19	49
<b>Pratiche valutative</b>	84	83	167
<b>Contesto lavorativo</b>	0	13	13
<b>Feedback</b>	12	16	28
<b>Motivazione</b>	3	10	13

Tab.2 Famiglie di codici

Per ogni famiglia, si presentano di seguito i codici che la compongono.

*Accessibilità del processo valutativo*

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Diversità	20
Facilitatore	47
Mezzi di Coinvolgimento	15
Mezzi di Espressione	14
Mezzi di Rappresentazione	9
Ostacolo	64

Tab.3 Famiglia e codici

*Relazione tra valutazione e apprendimento*

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Apprendimento	13
Continuità	12
Miglioramento	22
Percorso	17

Tab.4 Famiglia e codici

*Progettazione e organizzazione della valutazione da parte del docente*

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Competente	12
Docente	16
Rapporto docente-studenti	20
Revisione compito	7

Tab.5 Famiglia e codici



### *Partecipazione degli studenti al processo valutativo*

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Autovalutazione	9
Coinvolgimento	26
Condivisione	15
Frequentare	5
Possibilità di Scelta	33
Valutazione tra pari	9

*Tab.6 Famiglia e codici*

### *Pratiche valutative*

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Criteri valutazione	31
Innovazione	1
Modalità di esame	27
Modalità di esame-Caso di studio	2
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	7
Modalità di esame-Homework	3
Modalità di esame-Orale	18
Modalità di esame-Orale facoltativo/integrativo	2
Modalità di esame-Progetto	19
Modalità di esame-Scritto	14
Modalità di risposta	13
Momenti della valutazione	8
Momenti della valutazione-Ex-ante	2
Momenti della valutazione-Ex-post	7
Momenti della valutazione-in itinere	8
Scadenze	11
Struttura/Costruzione prova	8
Voto	35

*Tab.7 Famiglia e codici*

Per quanto riguarda i codici che compongono la famiglia (o gruppo di codici) *Accessibilità del processo valutativo*, si trovano sei (6) codici. Il primo, *Diversità*, fa riferimento a tutte le volte che, nei Focus Group, è emersa questa dimensione. Essa, viene collegata a diversi aspetti quali, diverse modalità di esame e di risposta, possibilità di scelta, criteri di valutazione, ecc. In questo senso, il codice rappresenta ciò che nei discorsi degli studenti si contrappone alla semplicità o modalità unica nei diversi aspetti trattati (verrà ripreso in seguito).

Altri due codici che compongono questa famiglia sono *Facilitatore* e *Ostacolo*. In primis, si riferiscono a quegli aspetti che riguardano il processo di valutazione, ma non solo. Si riprenderanno in seguito.

Gli altri tre codici, come sottolineato nel quadro teorico di riferimento, riguardano i tre principi fondamentali dello *Universal Design for Learning*.

1. **Fornire diversi mezzi di *rappresentazione***. Gli studenti hanno diversi modi per percepire e capire le informazioni presentate ed è, perciò, importante offrire delle alternative dal momento in cui non c'è un unico modo adatto per tutti.

2. **Fornire diversi mezzi di *espressione***. Gli studenti differiscono nei modi in cui si esprimono ed esprimono ciò che sanno. Alcuni si esprimono bene nello scritto ed altri nell'orale, quindi non c'è un mezzo ottimale per tutti.

3. **Fornire diversi mezzi di *motivazione/coinvolgimento***. Gli studenti differiscono nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati per apprendere. Alcuni vengono coinvolti attraverso la spontaneità e la novità, ed altri invece no. Dunque, offrire la possibilità di progettare delle proposte di attività autentiche e significative.

Per quanto riguarda la famiglia *Progettazione e organizzazione della valutazione da parte del docente*, si trovano quattro (4) codici. Come indica il nome, questo gruppo di codici si riferisce a tutto ciò che, nelle interviste, si riferisce alle prassi valutative del docente.

Il codice *Competente* riguarda l'essere competente sia nella materia insegnata, sia nelle questioni che riguardano esclusivamente la valutazione.

Il codice *Rapporto docente-studenti* riguarda la numerosità di studenti per ogni docente.

La famiglia *Relazione tra valutazione e apprendimento* è composta da quattro (4) codici e riguarda gli aspetti che gli studenti attribuiscono o collegano al proprio processo di apprendimento.

Il codice *Continuità* si riferisce alla continuità fra i processi di valutazione e apprendimento. Il codice *Percorso*, invece, si riferisce ad alcuni aspetti: in generale, al proprio percorso universitario; e, in particolare, al proprio Piano di Studio.

In stretto collegamento, la famiglia *Partecipazione degli studenti al processo valutativo* è composta da sei (6) codici, e riguarda principalmente il grado di partecipazione e coinvolgimento dello studente in tutti i processi all'università.

Infine, la famiglia *Pratiche valutative*, riguarda principalmente gli aspetti più tecnici e specifici di questo processo come si vedrà in seguito.

È interessante riportare, in questa prima fase, quali codici siano emersi con più frequenza, sia in generale (totale) che per ogni singolo Focus Group analizzato.

La prima tabella mostra tutti i codici, in ordine decrescente, che sono emersi in tutta l'analisi effettuata tramite il software. La seconda tabella, invece, quelli che sono emersi nel primo Focus Group. La terza i codici del secondo Focus Group.

<b>Codice</b>	<b>Groundedness</b>
Ostacolo	64
Facilitatore	47
Voto	35
Possibilità di Scelta	33
Criteri valutazione	31
Feedback	28
Modalità di esame	27
Coinvolgimento	26
Miglioramento	22
Diversità	20
Rapporto docente-studenti	20
Modalità di esame-Progetto	19
Modalità di esame-Orale	18
Percorso	17
Docente	16
Condivisione	15
Mezzi di Coinvolgimento	15
Mezzi di Espressione	14
Modalità di esame-Scritto	14
Apprendimento	13
Contesto lavorativo	13
Modalità di risposta	13
Motivazione	13
Competente	12
Continuità	12
Scadenze	11
Autovalutazione	9
Mezzi di Rappresentazione	9
Valutazione tra pari	9
Momenti della valutazione	8
Momenti della valutazione-in itinere	8
Struttura/Costruzione prova	8
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	7
Momenti della valutazione-Ex-post	7
Revisione compito	7
Frequentare	5
Modalità di esame-Homework	3
Modalità di esame-Caso di studio	2
Modalità di esame-Orale facoltativo/integrativo	2
Momenti della valutazione-Ex-ante	2
Innovazione	1

*Tab.8 Codici in ordine decrescente.*

In questo contesto, i codici più frequenti saranno oggetto di ulteriore analisi.

Codice	FG1
Ostacolo	40
Facilitatore	28
Criteri valutazione	22
Possibilità di Scelta	21
Voto	19
Miglioramento	14
Coinvolgimento	12
Feedback	12
Docente	11
Competente	10
Diversità	9
Modalità di esame	9
Modalità di risposta	9
Rapporto docente-studenti	9
Mezzi di Coinvolgimento	8
Apprendimento	7
Autovalutazione	7
Continuità	7
Modalità di esame-Scritto	7
Percorso	7
Struttura/Costruzione prova	7
Valutazione tra pari	7
Mezzi di Rappresentazione	6
Condivisione	5
Frequentare	5
Mezzi di Espressione	5
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	5
Modalità di esame-Orale	4
Momenti della valutazione-in itinere	4
Modalità di esame-Progetto	3
Momenti della valutazione	3
Motivazione	3
Revisione compito	3
Modalità di esame-Caso di studio	2
Momenti della valutazione-Ex-ante	2
Momenti della valutazione-Ex-post	2
Innovazione	1
Modalità di esame-Orale facoltativo/integrativo	1
Contesto lavorativo	0
Modalità di esame-Homework	0
Scadenze	0

Tab.9 Codici Focus Group1 in ordine decrescente.

Codice	FG2
Ostacolo	24
Facilitatore	19
Modalità di esame	18
Feedback	16
Modalità di esame-Progetto	16
Voto	16
Coinvolgimento	14
Modalità di esame-Orale	14
Contesto lavorativo	13
Possibilità di Scelta	12
Diversità	11
Rapporto docente-studenti	11
Scadenze	11
Condivisione	10
Motivazione	10
Percorso	10
Criteri valutazione	9
Mezzi di Espressione	9
Miglioramento	8
Mezzi di Coinvolgimento	7
Modalità di esame-Scritto	7
Apprendimento	6
Continuità	5
Docente	5
Momenti della valutazione	5
Momenti della valutazione-Ex-post	5
Modalità di risposta	4
Momenti della valutazione-in itinere	4
Revisione compito	4
Mezzi di Rappresentazione	3
Modalità di esame-Homework	3
Autovalutazione	2
Competente	2
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	2
Valutazione tra pari	2
Modalità di esame-Orale facoltativo/integrativo	1
Struttura/Costruzione prova	1
Frequentare	0
Innovazione	0
Modalità di esame-Caso di studio	0
Momenti della valutazione-Ex-ante	0

Tab.10 Codici Focus Group2 in ordine decrescente.

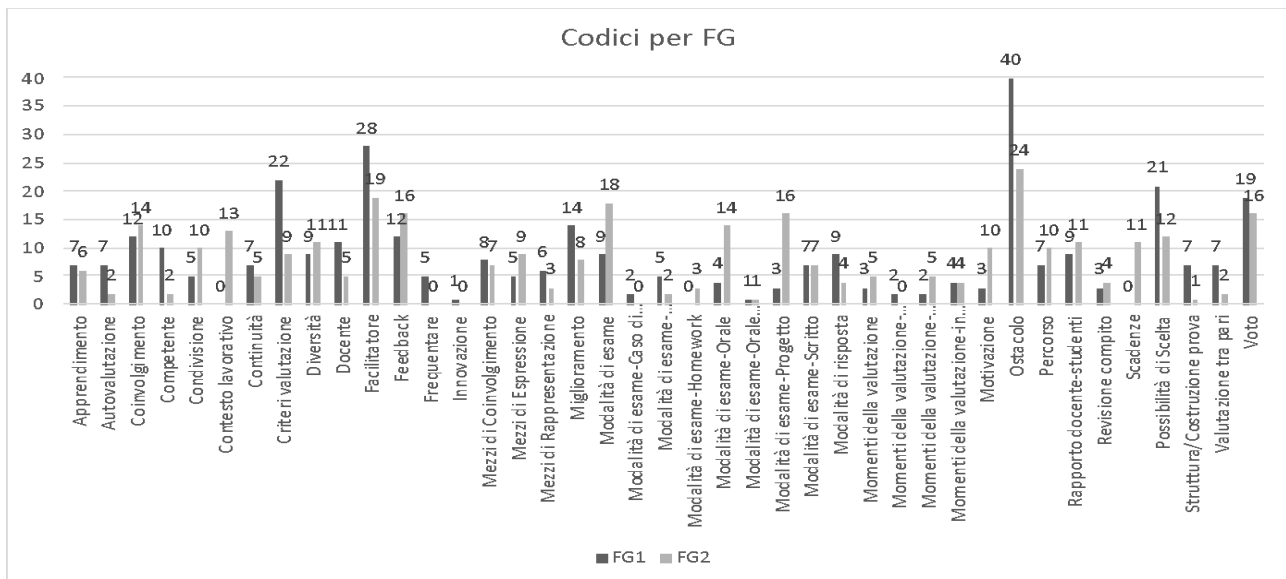


Grafico 1. Frequenza codici distribuiti per Focus Group

Risulta interessante notare come in entrambi i Focus Group i codici con più frequenza siano *Ostacolo* e *Facilitatore*. Inoltre, risulta interessante anche constatare quali codici siano emersi in un focus group ma non nell'altro. Si nota che nel primo Focus Group i codici non presenti sono tre (3): *Contesto di lavoro*, *Modalità di esame-Homework* e *Scadenze*. Nel secondo, invece, sono quattro (4): *Frequentare*, *Innovazione*, *Modalità di esame-Caso di studio* e *Momenti della valutazione-Ex-ante*. A questo punto, l'analisi si concentra su un aspetto che il software utilizzato permette di mettere in evidenza, le co-occorrenze. Le co-occorrenze riguardano le frasi o parti del testo che sono state codificate con due o più codici contemporaneamente.

In questa fase, risulta importante vedere nello specifico i codici che più co-occorrono nell'analisi effettuata. In particolare, e in ottica dell'approccio delle parole chiave in contesto (*Keywords in context*), si prenderanno in primo luogo in considerazione i codici più frequenti della tabella 3. Di seguito, si prenderanno in considerazione i codici che sono di maggiore interesse rispetto agli scopi del presente studio.

Come sottolineato in precedenza, i codici più frequenti che sono emersi in questa fase di analisi sono: *Ostacolo*, *Facilitatore*, *Voto*, *Possibilità di scelta*, *Criteri di valutazione*, *Feedback*, *Modalità di esame* e *Coinvolgimento*. Di seguito, si presentano le tabelle con le co-occorrenze più frequenti per ciascuno di questi codici.

Codice	Ostacolo
<b>Criteri valutazione</b>	16
<b>Voto</b>	13
<b>Docente</b>	11
<b>Rapporto docente-studenti</b>	11
<b>Competente</b>	9
<b>Scelta</b>	8
<b>Feedback</b>	6
<b>Modalità di esame</b>	6
<b>Struttura/Costruzione prova</b>	6
<b>Coinvolgimento</b>	5
<b>Facilitatore</b>	5
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	5

Tab. 11 Co-occorrenze Ostacolo

Codice	Facilitatore
<b>Modalità di esame</b>	9
<b>Coinvolgimento</b>	8
<b>Scelta</b>	8
<b>Contesto lavorativo</b>	7
<b>Diversità</b>	7
<b>Criteri valutazione</b>	6
<b>Mezzi di Coinvolgimento</b>	6
<b>Feedback</b>	5
<b>Mezzi di Espressione</b>	5
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	5
<b>Ostacolo</b>	5
<b>Miglioramento</b>	4
<b>Modalità di risposta</b>	4
<b>Motivazione</b>	4
<b>Scadenze</b>	4
<b>Voto</b>	4

Tab. 12 Co-occorrenze Facilitatore

Codice	Voto
<b>Ostacolo</b>	13
<b>Criteri valutazione</b>	7
<b>Feedback</b>	5
<b>Facilitatore</b>	4
<b>Momenti della valutazione-Ex-post</b>	4
<b>Percorso</b>	4
<b>Apprendimento</b>	3
<b>Diversità</b>	3

Tab.13 Co-occorrenze Voto

Codice	Scelta
<b>Modalità di esame</b>	10
<b>Facilitatore</b>	8
<b>Modalità di risposta</b>	8
<b>Ostacolo</b>	8
<b>Percorso</b>	8
<b>Diversità</b>	5
<b>Mezzi di Coinvolgimento</b>	5
<b>Mezzi di Espressione</b>	5
<b>Motivazione</b>	4

Tab.14 Co-occorrenze Possibilità di Scelta

Codice	Criteri valutazione
<b>Ostacolo</b>	16
<b>Modalità di esame</b>	8
<b>Voto</b>	7
<b>Coinvolgimento</b>	6
<b>Facilitatore</b>	6
<b>Condivisione</b>	4
<b>Feedback</b>	4
<b>Mezzi di Rappresentazione</b>	4

Tab.15 Co-occorrenze Criteri di valutazione

Codice	Feedback
<b>Miglioramento</b>	9
<b>Condivisione</b>	6
<b>Ostacolo</b>	6
<b>Continuità</b>	5
<b>Facilitatore</b>	5
<b>Voto</b>	5
<b>Criteri valutazione</b>	4
<b>Revisione compito</b>	4
<b>Autovalutazione</b>	3
<b>Coinvolgimento</b>	3
<b>Diversità</b>	3
<b>Mezzi di Rappresentazione</b>	3
<b>Momenti della valutazione</b>	3
<b>Valutazione tra pari</b>	3

Tab.16 Co-occorrenze Feedback



Codice	Modalità di esame
<b>Scelta</b>	10
<b>Facilitatore</b>	9
<b>Criteri valutazione</b>	8
<b>Diversità</b>	8
<b>Ostacolo</b>	6
<b>Contesto lavorativo</b>	4
<b>Mezzi di Espressione</b>	4

Tab.17 Co-occorrenze Modalità di esame

Codice	Coinvolgimento
<b>Facilitatore</b>	8
<b>Criteri valutazione</b>	6
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	6
<b>Motivazione</b>	6
<b>Percorso</b>	6
<b>Ostacolo</b>	5
<b>Condivisione</b>	4
<b>Modalità di esame-Orale</b>	4

Tab.18 Co-occorrenze Coinvolgimento

Queste co-occorrenze non consentono di ragionare in termini di causalità diretta - permettendo di comprendere quale fattore possa essere causa e quale invece conseguenza- ma permettono di riconoscere – in ottica del paradigma della complessità- le reciproche interrelazioni di multicausalità e pluridimensionalità che sussistono tra tali fattori, e per l’analisi di interesse qualitativo del progetto, è un aspetto certamente significativo nella lettura e descrizione della valutazione all’università inteso come un processo complesso.

Innanzitutto, risulta interessante situare anche le *Famiglie* a cui appartengono i codici più frequenti. Come è stato segnalato nella tabella 2 (*Famiglie e codici*), le famiglie che sono più frequenti in generale sono *Pratiche valutative* (167), *Accessibilità del processo valutativo* (134) e *Partecipazione degli studenti al processo valutativo* (80). Nello specifico, per quanto riguarda la famiglia *Pratiche valutative*, i codici più frequenti sopra citati sono tre (3): *Voto* (35), *Criteri di valutazione* (31) e *Modalità di esame* (27). Per *Accessibilità del processo valutativo*, invece: *Ostacolo* (64) e *Facilitatore* (47). Per quanto riguarda *Partecipazione degli studenti al processo valutativo*: *Possibilità di Scelta* (33) e *Coinvolgimento* (26).

Infine, *Feedback* (28), al quale non è stata assegnata una famiglia.

Come già detto, i primi due codici più frequenti sono *Ostacolo* e *Facilitatore*. Risulta interessante vedere come il primo codice più volte associato a *Ostacolo* sia *Criteri di Valutazione* (16 volte). Il secondo, invece, *Voto* (13), e al terzo posto (11) *Docente e Rapporto Docente-Studenti*.

Dall'altra parte, invece, i codici più frequentemente associati a *Facilitatore* sono: *Modalità di esame* (9), *Coinvolgimento* (8), *Possibilità di Scelta* (8) e *Contesto lavorativo e Diversità* (7).

Il terzo codice più frequente è *Voto*. I codici più volte associati a questo sono: *Ostacolo* (13), *Criteri di valutazione* (7) e *Feedback* (5).

Il quarto codice più frequente è *Possibilità di Scelta*; e viene più volte associato a: *Modalità di esame* (10); e, a parità di volte (8), *Facilitatore*, *Modalità di risposta*, *Ostacolo* e *Percorso*.

Il quinto codice più frequente, *Criteri di valutazione* viene associato a: *Ostacolo* (16), *Modalità di esame* (8) e *Voto* (7).

Per quanto riguarda il codice *Feedback*: *Miglioramento* (9), *Condivisione* (6) e *Ostacolo* (6).

*Modalità di esame* co-occorre più volte con: *Possibilità di Scelta* (10), *Facilitatore* (9), *Criteri di valutazione* (8) e *Diversità* (8).

Infine, per *Coinvolgimento*, i codici più associati sono: *Facilitatore* (8), *Criteri di valutazione* (6), *Modalità di esame-Progetto* (6), *Motivazione* (6) e *Percorso* (6).

Se si guarda con attenzione, emerge come alcuni codici, co-occorrono non solo singolarmente ma in gruppo. Ad esempio, *Ostacolo*, *Voto*, *Criteri di valutazione* è il caso più evidente.

