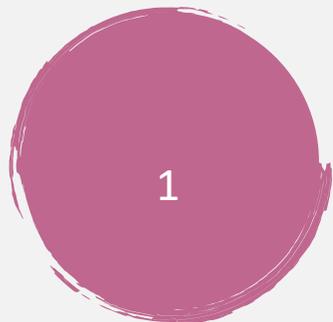


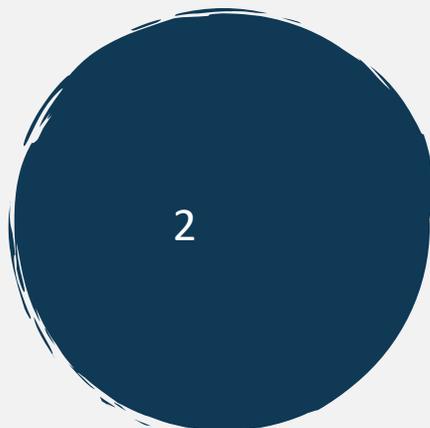
LA SCHEDA DI INSEGNAMENTO: ASPETTI METODOLOGICI E INDICATORI DI MONITORAGGIO



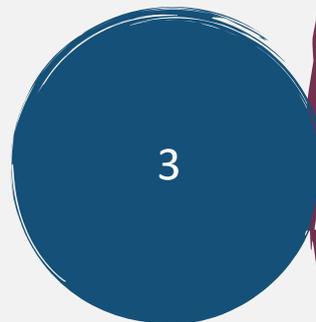
Prof.ssa Daniela Robasto
Università degli Studi di Torino
M-PED/04



Conoscere il significato dei **termini** basilari della **progettazione formativa**, così come vengono presentati da ANVUR, nonché i nessi con la letteratura pedagogica di riferimento;



Comprendere i collegamenti (presenti/assenti) tra le varie fasi della progettazione formativa esplicitati nei documenti formali del proprio CdS con particolare riferimento alla **scheda di insegnamento**;



Saper analizzare criticamente i propri documenti al fine di poter procedere, dove necessario, ad una **autovalutazione** critica di questi.



Obiettivi dell'intervento:

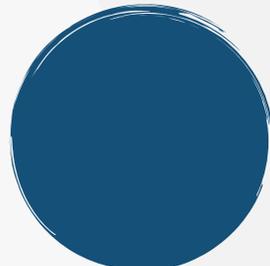
La progettazione formativa – Scheda SUA



Sezione 1.A
Presentazione del CdS



Sezione 1.B Quadri
della scheda SUA CdS
(A-B-C)



Sezione 1.C
Informazioni
sull'Ateneo e sulle
strutture didattiche
(QuadroD) valido per
tutte le SUA-CDS di
Ateneo.

DA LINEE GUIDA AL FORMAT
SUA ANVUR:

“I quadri di quest’area descrivono gli obiettivi di formazione che il corso di studio si propone di realizzare attraverso la progettazione e la messa in opera del corso, definendo la domanda di formazione e i risultati di apprendimento attesi”

1.b - Quadri A

A1: consultazione con le organizzazioni;

A2: Obiettivi formativi specifici del Corso e sbocchi occupazionali;

A3 requisiti di ammissione

A4 risultati di apprendimento attesi

A5: prova finale

Competenze attese nel CdS:

- 1) Saper fare un’analisi dei bisogni formativi;
- 2) Saper formulare obiettivi formativi;
- 3) Saper progettare percorsi di studio coerenti con gli obiettivi formativi esplicitati;
- 4) Saper definire risultati di apprendimento monitorabili e valutabili

1.B -QUADRIA – SCHEDA SUA- VIENE DEFINITA L’AREA DEGLI OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE

Analisi della domanda + analisi dei bisogni =

Fabbisogno formativo ->

al quale risponde

l'Ateneo e CdS

con la proposta formativa

Competenze attese sul mercato del lavoro per alimentare **ruoli e funzioni** professionali già **in essere** o ruoli e funzioni professionali rilevati come utili ma **poco sviluppati** dove se ne sente il bisogno

Alla ricerca di competenze?

