



UNIVERSITÀ
DI CAMERINO

LINEE GUIDA ANVUR 2019 PER LA RILEVAZIONE DELLE OPINIONI DI STUDENTI E LAUREANDI

Riflessioni del Nucleo di Valutazione d'Ateneo

Settembre 2019



Sommario

PREMESSA.....	3
ELEMENTI DI CONTESTO.....	3
Sistema di gestione per la qualità	4
Nuovo paradigma dell'apprendimento	5
Luci e ombre	6
CRITICITÀ RELATIVE AI QUESTIONARI DI RILEVAZIONE DELLA SODDISFAZIONE DEGLI STUDENTI	8
Criticità in UNICAM.....	8
Criticità nelle LINEE GUIDA ANVUR 2019	11
CONCLUSIONI E PROPOSTE	13

PREMESSA

Le riflessioni che seguono nascono dall'esperienza fin qui maturata nell'Università di Camerino (UNICAM) su due principali fronti: Assicurazione della qualità e centralità dei risultati di apprendimento. Esse non hanno lo scopo di entrare nel merito delle proposte tecniche e procedurali delle *LINEE GUIDA ANVUR 2019* e nemmeno del *DOCUMENTO DI SINTESI DELLE OSSERVAZIONI PERVENUTE AL CoNVUI DAI NUCLEI DI VALUTAZIONE SULLA PROPOSTA DI NUOVE LINEE GUIDA PER LA RILEVAZIONE DELLE OPINIONI DI STUDENTI E LAUREANDI (LG ROS)*, ma **intendono sollevare un problema di fondo che non è stato evidenziato nei documenti suddetti**, pur essendo meritevole di serio riesame a tutti i livelli di responsabilità del sistema universitario.

La tesi qui sostenuta è che la rilevazione dell'opinione degli studenti, così come oggi è impostata sia in UNICAM, sia nelle *Linee Guida ANVUR 2019*, utilizzi un approccio che chiede al "cliente-studente" di valutare la **prestazione del docente**, ma non chiede di valutare se questa prestazione e tutto quanto predisposto dal "fornitore-Università" abbiano permesso allo studente medesimo di raggiungere quei **risultati dell'apprendimento** che pure sono stati "contrattualmente" indicati nell'offerta formativa e da ritenersi, pertanto, *requisiti del cliente* impegnativi per il fornitore¹. Questa impostazione rivela, allo stesso tempo, un'evidente distanza dall'adozione del **nuovo paradigma dell'apprendimento** – *Student centred learning* (SCL) – condiviso nell'ambito dell'*European Higher Education Area* (EHEA). Paradigma di grande importanza, se nella Prossima Conferenza dei ministri dell'Università dell'EHEA (Roma, giugno 2020) sarà discussa la proposta di considerarlo un **tema prioritario per il prossimo decennio** nel piano di lavoro dell'EHEA.

Nei paragrafi seguenti si forniscono:

1. alcuni ELEMENTI DI CONTESTO ritenuti utili a tratteggiare le esperienze di UNICAM nell'ultimo ventennio relativamente all'Assicurazione della qualità e all'adozione del nuovo paradigma dell'apprendimento, evidenziando anche le luci e le ombre ancora presenti;
2. un COMMENTO relativo agli strumenti di rilevazione dell'opinione degli studenti, sia in UNICAM, sia nella proposta di Linee Guida ANVUR 2019;
3. una CONCLUSIONE nella quale si esprime una valutazione sul nuovo modello di scheda di rilevazione della soddisfazione degli studenti predisposta dall'ANVUR e se ne presenta – a scopo di esempio – una formulazione più coerente con il nuovo paradigma dell'apprendimento.

ELEMENTI DI CONTESTO

Dopo il terremoto del 1997, i decisori di UNICAM maturarono la consapevolezza che questo evento comportava significativi cambiamenti nell'ambiente socio-economico circostante, che potevano rivelarsi penalizzanti per l'Ateneo, anche a causa della sua particolare ubicazione geografica. Erano inoltre consapevoli che, in ambito UE, andavano maturando scelte innovative radicali per l'istruzione superiore: la Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999 ne indicava gli assi fondamentali, che avrebbero ispirato le riforme dell'università nei decenni a seguire.

Queste consapevolezze convinsero i decisori del tempo che UNICAM doveva interpretare positivamente la nuova stagione in arrivo, cogliendo l'opportunità di rilanciare la *mission* e l'immagine dell'Ateneo nel mercato competitivo che stava per nascere. Di qui vennero le scelte strategiche finalizzate ad accogliere le sfide e ad anticipare le risposte, sperimentando approcci innovativi.

Sistema di gestione per la qualità

Così, nel 2001, fu deciso un importante cambiamento organizzativo interno e avviato il percorso di adozione di un sistema di gestione per la qualità certificabile secondo le norme internazionali ISO 9001:2000. La scelta di impegnarsi per la garanzia della qualità, oltre a rispondere a un bisogno avvertito da più parti in ambito UNICAM, si inseriva – anticipandone la sperimentazione – nel “movimento” che, a livello UE, era stato appena innescato il 24 settembre 1998 con la *Raccomandazione del Consiglio sulla cooperazione in materia di garanzia della qualità nell’istruzione superiore*, la quale invitava a sostenere e, se del caso, a istituire sistemi trasparenti di certificazione della qualità, che si sarebbero dovuti basare sulla valutazione dei programmi o delle istituzioni tramite valutazioni interne, revisioni esterne, la partecipazione degli studenti, la pubblicazione dei risultati e una partecipazione internazionale². In proposito è da notare che quando, cinque anni dopo, la Conferenza dei Ministri europei dell’Istruzione Superiore (Berlino, 19 settembre 2003) approvò il Comunicato *Realizzare lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore* in cui i Ministri si impegnarono finalmente a sostenere il rafforzamento dei processi di Assicurazione della qualità, UNICAM aveva già ottenuto la certificazione del proprio sistema da parte di AFAQ/AF-NOR France, Ente di certificazione internazionale con una vasta esperienza nell’ambito degli organismi di istruzione e formazione.