Infatti, analizzando le risposte date dagli studenti, in particolare uno degli ostacoli più frequenti associati alla valutazione è costituito dai criteri di valutazione con i quali il docente corregge gli esami o valuta l'apprendimento dei propri studenti. In questo senso, i criteri non sono quasi mai esplicitati, chiariti e/o condivisi con gli studenti, secondo quanto emerso.

Inoltre, gli ostacoli associati al voto, comprendono alcuni aspetti. Da una parte, in stretto collegamento con i criteri di valutazione, è emerso come gli studenti considerino una mancanza di consapevolezza (a volte attribuita al docente) di cosa rispecchi veramente la scala di voti e/o il voto ottenuto. A volte, non si capiscono le differenze nella scala di voti assegnati alle diverse attività valutative, o si considera che dietro alla diversità di voti ottenuti, non ci siano dei criteri chiari di valutazione, il che si collega con un altro codice associato: *Feedback*. In questo senso, gli studenti hanno manifestato la necessità di una maggiore condivisione e coinvolgimento in questi aspetti della valutazione per essere più consapevoli di cosa vanno incontro ma per avere anche un riscontro una volta valutati. Infatti, si evince come *Feedback* co-occorra con *Miglioramento* (9), *Condivisione* (6) e *Ostacolo* (6) e, a parità di volte (5), *Continuità*, *Facilitatore* e *Voto*.

Di seguito, si riportano alcune citazioni degli studenti per illustrare questi aspetti:

*“Volevo dire, il professore in realtà cos'è che sta valutando? (...) Esattamente quel voto, che cosa certifica? (...) Che cosa mi ha restituito?” (FG1\_S3)*

*“Quello che a me ha veramente un po' stancato e ad esempio avere una scala di voti da dare, ma poi ritrovarsi che la differenza tra un 27-29 e un 18 non c'è. Molto spesso i voti che, magari anche il 30 perde di valore nel momento in cui è una persona un altro collega, per esempio ha fatto qualcosa, ha detto molto meno, comunque ha studiato molto meno, ha avuto sicuramente una performance potremmo dire non ha il top quanto te; e ti accorgi che però i voti partono dal 26. Non è possibile. C'è qualcosa che non funziona nella valutazione vera e propria. E quindi allora ci si chiede se è competenza in materia proprio di valutazione del docente che manca. Non posso vedere i voti che partono dal 26, altrimenti il mio 30 il mio 27 o 28 non ha più valore. Cioè non trova più uno spazio, non me lo colloca da nessuna parte.” (FG1\_S2)*

*“Io sono d'accordo, soprattutto nella parte rispetto ai criteri di valutazione che non sono molto chiari. Nel senso che secondo me non sono chiari agli studenti che magari non sanno su che base il docente valuta. Ma a volte possono non essere chiari neanche al docente, nel senso che magari non hanno proprio in mente quali sono i requisiti di un 30 di un 25. Per cui effettivamente non si rende poi così evidente quando vengono dati i voti.” (FG1\_S1)*

*“Come faccio a prendere 24 se sono cose che ho già visto? Come è stata corretta questa cosa?” (FG1\_S6)*

In questo senso, sebbene esista un *Syllabus* del corso dove questi aspetti della valutazione vengono condivisi (come già sottolineato nell'analisi dei documenti), viene dichiarato come non vengano quasi mai approfonditi in aula dal docente. Infatti, sono più le volte in cui gli studenti vengono soltanto invitati a leggerlo: si evince inoltre come, dalle co-occorrenze prima elencate, il secondo codice più volte associato a *Coinvolgimento* sia *Criteri di valutazione*.

Di seguito, si riportano alcune citazioni degli studenti a modo illustrativo:

*“(...) quindi il syllabus quello sì, credo quasi sempre. Ma non tanto i criteri, nel senso che magari diceva 'prova scritta', a volte magari specificando un po' di più. Però come dire il criterio con cui valuta non era una cosa che veniva condivisa. Quindi sicuramente sì; obiettivi, metodi, contenuti, libri, syllabus, tutto; il criterio di valutazione in sé invece di solito no.” (FG1\_S1)*

*“Anche da noi. (...) C'è il syllabus ed è di riferimento, e poi nulla di più, o poco di più, diciamo rispetto a quello che c'è scritto nel syllabus.” (FG1\_S2)*

Risulta interessante sottolineare le volte in cui accade il contrario, cioè, quando da una parte i criteri di valutazione sono chiari, e/o quando il docente approfondisce gli aspetti del *Syllabus* coinvolgendo gli studenti: questo è emerso come un facilitatore. Infatti, *Coinvolgimento* e *Facilitatore* co-occorrono la stessa quantità di volte (6) con *Criteri di valutazione*. Inoltre, contribuisce anche la modalità di esame: codice associato otto (8) volte a *Criteri di valutazione*. Infatti, vengono segnalati come ci sono momenti in cui, in base proprio alla modalità di esame, i criteri siano abbastanza chiari e non necessitano di ulteriori approfondimenti.

Si riportano alcune citazioni degli studenti:

*“Per quanto riguarda il coinvolgimento io devo dire che ho avuto molti professori che hanno detto ‘il mio percorso è questo, il mio obiettivo è questo, faremo questa cosa, si verrà valutato in questa maniera’. (...) Questo volevo dire: ci sono molti professori attenti alla comunicazione, a far capire bene il percorso, l’obiettivo e il modo di valutazione. Anche ad esempio con prove che, al di là del voto, far fare delle prove che ti mettono alla prova. Al di là del voto, qualcosa che poi ti rimane. Perché quello scoglio che tu comunque hai superato, ti aiuta a capire bene come strutturare anche lo studio, e migliorarlo.” (FG1\_S3)*

*“In ingegneria quando si tratta di esercizi, quelli sono effettivamente i risultati e quindi la valutazione dovrebbe essere abbastanza chiara. Dico dovrebbe perché magari l’esercizio è troppo difficile di quello che si aspetta, a quello che si è fatto in classe. Però i dati sono oggettivi. “(FG1\_S6)*

*“Il criterio di valutazione finché sono esercizi non c’è molto da spiegare. In quelle magari un po’ più teorici si.” (FG1\_S7)*

A questo codice però (*Modalità di esame*) viene associato più frequentemente il codice *Possibilità di Scelta*, e viceversa. Il secondo codice più associato è *Facilitatore*, anche nel caso di *Possibilità di Scelta*. In questo senso, questa possibilità, in generale, da parte degli studenti e la possibilità di scelta della modalità di esame, in particolare, sono molto spesso viste come facilitatori. Si evince anche dall’altro codice associato a *Modalità di esame*: *Diversità* (8).

A scopo illustrativo:

*“Per ingegneria ho avuto spesso possibilità di variare le risposte. Magari non ci veniva detto, alcune volte, ‘l’esercizio è questo e va risolto così’. Venivano dette diverse modalità; poi all’esame scegliamo noi quale strategia adottare. (...) Sta a noi arrivare al problema, che sia strada A, B o C*

*l'importante è che arrivo al numero esatto finale. Io l'ho ritrovato spesso questa possibilità di scelta, per fortuna!” (FG1\_S4)*

*“Nel mio caso, per esempio, gli esami di algoritmi hanno un po' questa modalità, ovvero la domanda è una, decidi poi tu come rispondere. Perché c'è chi ha un background un po' più tecnico, scrive l'algoritmo con un programma Java e via. C'è chi ha un background un po' più umanistico, diciamo, e allora preferisce piuttosto spiegare invece che descrivere l'algoritmo, ti dice 'parto da questo, sviluppo in questo modo, eccetera'. (...) Ci sono contesti in cui non c'è una risposta univoca, però non è applicabile ovunque sicuramente.” (FG1\_S7)*

*“(...) mi è capitato di fare esami in cui l'esercizio era quello il metodo di risoluzione era quello; cosa ci guadagno, però? Imparo già la risoluzione a memoria ed è bella finita, ma non porto a casa niente. Invece se ragiono, penso a, e metto in campo l'ingegno; è già diverso.” (FG1\_S4)*

Infatti, se si prendono le co-occorrenze elencate nella Tabella 14, si evince che i codici più associati, oltre a quelli appena elencati, sono: *Modalità di risposta*, *Ostacolo* e *Percorso* a parità di volte con *Facilitatore* (8).

In questo senso, per quanto riguarda il proprio percorso (ad esempio, sia in base al Piano di Studi che agli argomenti trattati) invece, è sempre stata segnalata dagli studenti come qualcosa di positivo, fonte di motivazione, e che dovrebbe avere uno spazio maggiore. Infatti, questi aspetti si collegano con l'ultimo dei codici più frequenti sopra citati: *Coinvolgimento*.

Come già evidenziato, questo codice viene associato a: *Facilitatore* (8), *Criteri di valutazione* (6), *Modalità di esame-Progetto* (6), *Motivazione* (6) e *Percorso* (6).

A modo illustrativo:

*“Ci deve essere un nucleo di esami che sono diciamo il fondamento. Però dare la possibilità di strutturare un po' il percorso. (...) Nella magistrale non ci sono state molte le possibilità che ci hanno offerto.” (FG1\_S3)*

*“Sicuramente poter scegliere il proprio percorso di studio è molto motivante. Perché dici, è quello che ho scelto. (...) Però, una volta che l'hai fatto lo studente è molto più motivato.” (FG1\_S7)*

*“Io sono d'accordo sulla possibilità di variare il piano di studio, quella è una cosa che piacerebbe un sacco anche a me. Ho già visto che non li troverò nella magistrale, ed è il motivo per il quale mi*

*porta a cambiare Ateneo perché non ho possibilità di darmi motivazioni. Alla magistrale, che magari si vuole affrontare un tema più specifico, nella mia università ideale vorrei trattarlo.” (FG1\_S4)*

Fino a questo punto sono state evidenziate le co-occorrenze dei codici più frequentemente emersi in questa fase dell'analisi. Di seguito, l'analisi si concentrerà sugli argomenti più significativi del presente studio, cercando di rispondere ai principali quesiti, obiettivi e domande di ricerca.

La prima questione riguarda le pratiche valutative maggiormente attuate nel contesto universitario. In questo senso, si evidenziano in primis le risposte alla seconda domanda posta, riguardo la tipologia di prova valutativa più frequente, raccolte tramite la piattaforma *wooclap*.

- Esercizi e domande aperte. In didattica a distanza anche quiz chiusi
- Test
- Scritto
- esame scritto domande aperte / esercizi / domande chiuse
- Esami con esercizi
- Elaborati, Test scritti e orali
- Prova scritta a risposta aperta Esame scritto (domande + esercizi)
- Scritto misto (con domande aperte e chiuse) ed esame orale
- Scritto
- Esercizi e domande di teoria
- Colloquio orale (on line)
- Esame scritto
- Scritto domande chiuse
- Prova scritta con domande aperte + esercizi
- Esame scritto con esercizi e teoria
- Esame scritto

Si evidenzia come, nelle prime risposte, le modalità di esame più frequenti siano l'esame scritto - sia tramite esercizi che a domande aperte e chiuse- e l'esame orale. Nonostante questo, nella discussione sono emerse altre modalità, così come dimostrano i codici tramite l'analisi in ATLAS.ti:

Modalità di esame-Caso di studio	2
Modalità di esame-Elaborati/Relazione	7
Modalità di esame-Homework	3
Modalità di esame-Orale	18
Modalità di esame-Orale facoltativo/integrativo	2
Modalità di esame-Progetto	19
Modalità di esame-Scritto	14

Tab.19 Modalità di esame

In misura minore, anche la valutazione fra pari (9) e l'autovalutazione (9), sono prassi attuate e discusse nei focus group.

Nonostante questa diversità, le modalità 'tradizionali' (scritto/orale) continuano ad essere quelle più frequenti, o almeno quelle a cui viene dato un peso maggiore nel voto finale. Da quanto è emerso, le altre modalità non sono sempre presenti e, quando viene loro assegnato un peso, restano comunque in percentuali minori rispetto al voto finale.

A modo illustrativo:

*“Comunque mi è capitato di fare una relazione, un progetto lo scorso semestre, però influiva forse per il 30% ed era proprio il massimo. Ed era un progetto, comunque, che ha portato via un mese. Io avrei fatto pesare di più, per il tempo che mi ha portato via. Anche perché poi l'esame è un orale.”*  
(FG1\_S6)

*“Anche gli elaborati, i progetti, comunque hanno sempre avuto un valore molto marginale rispetto al voto dell'esame. Erano principalmente scritti e spesso gli orali facoltativi o per i voti più alti.”*  
(FG1\_S5)

In questo senso, come sottolineato in precedenza, gli ostacoli associati al voto comprendono diversi aspetti. Da una parte, in stretto collegamento con i criteri di valutazione, è emerso come gli studenti considerino una mancanza di consapevolezza (a volte attribuito al docente) a cosa corrisponda veramente il voto ottenuto. A volte, non si capiscono le differenze nella scala di voti assegnati alle diverse attività valutative; o si considera che dietro alla diversità di voti ottenuti, non ci siano dei criteri chiari di valutazione. In particolare, uno degli ostacoli più frequenti associati alla valutazione è costituito dai criteri con i quali il docente corregge gli esami o valuta i propri studenti. In questo senso, i criteri non sono quasi mai esplicitati, chiariti e/o condivisi con gli studenti, secondo quanto emerso. D'altronde, è stato sottolineato che, quando un docente viene considerato competente (sia nella materia, ma anche per quanto riguarda gli aspetti della valutazione), non si presentano questi ostacoli.

Per quanto riguarda l'aspetto di organizzazione e pianificazione della valutazione è stato evidenziato come, nonostante la presenza e utilità dei *Syllabus*, gli aspetti ivi presenti non vengano quasi mai

approfonditi. Questo aspetto risulta importante, visto che – in caso contrario- è collegato in modo positivo ai momenti in cui c'è una maggiore condivisione, coinvolgimento e spiegazione da parte del docente.

A questo aspetto viene collegato un altro, quello della revisione del compito. Questa prassi non sempre viene attuata, secondo quanto indicato (si ricorda la co-occorrenza con il codice *Ostacolo*). Le volte in cui si fa, è un aspetto molto apprezzato dagli studenti, nell'ottica di capire, in primis, dove si è sbagliato, ma anche per capire eventuali possibilità di miglioramento. In questo senso, viene collegato in senso ampio all'altra dimensione importante: il feedback. Questi momenti di revisione del compito implicano la possibilità di confrontarsi con il docente e prendere spunti, in ottica di continuità e condivisione. Infatti, è stato sottolineato come *Feedback* co-occorra con *Miglioramento* (9), *Condivisione* (6) e, a parità di volte (5), *Continuità*, *Facilitatore* e *Voto*.

Di conseguenza, non solo i criteri di valutazione e i vari aspetti del processo diventano più comprensibili, ma anche si riesce a stabilire un rapporto di continuità e miglioramento con i propri processi di apprendimento. Si ricorda però, le conseguenze di “trovare la strada pronta”. A modo di esempio:

*“(...) mi è capitato di fare esami in cui l'esercizio era quello il metodo di risoluzione era quello; cosa ci guadagno, però? Imparo già la risoluzione a memoria ed è bella finita, ma non porto a casa niente. Invece se ragiono, penso a, e metto in campo l'ingegno; è già diverso.” (FG1\_S4)*

*“Sono certo che se un docente svolge quasi per intero un progetto, poi la strada sia solcata e di conseguenza difficilmente, a meno in casi particolari, qualcuno scelga vie alternative. Ci si adegua allo standard, visto che ti richiede tempo e fatica. Credo che sarebbe molto limitante dire che strada percorrere, vuol dire sostanzialmente indicare già come fare.” (FG2\_S3)*

In questo senso, è emerso anche lo stretto collegamento che gli studenti fanno con i processi di insegnamento e di apprendimento: da una parte, come visto negli esempi citati, alcuni metodi favoriscono un approccio ‘superficiale’. Dall'altra parte, anche il caso contrario, una diversità di strategie per arrivare al risultato voluto. Come prima citato:

*“Venivano dette diverse modalità; poi all'esame scegliamo noi quale strategia adottare.” (FG1\_S4)*

Come sottolineato precedentemente, la possibilità di scelta, in generale, e la possibilità di scelta della modalità di esame, in particolare, sono molto spesso percepite come positive (8 volte associato a *Facilitatore*). Si evince anche dall'altro codice associato a *Modalità di esame*: *Diversità* (8).



In questo senso, risulta interessante situare un dialogo con la dimensione dell'accessibilità, cercando di identificare i principali ostacoli e facilitatori.

Come sottolineato in precedenza, in questo studio l'approccio al concetto di accessibilità si basa sul paradigma della complessità e pertanto gli aspetti si affronteranno a partire dalle molteplici dimensioni e cause, in cui si individueranno gli ostacoli e facilitatori, all'interno dei contesti di riferimento.

In questo senso, e in coerenza con l'approccio proposto, si ritiene che facilitatori e ostacoli costituiscano due componenti che interagiscono nello stesso processo e che dialogano tra di loro, adottando posizioni anche contrapposte e alternative in diversi momenti.

Innanzitutto, si prendono le altre co-occorrenze più frequenti che appartengono alla famiglia *Accessibilità del processo valutativo*

Codice	Diversità
<b>Modalità di esame</b>	8
<b>Facilitatore</b>	7
<b>Mezzi di Espressione</b>	6
<b>Possibilità di Scelta</b>	5
<b>Mezzi di Coinvolgimento</b>	4

Tab.20 Co-occorrenze Diversità

Codice	Coinvolgimento
<b>Facilitatore</b>	8
<b>Criteri valutazione</b>	6
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	6
<b>Motivazione</b>	6
<b>Percorso</b>	6
<b>Ostacolo</b>	5
<b>Condivisione</b>	4
<b>Modalità di esame-Orale</b>	4

Tab.21 Co-occorrenze Mezzi di Coinvolgimento

Codice	Mezzi di Espressione
<b>Diversità</b>	6
<b>Facilitatore</b>	5
<b>Mezzi di Coinvolgimento</b>	5
<b>Possibilità di Scelta</b>	5
<b>Modalità di esame</b>	4

Tab.22 Co-occorrenze Mezzi di Espressione

Codice	Mezzi di Rappresentazione
<b>Criteri valutazione</b>	4
<b>Feedback</b>	3
<b>Ostacolo</b>	3

Tab.23 Co-occorrenze Mezzi di Rappresentazione

Come mostra la tabella 20, il codice *Diversità* co-occorre, in primo luogo, con *Modalità di esame* (8 volte); in secondo luogo con *Facilitatore* (7) e in terzo con *Mezzi di Espressione* (6).

La prima e seconda co-occorrenza è già stata evidenziata precedentemente. Infatti, la possibilità di scegliere fra una diversità di modalità di esame è stata prevalentemente segnalata come facilitatore anche se nella pratica quotidiana questo avviene raramente. Uno dei motivi più segnalati dagli studenti in questa possibilità di scelta riguarda effettivamente i mezzi di espressione.

Come già segnalato, questo principio dell'UDL segnala che gli studenti differiscono nei modi in cui si esprimono ed esprimono ciò che sanno. Ad esempio, alcuni si esprimono bene nello scritto ed altri nell'orale, quindi non c'è un mezzo ottimale per tutti.