“Competenza è qui inteso come la sintesi di conoscenze/abilità/comportamenti esercitata in un contesto di lavoro, ossia un insieme di saperi e abilità che consentono di esercitare un ruolo professionale o assolvere una funzione.

si distinguono “competenze specifiche” del settore tecnico o scientifico di studio, e quindi tipiche del corso di studio, e “competenze trasversali”, comuni ad ogni corso di studio, ossia abilità di carattere generale, a largo spettro, relative ai processi cognitivi, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta”

DEFINIZIONE DI COMPETENZA DA FORMAT ANVUR SUA CDS, P.4

Definizione di competenza adottata dal MIUR

- **Competenze:** indicano la comprovata capacità di **usare conoscenze, abilità e capacità** personali, sociali e/o metodologiche, **in situazioni** di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di **responsabilità e autonomia**.

Definizioni dall'EQF e dalla Normativa sul Nuovo obbligo di istruzione

- **Conoscenze:** indicano il **risultato dell'assimilazione** di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- **Abilità:** indicano le **capacità di applicare** conoscenze e di usare know-how **per portare a termine** compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come **cognitive** (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e **pratiche** (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);
- **Competenze:** indicano la comprovata capacità di **usare conoscenze, abilità e capacità** personali, sociali e/o metodologiche, **in situazioni** di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di **responsabilità e autonomia**.

Formare x competenze=Investire sulle persone affinché siano in grado di:

- 1) ATTIVARE LA RISORSA GIUSTA AL MOMENTO GIUSTO
- 2) SAPERSI AUTOREGOLARE
- 3) SAPER ESSERE AUTONOMI
- 4) SAPER LAVORARE IN GRUPPO

DEFINIZIONE DI COMPETENZA

Secondo Le Boterf (1994): La competenza risiede nella **mobilitazione delle risorse** dell'individuo (conoscenze, capacità, abilità), e non nelle risorse stesse.

Si configura quindi come un saper agire (o reagire) in una determinata situazione, in un determinato contesto (collettivo), allo scopo di conseguire una performance con un buon grado di autonomia e responsabilità.

Dimensioni dell'agire con competenza (modello R-I-Z-A):

Risorse (conoscenze, capacità di base, atteggiamenti, ..., dell'allievo) (R)

Strutture di interpretazione (come l'allievo "legge" ed assegna significato alle situazioni) (I)

Strutture di azione (come l'allievo agisce in risposta ad un problema) (Z)

Strutture di autoregolazione (come l'allievo apprende dall'esperienza e cambia le proprie strategie in funzione delle sollecitazioni provenienti dal contesto) (A)

MOBILITAZIONE

Cosa significa "costruire" competenza all'Università?

Risorse	Fornire informazione, sviluppare capacità di base e atteggiamenti (disposizioni)
Strutture di Interpretazione	Insegnare a leggere la realtà e le realtà: cogliere, interpretare, decostruire
Strutture di azione	Fornire strumenti per avere un impatto sulla realtà: costruire opinioni e artefatti, comunicare, cambiare il proprio mondo
Strutture di Autoregolazione	Mettere in grado di riflettere sulle proprie interpretazioni ed azioni: instillare il dubbio, mettersi in discussione, cambiare le proprie strategie, migliorare se stessi

Syllabus: Scheda di insegnamento

Un aiuto o un adempimento?

Progettazione nelle istituzioni educative e nei servizi formativi

Design in educational institutions and training services

Anno accademico 2021/2022

Codice attività didattica	FIL0360
Docente	Prof.ssa Daniela Robasto (Titolare del corso)
Corso di studio	laurea magistrale in Scienze pedagogiche
Anno	1° anno
Periodo	Primo semestre
Tipologia	Caratterizzante
Crediti/Valenza	9
SSD attività didattica	M-PED/04 - pedagogia sperimentale
Erogazione	Tradizionale
Lingua	Italiano
Frequenza	Facoltativa
Tipologia esame	Orale

I campi della progettazione formativa (Fasi progettuali)

Prerequisiti

Costituiscono prerequisiti preferenziali: conoscenze in merito alla metodologia della ricerca educativa/pedagogia sperimentale. Durante il corso verranno comunque ripresi i concetti metodologici di base; inoltre, uno dei testi indicati in bibliografia è specificatamente dedicato alla ripresa di tali concetti metodologici.