Il percorso di costruzione del sistema di gestione per la qualità certificabile secondo le norme internazionali ISO 9001:2000, intrapreso inizialmente in via sperimentale con due soli Corsi di Laurea triennale, ha permesso di giungere, per la prima volta in Italia, alla certificazione dei due Corsi oggetto di sperimentazione. In seguito tale esperienza è stata gradualmente estesa agli altri Corsi, sino a giungere, nel 2010, alla certificazione di tutti i Corsi dell’Ateneo (primo e secondo ciclo). Il modello adottato, con notevole anticipo rispetto alle attuali procedure di accreditamento degli Atenei e dei Corsi di Studio, includeva non solo le attività didattiche propriamente intese, ma anche tutte le attività di supporto e di servizio agli studenti che accompagnano, integrano e completano il percorso formativo (ad es.: orientamento, tutorato, mobilità internazionale, *stage* e *placement*).

Il Rapporto ANVUR sull’Accreditamento Periodico del gennaio 2016 ha riconosciuto *che l’Ateneo dal 2003 è certificato ISO 9001 e ha lavorato per integrare il sistema AVA all’interno di un processo di monitoraggio già avviato. Il sistema di valutazione interna, già strutturato, è rafforzato dallo strumento del riesame annuale a livello di Ateneo, che ha consentito l’integrazione dei processi di autovalutazione e monitoraggio interno previsti dal Sistema AVA e dal sistema ISO 9001, anche in ottica di ottimizzazione delle attività. [...] L’Ateneo ha stabilito e formalizzato processi organizzativi per la qualità che regolano le attività da svolgere identificando ruoli, responsabilità e tempistiche lungo un arco ciclico annuale. Lo snodo operativo è costituito dal Presidio Qualità di Ateneo (PQA). Si suggerisce di valutare l’opportunità di un “salto in avanti” rispetto alla filosofia burocratica delle norme ISO verso un sistema di assessment più sostanziale. [...]*

In effetti, le attività svolte dal Presidio Qualità di Ateneo per l’organizzazione del complessivo Sistema di Assicurazione Qualità dell’Ateneo si sono rivelate appropriate ed efficaci per compiere quel *salto in avanti* auspicato nel rapporto ANVUR allo scopo di sviluppare un *sistema di assessment più sostanziale*. Il PQA, infatti, rappresenta in modo ottimale l’organo di trasmissione tra potere decisionale e periferia (Scuole di Ateneo e singoli Corsi di Studio). Le attività di monitoraggio sono coordinate dallo stesso PQA, che veicola le indicazioni degli organi alle strutture periferiche, mettendole in condizioni di operare.

Il Presidio Qualità di Ateneo, tra l’altro, ha avviato un ciclo di formazione e aggiornamento professionale rivolto al personale docente dell’Ateneo, ai responsabili dei Corsi di Studio e ai Manager didattici, per migliorare la qualificazione di chi si occupa di didattica. Relativamente all’AQ sono stati affrontati i seguenti argomenti:



- 2019: Il cruscotto indicatori ANVUR - uno strumento per il monitoraggio e l'autovalutazione.
- 2017: Le novità nella progettazione degli ordinamenti dei CdS per l'offerta formativa 2018-19.
- 2017: Compiti e funzioni delle Commissioni paritetiche docenti-studenti.
- 2017: Il riesame dei CdS secondo le nuove procedure AVA2.

Nuovo paradigma dell'apprendimento

L'impegno di UNICAM per la garanzia della qualità si è fin dall'inizio confrontato con il nuovo paradigma dell'apprendimento, l'altra grande ed epocale sfida posta all'istruzione superiore dagli esiti delle elaborazioni in ambito UE: dalla centralità del docente alla centralità dello studente; dalla centralità degli *input* di insegnamento basati sulla trasmissione delle conoscenze, alla centralità dei risultati di apprendimento, sostanziati dalle competenze, di cui le conoscenze sono componente necessaria, ma non sufficiente³.

Come è noto, nell'ambito di questo nuovo paradigma i risultati dell'apprendimento costituiscono il *focus* e assumono un ruolo decisivo nell'organizzazione degli obiettivi dei sistemi di apprendimento, dei curricula, della pedagogia, della valutazione dell'apprendimento e della garanzia della qualità. Da notare come il primo seminario in UNICAM su questa tematica risalga al 2004: perché questo impianto fosse recepito nel sistema universitario italiano bisognerà invece attendere il DM 16/03/2007, che recita: *Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea magistrale, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea.*

In quella circostanza, particolare attenzione fu posta al processo di progettazione dei percorsi formativi, anche perché erano emerse, soprattutto dagli incontri svolti nell'ambito del tutorato, consistenti criticità nella congruenza dell'attribuzione dei Crediti Formativi Universitari e una oggettiva difficoltà, da parte degli studenti, a individuare il "filo rosso" che legava fra loro le attività formative del Corso di Studio intrapreso. Sono stati pertanto introdotti passaggi fondamentali come la consultazione delle parti interessate, la declinazione degli obiettivi formativi del Corso di Studio e delle singole attività formative attraverso i descrittori europei, il riesame annuale e il monitoraggio continuo delle attività svolte.

Da segnalare, in particolare, l'adozione della *Curriculum Map*, strumento operativo che si colloca all'intersezione tra le due grandi proposte innovative dell'UE: l'adozione dei risultati di apprendimento quali *driver* dei processi di progettazione, realizzazione e valutazione della formazione, e l'esigenza di assicurare la qualità di tali processi. La *Curriculum Map* è stata concepita come strumento per la verifica della congruenza dei risultati di apprendimento delle singole attività formative (anch'essi declinati secondo i descrittori europei) con quelli del Corso Studio. Essa fornisce al responsabile del Corso di Studio, ai docenti e agli organismi di controllo una chiara visione d'insieme, permettendo di individuare facilmente lacune e ridondanze e catalizzando le attività di coordinamento e revisione degli obiettivi e dei contenuti.