A modo di esempio, alcune citazioni:

*“(...) una cosa che sarebbe bellissima dal punto di vista valutativo sarebbe la possibilità di scegliere se poter fare un esame orale o scritto. Perché è anche una cosa molto soggettiva, c'è chi può tra virgolette rendere di più dal punto di vista orale, cioè riesce a raccontarti qualsiasi cosa e se la può cavare oralmente; oppure chi invece riesce a fare la stessa cosa con lo scritto.” (FG2\_S2)*

*“Forse l'idea del variare di più è la cosa migliore, cioè anche fare diverse valutazioni anche in itinere, o costruire la prova in modalità diversa. (...) Quindi l'orale credo sia la cosa migliore, ovviamente alcuni si trovano proprio male con l'orale. Quindi direi, perché non fare un po' di tutto? È certo difficile per l'insegnante, però sarebbe bello poter integrare di tutto. Perché così ognuno va bene magari in una cosa, magari male in qualcos'altro, però almeno ha provato tutte le strategie.” (FG2\_S1)*

*“Secondo me è interessante perché effettivamente ci sono studenti che si trovano meglio con una certa modalità, studenti che si trovano meglio in un'altra. Quindi se poi si becca, diciamo l'esame della modalità in cui si è più forti si è agevolati.” (FG1\_S1)*

In questo senso, si evidenziano le co-occorrenze più frequenti di questo codice (*Mezzi di Espressione*): *Diversità*, *Facilitatore*, *Mezzi di coinvolgimento*, *Possibilità di scelta* e *Modalità di esame*.

Per quanto riguarda invece i mezzi di coinvolgimento, come spiegato prima, gli studenti differiscono nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati per apprendere. Ad esempio, alcuni vengono coinvolti attraverso la spontaneità e la novità, ed altri invece no, dunque diventa importante offrire la possibilità di progettare delle proposte di attività autentiche e significative. In questo senso, le co-occorrenze più frequenti sono *Facilitatore, Motivazione, Mezzi di Espressione, Possibilità di scelta e Diversità*.

È emerso come gli studenti siano motivati da diversi aspetti e diversi contesti, sottolineando come – nel contempo- sia considerato come facilitatore.

A modo illustrativo:

*“Sicuramente poter scegliere il proprio percorso di studio è molto motivante.” (FG1\_S7)*

*“Io sono d'accordo sulla possibilità di variare il piano di studio, quella è una cosa che piacerebbe un sacco anche a me. Ho già visto che non li troverò nella magistrale, ed è il motivo per il quale mi porta cambiare Ateneo perché non ho possibilità di darmi motivazioni. Alla magistrale, che magari si vuole affrontare un tema più specifico, nella mia università ideale vorrei trattarlo.” (FG1\_S4)*

*“Con la prima valutazione il professore mi ha dato un voto dicendomi che quel voto mi avrebbe permesso di raggiungere il 30 con la seconda prova fatta ancora meglio. E questa cosa mi ha stimolato tantissimo, mi ha dato una carica incredibile, e anche una motivazione a fare la seconda prova nel modo migliore possibile.” (FG2\_S2)*

Infine, per quanto riguarda i mezzi di espressione, è una dimensione emersa in poche opportunità. Come si evince dalle co-occorrenze, viene associata ai criteri di valutazione che, come già evidenziato, molte volte non sono chiariti o presentati in modo corretto. Inoltre, si associa al feedback, nell'ottica di avere la possibilità di confrontarsi, sia con il docente ma anche con i propri compagni. Un altro aspetto che era già emerso come ostacolo in precedenza era il Rapporto Docente-Studenti. Si ricorda che questo codice fa riferimento alla numerosità di studenti in aula, per ogni docente. Di seguito, si presenta una tabella con le co-occorrenze più frequenti.

Codice	Rapporto docente-studenti
<b>Ostacolo</b>	11
<b>Condivisione</b>	5
<b>Facilitatore</b>	3
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	3
<b>Apprendimento</b>	2
<b>Coinvolgimento</b>	2
<b>Feedback</b>	2
<b>Modalità di esame-Orale</b>	2

Tab.24 Co-occorrenze Rapporto Docente-Studenti

Effettivamente, questo aspetto è stato sottolineato dagli studenti come uno degli ostacoli più frequenti, comprendendo una diversità di aspetti e contesti.

A modo illustrativo si presentano alcune *quotations*:

*“...una valutazione su misura tenendo conto di tanti aspetti, e non solo di quello che sapevano fare o quello che non sapevano fare. (...) è un po' difficile in ambito universitario, siamo in tanti ed è difficile per un docente.” (FG1\_S2)*

*“...anche per un discorso di socialità; anche con il professore stesso. (...) Ci siamo trovati al primo anno che eravamo in 250, più di 200 sicuro. (...) Se uno dovesse basare una valutazione continua a 200 studenti, penso che non ce la farebbe da solo.” (FG1\_S6)*

*“...mi piace tanto l'idea delle classi piccole per avere un rapporto un po' più personale. Essere solo un numero, no.” (FG1\_S5)*

*“Con aule da 300 studenti e sessioni d'esame con 100 studenti è difficile dedicare molto tempo da parte di un docente. (...) Bisognerebbe in qualche modo aumentare il numero di rapporto docenti-studenti; per migliorare la qualità, non solo della didattica, ma anche della valutazione.” (FG2\_S3)*

*“Addirittura, il professore mi ritornò il compito scansionato con tutte le correzioni, domanda per domanda, la cosa che è anche apprezzabile dal punto di vista proprio personale; e sicuramente su un gruppo di 200 persone immagino sia un po' difficile curare anche questo rapporto.” (FG2\_S2)*

*“Perché anche noi siamo in tanti, siamo in 150. (...) E non ci sono tanti orali perché preferiscono fare gli scritti. Mentre, secondo me, facendo degli orali hai più la possibilità di capire meglio come e quanto una persona è preparata, e anche un poco come sa gestire quello che sa.” (FG2\_S6)*

“Se deve valutare, mettiamo 400 progetti, è difficile. Perché anche i progetti sono molto lunghi da valutare, anche tutte le relazioni si va da 15-20 pagine; quindi, non è che sia proprio il massimo. Quindi capisco le difficoltà. (...) Dopo però mi rendo conto che forse avere 100 progetti che sono nettamente diversi, perché non gli hai vincolati nei punti giusti, diventa anche un casino dal punto di vista del docente. Però, secondo me, si riesce a formare dei buoni ingegneri in questo modo, facendo i progetti così.” (FG2\_S8)

A questo punto, risulta interessante focalizzarsi su questa modalità di esame appena citata: il Progetto. Innanzitutto, si evidenziano i codici più associati:

Codice	Modalità di esame-Progetto
<b>Coinvolgimento</b>	6
<b>Facilitatore</b>	5
<b>Ostacolo</b>	5
<b>Contesto lavorativo</b>	3
<b>Motivazione</b>	3
<b>Percorso</b>	3
<b>Rapporto docente-studenti</b>	3
<b>Scadenze</b>	3

Tab.25 Co-occorrenze Modalità di esame-Progetto

Queste co-occorrenze dimostrano ciò che è stato appena illustrato da alcune delle citazioni. Come mostra la prima co-occorrenza, questa modalità di esame implica un coinvolgimento maggiore da parte degli studenti e, nel caso del secondo focus group, è stata scelta come una modalità di valutazione ideale. Nonostante questo, vengono ugualmente segnalati degli ostacoli, come sottolineato prima.

Ciò che viene inoltre collegato a questo codice è il *Contesto di lavoro*. Infatti, gli studenti vedono in questa modalità di esame una possibilità di affrontare e confrontarsi con quello che sarà il proprio ambito di lavoro, una volta conclusosi il percorso universitario. Di conseguenza risulta interessante riprendere le co-occorrenze più associate a questo codice.

Codice	Contesto lavorativo
<b>Facilitatore</b>	7
<b>Scadenze</b>	7
<b>Modalità di esame</b>	4
<b>Modalità di esame-Progetto</b>	3

Tab.26 Co-occorrenze Contesto lavorativo.

Sicuramente, e da quanto emerso, il poter affrontare e/o prepararsi per quello che sarà il proprio lavoro è stato segnalato come *Facilitatore*. Un altro aspetto collegato a questo codice sono le *Scadenze*. A modo di esempio:

*“...non appena si esce dall' ambiente universitario arriva una mazzata galattica in cui le scadenze degli esami sono nulla in confronto alle scadenze del mondo lavorativo. Quindi vorrei, nei limiti dell'ansia, essere un po' abituato in questo ambiente lavorativo. (...) Quindi vorrei fosse più simile, invece, a quello che mi aspetta dopo, rispetto all'ambito universitario.” (FG2\_S2)*

*“...degli homework settimanali, magari un po' meno pesanti. Ma comunque anche non settimanali ma alla fine di un argomento, che comunque vanno a racchiudere quello che si è fatto in quell'argomento. E comunque danno delle scadenze che a noi in ambito lavorativo - ho visto- sono assolutamente richieste. Quindi anche interfacciarsi al fatto di avere un progetto, entro una certa scadenza, organizzare tutto il lavoro, non prendersi all'ultimo. (...) Quindi anche esercitarsi su questo.” (FG2\_S8)*

Quindi, da quanto è stato segnalato dagli studenti, poter contare su una modalità di esame – come i progetti, ad esempio - che si avvicini di più a tutto quello che comporta il contesto lavorativo, rappresenta un tipo di valutazione ideale.

Fino a questo punto, si è cercato di situare i principali facilitatori e ostacoli. Queste dimensioni - ed altre ancora- verranno riprese nello specifico in fase di discussione dei risultati.

### 3.5 Discussione dei risultati

A questo punto si procederà con la discussione dei risultati ai fini di (de)costruire il tessuto complesso, evidenziando le inferenze e legami tra le diverse dimensioni, così come i punti di vista diversi. Come è stato sottolineato in precedenza, l'approccio di riferimento è quello del paradigma della complessità, che implica uno sguardo sistemico rispetto alla molteplicità di dimensioni e cause in gioco, alle loro interazioni e interrelazioni reciproche, alla presa in considerazione degli attori come prodotti e produttori del contesto, e all'attenzione alla costruzione dei processi. Ciò implica uno spostamento dai fenomeni isolati, intesi in modo lineare e riduzionistico, verso la presa in considerazione della valutazione come un intreccio complesso, attraverso la "messa-in-valore" della multidimensionalità e pluricausalità sottostanti.

Questa fase implica, dunque, un processo complesso che si sviluppa e si costruisce attraverso la discussione dei risultati che la raccolta dati ha permesso di far emergere, in connessione con il quadro teorico di riferimento e gli scopi dello studio. L'attenzione verso la complessità dell'oggetto di indagine significa anche concepirlo come un sistema che non è la somma delle sue parti, quanto piuttosto l'esito della comprensione delle interdipendenze e interrelazioni tra tutti gli aspetti che lo compongono.

In questo senso, le pratiche che si trovano nel cuore delle scienze sociali devono essere viste nei loro contesti appropriati, sia il contesto locale, che dà ai processi il loro significato immediato, sia il più ampio contesto internazionale e globale, in cui possono essere apprezzati per il loro significato generale e concettuale (Flyvbjerg, 2012).

Inoltre, l'esplorazione di pratiche autentiche per un particolare contesto fornisce un mezzo attraverso il quale comprendere non solo le pratiche valutative ma anche diversi modi di metterle in atto. In questo senso, la pratica è significativa nel contesto in cui si svolge, astrarla dall'ambiente in cui opera rappresenta rimuoverne le caratteristiche chiave: è necessariamente contestualizzata. Cioè, non può essere discussa indipendentemente dalle condizioni in cui si svolge; si verifica sempre in luoghi particolari e in momenti particolari.

Di conseguenza, la valutazione si verifica in un contesto sociale, influenzato da una diversità di dimensioni come le politiche (nazionali, istituzionali), l'apprendimento previsto (curriculum), le indicazioni pedagogiche, le aspettative della comunità, ecc. Il processo valutativo è quindi una struttura complessa piuttosto che una semplice serie di competenze delineate che possono essere implementate in qualsiasi contesto (Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris, 2017).

In questo senso, il bisogno distintivo che ha portato alla scelta dello studio di caso come disegno di ricerca nasce dal desiderio di capire processi complessi come la valutazione. Infatti, questa scelta

offre l'opportunità di esplorare le politiche e le pratiche di particolari persone o gruppi, all'interno del contesto istituzionale in cui si verificano.

Di seguito, si propone la discussione cercando di evidenziare i principali risultati, e di dar risposta agli obiettivi e domande di ricerca, in dialogo con la letteratura scientifica e il quadro teorico di riferimento.

Per quanto riguarda il primo obiettivo specifico, ciò riguardava l'esplorazione e la comprensione delle politiche che disciplinano la valutazione degli apprendimenti degli studenti nel contesto universitario. Il presente studio ha evidenziato, soprattutto tramite l'analisi dei documenti, come in generale l'Europa abbia sviluppato una serie di riforme politiche ed economiche dove l'educazione, in generale, e l'educazione universitaria, in particolare, hanno avuto un ruolo fondamentale. Questi processi che si sono sviluppati sin dall'inizio del XXI secolo, sono stati dunque fondamentali per l'identità dell'unione europea. In questa nuova economia della *conoscenza*, attraverso l'apprendimento permanente (Lifelong Learning – LLL) e nello specifico la Strategia di Lisbona, era diventata un fattore determinante del futuro sviluppo economico e sociale dell'UE, e che investire in settori legati allo sviluppo delle risorse umane (come la ricerca, l'educazione e la formazione) fosse stato di fondamentale importanza. Il concetto di conoscenza in questo contesto era considerato da tre dimensioni principali: una dimensione *politico-democratica*, che mirava a migliorare l'inclusione sociale, la coesione e la partecipazione; una dimensione *economica*, che serviva alla generazione di occupabilità, alla crescita e alla competitività globale; e una dimensione *pedagogica* in cui la produzione di conoscenza stessa costituiva il punto di partenza.

Per quanto riguarda le riforme nel contesto del Processo di Bologna<sup>90</sup> la preoccupazione per i processi di apprendimento e insegnamento era poco visibile all'inizio. Il punto di svolta è rappresentato dalla Comunicazione di Londra del 2007, che ha promosso un nuovo approccio pedagogico: l'apprendimento incentrato sullo studente (*Student-centered learning* - SCL).

In questo senso, il raggiungimento dello Spazio Europeo dell'Educazione Superiore (*European Higher Education Area* -EHEA) dipendeva fondamentalmente dall'attuazione del cambiamento nelle pratiche accademiche e istituzionali, di natura pedagogica.

Questa enfasi sulla riforma pedagogica risultava anche centrale nella revisione degli Standard e Linee Guida Europei (ESG), che includeva standard sullo SCL, l'insegnamento e la valutazione. Questo rappresentava, dunque, la transizione dai processi di apprendimento-insegnamento come parte del contesto delle riforme strutturali, ai processi come centrali nella riforma pedagogica.

---

<sup>90</sup> Quadro Nazionale delle Qualifiche (NQF), Sistema di Crediti Europei (ECTS); Risultati di Apprendimento (LO); Carico di Lavoro (WL); Apprendimento Incentrato sullo Studente (SCL); Assicurazione della Qualità (QA), fra le principali.



In questo senso, rispetto alla questione dell'Assicurazione della Qualità (QA), questo aspetto si è presentato come uno spazio in cui le politiche e le pratiche europee, nazionali e istituzionali si sono incontrate e scontrate, al centro della creazione dell'EHEA.

Nello specifico, per quanto riguarda l'Assicurazione della Qualità (QA) nel contesto italiano, è emerso nell'analisi Meso come l'introduzione di un tale sistema trovava i suoi riferimenti normativi all'art. 5, comma 3, della legge n.240/2010 che nell'esercizio della delega di cui al comma 1, lettera a), prevede l'introduzione di un sistema di Accredimento delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (articolo 3 del regolamento di cui al decreto del MIUR 22 ottobre 2004, n. 270).

In questo senso, la QA era stata formalmente introdotta con la legge 240/2010 e con l'istituzione nel 2011 dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Nel 2013 l'Agenzia aveva definito un sistema nazionale di valutazione basato su un modello di QA strettamente ispirato agli ESG denominato "AVA" (Autovalutazione – Valutazione periodica – Accredimento), il cui impianto si era modellato negli anni successivi anche in seguito all'aggiornamento degli ESG del 2015.

Infine, nell'analisi Micro (UNIPD) è emerso che l'Ateneo patavino – dal 2013- si è dotato di un proprio sistema di QA, coerente con quanto previsto dalle linee guida ANVUR. Inoltre, l'Università ha istituito, con la delibera del SA n. 9 del 14.01.2013, il Sistema di Ateneo per la qualità della Didattica e l'Accredimento (SADA) che opera per potenziare l'autovalutazione, la valutazione e per supportare il processo di accredimento iniziale e periodico della sede e dei suoi CdS.

Rispetto ai principali attori al centro delle riforme, nel contesto nazionale italiano l'analisi a livello Meso si è concentrata su tutto ciò che riguardava le caratteristiche del personale docente, lo sviluppo, la valorizzazione, la formazione, i rapporti fra didattica e ricerca. Nel documento Trends 2018 era emerso come le tendenze del rapporto precedente (Trends 2015) fossero confermate. In Trends 2015, il 94% degli intervistati concordava con l'affermazione secondo cui vi era un crescente riconoscimento dell'importanza dell'insegnamento. Nel 2018, il 92% degli intervistati aveva convenuto che la loro istituzione stava ponendo più enfasi sull'apprendimento e l'insegnamento rispetto al passato. Inoltre, quasi tutte le istituzioni indicavano di sostenere iniziative didattiche innovative. Un altro aspetto sottolineato era quello della collaborazione. In questo senso, solo il 10% aveva dichiarato di non partecipare ad alcuna collaborazione esterna sul miglioramento dell'insegnamento, mentre in Italia la percentuale sale al 27%.

Per quanto riguardava le caratteristiche del personale accademico, una comprovata esperienza di insegnamento era comunemente richiesta per i professori in vari paesi, e meno frequentemente richiesta in Italia (23%).

Inoltre, in alcuni paesi la valutazione regolare delle prestazioni dell'insegnamento rappresentava un requisito per i professori in tutte le istituzioni. Al contrario, in Italia e in altri paesi, lo stesso requisito era segnalato da meno del 15% degli istituti. La partecipazione a corsi di perfezionamento sull'insegnamento come requisito per i professori era relativamente comune, ma piuttosto rara in Italia (meno del 10% delle istituzioni).

Un altro dato è costituito dall'età media dei docenti, nonostante il temporaneo ringiovanimento degli associati nel triennio 2013-2015: solo lo 0,2% degli ordinari ha un'età al di sotto dei 40 anni e la metà ha più di 60 anni.

Infine, era emerso come le politiche favorivano la produttività della ricerca rispetto alla qualità dell'insegnamento. Pertanto, dedicare tempo a metodi di insegnamento incentrati sullo studente poteva essere inibito a causa di un maggiore interesse per la ricerca che per l'insegnamento ed era improbabile che venisse visto come un'alta priorità.

Da quanto è stato ricavato dai questionari dei docenti, alcuni dati si trovano in linea rispetto a quanto appena descritto. Nello specifico, è stato chiesto se i propri interessi risiedono principalmente nell'insegnamento o nella ricerca. Infatti, il 50,72% dei docenti dichiara di essere interessato ad entrambi, ma maggiormente orientato alla ricerca. Rispetto alla didattica in particolare, si evinceva dai questionari somministrati ai docenti una diversità di azioni implementate e anche la condivisione con i propri colleghi degli aspetti che riguardano i processi di valutazione, apprendimento e insegnamento.

Rispetto alla didattica in particolare, si evinceva dai questionari somministrati ai docenti una diversità di azioni implementate e anche la condivisione con i propri colleghi degli aspetti che riguardano i processi di valutazione, apprendimento e insegnamento.

In primis, si chiedeva ai docenti come imparassero a utilizzare nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione: le risposte indicavano occasionalmente in tutte le opzioni tranne che per una: un esperto appositamente designato nel suo dipartimento (*mai* 60,87%). Le altre opzioni erano: Conferenze sul tema, Workshop specifici, Presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento, Discussioni nelle sedute o riunioni dipartimentali, Pubblicazioni scientifiche di carattere specifico/disciplinare, Pubblicazioni scientifiche di carattere generale sull'istruzione superiore, I propri studenti, Discussione con i colleghi.