Propedeutico a

L'insegnamento VALUTAZIONE DEI CONTESTI E DELLE AZIONI FORMATIVE si considera un naturale proseguio per l'approfondimento delle tematiche oggetto del corso.

-
- Obiettivi formativi
 - Risultati dell'apprendimento attesi
 - Programma
 - Modalità di insegnamento
 - Modalità di verifica dell'apprendimento
 - Attività di supporto
 - Testi consigliati e bibliografia
 - Note
 - Strumenti didattici
 - Scheda del corso

Definire un obiettivo di apprendimento e' banale?

Con Tyler prima e con Bloom più tardi, il processo educativo-formativo si è fortemente legato al concetto di **obiettivo di apprendimento**.

Fu Tyler nel 1949 a porre l'accento sull'importanza (ma anche sulla difficoltà) di **stabilire con precisione i traguardi** a cui l'intervento formativo debba giungere.

Le indicazioni di Tyler furono riprese a Bloom e coll., i quali misero a punto una **tassonomia degli obiettivi** (1956) basata principalmente su due livelli: conoscenze ed abilità. (*tassonomie nate con l'intento di classificare **gli obiettivi di apprendimento** che si propone un intervento formativo*)

Obiettivo di apprendimento: è un comportamento terminale atteso (Pellerey, 2006); un risultato, una conoscenza-abilità-competenza che si auspica lo studente consegua attraverso le attività didattiche (Coggi, 2005).

La forma «basica» di un obiettivo di apprendimento (semplificazione)

Azione «cognitiva» attesa + contenuto + contesto (eventuale)



Es (nel nostro caso)

Valutare + una scheda di insegnamento + in ambito universitario

Attenzione: Obiettivi di apprendimento **imprecisi o generici** (soprattutto sull'azione cognitiva) possono creare delle difficoltà nella costruzione del percorso formativo e nella costruzione delle prove di valutazione...

Gli errori più frequenti nella formulazione di un obiettivo sono quelli relativi alla stesura di una *falsa performance*, quali, ad esempio:

possedere una profonda conoscenza della struttura dell'atomo

manifestare una crescente intelligenza personale

Altre volte si presenta come obiettivo l'attività dell'insegnante:

spiegare agli studenti il teorema di Pitagora

Assai spesso, poi, nella definizione degli obiettivi e nella progettazione di una prova di verifica, manca l'indicazione di un criterio di riferimento, necessario per valutare la *performance* dell'allievo.

R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani, Firenze, 1989.

Definizione degli obiettivi di apprendimento in ambito accademico. Un'analisi sui neo assunti

In un corso di formazione per neo assunti, oltre a raccogliere le criticità valutative sinora esperite in ambito accademico, il questionario iniziale sulla valutazione ha chiesto ai corsisti di elencare almeno tre obiettivi di apprendimento oggetto di controllo durante le prove d'esame.

Elenca almeno tre obiettivi di apprendimento che vorresti controllare con le prove d'esame.

conoscenza degli elementi di base del calcolo numerico di frequente utilizzo in informatica.

capacità di ragionamento sulla materia

conoscenza dei testi letterari oggetto di studio

conoscenza e capacità di comprensione

conoscere gli argomenti centrali del corso e saperli discutere

acquisizione delle conoscenze di base necessarie al medico di base

applicazione delle conoscenze acquisite durante il corso

apprendimento degli argomenti principali del corso

apprendimento dei concetti di base

apprendimento delle conoscenze di base relative alla materia insegnata

argomentare gli aspetti centrali dei diversi sguardi sull'educare che caratterizzano la cultura contemporanea

capacità analitiche e argomentative;

capacità dello studente nell'affrontare problematiche sulla base degli strumenti forniti durante il corso;