Di particolare importanza è, poi, il documento *Politiche di Ateneo per la verifica degli apprendimenti* elaborato nell'ambito del PQA. Il documento non solo risponde puntualmente alla Raccomandazione della RELAZIONE PRELIMINARE CEV relativa alla VISITA IN LOCO 23-27 MARZO 2015 (*Si raccomanda di intensificare le attività di monitoraggio delle schede di insegnamento per quanto riguarda le modalità di valutazione dell'apprendimento e si suggerisce di includere la voce "modalità di valutazione dell'apprendimento" nel cruscotto di valutazione dei CdS*), ma definisce un'aggiornata visione strategica del problema, ponendo le basi sia per un significativo miglioramento della missione formativa dell'Ateneo, sia per un importante sviluppo del sistema di Assicurazione della qualità.

Tali *Politiche* confermano e consolidano l'adozione del nuovo paradigma dell'apprendimento basato sulla centralità dello studente e sull'approccio per risultati dell'apprendimento. Dichiarano esplicitamente – e coerentemente – di tener conto dei più aggiornati input istituzionali esterni relativi alla valutazione e certificazione degli apprendimenti (STANDARDS AND GUIDELINES FOR QUALITY ASSURANCE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA; LINEE GUIDA DEL PROCESSO AVA-ANVUR; LINEE DI INDIRIZZO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL DOCENTE E STRATEGIE DI VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA), assumendo e sviluppando, allo stesso tempo, quelli interni già esistenti (REGOLAMENTO DIDATTICO DI ATENEO ecc.).

Le **Politiche**, considerando centrale il ruolo dello studente nel processo formativo, evidenziano come il processo di valutazione dell'apprendimento comprenda sia la tradizionale verifica del profitto, sia la valutazione formativa. E affermano che è per mezzo di questa che i docenti, oltre a segnalare allo studente i risultati raggiunti, esplicitano quelli che, invece, debbono essere ancora acquisiti, individuando i potenziali ostacoli al pieno compimento del processo di apprendimento, orientando le strategie di apprendimento adottate dallo studente e influenzando così l'esito delle successive fasi del processo formativo. Fornendo questi *feedback* i docenti possono sostenere lo studente lungo tutto il percorso di apprendimento predisposto, affinché egli possa valorizzare al massimo le risorse personali d'intelligenza, volontà, costanza ecc. È questo, del resto, l'impegno "contrattuale" che l'Ateneo assume con lo studente, la famiglia e l'intero "sistema-cliente".

Sui temi legati all'apprendimento il PQA ha promosso le seguenti iniziative di aggiornamento:

- 2019: Google Suite: strumenti per una didattica interattiva e collaborativa
- 2019: Moodle: la piattaforma e-learning per il potenziamento della didattica d'aula
- 2019: Open the "black box": (come) valutare gli esiti di apprendimento.
- 2018: *Team Based Learning* per le Scienze: l'esperienza di Unimore.
- 2018: Didattica attiva d'aula.
- 2017: Le modalità *e-learning* come mezzo per integrare e migliorare la didattica tradizionale.
- 2017: La valutazione degli apprendimenti nella didattica universitaria.

Luci e ombre

Il quadro sopra sommariamente delineato rappresenta il punto di arrivo attuale del percorso di sviluppo di UNICAM relativo all'Assicurazione della qualità e all'adozione del nuovo paradigma dell'apprendimento. Come è logico, luci e ombre caratterizzano quel quadro, e perciò rimangono alcune criticità da risolvere e ampi spazi di miglioramento.

In proposito si può affermare che lo sviluppo della cultura della qualità ha trovato minori ostacoli, perché questa – per così dire – è "neutra" rispetto alle specifiche culture di provenienza dei docenti. Si tratta, infatti, di una cultura che attiene al controllo e al miglioramento continuo dei processi di realizzazione del servizio. Con maggiore o minore convinzione tale cultura può quindi essere accettata dai docenti, perché modifica i comportamenti organizzativi senza richiedere cambiamenti sostanziali nei comportamenti più squisitamente professionali, tradizionalmente caratterizzanti il loro ruolo di ricercatori e formatori.

Più impegnativa rimane, invece, l'accettazione del nuovo paradigma dell'apprendimento. In proposito è opportuno richiamare innanzitutto l'originario vincolo legislativo che sancisce l'adozione dell'approccio per risultati di apprendimento. Il DECRETO 16 marzo 2007 DETERMINAZIONE DELLE CLASSI DELLE LAUREE UNIVERSITARIE (art 3 comma 7) stabilisce: *Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi*



formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT.

Nel sistema di descrittori adottato in sede europea (*European Qualification Framework*) i risultati di apprendimento sono così definiti: *descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.*

È opportuno sottolineare che questa definizione rimanda a risultati effettivamente dimostrati, osservati, documentati, e non semplicemente *attesi*, come recita il DECRETO citato, rischiando di ingenerare fraintendimenti. L'effettivo raggiungimento dei risultati dell'apprendimento *attesi* può (ovviamente) essere dichiarato solo al completamento del processo di apprendimento attuato da ciascuno studente. Le valutazioni intermedie servono per monitorare e, se necessario, modificare il percorso. In ogni caso è evidente che il **protagonista del processo di apprendimento è lo studente, ed è per questo che si parla di nuovo paradigma: perché si passa dalla tradizionale centralità del docente (focus sull'INSEGNAMENTO), alla centralità dello studente (focus sull'APPRENDIMENTO).**

In ambito universitario l'adozione di questo nuovo paradigma deve misurarsi anche con l'altra fondamentale e distintiva missione del docente: la RICERCA. È, infatti, attraverso la ricerca che si "costruisce" l'oggetto del sapere, sviluppando il *corpus* dei fatti, dei principi, delle teorie e delle pratiche che lo riguardano.

Ma questo oggetto, questo *corpus*, oltre che dal punto di vista della RICERCA che lo costruisce, se deve essere trasferito allo studente è traguardabile anche da due possibili altri punti di vista (cfr. figura a fianco).



Il docente che tradizionalmente si pone come protagonista dell'INSEGNAMENTO mira ai "contenuti" di quel *corpus* e organizza, predisporre e gestisce gli strumenti (manuali, dispense, lezioni ecc.) per facilitare il "trasferimento" al soggetto di quei contenuti. In questo caso il docente è – per così dire – il "padrone" del processo. La relazione educativa è oggettivamente sbilanciata verso di lui. È questo il punto di vista dell'INSEGNAMENTO.