D'altronde, i docenti hanno dichiarato di condividere alcuni aspetti con i propri colleghi (frequentemente e occasionalmente). Nello specifico, discutere con i colleghi sui modi in cui possono migliorare i processi di insegnamento e valutativi, e collaborare con i colleghi nell'uso di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Inoltre, rispetto ai bisogni formativi, sono anche fortemente d'accordo o d'accordo a partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica e acquisire strumenti valutativi che diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti.

Inoltre, come emerso nell'analisi dei documenti, l'apprendimento degli studenti non avviene 'isolatamente'. I docenti svolgono un ruolo fondamentale nel successo degli studenti attraverso la qualità del loro insegnamento. Gli studenti sono più coinvolti, imparano di più, persistono nei loro studi e si laureano in numero maggiore quando i docenti 'insegnano bene' (Struthers, MacCormack e Taylor, 2018).

In questo senso, la ricerca recente sul *faculty development* mostra che investire nello sviluppo professionale dei docenti è essenziale: i docenti meritano il supporto continuo necessario per fornire a ogni studente un'istruzione di qualità. Molte istituzioni hanno cercato di coltivare questo aspetto fondamentale istituendo un comitato, nominando un membro della facoltà o un amministratore o creando un'unità formale e centralizzata incaricata dell'amministrazione dei programmi di sviluppo (Angelo & Cross, 1993; Austin, 2003; Boyer, 1990; Sorcinelli, Austin, Eddy & Beach, 2006; Weimer, 2002; Zhu & Kaplan, 2006).

La ricerca in questo ambito è sempre stata guidata da un principio fondamentale che vede lo sviluppo professionale al centro della crescita non solo dei docenti ma anche degli studenti e le istituzioni. Allo stesso tempo, gli obiettivi, le strutture, i servizi e la valutazione dei programmi si sono evoluti nel tempo. (Sorcinelli, 2020)

Inoltre, sono state identificate tre aree che stanno guidando il cambiamento e plasmando il futuro dello *faculty development*. Da una parte, l'impatto del cambio generazionale è una grande influenza: sviluppare e sostenere i 'nuovi arrivati' (ma anche quelli *senior* e part-time) - mentre i ruoli di cambiano, come è già stato sottolineato.

Un secondo fattore già evidenziato è il corpo studentesco sempre più diversificato: investire nello sviluppo professionale come mezzo per coltivare ambienti di apprendimento più inclusivi e fornire le migliori pratiche a tutti gli studenti.

La terza influenza determinante è l'impatto di un paradigma in evoluzione dell'insegnamento, dell'apprendimento e delle attività accademiche: pianificare e affrontare strategicamente nuovi sviluppi (ad esempio, insegnamento per l'apprendimento centrato sullo studente - SCL) senza perdere di vista i valori e priorità fondamentali (Sorcinelli et. al 2006).

In questo contesto, le riforme hanno chiaramente attribuito dei nuovi ruoli a tutti i principali protagonisti e stakeholder, soprattutto studenti e docenti. Di conseguenza, non solo i processi di apprendimento e insegnamento sono stati profondamente influenzati e modificati, ma – in stretto collegamento- anche il processo valutativo.

Per quanto riguarda il secondo e il terzo obiettivo specifico, le pratiche valutative maggiormente attuate nel contesto universitario e le modalità in cui la valutazione viene organizzata, progettata e attuata; risulta interessante, in primo luogo, cambiare il focus dell'attenzione rispetto al primo obiettivo: situare quali siano le diverse legalità che attraversano le pratiche valutative e come si configurano in base ad esse.

In questo senso, riprendendo quanto appena sottolineato, le pratiche valutative nel contesto universitario, sono attraversate da una molteplicità di aspetti e dimensioni. Da un lato, nel contesto delle riforme, i *metodi di verifica del profitto* comprendono l'intera gamma di esami/test scritti, orali e pratici, progetti, portfolio, ecc. usati per valutare i progressi degli studenti e determinare il conseguimento dei risultati di apprendimento di una unità formativa o modulo didattico.

I criteri di verifica sono invece le descrizioni di quanto deve fare lo studente per dimostrare il raggiungimento di un risultato di apprendimento. Per essere appropriati, i metodi ed i criteri di verifica scelti per una unità formativa devono essere *allineati* ai risultati di apprendimento dichiarati per tale unità ed alle attività formative svolte. Cioè, i docenti dovrebbero garantire piena coerenza tra i risultati di apprendimento definiti per il corso di studio, le attività di apprendimento e insegnamento e le procedure di verifica del profitto. Questo allineamento costruttivo dei risultati di apprendimento, delle attività formative e delle verifiche è un requisito essenziale dei CdS.

Per quanto evidenziato nella letteratura scientifica di riferimento, l'idea alla base del *Constructive Alignment* proposto dal pedagogista J.B. Biggs, è un approccio alla progettazione che ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento, costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate ai risultati di apprendimento attesi.

Questo approccio ipotizza che il buon insegnamento produca le condizioni per un altro aspetto emerso in diverse opportunità: l'apprendimento profondo. In questo senso, lo scopo dell'insegnamento è quello in cui gli studenti (soprattutto quelli che tenderebbero a utilizzare un approccio superficiale) possano impiegare processi di elaborazione cognitiva profonda (Biggs, 2014). Bisogna, dunque, progettare e mettere in atto un *allineamento sistematico* tra i risultati di apprendimento, le attività di insegnamento e apprendimento e la valutazione, e predisporre delle attività stimolanti che richiedano operazioni cognitive complesse da parte dello studente, aiutandolo così a costruire attivamente le sue conoscenze (Biggs & Tang, 2011).

Nello specifico, la Parte 1 (*Standard e linee guida per l'assicurazione interna della qualità*) degli ESG, Standard 1.3 (*Apprendimento, insegnamento e verifica del profitto incentrati sullo studente*) indica come le istituzioni devono garantire che i Corsi di Studio siano erogati in modo da incoraggiare

gli studenti ad assumere un ruolo attivo nello sviluppo del processo di apprendimento e che la verifica del profitto degli studenti rifletta tale approccio.

La linea guida implica, inoltre, un approccio all'apprendimento e all'insegnamento SCL che contribuisce in maniera sostanziale a stimolare la motivazione, l'auto-riflessione ed il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Pertanto, richiede grande attenzione sia nella progettazione ed erogazione dei corsi di studio che nella verifica dei risultati raggiunti.

In questo senso, per quanto riguarda il Sistema Italiano (AVA), tramite il Punto di attenzione R1.B.3 “*Progettazione e aggiornamento dei CdS*”, viene richiesto all'Ateneo di garantire che i CdS siano progettati ed erogati in modo da incentivare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nei processi di apprendimento, contribuendo a stimolarne la motivazione, lo spirito critico, l'autonomia e il coinvolgimento nei processi di apprendimento. Le verifiche del profitto riflettono conseguentemente tale approccio.

In questo senso, è interessante sottolineare come questi aspetti rimandano a ciò che viene proposto con gli ESG e l'idea di base che ci sia un *allineamento costruttivo* fra le attività didattiche e i processi di apprendimento. E come, di conseguenza, il processo valutativo (verifica del profitto) è strettamente collegato.

Bisogna evidenziare, dunque, che il metodo di accertamento della preparazione (mediante l'esame di profitto) consente la verifica che i risultati di apprendimento attesi siano effettivamente acquisiti dagli studenti. I metodi - e la loro applicazione- devono essere documentati in modo da produrre fiducia che il grado di raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi sia valutato in modo credibile.

Non si tratta soltanto di descrivere le modalità dell'esame (ad esempio, esami scritti o orali) ma anche quali modalità vengono seguite - e quindi con la necessità di dichiararle ai fini della massima trasparenza oltre che per garanzia nei confronti degli studenti – per una corretta valutazione della reale acquisizione di conoscenze e competenze da parte dello studente.

Infine, per quanto riguarda questi aspetti, si trovano dei riferimenti nei diversi regolamenti dell'Università di Padova. Alcuni di essi sono: l'articolo 9 (*Verifiche di profitto*) del Regolamento Didattico di Ateneo e l'articolo 22 (*Iscrizione agli accertamenti di profitto e verbalizzazione*) del Regolamento delle carriere degli studenti.

In questo senso, in generale, lo svolgimento degli esami e delle verifiche finali del profitto nelle attività formative ha luogo nelle forme e alle scadenze stabilite dal Dipartimento di riferimento del corso di studio con il coordinamento della Scuola competente. Con il superamento dell'esame o della verifica lo studente consegue i Crediti Formativi Universitari (CFU) attribuiti all'attività formativa.

Si ricorda come il sistema AVA preveda che per ciascuna attività formativa erogata dai Corsi di Studio venga compilato il **Syllabus**: il programma dettagliato nel quale il docente esplicita gli

obiettivi e i contenuti dell'insegnamento, specificandone dettagliatamente gli argomenti e i materiali didattici e descrivendone le modalità di verifica. Il Syllabus, inoltre, può riportare altre indicazioni ritenute utili per agevolare la frequenza dell'insegnamento e le attività di studio individuale di studenti e studentesse, favorendone l'apprendimento consapevole e attivo.

Innanzitutto, I principali fruitori delle indicazioni contenute all'interno del syllabus sono gli studenti che devono affrontare quella specifica attività formativa. Per questo motivo le informazioni ivi presenti devono essere chiare ed esaustive e non devono fare rimando ad un successivo completamento (in aula in quanto ciò penalizzerebbe chi non frequenta le lezioni).

Inoltre, i contenuti di un insegnamento devono consentire agli studenti di comprendere quali sono le conoscenze e le abilità da acquisire, quelle che devono essere già state acquisite per poter affrontare il corso, il metodo didattico che sarà adottato e le modalità di verifica dei suoi risultati di apprendimento: risulta necessario, dunque, descrivere tutto ciò in maniera dettagliata ma sintetica.

In questa molteplicità di dimensioni, le pratiche valutative che il presente studio ha messo a fuoco, si è evidenziato come le modalità di esame più frequenti siano l'esame scritto - sia tramite esercizi che a domande aperte e chiuse- e l'esame orale. Inoltre, sono emerse altre modalità attuate in misura minore come i Progetti, gli Elaborati e/o Relazioni, la Prova intermedia, la Valutazione fra Pari e l'Autovalutazione.

Nonostante questa diversità, le modalità 'tradizionali' (scritto/orale) continuano ad essere quelle più frequenti, o almeno quelle a cui viene dato un peso maggiore nel voto finale. Da quanto è emerso, le altre modalità non sono sempre presenti e, quando vengono assegnati un peso, restano comunque in percentuali minori rispetto al voto finale.

Ulteriormente, sono state sottolineate diverse azioni che i docenti svolgono nella propria pratica quotidiana, e alle quali vengono attribuite un ruolo importante: utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso; assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.); includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback); utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento.

Per quanto riguarda gli altri processi, si evinceva una diversità di azioni implementate e anche la condivisione con i propri colleghi.

Nello specifico, rispetto all'utilizzo di nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione i docenti si vedono occasionalmente coinvolti in diverse situazioni: conferenze sul tema, workshop specifici, presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento, discussioni nelle sedute o riunioni dipartimentali, pubblicazioni scientifiche di carattere specifico/disciplinare, pubblicazioni scientifiche di carattere generale sull'istruzione superiore, i propri studenti, discussione con i colleghi.

D'altronde, i docenti hanno dichiarato di condividere alcuni aspetti con i propri colleghi (frequentemente e occasionalmente). Nello specifico, discutere con i colleghi sui modi in cui possono migliorare i processi di insegnamento e valutativo, e collaborare con i colleghi nell'uso di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Inoltre, rispetto ai propri bisogni formativi, sono anche d'accordo in partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica e acquisire strumenti valutativi che diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti.

In stretto collegamento con l'altro obiettivo specifico, il modo in cui il processo valutativo è collegato ai processi di insegnamento e apprendimento; è già stato segnalato come i docenti dovrebbero garantire piena coerenza tra i risultati di apprendimento definiti per il corso di studio, le attività di apprendimento e insegnamento e le procedure di verifica del profitto. Questo allineamento costruttivo dei risultati di apprendimento, delle attività formative e delle verifiche è un requisito essenziale dell'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studi. Di conseguenza, anche se lo studente rappresentasse il punto focale del processo, il ruolo dell'insegnante rimarrebbe ancora fondamentale in un approccio incentrato sullo studente (SCL). A questo scopo, sono state promosse e sostenute iniziative istituzionali, nazionali ed europee per la formazione pedagogica e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti.

Per quanto riguarda questo processo, è emerso nell'analisi dei documenti come rispetto ai metodi di insegnamento, nonostante i nuovi approcci e i cambiamenti, le lezioni frontali rimangono in assoluto il modo più tipico di insegnare all'università, comparando nel 100% delle risposte a livello europeo. Risultava che anche Seminari e Progetti fanno parte dell'esperienza di apprendimento. I laboratori vengono utilizzati nell'insegnamento il 41%, mentre solo uno su cinque riferisce di avere dibattiti, lavoro sul campo, esercitazioni e laboratori come parte della propria esperienza di apprendimento.

Per quanto è stato ricavato nei questionari, le lezioni frontali è la modalità di insegnamento più frequentemente segnalata, sia dai docenti che gli studenti dell'ateneo patavino. Nonostante questo, era emerso come esista una varietà di modalità in atto, oltre a quella frontale.

In particolare, l'opzione E-learning, web o multimediale, si presentava come una modalità frequentemente segnalata dai docenti e gli studenti. Questo dato potrebbe essere collegato al momento storico in cui sono stati compilati la maggior parte dei questionari. Infatti, in periodo di pandemia, questa modalità è stata quella più prevalentemente utilizzata all'università di Padova. Le altre modalità implementate segnalate dai docenti sono in linea con quanto era emerso a livello europeo: Laboratori, Dibattiti, Seminari e Progetti.

Inoltre, era stato chiesto agli studenti – tramite i questionari- cosa si aspettano in generale dai propri docenti. La stessa domanda per i docenti chiedeva cosa i propri studenti si aspettano da loro.

L'opzione più segnalata, anche se in percentuali diverse era un'esperienza d'apprendimento stimolante. Sebbene l'ordine e le percentuali siano leggermente diverse, le altre opzioni più segnalate si corrispondono: Materiale di studio offerto dal docente, Riepiloghi frequenti dei concetti chiavi, Disponibilità prima e dopo lezione.

Un aspetto che presentava chiare differenze riguardava la diversità dei metodi di insegnamento. Da quanto era stato segnalato degli studenti, questo aspetto si trova al quarto posto per quanto riguarda le aspettative più frequentemente segnalate, mentre per i docenti, questo aspetto si trova all'ultimo posto, fra i meno frequenti.

Per concludere con questa dimensione, e in stretto collegamento con il prossimo obiettivo specifico - la partecipazione degli studenti in questi processi- erano emerse alcune preferenze degli studenti in questi processi (insegnamento, apprendimento e valutazione) ricavate tramite il questionario.

Per quanto riguarda la metodologia di insegnamento più adatta ai propri bisogni o punti forti, le opzioni più scelte sono: lezioni frontali, laboratori, insegnamento basato sull'esperienza, lavori sul campo e Progetti.

Per quanto riguarda invece il proprio apprendimento, le opzioni più scelte sono: Frequentando lezione e prendendo appunti, facendo un progetto, lettura di libri di testo, risoluzione di problemi, apprendimento fra pari e stage/formazione sul campo.

Infine, per quanto riguarda la valutazione, le opzioni più scelte sono: Progetti, esame scritto con domande aperte e chiuse, prova intermedia, esame orale e presentazioni.

In questo senso, si evince come la modalità del Progetto sia presente anche nei processi di insegnamento e apprendimento, rappresentando un punto di incontro possibile fra tutti e tre i processi. È emerso come questa modalità implichi un coinvolgimento maggiore da parte degli studenti ed è stato scelto come una modalità valutazione ideale. Questa modalità implica inoltre la possibilità per gli studenti di applicare conoscenze e competenze, ed affrontare un percorso più pratico. Infatti, un'altra dimensione che viene collegata è il contesto di lavoro. Gli studenti vedono in questa modalità di esame una possibilità di affrontare e confrontarsi con quello che sarà il proprio ambito di lavoro, una volta conclusosi il percorso universitario. Sicuramente, e da quanto emerso, il poter affrontare e/o prepararsi per quello che sarà il proprio lavoro è stato segnalato come facilitatore.

Quindi, da quanto è stato segnalato dagli studenti, poter contare con una modalità di esame – come i progetti, ad esempio - che si avvicini di più a tutto quello che comporta il contesto lavorativo, rappresenta un tipo di valutazione ideale.

In questo senso, gli studenti non sono d'accordo sul fatto che le situazioni e modalità valutative esperite all'università siano simili alle situazioni valutative di lavoro della loro futura professione, o che la valutazione metta alla prova le proprie capacità di applicare ciò che sanno ai problemi della



vita reale. Inoltre, i 50% degli studenti coinvolti nei questionari non sono d'accordo sul fatto di essere coinvolti nel processo valutativo. In particolare, si ricorda che il "Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo" è stato il secondo aspetto più segnalato dai docenti e dagli studenti che dovrebbe essere migliorato.

Un altro aspetto collegato alla partecipazione degli studenti riguarda il proprio percorso (ad esempio, sia in base al Piano di Studi che le argomenti trattati). Nei focus group è sempre stata segnalata dagli studenti come qualcosa di positivo, fonte di motivazione, e che dovrebbe avere uno spazio maggiore. In questo senso, si evinceva questa dimensione come facilitatore/ostacolo. Come facilitatore, si collega alla possibilità di una scelta motivata del proprio percorso. Come ostacolo, si segnala una poca flessibilità. Infatti, gli eventuali CFU a libera disposizione dello studente rappresentano una percentuale minima rispetto ai CFU totali per conseguire la laurea.

In stretto collegamento, un altro aspetto sottolineato precedentemente nell'analisi dei focus group è la possibilità di scelta (in generale, e la possibilità di scelta della modalità di esame in particolare). Questo viene molto spesso percepito come positivo (molte volte associato a *Facilitatore*). Si evince anche dall'altro codice associato a *Modalità di esame*: *Diversità*.

In questo senso, risulta interessante situare un dialogo possibile con la dimensione dell'accessibilità. Come emerso nell'analisi dei focus group, il codice *Diversità* co-occorre, in primo luogo, con *Modalità di esame*; in secondo luogo, con *Facilitatore* e in terzo con *Mezzi di Espressione*.

Infatti, la possibilità di scegliere fra una diversità di modalità di esame è stata prevalentemente segnalata come facilitatore; anche se – nella pratica quotidiana- questo avvenga raramente. Uno dei motivi più segnalati dagli studenti in questa possibilità di scelta riguarda effettivamente i mezzi di espressione. Come già segnalato, questo principio dell'UDL segnala che gli studenti differiscono nei modi in cui si esprimono ed esprimono ciò che sanno. Ad esempio, alcuni si esprimono bene nello scritto ed altri nell'orale, quindi non c'è un mezzo ottimale per tutti.

In questo senso, si evidenziano le co-occorrenze più frequenti di questo codice *Diversità*, *Facilitatore*, *Mezzi di coinvolgimento*, *Possibilità di scelta* e *Modalità di esame*.

Si ricorda nello specifico che la scelta e la diversità, rappresentano alcuni dei principi fondamentali e sottostante all'approccio SCL - segnalate dall'ESU (2010) - nell'analisi Macro; Principio III: gli studenti hanno stili di apprendimento diversi. Principio IV: gli studenti hanno esigenze e interessi diversi. Principio V, la *scelta* è centrale per un apprendimento efficace.