capacità di applicare le conoscenze teoriche in casi pratici

comprensione dei concetti giuridici e delle dinamiche storiche degli stessi

comprensione e rielaborazione dei contenuti

conoscenza degli argomenti d'esame almeno sufficiente;

conoscenza degli argomenti trattati a lezione;

conoscenza delle nozioni fondamentali

conoscenza generale degli argomenti trattati;

conoscenza teorica della materia

conoscenze disciplinari

conoscere le relazioni tra linguaggi ad alto livello e il linguaggio a livello macchina

discutere la diagnostica differenziale di patologie internistiche

sviluppare capacità critica di analisi e di ragionamento;

valutare le capacità dello studente nel gestire le informazioni imparate durante il corso in modo autonomo. individuando le relazioni tra i vari concetti

buona conoscenza della lingua latina

conoscenza di base della tematica affrontata

comprensione delle tematiche trattate

apprendimento di contenuti di base specifici

acquisizione delle conoscenze e competenze basilari per la comprensione della materia teorica e l'applicazione degli strumenti pratici di riferimento (apprendimento)

capacità di comprensione di quanto esposto a lezione

concetti fondamentali di base (non nozionistici)

conoscenza della stechiometria e delle basi di chimica generale. che non solo devono essere note alla fine del secondo anno, ma devono essere ormai diventate degli automatismi, la conoscenza estensiva del programma del corso.

acquisizione delle conoscenze specifiche relative agli argomenti trattati nel corso

concetti di base

conoscenza della lingua inglese general English (lessico e grammatica)

modello teorico di riferimento e nozioni teoriche fondamentali

capacità di rielaborare le nozioni teoriche presentate durante il corso o lette nel manuale.

capacità nel capire come risolvere il problema

conoscenza degli argomenti principali

far raggiungere allo studente una comprensione adeguata dei concetti. dei modelli teorici di riferimento e degli ambiti applicativi della disciplina oggetto di insegnamento.

padronanza degli esami di laboratorio più importanti

apprendimento dei principali concetti teorici;

conoscenza di base della materia

conoscere in dettaglio il destino. in termini di processi digestivi e di assorbimento, dei diversi principi nutritivi contenuti negli alimenti (proteine, grassi, carboidrati fibrosi e non fibrosi, minerali e vitamine)

accertare le competenze trasversali acquisite dagli studenti

acquisizione dei concetti fondamentali dell'insegnamento

acquisizione della capacità di programmare un esperimento scientifico chimico

acquisizione delle conoscenze di base relative al mio corso

acquisizione delle nozioni fondamentali da parte dello studente

acquisizione di conoscenze specifiche.

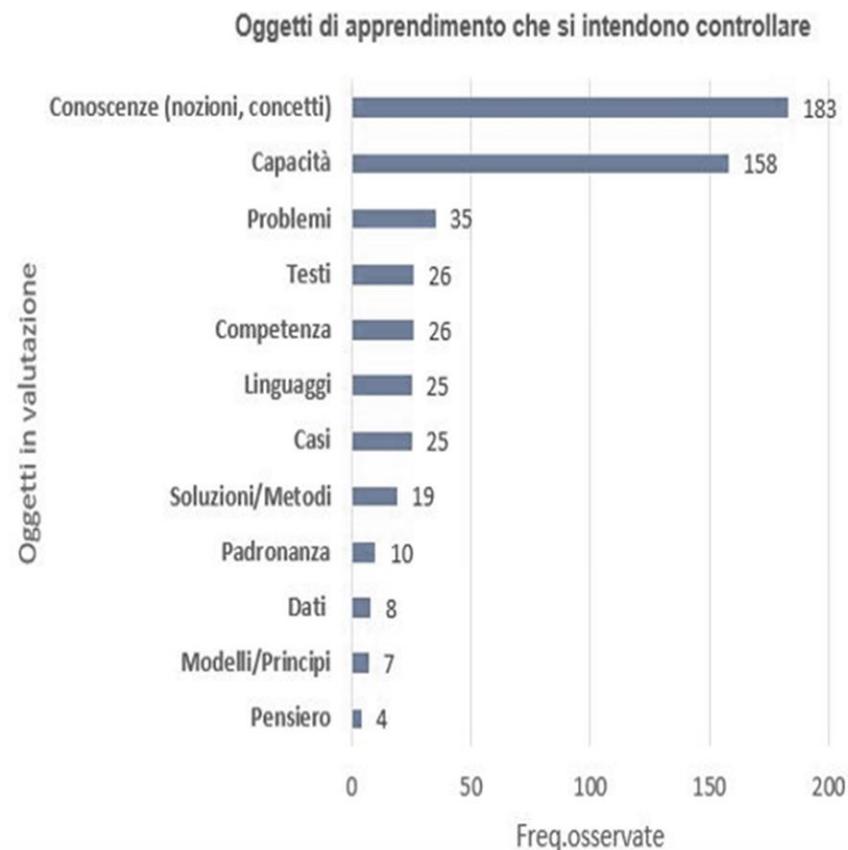
acquisizione lessico di produzione di base e comprensione intermedio