Invece, il docente che si pone come facilitatore dell'APPRENDIMENTO, definisce innanzitutto i risultati attesi, ricerca le soluzioni (stimoli e strumenti di vario genere, verifiche ecc.) da proporre al soggetto e "disegna" il percorso che stima più utile per alimentare il processo di apprendimento di cui è protagonista lo studente. In questo contesto il docente conserva un ruolo determinante, ma la relazione educativa è fortemente riequilibrata, e anzi rovesciata: il docente è consapevole del fatto che lo studente non è un inerte *vaso* da riempire di contenuti⁴, ma è protagonista attivo di un delicatissimo processo, che – come una *fiaccola* – va acceso, guidato, alimentato, monitorato ecc. affinché conduca all'acquisizione della gamma di risultati di apprendimento predefiniti. Il docente si pone, qui, come garante dei contenuti disciplinari, ma anche come "consulente" del soggetto

in apprendimento, insieme con altre figure professionali altrettanto importanti: per esempio i manager didattici, gli esperti di progettazione formativa, di valutazione degli apprendimenti, ecc.

Come si colloca in UNICAM il professore universitario dentro questo trivio di punti di vista? Si potrebbe affermare che – come presumibilmente la maggior parte dei colleghi italiani – egli si senta innanzitutto un ricercatore, orgoglioso di costruire e tutelare i contenuti del *corpus* della propria disciplina. E poi che egli si senta in dovere, per così dire, di trasferire quei contenuti agli studenti, anche per assicurare la continuità e il progresso della disciplina medesima. Invece, l'interesse ad approfondire i meccanismi dell'apprendimento e a diventare "consulente" del processo di apprendimento di chicchessia gli è, per tradizione, meno familiare. Bisogna riconoscere che UNICAM, su questo punto, ha maturato negli ultimi anni varie esperienze significative relativamente al rinnovamento della didattica e alla valutazione dell'apprendimento.

In sintesi: se si guarda lo sviluppo storico dei tre punti di vista, si può affermare che in Italia la RICERCA ha consolidato il proprio impianto metodologico nei vari settori, ha raggiunto una propria autonomia e costituisce un indiscusso riferimento per tutti. Per quanto riguarda i paradigmi (i punti di vista) adottati dai sistemi di istruzione e formazione, si deve affermare che è stato privilegiato il paradigma che, con numerose varianti, enfatizza soprattutto gli *input* dell'INSEGNAMENTO. La scelta operata negli ultimi cinquant'anni in vari paesi occidentali e poi fatta propria dall'UE è stata, invece, quella di spostare l'enfasi sull'APPRENDIMENTO e sui suoi risultati⁵.

CRITICITÀ RELATIVE AI QUESTIONARI DI RILEVAZIONE DELLA SODDISFAZIONE DEGLI STUDENTI

Criticità in UNICAM

Sulla base delle considerazioni precedentemente svolte è possibile evidenziare alcune criticità che presentano i questionari UNICAM di rilevazione della soddisfazione degli studenti. Tali criticità si evidenziano su due piani.

- **Assicurazione della qualità:** gli attuali standard UNICAM non comprendono le specifiche per la valutazione degli *outcomes* delle attività formative (apprendimenti effettivamente raggiunti). Anche i questionari per la rilevazione della soddisfazione degli studenti non presentano *item* su tali *outcomes* (complici gli esempi forniti dall'ANVUR!).
- **Paradigma formativo** di riferimento: i contenuti e il lessico con cui sono formulati gli *item* evidenziano ancora (complici, ancora, gli esempi forniti dall'ANVUR) il riferimento al paradigma basato sulla centralità del docente e dell'insegnamento, contrariamente a quanto proposto dall'intero impianto del Processo di Bologna orientato *to a paradigm shift towards student-centred learning and teaching* (cfr. *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*).

Nelle seguenti tabelle la prima colonna riporta gli *item* del Questionario di rilevazione della soddisfazione degli studenti attualmente in uso in UNICAM. La seconda propone alcuni commenti attinenti principalmente alle criticità rilevabili sul piano della coerenza con il nuovo paradigma formativo.



QUESTIONARIO STUDENTI FREQUENTANTI

Dimensione: ATTIVITÀ FORMATIVA

ITEM	COMMENTO
1. Il materiale didattico che ti è stato messo a disposizione è adeguato per lo studio della materia?	Le parole chiave sono <i>materiale didattico, studio e materia</i> , tipiche del paradigma basato sull'insegnamento. Altra cosa sarebbe domandare: gli strumenti di supporto che ti sono stati messi a disposizione sono adeguati per l'apprendimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dichiarate come risultati da acquisire al termine dell'attività formativa?
2. Le modalità d'esame ti sono state comunicate e descritte in modo chiaro?	
3. Le tue conoscenze preliminari sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti previsti nel programma?	Le parole chiave sono <i>conoscenze, comprensione e argomenti</i> . Non si fa cenno alla padronanza di abilità e competenze, le quali sono componenti altrettanto essenziali dei risultati dell'apprendimento, secondo il paradigma <i>student-centred</i> .

Dimensione: AULE, ATTREZZATURE E SERVIZI DI SUPPORTO

ITEM	COMMENTO
1. I laboratori sono risultati adeguati?	
2. Il supporto fornito dalla segreteria studenti è stato soddisfacente?	
3. Le aule in cui si sono svolte le lezioni sono risultate adeguate (si vede, si sente, si trova posto)?	
4. Le aule di studio sono risultate adeguate?	
5. Le biblioteche sono risultate adeguate?	
6. Le attrezzature per la didattica (lavagne, proiettori...) sono risultati adeguati?	