In questo senso, per quanto riguarda i mezzi di coinvolgimento, come spiegato prima, gli studenti differiscono nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati per apprendere. Implica, dunque, offrire la possibilità di progettare delle proposte di attività autentiche e significative. In questo senso, le co-occorrenze più frequenti sono *Facilitatore*, *Motivazione*, *Mezzi di Espressione*, *Possibilità di*

*scelta e Diversità*. È emerso come gli studenti siano motivati da diversi aspetti e diversi contesti, sottolineando come – nel contempo- sia considerato come facilitatore.

Infine, per quanto riguarda i mezzi di espressione, è una dimensione emersa in poche opportunità. Come si evinceva dalle co-occorrenze, viene associata ai criteri di valutazione che, come già evidenziato, molte volte non sono chiariti o presentati in modo corretto. Inoltre, si associa al feedback, in ottica di avere la possibilità di confrontarsi, sia con il docente ma anche con i propri compagni. In questo senso, è emerso come l'autovalutazione e la valutazione fra pari possa rappresentare un momento di condivisione, molto valorata nei focus group.

In questo senso, e collegandosi all'altro obiettivo specifico - gli ostacoli e i facilitatori maggiormente connessi al processo valutativo- si ritiene che facilitatori e ostacoli, costituiscano due componenti che interagiscono nello stesso processo e che dialogano tra di loro, adottando posizioni anche contrapposte e alternative in diversi momenti.

In particolare, uno degli ostacoli più frequentemente associati alla valutazione sono i criteri di valutazione con i quali il docente corregge gli esami o valuta i propri studenti. In questo senso, i criteri non vengono quasi mai esplicitati, chiariti e/o condivisi con gli studenti, secondo quanto emerso.

Inoltre, vengono associati alcuni ostacoli al *voto*, comprendendo diversi aspetti. Da una parte, in stretto collegamento ai criteri di valutazione, è emerso come gli studenti considerano una mancanza di consapevolezza (a volte attribuito al docente) di cosa rispecchi veramente il voto ottenuto. A volte, non si capiscono le differenze nella scala di voti assegnati alle diverse attività valutative; o si considera che dietro alla diversità di voti, non ci siano dei criteri chiari di valutazione. In particolare, uno degli ostacoli più frequentemente associato alla valutazione sono i criteri con i quali il docente corregge gli esami o valuta i propri studenti. In questo senso, i criteri non vengono quasi mai esplicitati, chiariti e/o condivisi con gli studenti, secondo quanto emerso. D'altronde, è stato sottolineato che, quando un docente viene considerato competente (sia nella materia, ma anche per quanto riguarda gli aspetti della valutazione), non si presentano questi ostacoli.

In questo senso, è stato evidenziato come, nonostante la presenza e utilità dei *Syllabus*; gli aspetti ivi presenti non vengano quasi mai approfonditi. Questo aspetto risulta importante, visto che – in caso contrario- e collegato in modo positivo ai momenti in cui c'è una maggiore condivisione, coinvolgimento e spiegazione da parte del docente.

Un altro aspetto emerso come ostacolo è il Rapporto Docente-Studenti cioè, la numerosità di studenti per ogni docente.

Effettivamente, questo aspetto era stato sottolineato dagli studenti come uno degli ostacoli più frequenti, comprendendo una diversità di aspetti e contesti. Alcuni di essi riguardano: la possibilità di avere un confronto più personale e una condivisione con il proprio docente; ridurre questo numero

per migliorare la valutazione e la didattica; la possibilità di avere un feedback più personalizzato dopo la valutazione; la possibilità di svolgere un esame in modalità orale piuttosto che scritto (o comunque scegliere la modalità più adatta alle proprie preferenze o punti forti).

Si ricorda inoltre, ciò che è stato evidenziato anteriormente nella prima parte della discussione sulle politiche: in Italia, il numero di studenti per docente risulta fra i più alti dell'area OCSE.

In questo senso, gli studenti coinvolti nei focus group hanno manifestato la necessità di una maggiore condivisione e coinvolgimento nel processo valutativo in generale e, in particolare, per quanti riguarda i criteri valutazione; per essere più consapevoli di cosa vanno incontro quando vengono valutati ma per avere anche un riscontro dopo l'esame.

Questi dati erano in linea con quanto era emerso nell'analisi dei documenti. In particolare, nel documento prodotto dall'ESU, "*Bologna with Student Eyes 2015: Time to meet the expectations from 1999*" del 2015, era emerso come solo il 18% degli studenti consultati affermava che un feedback costante durante tutto l'anno è la norma, mentre il 15% ha riscontrato che il feedback viene raccolto solo occasionalmente e senza un ordine particolare.

A questa dimensione del feedback veniva collegata un'altra, quella della revisione del compito. Infatti, questa prassi non sempre viene attuata, secondo quanto indicato. Le volte in cui si fa, è un aspetto molto valorato dagli studenti, in ottica di capire, in primis, dove si è sbagliato, ma anche per capire eventuali possibilità di miglioramento. In questo senso, viene collegato in senso ampio alla dimensione del feedback: questi momenti di revisione del compito implicano la possibilità di confrontarsi con il docente e prendere spunti, in ottica di continuità e condivisione. Di conseguenza, non solo i criteri di valutazioni e i vari aspetti del processo diventano più comprensibili, ma anche si riesce a stabilire un rapporto di continuità e miglioramento con i propri processi di apprendimento.

Per quanto riguarda l'ultimo obiettivo specifico - identificazione di proposte per superare gli ostacoli e/o promuovere i facilitatori- si riprende, in primis, le risposte date dagli studenti coinvolti nei focus group su come dovrebbe essere la valutazione ideale. Inoltre, gli aspetti che docenti e studenti hanno ritenuto da modificare, tramite i questionari somministrati.

Un aspetto ideale della valutazione riguardava il fatto che essa possa essere processuale, in senso ampio, e non solo un momento conclusivo fatta alla fine del percorso. Questo implica per gli studenti una valutazione *ex-ante* all'inizio del percorso, dove si capisce il proprio punto di partenza. Inoltre, una valutazione in itinere dove viene dato un feedback durante il processo di apprendimento per poter migliorare, e capire se la strada che si sta facendo è quella giusta ed eventualmente colmare il *gap*; integrando anche la valutazione fra pari e la autovalutazione, che permette di valutarsi al meglio ed essere competente nella valutazione. Quindi, oltre al proprio coinvolgimento – partecipando

attivamente- in questo processo, diventa anche importante la consapevolezza e condivisione dei criteri di valutazione.

Oltre a questi aspetti, la possibilità che la valutazione sia fatta su misura e che tenga conto di una diversità di dimensioni, non solo di quello che si sa (o non si sa); attenta – dunque- alla molteplicità di mezzi di espressione, coinvolgimento e rappresentazione. Questa possibilità che la valutazione sia su misura, è stata discussa e ritenuta che, in alcune occasioni, lo studente non dovrebbe essere messo nella posizione più comoda; ma che la valutazione dovrebbe rappresentare una sfida.

Un altro aspetto riguarda la numerosità delle classi. In una valutazione ideale è emerso come ci sia la possibilità di strutturare le classi a numero piccolo; per diversità di fattori (possibilità di interagire e confrontarsi con il docente, ad esempio). Di conseguenza, una maggiore attenzione a chi – per diversi motivi- non può frequentare le lezioni.

Infine, oltre a questi aspetti che riguardano la valutazione, è emerso come ideale la possibilità di scegliere il proprio percorso universitario. In questo senso, poter avere una libertà maggiore nella scelta del piano degli studi, su quali corsi seguire e quali no; ma anche gli argomenti che uno potrebbe voler sviluppare e trattare nel proprio percorso. Da quanto emerso, questo aspetto, oltre ad un coinvolgimento maggiore, implica anche la dimensione dei mezzi di coinvolgimento.

Inoltre, è stato riportato un esempio di quello che viene fatto in altre università europee come la Germania. Ed è quello in cui non esistono gli esami finali, ma ogni studente – durante tutto il percorso universitario- elabora e porta avanti una specie di elaborato o relazione in cui si testimonia il fatto che ha seguito, che ha assimilato le conoscenze; ma che non porta alla pressione delle scadenze: un percorso continuativo che si sviluppa durante tutto il corso e che porta allo studente alla sua consapevolezza. In questo senso, una valutazione che sia fatta in itinere, giorno per giorno, e non destinato alle scadenze o agli appelli.

Questo punto è stato discusso perché, una volta entrato nell'ambito lavorativo, la realtà sarà diversa. Quindi, resta il fatto che la valutazione ideale sia quella che avvicina di più lo studente all'ambiente lavorativo. E, in questo senso, la valutazione ideale implica per loro realizzare più progetti, sia a livello di gruppo che individuale; in cui si è valutato per una cosa più personale e autonoma, rispetto a un esame generale. Inoltre, anche il tempo si riesce a gestire in maniera più autonoma. In questo senso, la possibilità di scelta di un percorso del genere viene sottolineata come un modo ideale in cui si intrecciano tutti i processi in cui sono coinvolti gli studenti (valutazione, apprendimento, insegnamento).

Un altro aspetto sottolineato per integrare l'idea del progetto, e quella di svolgere degli *homework* settimanali o alla fine di un argomento; per monitorare il proprio percorso e capire come si stia andando. Anche questa possibilità rappresenta un momento in cui poter applicare le conoscenze e

competenze acquisite, e non solo teoria. Anche dal punto di vista delle scadenze, esse vengono rispettate con questa tipologia; in ottica del futuro contesto di lavoro.

Dunque, gli aspetti ritenuti importanti sono: i diversi momenti della valutazione, cioè, che sia un processo soggetto a tre momenti definiti (ex-ante, in itinere ed ex-post) per capire dove si è, dove si sta andando e il traguardo degli obiettivi, in cui il feedback (fra studenti e studenti-docente) come processo dialogico sia centrale; la propria consapevolezza, coinvolgimento e discussione dei criteri e modalità di valutazione; la possibilità di scegliere il formato di prova in base alla diversità di vissuti, esperienze e preferenze, tenendo conto dei mezzi di espressione, rappresentazione e coinvolgimento; la possibilità che la valutazione metta alla prova, dia la possibilità di applicare conoscenze e competenze, e si avvicini di più al futuro contesto di lavoro; il rapporto docente-studenti; i collegamenti fra tutti e tre i processi; la partecipazione attiva e consapevole degli studenti.

Di conseguenza, di seguito si presentano alcune proposte per superare gli ostacoli e/o promuovere i facilitatori.

Per quanto riguarda i criteri di valutazione, è già stato sottolineato l'esistenza dei Syllabus, i cui principali fruitori sono gli studenti e i docenti. In questo senso, un suggerimento riguarda la possibilità di approfondire gli aspetti ivi presenti e, inoltre, coinvolgere i propri studenti nel chiarirli riportando anche degli *exemplar* o esempi di buone pratiche valutative. Si ricorda che questa prassi dell'approfondimento del Syllabus, è stato ritenuto un facilitatore. Come sottolineato dalla letteratura, quando gli studenti sono in grado di comprendere i criteri di valutazione, i progressi sono spesso massimizzati, soprattutto quando gli studenti hanno l'opportunità di applicare i criteri di valutazione al lavoro prodotto dai loro pari come parte delle attività pianificate in classe (Jones, 2005). Tenendo conto, inoltre, come questa competenza venga appresa lentamente, in gran parte a causa della natura tacita e situata di questo tipo di conoscenza (Price et al., 2011). Di conseguenza, gli studenti dovrebbero poter sviluppare un "fiuto" per gli standard e i criteri prima di poter iniziare a monitorare con successo il proprio lavoro. In questo senso, queste modalità possono considerate una preziosa attività di apprendimento (Andrade e Du, 2007; Falchikov e Boud, 1989; Hanrahan e Isaacs, 2001) che incoraggia un approccio profondo all'apprendimento (Boud e McDonald, 2003; Ozogul e Sullivan, 2007; Rivers, 2001).

Per quanto riguarda l'ostacolo del rapporto docente-studenti, questa dimensione rappresenta un altro punto nodale. Sicuramente, a lungo termine, sia un aspetto da discutere nei vertici più alti della governance universitaria dando spazio e voce in capitolo agli studenti. Infatti, è una realtà che, come emerso nell'analisi dei documenti a livello Meso, è presente in tutto il territorio italiano. A medio termine, però, ci sono delle possibili strategie da adottare. In primis, risulta fondamentale coinvolgere di più gli studenti tramite l'autovalutazione e la valutazione fra pari. In questo modo, non solo il

carico di lavoro per il docente al momento della valutazione sarebbe minore, ma le conseguenze a livello dei processi di apprendimento, insegnamento e valutazione risultano importanti.

Infatti, era emerso come queste due modalità sono presente nella pratica quotidiana, anche se non molto frequente. In questo senso, tra le strategie che gli insegnanti possono utilizzare per promuovere e migliorare la qualità dell'autovalutazione e della valutazione tra pari si trovano *modelling*, *scaffolding*, e *fading* (Falchikov, 2007). Prima di coinvolgere gli studenti nell'autovalutazione e quella tra pari, gli insegnanti possono fornire esempi (*modelling*) di come utilizzano personalmente gli strumenti e le strategie di valutazione per migliorare l'affidabilità e l'accuratezza. In termini di *scaffolding*, Falchikov (2007) ha incoraggiato gli insegnanti a cominciare inizialmente con schemi di valutazione strutturati (ad esempio, le rubriche), prima di passare a sistemi meno strutturati in cui gli studenti negoziano i criteri di valutazione, prima che gli studenti alla fine sviluppino i propri criteri. Andrade e Du (2007) hanno anche raccomandato l'uso di *scaffolding* per insegnare agli studenti come utilizzare gli strumenti di autovalutazione. Hanno scoperto che gli atteggiamenti degli studenti verso l'autovalutazione sono diventati più positivi man mano che hanno acquisito esperienza con esso. Le esperienze degli studenti erano più positive se gli insegnanti fornivano una chiara articolazione dei criteri di valutazione e delle rubriche, ottenendo voti più alti, un migliore lavoro accademico, maggiore motivazione, consapevolezza, apprendimento e riduzione dell'ansia. Man mano che gli studenti raggiungono una maggiore indipendenza nella valutazione tra pari, la quantità di indicazioni e il livello di supporto offerto dall'insegnante svaniscono (*fading*), o vengono ritirati, nel tempo. Tuttavia, questo dovrebbe essere discusso e negoziato con gli studenti e Brew (1999) ha sostenuto che sono probabili risposte più positive all'uso dell'autovalutazione quando le aspettative dell'insegnante sono chiare e quando gli studenti hanno ricevuto una pratica sistematica.

In questo contesto si potrebbe promuovere la possibilità di svolgere dei progetti di gruppo. Come già sottolineato, questa modalità è stata segnalata come quella che rappresenta un punto fondamentale fra tutti e tre i processi. Da una parte, gli studenti si vedono coinvolti attivamente in un percorso autonomo che non è solo destinato alla data dell'esame finale. Inoltre, rappresenta un processo che offre allo studente la possibilità di dimostrare e applicare conoscenze e competenze. Rappresenta anche un mezzo di motivazione fondamentale e soprattutto per quanto riguarda il futuro contesto di lavoro. Infine, è stato segnalato come un tipo di valutazione ideale.

In questo senso, non solo la questione dell'ostacolo dovuto alla numerosità di studenti per ogni docente si potrebbe superare, ma diventerebbe anche un'opportunità per mettere in atto due modalità come la valutazione fra pari e autovalutazione, rappresentando delle conseguenze positive per tutti i processi. Anche in ottica dei momenti della valutazione formativa – capire dove si è, dove si sta andando e cosa fare per raggiungere i propri obiettivi- e la dimensione del feedback che è emersa

come fondamentale. Quindi, informare l'apprendimento, mentre sta avvenendo, al fine di far avanzare l'apprendimento dal suo stato attuale. In questo senso, gli approcci didattici, i materiali didattici e il supporto del docente possono essere modificati in base alle esigenze degli studenti; e i feedback potranno essere di natura informale e/o assumere una varietà di forme.

Inoltre, la logica concettuale sottostante al *feedback tra pari* consente agli studenti di assumere un ruolo attivo nella gestione del proprio apprendimento: diventa un elemento di apprendimento auto-regolato (Butler & Winne, 1995) mediante il quale gli studenti monitorano il loro lavoro utilizzando feedback interni ed esterni come catalizzatori. In questo senso, nel loro modello di valutazione formativa e di apprendimento autoregolato, Nicol e MacFarlane-Dick (2006) sostengono anche che, commentando il lavoro dei pari, gli studenti sviluppano oggettività in relazione a standard che possono poi essere trasferiti al proprio lavoro.

Di conseguenza, come proposto da Jeri (2018), la pratica valutativa sarà formativa nella misura in cui le informazioni vengono suscitate, interpretate e utilizzate da docenti, studenti e/o loro pari, per prendere decisioni sui passaggi successivi che potrebbero essere migliori o più fondati, rispetto alle decisioni che avrebbero preso in assenza di esse.

Da quanto appena sottolineato, l'autovalutazione e quella tra pari possono aiutare a promuovere l'apprendimento stabilendo un ambiente che possa coinvolgere gli studenti e aiutarli a sviluppare un senso di responsabilità interna per il proprio apprendimento. Negoziando il significato fra pari, gli studenti possono scoprire altri modi di investigare o approcciarsi a un argomento, ma anche rimettere in discussione le proprie riflessioni o riesaminarle attraverso le discussioni collettive. Da questo punto di vista, la conoscenza è socialmente costruita attraverso un approccio partecipativo in cui gli studenti imparano lavorando in collaborazione con altri, creano ambienti ricchi di feedback.

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente lavoro offre la possibilità di un dialogo possibile fra l'accessibilità e la valutazione.

Il senso è quindi provare ad avere una visione della valutazione come processo che rimuove le barriere all'apprendimento, e non che le alimenti; come processo che potenzia la partecipazione, e non che funga da ostacolo.

Come è stato sottolineato in precedenza, l'accessibilità viene riconosciuta come valore in sé e, in generale, costituisce una parte essenziale nella strategia per ottenere una società in cui tutte le persone possano partecipare. In particolare, risulta utile alla totalità degli individui e pertanto da tutelare negli interessi dell'intera collettività che apprende, che si presenta sempre più costituita da una variabilità di soggetti con bisogni e stili di apprendimento diversi.

In questo senso, l'accessibilità può rispondere alla diversità attraverso l'offerta di strumenti pedagogici e didattici flessibili, metodologie e strategie che diano la possibilità di rispettare e riconoscere la molteplicità dei bisogni, preferenze e stili.

Inoltre, come segnalato dalla letteratura (Ketterlin-Geller, 2005; Burgstahler, Burgstahler & Cory, 2008), quando la Progettazione Universale (*Universal Design – UD*) si applica ai processi valutativi, l'intenzione di una Progettazione universale per la valutazione (*UD for Assessment*) è quella di riflettere sulla costruzione di un sistema valutativo integrato con un'ampia gamma di supporti finalizzato a fornire il miglior "ambiente" possibile in cui poter valutare conoscenze e abilità. L'idea sostanziale è che ciò che viene progettato fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori sarà inevitabilmente adeguato anche per tutti: si tratta, in altri termini, di una progettazione di qualità con un target d'utenza a base allargata.

Nello specifico, il presente studio ha mostrato l'importanza dei tre principi del UDL:

**Fornire diversi mezzi di rappresentazione.** Gli studenti hanno diversi modi per percepire e capire le informazioni presentate ed è, perciò, importante offrire delle alternative dal momento in cui non c'è un unico modo adatto per tutti.