apprendimento dei concetti fondamentali

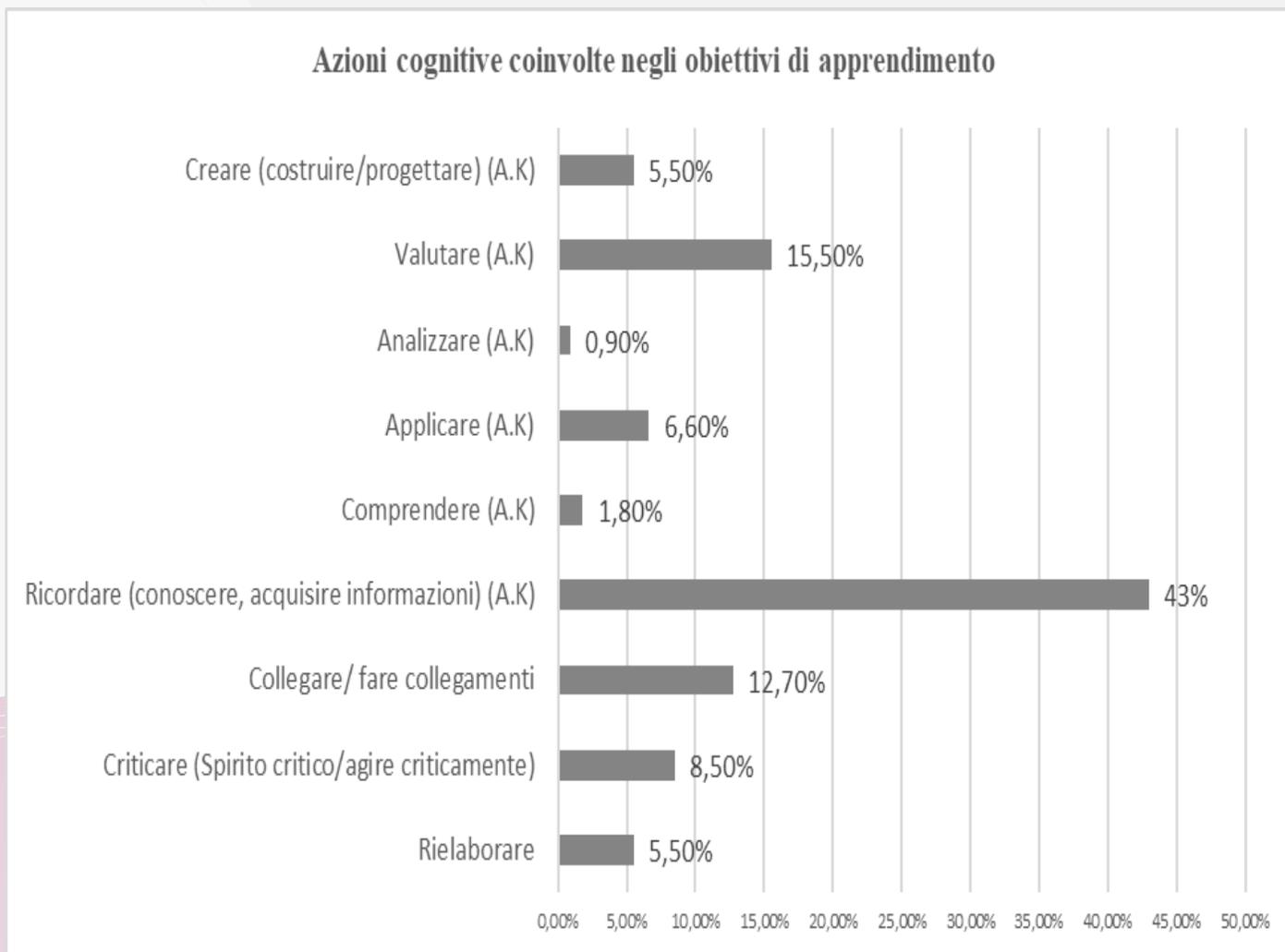
apprendimento delle nozioni fondamentali della disciplina