Dimensione: DOCENZA

ITEM	COMMENTO
1. Gli orari di svolgimento delle lezioni, esercitazioni e altre eventuali attività didattiche sono rispettati?	
2. I temi affrontati a lezione sono risultati coerenti con il programma pubblicato e presentato all'inizio dell'attività didattica?	Le parole chiave <i>temi, lezione</i> sono tipiche del paradigma basato sull'insegnamento.
3. Il docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni?	
4. Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?	Le parole chiave sono <i>docente e argomenti</i> . La domanda in sé è legittima. Denota tuttavia la centrazione sugli <i>input</i> del docente e sembra sottintendere che la sua principale (se non unica) funzione sia quella di <i>esporre</i> gli argomenti.
5. Il docente riesce a stimolare / motivare l'interesse verso la disciplina?	La parola chiave è <i>disciplina</i> che denota la propensione per il paradigma centrato sull'insegnamento. Altra cosa sarebbe chiedere se il docente riesca ad attivare, alimentare, monitorare e regolare il processo di apprendimento dell'allievo, orientandolo verso i risultati attesi.



6. <i>L'attività formativa è stata svolta in maniera coerente con il programma pubblicato sul sito Web UNICAM?</i>	
7. <i>Le attività didattiche integrative (esercitazioni, tutorato didattico, laboratori, etc ...) sono utili all'apprendimento della materia?</i>	La parola chiave è <i>materia</i> che denota la propensione per il paradigma centrato sull'insegnamento. Bisognerebbe chiedere se le attività ecc. sono utili per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi al termine dell'attività formativa (non solo conoscenze!).

Dimensione: SODDISFAZIONE GENERALE

ITEM	COMMENTO
1. <i>Hai trovato interessanti gli argomenti trattati in questa attività formativa?</i>	L'espressione chiave è <i>argomenti trattati</i> , di nuovo spia della centratura sull'insegnamento. Altro sarebbe chiedere allo studente se ritiene che i risultati di apprendimento raggiunti al termine dell'attività formativa sono importanti per la sua formazione culturale e professionale.
2. <i>I CFU attribuiti a questa attività formativa sono secondo te congruenti con i contenuti e con il carico di studio richiesto per la preparazione dell'esame?</i>	La centratura è ancora sul docente: ci sono alcune parole chiave che lo rivelano: <i>contenuti, carico di studio</i> ecc. Nell'ottica dello <i>shift</i> di paradigma sopra richiamato, si dovrebbe chiedere se i CFU sono congruenti con i risultati dell'apprendimento attesi e con il carico di lavoro complessivo (non solo studio di contenuti, ma anche partecipazione a lezioni, esercitazioni, laboratori, attività varie di ricerca ecc.), richiesto allo studente per svolgere il suo complessivo processo di apprendimento, che non dovrebbe prevedere solo la memorizzazione-comprensione di conoscenze, ma anche l'acquisizione di abilità e competenze.
3. <i>Sei soddisfatto delle opportunità offerte per sostenere l'esame?</i>	
4. <i>Ti ritieni complessivamente soddisfatto/a di come è stata svolta questa attività formativa?</i>	Invece di indirizzare l'attenzione su come il docente ha <i>svolto</i> l'attività, sarebbe preferibile chiedere se lo studente si ritiene complessivamente soddisfatto del complesso di opportunità di apprendimento offerte dall'attività formativa per fargli raggiungere i risultati di apprendimento attesi.

Sul piano dell'**Assicurazione della qualità** si dovrebbe, quindi, implementare in UNICAM la rilevazione della soddisfazione degli studenti in merito ai risultati di apprendimento effettivamente raggiunti.

Per fare ciò, UNICAM dovrà approfondire, sul piano tecnico-professionale, il tema della valutazione dell'apprendimento, come peraltro ha iniziato a fare con l'adozione di quelle *Politiche di Ateneo per la verifica degli apprendimenti* cui si è sopra accennato.



Criticità nelle LINEE GUIDA ANVUR 2019

Nelle seguenti tabelle la prima colonna riporta gli item del Questionario di rilevazione della soddisfazione degli studenti proposto nelle LINEE GUIDA ANVUR 2019. La seconda propone alcuni commenti attinenti principalmente alle criticità rilevabili sul piano della coerenza con il nuovo paradigma formativo.

Scheda n. 1 – Insegnamenti (modalità convenzionale)

Dimensione: ASPETTI ORGANIZZATIVI

ITEM	COMMENTO
1. <i>L'organizzazione del percorso formativo mi ha permesso di avere all'inizio di questo insegnamento le conoscenze necessarie a seguirlo.</i>	Le parole chiave <i>insegnamento</i> e <i>conoscenze</i> sono evidentemente tipiche del paradigma basato, appunto, sull'insegnamento. Peraltro, il termine <i>insegnamento</i> è inteso qui come specifico corso attivato nell'ambito di un Corso di Studio e appartiene sicuramente alla tradizione. Ma, se si vuol assumere a <i>paradigm shift towards student-centred learning and teaching</i> , si dovrebbe aver cura di modificare le espressioni tradizionali che possono risultare inappropriate: non a caso la citata Legge 240 all'art 2 comma 2 lettere a) e c): parla di <i>attività didattiche e formative</i> . Le quali comprendono modalità di attivazione dell'apprendimento ben più articolate rispetto a ai tradizionali <i>insegnamenti</i> : modalità che hanno lo scopo di favorire l'apprendimento non solo di <i>conoscenze</i> , ma anche di un'ampia gamma di abilità e di competenze. Inoltre, sarebbe bene chiarire se l'espressione <i>percorso formativo</i> sia qui da riferire all' <i>insegnamento</i> in oggetto, oppure – in generale – al Corso di Studio: in alcuni Atenei le attività di "allineamento" delle conoscenze sono indipendenti dai singoli <i>insegnamenti</i> (come qui intesi).
2. <i>I crediti formativi (CFU) assegnati all'insegnamento sono giusti rispetto all'impegno complessivo di studio richiesto.</i>	<i>Impegno complessivo di studio</i> : l'espressione rimanda al modello tradizionale centrato sull'insegnamento. Come osservato per il Questionario UNICAM, nell'ottica dello <i>shift</i> di paradigma sopra richiamato si dovrebbe chiedere se i CFU sono congruenti con i risultati dell'apprendimento attesi e con il carico di lavoro complessivo (non solo studio di contenuti, ma anche partecipazione a lezioni, esercitazioni, laboratori, attività varie di ricerca ecc.), richiesto allo studente per svolgere il suo processo di apprendimento, che non dovrebbe prevedere solo la memorizzazione-comprensione di conoscenze, ma anche l'acquisizione di abilità e competenze.
3. <i>Le informazioni relative all'insegnamento non sono sempre disponibili e aggiornate [...]</i>	[Non è chiaro perché questo <i>item</i> sia formulato in forma negativa].