**Fornire diversi mezzi di espressione.** Gli studenti differiscono nei modi in cui si esprimono ed esprimono ciò che sanno. Alcuni si esprimono bene nello scritto ed altri nell'orale, quindi non c'è un mezzo ottimale per tutti.

**Fornire diversi mezzi di motivazione.** Gli studenti differiscono nei modi in cui possono essere coinvolti o motivati per apprendere. Alcuni vengono coinvolti attraverso la spontaneità e la novità, ed altri invece no. Dunque, offrire la possibilità di progettare delle proposte di attività autentiche e significative.



In dialogo con la valutazione, sono state sottolineate le principali implicazioni. In primo luogo, (concetto di molteplici mezzi di rappresentazione), il primo principio si riferisce a come vengono presentate le informazioni di valutazione al fine di consentire la massima chiarezza di comunicazione. Comprende che ogni individuo possa elaborare le informazioni e la conoscenza in modi diversi e quindi richiede molteplici forme di comunicazione, chiarimenti su ciò che viene comunicato e la fornitura di una serie di opportunità per sviluppare la comprensione. Ciò ha implicazioni non solo per il modo in cui vengono comunicati le aspettative e i processi di valutazione, ma anche per le pratiche di feedback; in che misura vengono forniti i feedback in diversi formati, in che misura questo feedback è sensibile al contesto, ecc. Questo punto si è presentato fondamentalmente importante per quanto riguardava uno dei principali ostacoli legati alla valutazione: non solo i criteri di valutazione, ma l'importanza per gli studenti di capire ed essere coinvolti in questo aspetto in generale e per quanto riguarda la valutazione in generale. È inoltre emersa la vitale importanza dell'approfondire le informazioni che sono presenti nel Syllabus. In questo senso, questo principio sarebbe utile per aumentare l'accessibilità e partecipazione degli studenti nei propri processi.

Il secondo principio (molteplici mezzi di azione ed espressione) prevede di fornire agli studenti diversi modi di lavorare con informazioni e contenuti. Ciò significa, ad esempio, fornire una serie di modi in cui gli studenti possono dimostrare il loro apprendimento nei modi più appropriati per i compiti di valutazione. Riconosce che le valutazioni sono spesso limitate a pochi metodi in base alla disciplina e che questi approcci preferiscono coloro che sono più adatti a quei metodi, mentre allo stesso tempo svantaggiano gli altri. Utilizzando una serie di approcci di valutazione, si lavora per supportare tutti gli studenti affinché siano in grado di dimostrare al meglio il loro apprendimento. Ciò può essere ottenuto fornendo una serie di valutazioni o utilizzando metodi di valutazione che progettano in modo flessibile. In questo senso, gli studenti ritengono che la possibilità di scelta del formato della prova (scritto e/o orale), le modalità di risposta, e i metodi di valutazione (progetti, homework, valutazione fra pari, ecc.) si presenta come un facilitatore, anche quando, in pratica questa scelta non venga quasi mai messa a disposizione. Assicurare, dunque, una molteplicità di opportunità per studenti di dimostrare la conoscenza in modo frequente (valutazioni ex-ante, in itinere ed ex-post) e, se possibile, flessibile (prendendo in considerazione una diversità di opzioni oltre agli esami scritti o orali per dimostrare e applicare le conoscenze, competenze e abilità; tramite – ad esempio- lavori di gruppo, progetti, portfolio, relazioni, elaborati, ecc.). In questo senso, è emerso come i docenti coinvolti tramite i questionari sono fortemente d'accordo o d'accordo con che un esame integrato con diverse modalità valutative (scritto, orale, progetti, ecc.) sia il modo più idoneo per valutare gli apprendimenti degli studenti.

Nonostante questo, ci sono alcuni aspetti da discutere con i docenti, soprattutto da quanto era emerso in una domanda dei questionari, che riguardava le azioni che vengono implementate nel proprio operato quotidiano. Per quanto riguarda le azioni meno frequenti si trovano: Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo, Monitorare e condividere le buone prassi valutative, Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti) e Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa).

Il terzo principio (molteplici mezzi di coinvolgimento) implica la consapevolezza della motivazione, dell'interesse e della persistenza degli studenti attraverso il riconoscimento - e forse la valutazione e l'autovalutazione- dei livelli di coinvolgimento. Garantire il coinvolgimento comporta anche la creazione di opportunità di valutazione e feedback in modo che siano tempestive, ovvero non solo in tempo, ma al momento migliore per il percorso di apprendimento dello studente, e incorporando la scelta dello studente nel metodo di valutazione.

Da quanto appena presentato, nel caso preso in studio in questa ricerca, si può affermare che, la valutazione, in dialogo con l'accessibilità, potrebbe offrire agli studenti diverse opportunità per dimostrare ciò che imparano, mentre lo stanno facendo in modo che il proprio ruolo nei processi di cui fanno parte sia di partecipazione attiva, e al centro di essi.

In questo modo, si ritiene fondamentale, in primis, adottare un approccio che consenta la messa in pratica di una maggior valorizzazione della funzione formativa della valutazione. Come emerso in questo studio, i principi fondamentali dell'*Assessment for Learning* trovano uno spazio nelle pratiche non solo così come vengono concepite in questo contesto, ma anche come vengono attuate.

Dal punto di vista delle politiche, i principali documenti, regolamenti, linee guida, ecc.; propongono – da più di un decennio- una cultura della qualità dei processi istituzionali dove lo studente diventa protagonista e centro delle azioni. Non solo come soggetto pedagogico, ma anche come soggetto politico, capace di dar forma al più ampio contesto istituzionale e, nello specifico, i contesti di apprendimento. In questo modo, l'idea di una comunità di apprendimento non solo viene già sostenuta dalle legalità che attraversano le dinamiche istituzionali, ma – soprattutto- le pratiche pedagogiche.

In questo senso, l'approccio incentrato sullo studente trova ecco in una pratica valutativa attuata attraverso una visione come quella dell'AfL, dove la valutazione è a servizio di e parte integrante del processo di apprendimento; e l'accessibilità funge da pre-testo e con-testo alla diversità sottostante tutti i processi pedagogici. Di conseguenza, anche il ruolo del docente diventa quello di facilitatore dei propri processi degli studenti. In questo contesto, diventa fondamentale anche per loro la possibilità di formazione e condivisione continua, approfittando delle diverse iniziative che l'ateneo mette in atto.

Si considera, dunque, che le basi siano già a favore di una politica, pratica e cultura della condivisione e partecipazione. In questo senso, il presente studio ha messo a fuoco anche i significati che i docenti e gli studenti condividono rispetto alla valutazione, in particolare, e i processi di apprendimento e insegnamento, in generale.

In questo contesto, la voce degli studenti diventa fondamentale; in primis, tramite la possibilità dell'utilizzo dei feedback (fra docente-studenti e fra di loro) al centro delle pratiche pedagogiche e come processo dialogico e co-costruito. Inoltre, risulta interessante poter cogliere il loro punto di vista non solo per quanto riguarda questi processi a livello pedagogico, ma anche a livello istituzionale; con la possibilità che la propria voce abbia luogo a tutti i livelli. Sicuramente, l'Università di Padova (così come previsto dalle diverse legalità a livello istituzionale e nazionale) ha a disposizione gli strumenti per cogliere questo aspetto fondamentale. Di conseguenza, si considera la possibilità di continuare ad approfondire ulteriormente questa dimensione.

Inoltre, la questione dell'accessibilità potrebbe diventare un ulteriore strumento di qualità, oltre all'Assicurazione della Qualità. In questo senso, pensare alla questione dell'accessibilità dà la possibilità di disegnare a priori dei processi politici, istituzionali e pedagogici di maggior qualità, ai servizi di un approccio incentrato sullo studente. In questa progettazione universale, sicuramente l'accessibilità potrebbe e dovrebbe essere ulteriormente declinata ai vari processi, tenendo conto della multidimensionalità e pluricausalità sottostanti.

In questo modo, la pratica pedagogica quotidiana, nella tensione micro e macro, necessita di ulteriori supporti e approfondimenti, per raggiungere e portare avanti le principali riforme a livello politico, istituzionale e pedagogico. Soprattutto, per quanto riguarda quella fondamentale e al centro delle azioni: l'apprendimento incentrato sullo studente.

Infine, per contribuire all'argomento della generalizzazione - nello specifico al trasferimento caso per caso - si offrono ai lettori alcune proposte per pensare e costruire una valutazione accessibile.

Per quanto riguarda il *contesto*, l'intenzione dell'accessibilità è quella di riflettere sulla costruzione di "ambienti valutativi accessibili" che diano la possibilità di rispettare e riconoscere la molteplicità dei bisogni, preferenze e stili - in cui diventano fondamentali non solo i principi UDL ma anche i tratti caratteristici degli ambienti modificanti (Feuerstein et al., 1995). L'idea sostanziale è che ciò che viene progettato fin dall'inizio e senza adattamenti a posteriori sarà inevitabilmente adeguato anche per tutti: una progettazione di contesti di qualità con un target d'utenza a base allargata. Inoltre, gli ambienti valutativi modificanti sono aperti, cioè capaci di assicurare opportunità di accesso per tutti e in grado di creare condizioni di tensione positiva verso il nuovo attraverso la sperimentazione di piccoli disequilibri.

Un'altra proposta riguarda la *cultura* della qualità dei processi istituzionali dove lo studente diventa protagonista e centro delle azioni. Non solo come soggetto pedagogico, ma anche come soggetto politico.

In questo senso, per quanto riguarda i diversi *approcci*, quello incentrato sullo studente trova eco in una pratica valutativa attuata attraverso una visione come quella dell'approccio AfL, dove la valutazione è a servizio di e parte integrante del processo di apprendimento. Diventa importante, dunque, l'adozione di un approccio che consenta la messa in pratica di una maggior valorizzazione della funzione formativa della valutazione.

Risulta ulteriormente importante stabilire i *tempi* della valutazione: mettere al centro gli studenti implica la possibilità di stabilire dove si è, dove si sta andando e come colmare il gap. Da valorizzare risultano i diversi momenti di riflessione e condivisione come quelle che possono emergere da una valutazione iniziale (ex-ante), una valutazione intermedia (in itinere) e una valutazione finale (ex-post). Di conseguenza, la voce degli studenti risulta fondamentale come *protagonista* dei diversi processi; in primis, tramite la possibilità dell'utilizzo dei feedback (fra docente-studenti e fra di loro) al centro delle pratiche e come processo dialogico e co-costruito.

Per quanto riguarda il docente, tra le strategie che si possono adottare per promuovere e migliorare la qualità del processo di insegnamento (in stretto collegamento con i processi di apprendimento e quello valutativo) si può pensare a una molteplicità di facilitatori dove gli studenti diventano i protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento. In questo contesto, la valutazione potrebbe muoversi verso esperienze che mettano in collegamento i contenuti della materia con situazioni di vita che richiamano il loro futuro ambito di lavoro. Come emerso nella discussione dei dati, una tipologia possibile è quella del Progetto (sia di gruppo che individuale): momento fondamentale dove si intrecciano tutti e tre i processi (insegnamento, apprendimento, valutazione).

In questo senso, diventa fondamentale per i docenti la possibilità di una formazione e una condivisione continua, approfittando delle diverse iniziative sia a livello istituzionale che nazionale ed internazionale.

### **Punti di forza, criticità, prospettive future**

Come è stato sottolineato in precedenza, uno dei maggiori ostacoli del presente studio riguarda la situazione generale dovuta alla pandemia del COVID-19. Infatti, il percorso di ricerca è stato profondamente modificato a causa di essa. In primis, la situazione pandemica è cominciata all'inizio della fase di raccolta dati.

Inoltre, il presente studio è stato progettato inizialmente come uno studio di caso multiplo (multicase study), ma a causa della situazione mondiale, non solo l'accesso agli altri casi ma anche la

disponibilità alla partecipazione è stata compromessa. Infatti, questa situazione ha avuto delle implicazioni profonde nella pratica quotidiana delle istituzioni universitarie. Di conseguenza, le incertezze e fragilità dovute alla pandemia, hanno prodotto la necessità di un cambio nel disegno di ricerca: da uno studio di caso multiple a uno studio di caso singolo.

Nonostante gli strumenti siano stati progettati in modalità 'smart', e i partecipanti ai questionari rappresentino un numero elevato, la disponibilità degli eventuali partecipanti è stata compromessa profondamente, soprattutto per quanto riguarda possibili interviste e/o focus group. Infatti, la fase di raccolta dati si è interrotta durante alcuni mesi ed è stato molto arduo coinvolgere i partecipanti, soprattutto i docenti e i testimoni privilegiati. Alcune interviste progettate con loro sarebbero state di grande importanza, non solo per cogliere i loro punti di vista, ma anche in ottica di triangolazione delle fonti.

D'altro canto, i punti forti di questa ricerca coincidono in parte con i punti deboli. In primis, per quanto riguarda il disegno di ricerca, come sottolineato in precedenza, nella scelta del caso, sia nel contesto di uno studio di caso singolo che multiple, è strumentale; il che significa che l'interesse non viene rappresentato nel caso in sé (studio intrinseco) quanto nel fenomeno, situazione o oggetto di studio in esso sposto (studio strumentale). Ogni caso è studiato per acquisire la comprensione di quella particolare entità (quintain) così com'è situata. La quintain è studiata in alcune delle sue situazioni. Si suppone che i significati complessi della quintain siano compresi in modo diverso e migliore a causa della particolare attività e dei contesti di ciascun caso. In questo senso, il presente caso di studio, potrebbe dare avvio ad un'ulteriore ricerca che tenga come disegno lo studio di caso multiplo. Infatti, il presente studio potrebbe servire come studio pilota: prendendo i punti forti e le criticità, può offrire le basi per approfondire ulteriormente gli argomenti ivi trattati.

Nello specifico, per quanto riguarda gli strumenti, i questionari così come concepiti e progettati, sono pronti per essere somministrati in altri contesti (sono stati anche tradotti in altre due lingue, spagnolo e inglese). Per quanto riguarda l'analisi dei documenti, l'analisi Macro ha esplorato e descritto quelle che sono le politiche e – in stretto collegamento- le pratiche a livello europeo e internazionale.

In questo senso, si considera che le basi per un ulteriore studio siano ben predisposte.

## Riferimenti bibliografici

- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. In H. Simons (ed.) *Towards a Science of the Singular*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45–61.
- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32, no. 2: 159–81.
- Aquario, D. (2015). *Valutare senza Escludere: Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Edizioni Junior. Italia.
- Aquario, D., R. Clerici, L. Da Re, E. Felisatti, C. Mazzucco, O. Paccagnella and A. Serbati (2017). Teachers' perceptions about their practices and needs for improvement: A qualitative research project at the university of Padova. In Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances (HEAd'17), June 21 - 23, 2017, Valencia (Spain), pp. 460–467.
- Austin, A. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education* 26 (2), 119–144.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, 27(6), 13-25.
- Barrie, S. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, Vol. 32, No. 4, August 2007, pp. 439–458.
- Barthes, R. (1973). *Mythologies* (London, Paladin).
- Becker, H., Gecr, B. & Hughes, E. (1995). *Making the grade: the academic side of college life* (2nd edn) (New Brunswick, NJ, Transaction publishers).
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.

- Birenbaum, M. (1996). *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp.3-29). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Black, P. (2007). Full marks for feedback. *Making the Grade* (Journal of the Institute of Educational Assessors) pp. 18-21.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P & Wiliam, D. (2009). "Developing the theory of formative assessment". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21 (1): 5–31.
- Bloxham, S. (2009). Marking and moderation in the UK: False assumptions and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34: 209-220.
- Bloxham, S. (2016). *Central challenges in transforming assessment at departmental and institutional level*. Keynote address at the Assessment in Higher Education (AHE) seminar day, Manchester.
- Bloxham, S., & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: Marking peer-assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29, no. 6: 721–33.
- Boggino, N., & Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos: de las concepciones actuales sobre integración, inclusión, NEE, a la accesibilidad universal*. Homo sapiens Ediciones: Rosario.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22, no. 2: 151–67.
- Boud, D. (2009). How can practice reshape assessment? In Joughin, G. (Ed.) *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Dordrecht: Springer, 29-44.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24, no. 4: 413–26.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 31, No. 4, August 2006, pp. 399–413.
- Boud, D. & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1-14. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 38(6), 698-712. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>

- Bourke, R., & Mentis, M. (2011). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. doi:10.1080/13603116.2011.602288
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (1999). Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 159-171). Buckingham, UK: Open University Press.
- Brokop, F. (2008). *Accessibility to E-Learning for Persons With Disabilities— Strategies, Guidelines and Standards*. eCampusAlbert and NorQuest College.
- Brown, S. (1999). 'Institutional strategies for assessment', in Brown, S. and Glasner, A. (eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE and Open University Press, pp. 3-13.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Psychology Press.
- Butler, D. & Winne, P. (1995) Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In Boud, D & Molloy E (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*, p. 90-103. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2013
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self- evaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds.) *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, (pp.113-122). Abingdon: Routledge.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [Institutional]. The UDL Guidelines. Retrieved April 12, 2021 from [https://udlguidelines.cast.org/?utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_source=cast-about-udl](https://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-about-udl)
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5:1, 95-105
- Coggi, C. e Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci, Roma.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, New York.
- Craddock, D. & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127-140.



- Crisp, G. (2007). *The e-assessment handbook*. London: Continuum.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing and evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crooks, T. (2001). "The Validity of Formative Assessments". British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15, 2001.
- Davison, G. (2011). Investigating the Relationships Between Authentic Assessment and the Development of Learner Autonomy. Doctoral thesis, Northumbria University.
- DeCorte, E. (1996). New perspectives on learning and teaching in higher education, in: A. Burgen (Ed) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century* (London, Jessica Kingsley Publishers).
- Defeyter, M. A. & McPartlin, P. L. (2007). Helping students understand essay marking criteria and feedback. *Psychology Teaching Review*, 13(1).
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworth.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, CA.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co- assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24:3, 331-350.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dyer, C. (1995) *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Ecclestone, K. (1998). 'Just tell me what to do' barriers to assessment-in-learning in higher education, paper presented to *Scottish Educational Research Association Annual Conference*, University of Dundee, September 25–26.
- Elton, L., & D. Laurillard (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*. 4, pp. 87–102.
- Elton, L. & B. Johnston. (2002). *Assessment in universities: A critical review of research*. York: Higher Education Academy.
- Entwistle, N., Tait, H. & McCune, V. (2002). Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, XV, 33-48.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 11: 146–66.