Come si evince dall'estratto delle risposte aperte presentato e l'analisi della frequenza lessicale riportata (Fig.2), sui **526 obiettivi di apprendimento** che i docenti dichiarano di controllare con prove d'esame, il **34%** di questi coinvolge il concetto di conoscenza, il **30%** di capaci-tà/abilità e il **4,9%** di competenza. Vi sono poi "oggetti" di apprendimento che potrebbero rientrare in modo diverso nelle tre categorie standard (conoscenza, abilità, competenza) a seconda delle azioni cognitive richieste agli studenti durante la prova. Si tratta ad esempio dei "casi", "metodi", "problemi", "dati". che potrebbero richiedere sia l'attivazione di risorse prevalentemente conoscitive, sia la mobilitazione di strutture di interpretazione, azione e autoregolazione, maggiormente coinvolte in prove per competenze

Figura 2 – Frequenza osservata degli "oggetti" di apprendimento che si intendono valutare con le prove d'esame a seguito dell'analisi della frequenza lessicale effettuata sulle risposte aperte (questionario iniziale)



Azioni cognitive richieste agli studenti



Cognizione: Processi cognitivi, secondo Anderson e Krathwohl (2001)

RICORDARE

COMPRENDERE

APPLICARE

ANALIZZARE

VALUTARE

CREARE

Secondo Anderson & Krathwohl (2001) le abilità espresse dall'allievo sono l'esito dell'applicazione di determinati **processi** cognitivi (capacità di base) a determinati **contenuti** (categorie di conoscenza).

Processi cognitivi secondo Anderson e Krathwohl (2001)

- **Ricordare**

- Riconoscere
- Rievocare

- **Comprendere**

- Interpretare
- Esemplificare
- Classificare
- Riassumere
- Inferire
- Confrontare
- Spiegare

- **Applicare**

- Eseguire
- Implementare

- **Analizzare**

- Differenziare
- Organizzare
- Attribuire

- **Valutare**

- Controllare
- Criticare

- **Creare**

- Generare
- Pianificare
- Produrre

Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

Categorie di conoscenza (contenuti), secondo Anderson e Krathwohl (2001)

1. CONOSCENZA FATTUALE

1) In Italia vi è una **situazione emergenziale** per il diffondersi del Corona Virus (Febbraio 2020)

2. CONOSCENZA CONCETTUALE

2) I coronavirus (CoV) sono un'ampia famiglia di **virus respiratori** che possono causare malattie da lievi a moderate, dal comune raffreddore a sindromi respiratorie come la MERS (sindrome respiratoria mediorientale, Middle East respiratory syndrome) e la SARS (sindrome respiratoria acuta grave, Severe acute respiratory syndrome). Sono chiamati così per le punte a forma di corona che sono presenti sulla loro superficie...*È possibile ridurre il rischio di infezione, proteggendo se stessi e gli altri, seguendo alcuni accorgimenti..*