Dimensione: DIDATTICA

ITEM	COMMENTO
4. Le lezioni rendono più interessanti i contenuti dell' insegnamento .	Le parole chiave sono <i>lezioni</i> , <i>interessanti</i> e <i>contenuti dell'insegnamento</i> . Come già segnalato, le situazioni per stimolare e sostenere il processo di apprendimento di cui è protagonista lo studente sono ben più articolate delle <i>lezioni</i> frontali tradizionali. In quelle situazioni non sono in gioco solo i <i>contenuti</i> , ma un'ampia gamma di fattori altrettanto importanti: procedure, metodi di lavoro, comportamenti, abilità nell'utilizzo di strumenti tecnico-professionali ecc. In molti Atenei, la didattica ha fatto significativi passi in avanti, in questa direzione. Per quanto riguarda il fatto che ci si limiti a chiedere se le <i>lezioni</i> abbiano reso più <i>interessanti</i> i <i>contenuti</i> , si ribadisce che sarebbe più utile chiedere allo studente se il docente è riuscito ad attivare, alimentare, monitorare e regolare il processo di apprendimento, orientandolo verso i risultati predefiniti.
5. Le spiegazioni del docente durante le lezioni sono utili per comprendere gli argomenti dell' insegnamento .	Le parole chiave sono <i>spiegazioni</i> , <i>lezioni</i> , <i>argomenti</i> , <i>insegnamento</i> , che appartengono tutte alla tradizionale didattica centrata sul docente. Bisognerebbe piuttosto chiedere se le <i>attività</i> ecc. sono utili per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi al termine dell'attività formativa (non solo comprensione delle conoscenze!).
6. Nel corso delle lezioni sono incoraggiato a partecipare attivamente.	Le parole chiave sono <i>lezioni</i> e <i>partecipare attivamente</i> . Si dà per scontato che la <i>lezione</i> sia l'unica modalità utilizzata per alimentare l'apprendimento: poiché tale modalità è strutturalmente sbilanciata, avendo come protagonista il docente, si chiede se questi si sia almeno adoperato per <i>incoraggiare</i> la <i>partecipazione attiva</i> dello studente. Tutte le situazioni di apprendimento in cui lo studente è invece protagonista attivo sono qui ignorate.
7. I principali argomenti previsti dal programma dell' insegnamento sono trattati durante le lezioni .	Le parole chiave sono <i>argomenti</i> , <i>programma</i> , <i>insegnamento</i> , <i>trattati</i> , <i>lezioni</i> : davvero un compendio degli ingredienti costitutivi della tradizionale didattica centrata sul docente. Si chiede allo studente di valutare se il docente ha <i>trattato i principali argomenti previsti dal programma</i> . Se si accettasse il paradigma centrato sullo studente, si dovrebbe chiedere in quale misura i risultati di apprendimento "promessi" dal docente allo studente in esito al percorso per lui programmato sono stati effettivamente raggiunti.
8. Le modalità di svolgimento dell'esame non sono definite in modo chiaro.	[Non è chiaro perché questo <i>item</i> sia formulato in forma negativa].
9. Il docente è disponibile per chiarimenti e spiegazioni anche al di fuori delle lezioni .	Le parole chiave sono di nuovo <i>chiarimenti</i> , <i>spiegazioni</i> , <i>lezioni</i> : ancora ingredienti costitutivi della tradizionale didattica centrata sul docente
10. Il materiale didattico , nel suo complesso, permette di preparare l'esame adeguatamente.	Di per sé l'espressione <i>materiale didattico</i> è neutra rispetto ai due diversi approcci (quello basato sull'insegnamento e quello centrato sull'apprendimento).



Dimensione: SODDISFAZIONE COMPLESSIVA

11. Sono complessivamente soddisfatto di questo <i>insegnamento</i>	La parola chiave è <i>insegnamento</i> : cfr precedenti commenti.
---	---

CONCLUSIONI E PROPOSTE

Da quanto sopra esposto dovrebbe risultare evidente che il paradigma “formativo” di riferimento del modello di rilevazione della soddisfazione degli studenti proposto da ANVUR è incompatibile con quello dichiarato in tutti i documenti di “fondazione” dell’attuale assetto dell’Università italiana.

Dal punto di vista dell’Assicurazione della qualità, ciò comporta un’inevitabile distorsione nella rilevazione della soddisfazione degli studenti. I quali sono chiamati ad esprimere il proprio gradimento su aspetti del servizio che caratterizzano paradigmi “formativi” superati, sia nella normativa di riferimento, sia – sempre più – nelle pratiche effettivamente adottate negli Atenei. Come più volte già detto, questa distorsione impedisce di rilevare la percezione degli studenti sulla misura del raggiungimento di quei risultati dell’apprendimento che, formalmente esplicitati nell’offerta formativa, gli Atenei si impegnano a far raggiungere agli studenti stessi che li “acquistano” tramite l’iscrizione.

Di seguito è proposta una riformulazione della *Scheda n. 1 – Attività formative (modalità convenzionale)* presentata da ANVUR, nella quale i criteri e il linguaggio utilizzati sono resi più coerenti con il nuovo paradigma dell’apprendimento. Allo scopo di facilitare l’interpretazione univoca dei vari *item*, si propone anche un *Glossario*, nel quale sono riportate, per ciascuna voce, le definizioni ricavate dai documenti UE, dalla normativa nazionale vigente e dalla letteratura specialistica di riferimento. Nella *Scheda n. 1* le parole/espressioni definite nel *Glossario* sono evidenziate in grassetto.