- Falchikov, N. (2001) *Learning together: peer tutoring in higher education*. London, Routledge Falmer.
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 128-143). London: Routledge.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 59, no. 4: 395–430.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. RCS, Milano
- Fielding, N. G., & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firestone, W. (1993). Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*. 22. 16-23.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2012). Making Social Science Matter. In: *Social Science and Policy Challenges Democracy, Values and Capacities, Chapter: Making Social Science Matter*, Publisher: United Nations Educational Scientific and Cultural, Editors: Georgios Papanagnou, pp.25-56
- Geertz, C. (1973) Thick description: towards an interpretive theory of culture. In. C. Geertz (ed.) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibbs G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown and A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education* (pp. 41-53). Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* (1). pp. 3-31. ISSN 1742-240X
- Gibbs, G. & Dunbat-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environments on student learning*, report submitted to The Higher Education Academy, February 2007.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Goodrick, D. (2014). *Estudios de caso comparativos, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.o 9*, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

- Greet, M.J. Fastré, M., van der Klink, R., Sluijsmans, D. & van Merriënboer, J.J.G. (2012). Towards an integrated model for developing sustainable assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Green, J. & Thorogood, N. (2004). *Qualitative Methods for Health Research*. Sage Publications, London.
- Greene, J.C. (1997). Evaluation as advocacy. *Evaluation Practice*, 08861633, Vol. 18, Issue 1
- Guba, G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Newbury Park.
- Hanrahan, S.J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Educational Research and Development* 20, no. 1: 53–70.
- Hitchcock, C.G., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2005). Equal access, participation, and progress in the general education curriculum. In D. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 37-68). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback, *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education* - 27. 53-64.
- Hounsell, D. (2003). NO COMMENT? FEEDBACK, LEARNING AND DEVELOPMENT. In Slowey, M. and Watson, D. eds, *Higher Education and the Lifecourse*. Buckingham: SRHE & Open University Press. pp. 67-78.
- Huhta, A. (2010). "Diagnostic and Formative Assessment". In Spolsky, Bernard; Hult, Francis M. (eds.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell. pp. 469–482.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment, in: A. Booth and P. Hyland (Eds) *The practice of university history teaching*. Manchester, Manchester University Press.
- Ibarra-Sáiz, M. & Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, N° 351, 2010 (Ejemplar dedicado a: La transición a la vida activa), pags. 385-407.
- Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: a critical review of research into the influence of summative assessment on learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35, No. 3, 335–345.
- Kitchen, H.; Bethell, G.; Fordham, E.; Henderson, K. & Li Richard, R. (2019). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey*. Paris: OECD Publishing. p. 25. ISBN 978-92-64-94298-1.

- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4th edn. Sage Publications, London.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press (16th. printing).
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a call for qualitative data analysis triangulation. *School Psychol Quart* 22(4): 57–84.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2008). Qualitative data analysis: a compendium of techniques for school psychology research and beyond. *School Psychol Quart* 23(4): 587–604.
- Lindberg-Sand, A. & Olsson, T. (2008). Sustainable Assessment? Critical Features of the Assessment Process in a Modularised Engineering Programme. *International Journal of Educational Research*, 47. 3, 165-174.
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*. Vol. 11, No. 3, July 2006, pp. 279-290.
- Looney, A. (2014). Assessment and the reform of education systems. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 233–247). Heidelberg: Springer.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29–35.
- López González, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa *Educere*, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 139-144 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Mann, S. (2005). Alienation in the learning environment: A failure of community? *Studies in Higher Education*. 30. 43-55.
- McDonald, B., & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 10, no. 2: 209–20.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C. & King, S (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36:7, 749-765

- Merriam, S. B. (1988). *The Jossey-Bass education series, The Jossey-Bass higher education series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.). (2013). *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*. Abingdon: Routledge.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines. *Occasional Report 4 ETL Project*. Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST. Retrieved April 12, 2021 from <http://udltheorypractice.cast.org/login>
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. In: *Issues in Educational Research*, 25(3), 2015 309
- Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *Clearing House*, 73(6), 324-328.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. ed. 5 reimp.- Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa: Barcelona.
- Mortari, L. & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. A cura di Luigina Mortari e Luca Ghirrotto. Carocci.
- National UDL Center. (2011). UDL examples and resources. Retrieved on May 28, 2011 from [www.udlcenter.org/implementation/examples](http://www.udlcenter.org/implementation/examples).
- Ng, R.J., & Earl, J.K. (2008). Accuracy in self-assessment: The role of ability, feedback, self-efficacy and goal orientation. *Australian Journal of Career Development* 17, no. 3: 39–50.
- Nicol, D.J. (1997). *Research on Learning and Higher Education Teaching*, UCoSDA Briefing Paper 45 (Sheffield, Universities and Colleges Staff Development Agency).
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* Vol 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501- 517.

- Nicol, D. 2020 “The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46:5, 756-778, DOI: [10.1080/02602938.2020.1823314](https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314)
- Nicol, D., N. Quinn, L. Kushwah and H. Mullen. (2021). “Helping learners activate productive inner feedback: Using resource and dialogic comparisons”. Presentation at the Chartered Association of Business Schools (CABS), Learning, Teaching & Student Experience Conference, 29-30 June Online
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984) Case study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79–92.
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: A case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. (2004). Know what I mean? enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9 (3). pp. 325-335. ISSN 1356-2517
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. & Zoran, A.G. (2009). *A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research*. *Int J Qual Meth* 8(3): 1-21
- Ozogul, G., & Sullivan, H. (2007). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self- and peer-evaluators. *Education Technology Research and Development*. doi: 10.1007/s11423-007-9052-7.
- Panadero, E. & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*. 35. ISSN 1747-938X. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>.
- Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B. & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' engagement with feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(8), 963-973. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.592934>
- Patton, M. G. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: a critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479-492.
- Pinto, J., Comunicazione personale, agosto 2020.
- QAA (2006). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*. Section 6: Assessment of students. Online.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teaching in higher education* (2nd edn) (London, Routledge).

- Ramsden, P. (2008). *The Future of Higher Education Teaching and the Student Experience*, available at: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/tna/+http://www.dius.gov.uk/policy/documents/teaching\\_and\\_student\\_experience\\_131008.pdf/](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/tna/+http://www.dius.gov.uk/policy/documents/teaching_and_student_experience_131008.pdf/)
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301-315.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In *Analysing Qualitative Data*, pp. 173–194 [A Bryman and RG Burgess, editors]. London: Routledge.
- Robson, C. (2002) *Real World Research* (second edition). Oxford: Blackwell.
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal design for learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw, (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 119-124). Oxford: Elsevier. Retrieved April 23, 2011 from [www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf) [PDF].
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.), *A practical reader in universal design for learning* (pp. 13-35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (Eds.). (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., & Vue, G. (2010). 2020's Learning landscape: A retrospective on dyslexia. *International Dyslexia Association, Perspectives on Language and Literacy*, 36(1), 33-37. Retrieved on April 23, 2011 from [http://www.udlcenter.org/resource\\_library/articles/2020](http://www.udlcenter.org/resource_library/articles/2020).
- Ryan, D., Mannix McNamara, P., Deasy, C. (2006). Focus groups, In: Ryan, D., Mannix McNamara, P., Deasy, C., eds, *Health Promotion Ireland: Principles, Practice and Research*. Gill and Macmillan, Dublin: 157-64
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning, *Journal of Higher Education*, 54(1), 60-79.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18: 119-144.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 34, No. 2, 159–179.

- Sambell, K. (2013). Engaging students through assessment. In: Dunne, Elisabeth and Owen, Derfel, (eds.) *The student engagement handbook: practice in higher education*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK, pp. 379-396.
- Sambell, K. (2016). Assessment and feedback in higher education: considerable room for improvement? *Student Engagement in Higher Education Journal* Vol 1, Issue 1
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23, 4; Academic Research Library pg. 391.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Sambell, K., McDowell, L., & Sambell, A. (2006). Supporting diverse students: Developing learner autonomy via assessment. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 158-168). London: Routledge.
- Schwandt, T. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism*. Handbook of Qualitative Research. 189-214.
- Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". In Stake, R. E. (ed.). *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally. American Educational Research Association (monograph series on evaluation, no. 1.
- Shepard, L. A. (2005). "Formative assessment: Caveat emptor". ETS Invitational Conference *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, New York, October 10–11, 2005.
- Skelton, A. (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education, Towards a critical approach*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Skelton, A. (2007). *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Sorcinelli, M. D. (2020). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s-2020). *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 5(2). Recuperato da <https://journals.francoangeli.it/index.php/exioa/article/view/10801>
- Sorcinelli, M., A. Austin, P. Eddy, and A. Beach (2006). *Creating the Future of Faculty Development: Learning From the Past, Understanding the Present*. Bolton: Wiley.
- Stake R. E. (2006). *Multiple case study analysis*, New York: The Guildford Press.



- Stiggins, R.J. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan, 83(10), 758.
- Struthers, B., MacCormack, P., & Taylor, S.C. (2018). *Effective teaching: A foundational aspect of practices that support student learning*. Washington, D.C.: American Council on Education. Retrieved from <https://acue.org/wp-content/uploads/2018/07/Effective-Teaching-A-Foundational-Aspect-of-Practices-1.pdf>.
- Sturman, A. (1999) Case study methods. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 103–12.
- Taylor, J.A. (2008). Assessment in first year university: A model to manage transition. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 5, no. 1: 19–33.
- Topping, K. (1998). Peer-assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research* 68, no. 3: 249–76.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*, York, Higher Education Academy. Online.
- UNICEF, & Johnstone, C. (2014). Access to School and the Learning Environment II - Universal Design for Learning. *Webinar 11—Companion Technical Booklet* (Vol. 11). UNICEF. Retrieved April 23, 2021 from <https://www.unicef.org/eca/education>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- William, D. (2006). "Formative assessment: getting the focus right". *Educational Assessment*. 11 (3–4): 283–289. doi:10.1080/10627197.2006.9652993. S2CID 45202182.
- Winter, R. (1993). Education or grading? Arguments for a non-subdivided Honours degree. *Studies in Higher Education*, 18(3), pp. 90–116.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*, Newbury Park, C.A. Sage.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, 2nd ed. London: Sage Publications.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Zhu, E., & Kaplan, M. (2006). Technology and teaching. In W. J. McKeachie (Ed.), *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin

# APPENDICI

1. *Scaletta Focus Group*
2. *Questionario Docenti*
3. *Questionario Studenti*

## Appendice 1. Scaletta Focus Group

### Fase 1: Riscaldamento (5 minuti)

Ringraziamenti

Consenso informato

Presentazione dei Moderatori

Presentazione della Ricerca (obiettivi – domande)

Presentazione del Focus Group (modalità – dinamica - scopo della rilevazione)

Breve momento per eventuali domande di chiarimento

### Fase 2: Background (10-15 minuti)

Presentazione dei partecipanti (molto breve: nome, corso di studio) → domanda ‘ice-break’)

**1.Domanda iniziale: quale parola ti viene in mente quando pensi alla ‘valutazione’ nel contesto universitario.** (Utilizzo di *wooclap*)

**2. Ripensando al tuo percorso universitario svolto finora, qual è la tipologia di prova valutativa più frequente in cui sei stato coinvolto** (Utilizzo di *wooclap*)

**3.Aprire discussione sui risultati della survey chiedendo: qual è secondo voi lo scopo della valutazione?**

Fase 3: Consolidamento (30-40 minuti)

**4. Vi chiediamo adesso di pensare alla valutazione in generale che avete sperimentato all'università: cosa secondo voi funziona nel modo di realizzarla? E che cosa invece non funziona?**

**5. Ripensando sempre alla vostra esperienza valutativa, quanto vi siete sentiti coinvolti e in che modo?**

**6. Introduciamo adesso una parola: accessibilità.**

*cosa ti viene in mente pensando alla parola accessibilità?* (Utilizzo di wooclap)

**Vi chiediamo di riflettere su che cosa significhi pensare ad una valutazione accessibile: come possiamo rendere le prove valutative accessibili a tutti?**

7. Per concludere.

*"Immaginate adesso di essere completamente coinvolti nei processi valutativi e di poter progettare insieme ai docenti e ai vostri compagni di corso la valutazione degli apprendimenti. Cosa implicherebbe questo modo nuovo di pensare la valutazione? Quali conseguenze avrebbe? Quali sarebbero le priorità? Su quali aspetti occorrerebbe agire per andare incontro all'accessibilità di cui abbiamo parlato prima?"*

Fase 4: Distacco (5-10 minuti)

**8. Se dovessi riassumere la discussione avvenuta in questo focus group ad un collega di studi, cosa gli/le diresti?**

Ulteriori commenti / suggerimenti / prospettive per il futuro.

Disponibilità per un coinvolgimento futuro (restituzione e discussione dei risultati di ricerca)

Ringraziamenti.

## Appendice 2. Questionario: Valutazione in Università – Docenti

La durata della compilazione del questionario prevede non più di 10-15 minuti. Tutte le risposte sono anonime.

Benvenuto nel questionario online dell'indagine: "Valutazione in Università".

Con questa indagine si intende approfondire sulle pratiche valutative nel contesto universitario e, al tempo stesso, conoscere le opinioni, punti di vista e i suggerimenti delle persone coinvolte.

La invitiamo quindi a rispondere con sincerità e completezza alle seguenti domande. Non esistono risposte giuste o sbagliate, chiediamo solo di esprimere il proprio punto di vista rispetto a ciascuna domanda.

È possibile salvare le risposte e riprendere la compilazione in un momento successivo. I dati raccolti sono riservati e verranno utilizzati ad uso esclusivo dell'attività di ricerca. Il trattamento che subiranno dopo la rilevazione renderà impossibile risalire all'identità del singolo soggetto compilatore. Responsabile del trattamento dei dati è la Prof.ssa Debora Aquario ([debora.aquario@unipd.it](mailto:debora.aquario@unipd.it))

La durata della compilazione del questionario prevede non più di 10-15 minuti. Tutte le risposte sono anonime.

Grazie per la collaborazione.

Ignacio Pais

Per maggiori informazioni: [ignacio.pais@studenti.unipd.it](mailto:ignacio.pais@studenti.unipd.it)

Ci sono 31 domande in questa indagine.

### General

#### Scegliere Lingua \*

#### Genere \*

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Femmina
- Maschio

#### Età \*

Scegliere solo una delle seguenti voci  
Scegli **solo una** delle seguenti:

- 25-30

- 31-35
- 36-40
- 41-50
- 51-60
- +61

## Università \*

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Università degli Studi di Padova - Unipd

## Scegliere il proprio Dipartimento \*

Rispondere solo se le seguenti condizioni sono rispettate:

La risposta era 'Università degli Studi di Padova - Unipd' Alla domanda '4 [G3]' (Università )

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Dipartimento di Agronomia Animali Alimenti Risorse Naturali e Ambiente - DAFNAE
- Dipartimento di Beni Culturali: Archeologia, Storia dell'Arte, del Cinema e della Musica - DBC
- Dipartimento di Biologia - DiBio
- Dipartimento di Biomedicina comparata e alimentazione - BCA
- Dipartimento di Diritto Privato e Critica del Diritto - DPCD
- Dipartimento di Diritto Pubblico, Internazionale e Comunitario - DiPIC
- Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA
- Dipartimento di Fisica e Astronomia "Galileo Galilei" - DFA
- Dipartimento di Geoscienze
- Dipartimento di Ingegneria civile, edile e ambientale - ICEA
- Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione - DEI
- Dipartimento di Ingegneria industriale - DII
- Dipartimento di Matematica "Tullio Levi-Civita" - DM
- Dipartimento di Medicina - DIMED
- Dipartimento di Medicina animale, produzioni e salute - MAPS
- Dipartimento di Medicina molecolare - DMM
- Dipartimento di Neuroscienze - DNS
- Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - DPSS
- Dipartimento di Psicologia Generale - DPG
- Dipartimento di Salute della Donna e del Bambino - SDB
- Dipartimento di Scienze biomediche - DSB
- Dipartimento di Scienze Cardio-Toraco-Vascolari e Sanità Pubblica
- Dipartimento di Scienze chimiche - DiSC
- Dipartimento di Scienze chirurgiche oncologiche e gastroenterologiche - DISCOG
- Dipartimento di Scienze del farmaco - DSF
- Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali "Marco Fanno" - DSEA
- Dipartimento di Scienze politiche, giuridiche e studi internazionali - SPGI
- Dipartimento di Scienze statistiche
- Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'Antichità - DISSGeA
- Dipartimento di Studi linguistici e letterari - DISLL

- Dipartimento di Tecnica e Gestione dei Sistemi Industriali - DTG
- Dipartimento di Territorio e sistemi agro-forestali - TESAF

### **Anni di servizi complessivi come docente universitario \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 1
- 2-5
- 6-10
- 11-20
- +20

### **Anni di servizio in questa università \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 1
- 2-5
- 6-10
- 11-20
- +20

### **Regime di impegno \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Full-time
- Part-time
- Altro

### **Numero di corsi di studio in cui si ha titolarità d'insegnamento \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- +10
- Altro

### **Numerosità massima di studenti in aula \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 1-30
- 31-60
- 61-90
- 91-120
- 121-150
- 151-200
- +200

### **Numerosità minima di studenti in aula \***

Scegliere solo una delle seguenti voci

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 1-30
- 31-60
- 61-90
- 91-120
- 121-150
- 151-200
- +200

## **Insegnamento**

**I suoi interessi risiedono principalmente nell'insegnamento o nella ricerca? (Per favore, selezioni una delle seguenti opzioni)**

\*

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Principalmente nella ricerca
- In entrambi, ma maggiormente orientato alla ricerca
- In entrambi, ma maggiormente orientato all'insegnamento
- Principalmente nell'insegnamento

**Chi assume le decisioni rispetto alle seguenti attività presso il suo istituto? \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

Università Dipartimento/Facoltà	Gruppi specifici / commissioni	Volontariamente da gruppi di insegnanti ad hoc	Il singolo docente
---------------------------------	--------------------------------------	---	--------------------------

**Criteria per  
l'attribuzione del  
voto d'esame**

**Criteria per la  
valutazione  
dell'apprendimento  
degli studenti**

**Sviluppo di nuove  
strategie di  
valutazione  
dell'apprendimento  
degli studenti**

**Conoscenze e abilità  
che gli studenti  
devono acquisire  
relativamente a  
ciascun corso**

**Contenuti del corso**

**Utilizzo di  
metodologie di  
insegnamento  
innovative**

**Utilizzo dei dati  
provenienti dalla  
rilevazione delle  
opinioni degli  
studenti**

**Organizzazione degli  
esami finali**

**Con quali delle seguenti modalità didattiche insegna? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Lezioni tradizionali
- Seminari
- Laboratori
- workshop
- Tutorials
- Lavori sul campo (Fieldworks)
- Insegnamento basato su problemi (Problem-based)
- Insegnamento basato su casi (Case-studio)
- Insegnamento basato sull'esperienza
- Insegnamento basato su progetti (project work)
- Insegnamento basato sulla simulazione / gioco di ruolo



- Classe capovolta (Flipped classroom)
- Discussioni / dibattiti
- E-learning / Web o multimediale
- Insegnamento in piccoli gruppi
- Insegnamento ibrido / misto (blended)
- Altro:

### **Esprima il suo livello di accordo \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<p><b>Questi metodi di insegnamento incoraggiano la partecipazione</b></p> <p><b>Offrono eterogeneità di modi di insegnare-apprendere</b></p> <p><b>Migliorano e facilitano l'apprendimento</b></p> <p><b>Si collegano bene ai contenuti della materia</b></p> <p><b>Permettono di capire facilmente ciò che viene insegnato</b></p> <p><b>Si adattano ai modi di apprendere e punti di forza degli studenti</b></p>				

### **Indichi cosa gli studenti si aspettano da Lei \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Un'esperienza di apprendimento stimolante
- Individuazione ed esplicitazione delle aspettative del docente per ogni insegnamento
- Voti alti
- Trattare in modo approfondito gli argomenti
- Riepiloghi frequenti dei concetti chiave
- Ampie possibilità d'interazione in aula.
- Uno stile di lezione divertente
- Materiali di studio offerto dal docente
- Opportunità di ripetere gli esami per migliorare i voti
- Disponibilità prima e dopo lezione
- Disponibilità durante l'orario di ricevimento
- Diversità dei metodi di insegnamento
- Altro:

### **Quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni? \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Il mio ruolo di insegnante è di facilitare il processo di apprendimento degli studenti</b>				
<b>La conoscenza di base pregressa posseduta dagli studenti influisce sul loro apprendimento</b>				
<b>Gli studenti hanno qualcosa da dire sulle pratiche di valutazione utilizzate dal docente</b>				
<b>Gli insegnanti dovrebbero dedicare più tempo alla valutazione dell'apprendimento degli studenti</b>				
<b>I voti degli studenti forniscono la migliore misura di ciò che gli studenti apprendono</b>				
<b>L'esame di fine corso è lo strumento valutativo più idoneo per valutare gli apprendimenti</b>				
<b>Un esame integrato con diverse modalità valutative (scritto, orale, progetti, ecc.) è il modo più idoneo per valutare gli apprendimenti</b>				