3. CONOSCENZA PROCEDURALE

3) **Procedure:** Lavati spesso le mani (dopo aver tossito/starnutito, dopo aver assistito un malato, prima durante e dopo la preparazione di cibo, prima di mangiare, dopo essere andati in bagno, dopo aver toccato animali o le loro deiezioni o più in generale quando le mani sono sporche in qualunque modo). In ambito assistenziale (ad esempio negli ospedali) segui i consigli degli operatori sanitari che forniscono assistenza. Non è raccomandato l'utilizzo generalizzato di mascherine chirurgiche in assenza di sintomi. Proteggi gli altri se hai una qualsiasi infezione respiratoria copri naso e bocca quando tossisci e/o starnutisci (gomito interno/fazzoletto). Se hai usato un fazzoletto buttalo dopo l'uso. Lavati le mani dopo aver tossito/starnutito...Resta a casa se non per urgenti necessità (spesa, lavoro, emergenza...)

4. CONOSCENZA METACOGNITIVA

4) Quali attività fuori casa della mia vita quotidiana posso effettivamente eliminare? (**Riflessione critica** sulle proprie abitudini di vita)

Esemplificazione Robasto, 2020 su Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

In sintesi- Prima di «buttarsi» sulla costruzione di una prova valutativa occorre...

1. Riflettere sulle **funzioni della valutazione** in quel determinato contesto di apprendimento
2. Riflettere sugli **obiettivi di apprendimento specifici** che si intendono controllare (senza perdere di vista gli scopi del percorso formativo ma focalizzandosi su aspetti particolari)
3. Interrogarsi sul **processo cognitivo** coinvolto (Anderson e Krathwohl)
4. Scegliere lo **strumento di valutazione** più corretto per controllare gli obiettivi di apprendimento attesi (e i processi coinvolti), da sottoporre agli studenti



DOMANDE>INDICATORI>PROCESSI>OBIETTIVI

Gli strumenti di valutazione

«Le prove»

Con quali strumenti valutare?

In primis occorre definire il grado di strutturazione della prova (*alta strutturazione, semistrutturazione, bassa strutturazione*)

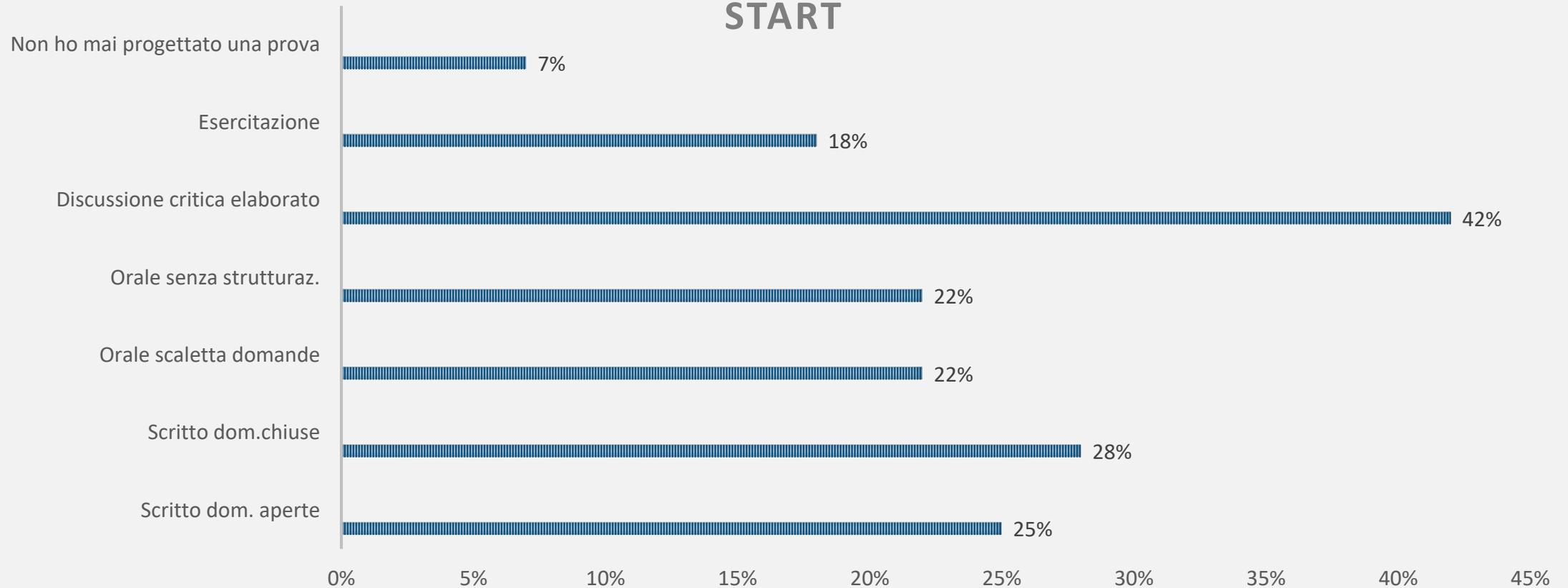
La scelta del grado di strutturazione dipende, certamente dal tipo di **obiettivo di apprendimento** che si intende controllare (e dai **processi cognitivi** sottesi) ma in parte dipende anche da altri fattori (es: il tempo a disposizione per esaminare, il numero di allievi da esaminare, la necessità di un confronto puntuale tra i prodotti dei formandi, il tipo ed il numero degli esaminatori, etc).