Glossario

<i>Abilità</i>	Capacità di applicare conoscenze e di utilizzare <i>know-how</i> per portare a termine compiti e risolvere problemi. L’abilità può essere sia pratica, sia cognitiva. Laurea: Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi e imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio. Laurea magistrale: Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell’innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi.
<i>Attività formativa</i>	Parte di un <i>Corso di studio</i> che concorre ad assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti. L’attività formativa può essere di base, caratterizzante, affine o integrativa.
<i>Competenza</i>	Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Laurea: 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. Laurea magistrale: Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici. Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.



Conoscenza	Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. La conoscenza può essere teorica e/o pratica. Laurea: Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi. Laurea magistrale: Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca. Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza all'interfaccia tra ambiti diversi.
Corso di Studio	Qualsiasi specifica offerta formativa proposta dall'Università nei diversi tipi di percorso: Lauree, Lauree Magistrali, Dottorati di ricerca, Specializzazioni ecc.
Credito formativo (CFU)	Misura del volume di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale, richiesto a uno studente in possesso di adeguata preparazione iniziale per l'acquisizione di conoscenze ed abilità nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei Corsi di Studio.
Materiale didattico	Appunti delle lezioni. Dispense. Presentazioni multimediali. Articoli. <i>Case studies</i> . Materiali strutturati per lavori di gruppo. Ecc.
Processo di apprendimento	Processo personale grazie al quale un individuo assimila informazioni, idee e valori e quindi acquisisce conoscenze, abilità e competenze. L'apprendimento avviene attraverso la riflessione personale, la ricostruzione e l'interazione sociale e può avere luogo in contesti formali, non formali o informali.
Programma (dell'attività formativa)	Piano dell'attività formativa che specifica la sequenza logica e temporale delle tappe previste, specificandone le modalità, i tempi di realizzazione ecc.
Risultati dell'apprendimento	Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.
Situazioni di apprendimento	Modalità di lavoro programmate dal docente per favorire l'apprendimento nell'ambito di un'attività formativa. Esempi di situazioni di apprendimento: lezioni, discussioni finalizzate all'approfondimento degli argomenti, seminari con la partecipazione di esperti, esercitazioni, simulazioni, analisi di casi, lavori di gruppo su compito, esperienze guidate in contesti reali, ecc.

Riformulazione della Scheda n. 1 – Attività formative (modalità convenzionale)

Dimensione: ASPETTI ORGANIZZATIVI

ITEM
1. L'organizzazione del Corso di Studio mi ha permesso di avere all'inizio di questa attività formativa le conoscenze e le abilità necessarie per seguirla.
2. I crediti formativi (CFU) assegnati a questa attività formativa sono giusti rispetto all'impegno complessivo di lavoro richiesto (lezioni, esercitazioni, laboratori, studio individuale ecc.).
3. Le informazioni relative all' attività formativa sono state sempre disponibili e aggiornate [...]

Dimensione: DIDATTICA

ITEM
4. Le situazioni di apprendimento previste dall' attività formativa (lezioni, esercitazioni, laboratori, ecc.) sono stati utili per attivare e sostenere il mio processo di apprendimento , orientandolo verso i risultati definiti nel programma .
5. Nelle varie situazioni di apprendimento il contributo del docente è stato decisivo per facilitare la comprensione delle conoscenze e l'acquisizione delle abilità e delle competenze oggetto di apprendimento.



- | |
|--|
| 6. Nelle varie situazioni di apprendimento il contributo del docente è stato decisivo per incoraggiare e sostenere la partecipazione attiva degli studenti. |
| 7. Le modalità di svolgimento dell'esame sono state definite in modo chiaro. |
| 8. Il docente è stato disponibile per chiarimenti, spiegazioni e assistenza anche al di fuori delle attività programmate. |
| 9. Il materiale didattico a supporto delle situazioni d'apprendimento , nel suo complesso, ha permesso di preparare l'esame adeguatamente. |
| 10. Ho raggiunto i principali risultati di apprendimento previsti dal programma di questa attività formativa . |

Dimensione: SODDISFAZIONE COMPLESSIVA

- | |
|---|
| 11. Sono complessivamente soddisfatto di questa attività formativa . |
|---|

¹ Nel'ambito della cultura della qualità – codificata, peraltro, in norme tecniche condivise a livello mondiale – il concetto di *aspettativa* è correlato al concetto di *esigenza*: queste sono entrambe manifestazioni della domanda del cliente e pertanto rappresentano per il fornitore altrettanti *requisiti* da rispettare. Non sembra azzardato affermare che gli studenti, di norma, sono prioritariamente interessati ad acquisire e a veder certificati i **risultati dell'apprendimento** che l'Ateneo s'impegna a far raggiungere, dichiarandoli nei documenti che formalizzano l'Offerta formativa. Risultati relativi a conoscenze e abilità specifiche della disciplina, ma anche a un'ampia gamma di altre competenze richieste per operare nel mondo professionale del lavoro. Dovrebbero essere questi risultati i principali *requisiti* che l'Ateneo è tenuto a rispettare. Ed è sul rispetto di questi che dovrebbe essere indagata la soddisfazione degli studenti. Ciò detto, occorre allo stesso tempo tenere presente che gli studenti non possono e non devono essere considerati solo come *clienti* da soddisfare, perché essi sono i **protagonisti** del processo di apprendimento, come riconosciuto dal nuovo paradigma condiviso in ambito UE. Questa peculiarità della relazione fornitore-cliente si manifesta, peraltro, nella "produzione" di molti servizi e soprattutto in quelli alla persona caratterizzati da alta professionalità e complessità (si pensi alle cure mediche), dove, se il *cliente* non collabora e, anzi, non agisce responsabilmente seguendo le indicazioni del *fornitore* del servizio (il medico), i risultati attesi difficilmente possono essere raggiunti. Ciò dovrebbe consigliare un approfondimento anche relativamente agli strumenti per rilevare la soddisfazione degli studenti. Nel Regno Unito, per esempio, dopo dieci anni di utilizzo, il National Student Survey è stato modificato nel 2017 proprio a causa della portata limitata dello strumento *in terms of capturing the student experience, including their engagement in learning and teaching activities*. (A. Mark Langan & W. Edwin Harris, *National student survey metrics: where is the room for improvement?*, aprile 2019, pag. 3). Gli autori concludono sottolineando che, proprio per questa peculiarità della relazione tra fornitore e cliente, nell'Istruzione Superiore i classici strumenti statistici di rilevazione della soddisfazione degli studenti hanno evidenziato varie criticità e avvertono che **other approaches to explore student satisfaction may yield different outcomes**. *For example, Douglas et al. (2015) found that student satisfaction is strongly related to how 'attentive' the teaching staff was to students during their studies, particularly in the final year. This possibly suggests student preference for a supportive, individualised experience and suggests that dissatisfaction was most acute when communication with students was perceived as poor.* (grassetti nostri)