**Con quale frequenza esegue ciascuna delle seguenti azioni? \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>Sempre</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Occasionalmente</b>	<b>Mai</b>
<b>Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo d'insegnamento</b>				
<b>Discutere con i colleghi sui modi in cui possiamo migliorare il nostro modo di valutare</b>				
<b>Utilizzare le stesse metodologie di insegnamento</b>				

	<b>Sempre</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Occasionalmente</b>	<b>Mai</b>
<b>Utilizzare le stesse metodologie di valutazione</b>				
<b>Sperimentare strategie di insegnamento nuove</b>				
<b>Sperimentare strategie di valutazione nuove</b>				
<b>Condurre ricerche sull'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione</b>				
<b>Valutare l'efficacia di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione</b>				
<b>Collaborare con i colleghi nell'uso di nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione</b>				
<b>Garantire il riconoscimento delle nuove pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione, dando loro continuità sul piano istituzionale</b>				

**Come impara a utilizzare nuove tecniche di insegnamento, apprendimento o valutazione? \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>Sempre</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Occasionalmente</b>	<b>Mai</b>
<b>Conferenze sul tema</b>				
<b>Workshop specifici</b>				
<b>Presentazioni da parte di colleghi nel suo dipartimento</b>				
<b>Discussioni nelle sedute o riunioni dipartimentali</b>				
<b>Un esperto appositamente designato nel suo dipartimento</b>				
<b>Pubblicazioni scientifiche di carattere specifico/disciplinare</b>				
<b>Pubblicazioni scientifiche di carattere generale sull'istruzione superiore</b>				
<b>I suoi studenti</b>				
<b>Discussione con i colleghi</b>				

**Per quanto riguarda i suoi bisogni formativi, è d'accordo con le seguenti affermazioni? \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Avrei intenzione di partecipare a seminari formativi su tematiche che riguardano la didattica (ad esempio: Flipped classroom, Workshops, E-teaching/Web-or Multimedia enhanced teaching, ecc.)</b>				
<b>Vorrei acquisire strumenti valutativi che mi diano maggiori indicatori sulla qualità dell'apprendimento degli studenti</b>				

## **Valutazione**

**Quale ritiene sia lo scopo della valutazione?**

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Ottenere i CFU relativi all'insegnamento
- Identificare i punti di forza e le esigenze degli studenti
- Misurare il successo accademico
- Promuovere l'apprendimento
- Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari
- Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti
- Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica
- Comunicare le aspettative di apprendimento
- Motivare gli studenti
- Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità
- Fornire dati di accountability
- Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento (struttura, contenuti, bibliografia, etc.)
- Altro:

**A chi sono rivolti i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti?**

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Docente
- Studenti
- Dipartimento/facoltà
- Altri docenti
- Organismi centrali di ateneo
- Presidenti dei corsi di studio
- Supervisor del curriculum
- Mondo del lavoro
- Società in generale
- Altro:

### Come valuta i suoi studenti?

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Esame scritto con domande aperte
- Esame scritto con domande chiuse
- Esame scritto con domande aperte e chiuse
- Esame orale
- Saggi
- Elaborati scientifici
- Progetti
- Presentazioni
- Autovalutazione
- Prova intermedia
- Portfolios (collezioni di lavoro degli studenti)
- Valutazione fra pari (peer-assessment)
- Altro:

### Esprima il suo livello di accordo descrivendo i metodi di valutazione utilizzati \*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Questi metodi incoraggiano la partecipazione</b>				
<b>Offrono eterogeneità di modi di insegnare-apprendere</b>				
<b>Migliorano e facilitano l'apprendimento</b>				
<b>Si collegano bene ai contenuti della materia</b>				
<b>Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato</b>				

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Si adattano ai modi di apprendere e punti di forza degli studenti</b>				

**Quale delle seguenti azioni implementa nel suo operato quotidiano?**

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso
- Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento
- Assegnare i voti sulla base di una scala relativa (in base ad un gruppo rappresentativo)
- Assegnare i voti sulla base di una scala assoluta (in base ad un criterio di prestazione ideale)
- Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)
- Prevedere attività che consentono di usufruire di punteggi aggiuntivi nel calcolo finale dei voti
- Attribuire un peso alla frequenza al corso nel calcolo finale del voto
- Attribuire un peso alla partecipazione attiva al corso nel calcolo finale del voto
- Assegnazione in itinere dei voti tramite valutazione intermedia
- Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)
- Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)
- Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione
- Monitorare e condividere le buone prassi valutative
- Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo (ad esempio, formati unici di domande e risposte, domande non coerenti con l'obiettivo d'apprendimento, ecc.)
- Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)

**Quanto sono importanti questi aspetti per lei? (Valuti su 1: "Niente affatto importante", a 4 "Estremamente importante") \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>1- Niente affatto importante</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4- Estremamente importante</b>
<b>Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per la pianificazione del corso</b>				

	<b>1- Niente affatto importante</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4- Estremamente importante</b>
<b>Utilizzare i risultati della valutazione dell'apprendimento degli studenti per valutare il loro miglioramento</b>				
<b>Assegnare i voti sulla base di una scala relativa (in base ad un gruppo rappresentativo)</b>				
<b>Assegnare i voti sulla base di una scala assoluta (in base ad un criterio di prestazione ideale)</b>				
<b>Assegnare pesi diversi alle diverse modalità valutative (progetti, esami, compiti, ecc.)</b>				
<b>Prevedere attività che consentono di usufruire di punteggi aggiuntivi nel calcolo finale dei voti.</b>				
<b>Attribuire un peso alla frequenza al corso nel calcolo finale del voto</b>				
<b>Attribuire un peso alla partecipazione attiva al corso nel calcolo finale del voto</b>				
<b>Assegnazione semestrale / parziali dei voti</b>				
<b>Includere buoni principi di progettazione valutativa (criteri trasparenti e chiari, buon feedback)</b>				
<b>Fornire opportunità di scelta (sia rispetto al formato del compito sia rispetto alla struttura generale dell'attività valutativa)</b>				
<b>Supportare e coinvolgere gli studenti nel processo valutativo per promuovere la loro responsabilizzazione</b>				

	<b>1- Niente affatto importante</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4- Estremamente importante</b>
<p><b>Monitorare e condividere le buone prassi valutative</b></p> <p><b>Eliminare eventuali barriere nel processo valutativo (ad esempio, formati unici di domande e risposte, domande non coerenti con l'obiettivo d'apprendimento, ecc.)</b></p> <p><b>Utilizzare prove di valutazione autentiche (attinenti ai contesti di vita degli studenti)</b></p>				

### **Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati / migliorati?**

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Contenuto / oggetto (ciò che è stato valutato; ad es. performance, conoscenze, abilità, ecc.)
- Criteri / standard
- Attribuzione dei Voti
- Metodi / modalità di valutazione (esame orale / scritto, scelta multipla, prove, ecc.)
- Scopo (ad es. Misurare il successo, promuovere l'apprendimento, diagnosticare, ecc.)
- Importanza / valore
- Frequenza / tempo
- Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo
- Partecipazione degli studenti (valutazione fra pari e autovalutazione)
- Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento
- Altro:

### **Commenti / suggerimenti**

Scrivere la propria risposta qui:

Il questionario è terminato. Per inviare i dati definitivi, premere il pulsante "Invia il questionario". Riceverà una e-mail automatica di conferma che vale come ricevuta.

La ringraziamo per aver partecipato all'Indagine sulla Valutazione in Università.

Ignacio Pais



## Appendice 3. Questionario: Valutazione in Università - Studenti

Benvenuto nel questionario online dell'indagine: "Valutazione in Università".

Con questa indagine si intende approfondire sulle pratiche valutative nel contesto universitario e, al tempo stesso, conoscere le opinioni, punti di vista e i suggerimenti delle persone coinvolte.

La invitiamo quindi a rispondere con sincerità e completezza alle seguenti domande. Non esistono risposte giuste o sbagliate, chiediamo solo di esprimere il proprio punto di vista rispetto a ciascuna domanda.

È possibile salvare le risposte e riprendere la compilazione in un momento successivo. I dati raccolti sono riservati e verranno utilizzati ad uso esclusivo dell'attività di ricerca. Il trattamento che subiranno dopo la rilevazione renderà impossibile risalire all'identità del singolo soggetto compilatore. Responsabile del trattamento dei dati è la Prof.ssa Debora Aquario ([debora.aquario@unipd.it](mailto:debora.aquario@unipd.it))

La durata della compilazione del questionario prevede non più di 10-15 minuti. Tutte le risposte sono anonime.

Grazie per la collaborazione.

Ignacio Pais

Per maggiori informazioni: [ignacio.pais@studenti.unipd.it](mailto:ignacio.pais@studenti.unipd.it)

Ci sono 35 domande in questa indagine.

### Lingua

**Selezionare lingua \***

### Dati Generali

**Genere \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- M
- F
- Non binario

**Età \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 18-25
- 26-30

- 31-35
- +36

### **Università \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Università degli Studi di Padova - UNIPD

### **Selezionare Dipartimento \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Dipartimento di Agronomia Animali Alimenti Risorse Naturali e Ambiente - DAFNAE
- Dipartimento di Beni Culturali: Archeologia, Storia dell'Arte, del Cinema e della Musica - DBC
- Dipartimento di Biologia - DiBio
- Dipartimento di Biomedicina comparata e alimentazione - BCA
- Dipartimento di Diritto Privato e Critica del Diritto - DPCD
- Dipartimento di Diritto Pubblico, Internazionale e Comunitario - DiPIC
- Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA
- Dipartimento di Fisica e Astronomia "Galileo Galilei" - DFA
- Dipartimento di Geoscienze
- Dipartimento di Ingegneria civile, edile e ambientale - ICEA
- Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione - DEI
- Dipartimento di Ingegneria industriale - DII
- Dipartimento di Matematica "Tullio Levi-Civita" - DM
- Dipartimento di Medicina - DIMED
- Dipartimento di Medicina animale, produzioni e salute - MAPS
- Dipartimento di Medicina molecolare - DMM
- Dipartimento di Neuroscienze - DNS
- Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione - DPSS
- Dipartimento di Psicologia Generale - DPG
- Dipartimento di Salute della Donna e del Bambino - SDB
- Dipartimento di Scienze biomediche - DSB
- Dipartimento di Scienze Cardio-Toraco-Vascolari e Sanità Pubblica
- Dipartimento di Scienze chimiche - DiSC
- Dipartimento di Scienze chirurgiche oncologiche e gastroenterologiche - DISCOG
- Dipartimento di Scienze del farmaco - DSF
- Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali "Marco Fanno" - DSEA
- Dipartimento di Scienze politiche, giuridiche e studi internazionali - SPGI
- Dipartimento di Scienze statistiche
- Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'Antichità - DISSGeA
- Dipartimento di Studi linguistici e letterari - DISLL

### **Corso di Laurea \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Laurea Triennale
- Laurea Magistrale

- Ciclo Unico

### **Frequentante - Non Frequentante \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Frequentante
- Non Frequentante

### **Studente Lavoratore- Non Lavoratore \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Lavoratore
- Non Lavoratore

## **Insegnamento**

### **Quali sono i metodi di insegnamento utilizzati maggiormente dai tuoi docenti? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Lezioni tradizionali
- Seminari
- Laboratori
- Workshops
- Tutorials
- Lavori sul campo (Fieldworks)
- Insegnamento basato su problemi (Problem based learning)
- Insegnamento basato su casi (Case based)
- Insegnamento basato sull'esperienza
- Insegnamento basato su progetti (project work)
- Insegnamento basato sulla simulazione / gioco di ruolo
- Classe capovolta (Flipped classroom)
- Discussioni / dibattiti
- E-learning / Web o multimediale
- Insegnamento in piccoli gruppi
- Insegnamento misto (blended)
- Altro:

### **Esprimi il tuo livello di accordo riguardo alle modalità didattiche scelte nella domanda precedente: \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

**fortemente  
d'accordo**

**d'accordo**

**in disaccordo**

**fortemente  
in  
disaccordo**

**Questi metodi di  
insegnamento incoraggiano  
la partecipazione**

**Offrono  
diversità/eterogeneità di  
modi di  
insegnare/apprendere**

**Migliorano e facilitano il mio  
apprendimento**

**Si collegano bene ai contenuti  
della materia**

**Permettono di capire  
facilmente ciò che viene  
insegnato**

**Si adattano al mio modo di  
apprendere e punti di forza**

**Quale metodologia d'insegnamento preferisci (adatte alle tue esigenze/modo d'apprendimento)?**

\*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Lezioni tradizionali
- Seminari
- Laboratori
- Workshops
- Tutorials
- Lavori sul campo (Fieldworks)
- Insegnamento basato su problemi (Problem-based)
- Insegnamento basato su casi (Case-studio)
- Insegnamento basato sull'esperienza
- Insegnamento basato su progetti (project work)
- Insegnamento basato sulla simulazione / gioco di ruolo
- Classe capovolta (Flipped classroom)
- Discussioni / dibattiti
- E-learning / Web o multimediale
- Insegnamento in piccoli gruppi
- Insegnamento misto (blended)
- Altro:

**In quale percentuale, in media, ti senti impegnato e motivato ad apprendere nei tuoi corsi di studi?**

\*

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 0%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%
- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

**In generale, cosa ti aspetti dai docenti della tua università? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Un'esperienza di apprendimento stimolante
- Individuazione ed esplicitazione delle aspettative del docente per ogni insegnamento
- Voti alti
- Trattare in modo approfondito gli argomenti
- Riepiloghi frequenti dei concetti chiave
- Ampie possibilità d'interazione in aula
- Uno stile di lezione divertente
- Materiali di studio offerto dal docente
- Opportunità di ripetere gli esami per migliorare i voti
- Disponibilità prima e dopo lezione
- Disponibilità durante l'orario di ricevimento
- Diversità dei metodi di insegnamento
- Altro:

**Come impari meglio? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Frequentando le lezioni e prendendo appunti
- Tramite Power-Point o altre presentazioni interattive
- Lettura di libri di testo
- Facendo un progetto
- Lettura di articoli scientifici
- Stage / formazione sul campo
- Giochi di ruolo
- Esperimenti in laboratorio
- Partecipando a discussioni in classe
- Ascoltando lezioni registrate o podcast
- Risoluzione di problemi relativi ai contenuti del corso
- Giochi di logica e rompicapo
- Guardando video relativi ai contenuti del corso
- Partecipando a discussioni online
- Apprendimento tra pari

- Tramite feedback personali forniti dai miei docenti
- Altro:

## Valutazione

### Come viene valutato il tuo apprendimento? \*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Esame scritto con domande aperte
- Esame scritto con domande chiuse
- Esame scritto con domande aperte e chiuse
- Esame orale
- Saggi
- Elaborati scientifici
- Progetti
- Presentazioni
- Autovalutazione
- Prova intermedia
- Portfolios (collezioni di lavoro degli studenti)
- Valutazione fra pari (peer-assessment)
- Altro:

### Esprimi il tuo livello di accordo descrivendo i metodi di valutazione utilizzati \*

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Questi metodi incoraggiano la partecipazione</b>				
<b>Offrono diversità/eterogeneità di modi di insegnare/apprendere</b>				
<b>Migliorano e facilitano il mio apprendimento</b>				
<b>Si collegano bene ai contenuti della materia</b>				
<b>Permettono di capire facilmente ciò che viene valutato</b>				
<b>Si adattano al mio modo di apprendere e punti di forza</b>				

### Come preferiresti che il tuo apprendimento fosse valutato? \*

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Esame scritto con domande aperte
- Esame scritto con domande chiuse
- Esame scritto con domande aperte e chiuse
- Esame orale
- Saggi
- Elaborati scientifici
- Progetti
- Presentazioni
- Autovalutazione
- Prova intermedia
- Portfolios (collezioni di lavoro degli studenti)
- Valutazione fra pari (peer-assessment)
- Altro:

**Secondo te, quali ritieni sia la funzione e lo scopo della valutazione? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Ottenere i CFU relativi all'insegnamento
- Identificare i punti di forza e le esigenze degli studenti
- Misurare il successo accademico
- Promuovere l'apprendimento
- Mantenere / aumentare l'eccellenza universitari
- Fornire feedback sull'apprendimento degli studenti
- Fornire al docente informazioni utili per la progettazione didattica
- Comunicare le aspettative di apprendimento
- Motivare gli studenti
- Offrire la possibilità di applicare conoscenze e abilità
- Fornire dati di accountability
- Valutare l'efficacia del programma d'insegnamento (struttura, contenuti, bibliografia, ecc.)
- Altro:

**Con quale frequenza i docenti ti danno feedback sul tuo processo d'apprendimento? \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- Sempre
- Frequentemente
- Occasionalmente
- Mai

**Quanto ritieni che il feedback sia utile? \***

Scegli **solo una** delle seguenti:

- 0%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%

- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

**Per favore, esprimi il tuo livello di accordo rispetto alle seguenti affermazioni \***

Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

	<b>fortemente d'accordo</b>	<b>d'accordo</b>	<b>in disaccordo</b>	<b>fortemente in disaccordo</b>
<b>Comprendo le prove d'esame e le modalità di valutazione</b>				
<b>Le situazioni e modalità valutative esperite all'università sono simili alle situazioni valutative di lavoro della mia futura professione</b>				
<b>Le competenze necessarie per superare le prove valutative universitarie sono necessarie anche in altre situazioni (professionali)</b>				
<b>Sono coinvolto attivamente nella valutazione</b>				
<b>Esami e valutazione aggiungono valore al tempo che ho dedicato al processo di apprendimento</b>				
<b>Esami e valutazione mi aiutano a navigare nel mio processo di apprendimento</b>				
<b>Quando ricevo un feedback sugli esami, mostra chiaramente ciò che non ho ancora imparato</b>				
<b>Quando ricevo un feedback sugli esami, mostra chiaramente ciò che ho già imparato</b>				
<b>Gli esiti dei miei esami rivelano ciò che so</b>				
<b>Gli esiti dei miei esami rivelano ciò che faccio a lezione</b>				



**fortemente  
d'accordo**

**d'accordo**

**in disaccordo**

**fortemente  
in  
disaccordo**

**La valutazione mette alla prova la mia capacità di applicare ciò che so ai problemi della vita reale**

**Mi sono state assegnate attività di valutazione adeguate alle mie capacità**

**La valutazione è una parte importante del mio processo di apprendimento**

**La valutazione facilita il mio processo di apprendimento**

**La valutazione ostacola il mio processo di apprendimento**

**Ho le stesse possibilità di qualsiasi altro studente di avere successo accademico**

### **Quali aspetti della valutazione dovrebbero essere modificati? \***

Scegliere **tutte** le corrispondenti:

- Contenuto / oggetto (ciò che è stato valutato, ad es. performance, conoscenze, abilità)
- Criteri / standard
- Attribuzione dei Voti
- Metodi / modalità di valutazione (esame orale / scritto, scelta multipla, prove, ecc.)
- Scopo (ad es. Misurare il successo, promuovere l'apprendimento, diagnosticare, ecc.)
- Importanza / valore
- Frequenza / tempo
- Coinvolgimento dello studente nel processo valutativo
- Partecipazione degli studenti (valutazione fra pari e autovalutazione)
- Rapporto con i processi di insegnamento e apprendimento
- Altro:

### **Commenti / suggerimenti**

Scrivere la propria risposta qui:

Il questionario è terminato. Per inviare i dati definitivi, premere il pulsante "Invia il questionario". Riceverà una e-mail automatica di conferma che vale come ricevuta.

La ringraziamo per aver partecipato all'Indagine sulla Valutazione in Università.

Ignacio Pais