² Come conferma Aldo Attilio Epasto in LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI: ANALISI E PROSPETTIVE, Quaderni di Intercultura Anno VII/2015, *l'obiettivo condiviso era quello di costruire lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e della Ricerca, sotteso al processo di armonizzazione e di convergenza dei sistemi di alta formazione e di ricerca, progetto comune a tutte le amministrazioni nazionali e sovranazionali dei paesi europei, noto come Processo di Bologna, definito nella Dichiarazione di Bologna sottoscritta il 19 giugno 1999, dai ministri di 29 paesi europei. Uno degli obiettivi fondamentali prefissati dal Processo di Bologna è quello relativo alla qualità certificabile dell'istruzione superiore erogata dalle singole istituzioni educative degli stati europei. Con la Dichiarazione di Bologna, in sostanza, i ministri firmatari si sono impegnati a varare riforme nazionali per un sistema universitario convergente a livello europeo e competitivo a livello*



globale. Le riforme varate nei vari Paesi a seguito di quegli impegni sono state improntate a un *modello di istruzione in cui l'apprendimento sia l'obiettivo da perseguire e l'insegnamento il mezzo per poterlo realizzare. In sostanza, una didattica che deve necessariamente tendere ad un rinnovato modo di concepire la prassi educativa, non più centrata sul docente ma sul discente. Per la realizzazione della quale è necessario effettuare imprescindibili cambiamenti metodologico-organizzativi finalizzati ad una didattica centrata sulle competenze. Cambiamenti che si ripercuotono, anche, sui sistemi di valutazione delle competenze acquisite e sull'organizzazione, il coordinamento e le relazioni tra discipline e docenti* (grassetti nostri).

³ Sul delicato e complesso problema dell'adozione del nuovo paradigma in ambito universitario, si veda IL DOCENTE UNIVERSITARIO – Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei, a cura di Luciano Galliani, Tomo II, Atti della VIII Biennale internazionale sulla Didattica universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Pensa MultiMedia, 2011. Si veda, in particolare, il contributo a pag. 535 cura di Pietro Lucisano, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, LA FIGURA DEL MENTORE E LE ESERCITAZIONI DI RICERCA DEI CORSI DI LAUREA PEDAGOGICA DELLA "SAPIENZA": *Se è vero che al centro del processo di insegnamento/apprendimento sono il discente e la sua esperienza, il ruolo del docente è quello dell'educatore, che guida la realizzazione di tali esperienze, fornendo un supporto alla loro comprensione e alla costruzione, attraverso di esse, di una autonoma capacità di giudizio. Questa riflessione, tuttavia, non può tradursi nella semplice (e semplicistica) contrapposizione tra un modello di insegnamento basato sulla costruzione dei contenuti e un modello basato sulla centralità dell'allievo. Nel concreto, si tratta, infatti, di dare un adeguato rilievo al processo di conservazione e costruzione delle conoscenze. Ossia a quel processo nel corso del quale, attraverso l'esperienza, le conoscenze del passato e le ipotesi sul futuro si confrontano nella ricerca di soluzioni a problemi reali. Nella pratica della didattica universitaria, inoltre, questo significa costruire situazioni che permettono agli studenti di individuare concreti obiettivi da raggiungere, comprendendo che per raggiungerli è necessaria una forma di disciplina comune. Non si tratta, in altre parole, di operare una meccanica e spesso non sostanziale riduzione della simmetria che esiste tra docenti e studenti, attraverso l'adozione di un modello accogliente e condiscendente; si tratta di favorire la sostituzione della autorità formale con l'autorevolezza dell'esperienza* (grassetti nostri).

⁴ Che la mente delle studente non debba essere considerata come un "vaso" da riempire è un convincimento antico dei pensatori che si sono occupati dell'educazione e della formazione dei giovani. Già Plutarco di Cheronea, vissuto a cavallo tra il primo e il secondo secolo d.C, ne L'ARTE DI ASCOLTARE aveva affermato che *la mente non ha bisogno, come un vaso, di essere riempita, ma, come una fiaccola, ha bisogno solo di una scintilla che la accenda, che vi infonda l'impulso alla ricerca e l'amore ardente per la verità.* La metafora è stata più volte ripresa, nei secoli successivi, dagli studiosi che si sono occupati di apprendimento.

⁵ Non si devono nascondere la difficoltà riscontrate in questi paesi nel passaggio dall'approccio totalmente incentrato sui contenuti trasmessi all'approccio che evidenzia i risultati dell'apprendimento da far acquisire: resistenze, difficoltà, contraddizioni non sono mancate e ancora permangono. Si veda per esempio, Huet, I., Oliveira, J. M., Nilza, C., Estima de Oliveira, 2008. THE EFFECTIVENESS OF ALIGNMENT MATRICES IN CURRICULUM DESIGN. Bologna Seminar on Development of a common understanding of Learning Outcomes and ECTS. Porto, Portugal, 19–20 June 2008: *Colleagues did not feel confident to design an alignment matrix without specifying the contents. Some of them still felt the need to include an extra column to list the contents to be covered in relation to the specified LO. This need reflects the difficulties in changing from a content-centred paradigm to a LO-centred paradigm* (grassetti nostri). L'*alignment matrix* è un semplice strumento per progettare un percorso di apprendimento partendo non dai contenuti – come da tradizione – ma dagli obiettivi/risultati dell'apprendimento, così da ridefinire il piano di studio e il programma di insegnamento in un'ottica *student-centred*. Nella matrice si indicano gli obiettivi formativi, le attività attraverso le quali maturare tali obiettivi e la valutazione (grassetti nostri).