E' pertanto necessario scegliere il tipo di prova tenendo in considerazione in primis gli obiettivi di apprendimento da controllare ma, per una valutazione valida e affidabile, è necessario tenere altresì in considerazione «i limiti»/caratteristiche del contesto in cui andremo a valutare.



Tipi di prove utilizzate (neo assunti)

PROVE UTILIZZATE DAI CORSISTI (DOCENTI ACCADEMICI) IRIDI START



Le principali forme di strutturazione

1. PROVA AD ALTA STRUTTURAZIONE
2. PROVA SEMI STRUTTURATA
3. PROVA A BASSA STRUTTURAZIONE

Ad alta strutturazione = offrono sia uno stimolo [domanda-item] chiuso, sia possibilità di risposta predefinite.

Offrono maggiori garanzie di affidabilità nell'attribuzione dei punteggi e voti ma spesso sono di difficile costruzione e/o non permettono di indagare specifiche abilità/competenze. (Benvenuto, 2003, p. 103- 105)

Sono anche dette prove oggettive (o prove tipificate o test) > il termine «**oggettive**» indica la presenza di un chiave di correzione univoca. (Trincherò 2006, p. 69)

(diversi valutatori medesima valutazione ma non si elimina la componente soggettiva della valutazione)

Esempi di prove ad alta strutturazione

TIPI

- Vero/falso
- Completamenti
- Corrispondenze
- Scelte multiple/Test

E ... Qualunque tipo di prova che abbia nella prova stessa sia il quesito, sia la risposta (al rispondente è richiesto di selezionare la risposta/individuare/collegarla ma non di produrla autonomamente)

FUNZIONALITA'

- Predeterminano l'esattezza di ogni quesito.
- Permettono di verificare conoscenze di tipo mnemonico, applicativo o convergente
- Non permettono di verificare pensiero autonomo e soluzioni inedite di problemi.

Le prove semistrutturate

PROVE SEMISTRUTTURATE

Offrono uno stimolo o **istruzioni di tipo chiuso** e **un'autonoma elaborazione delle risposte**.

La chiusura dello stimolo presenta quei vincoli che permettono di presentare a tutti la stessa domanda o situazione problematica, «pre-strutturando la risposta» (*es: progetta in questo modo, tenendo in considerazione...prestando attenzione a...elencando questi aspetti...*)

Esempi di prove semistrutturate

TIPI (in realtà casistica molto vasta, a seconda degli ambiti disciplinari):

- Relazioni-trattazioni sintetiche (con istruzioni di svolgimento)
- Schede di analisi – schede di sintesi
- Saggi brevi
- Rapporti di ricerca
- Questionari a risposte aperte (sintetiche)
- Prova di laboratorio con istruzioni/struttura di svolgimento...

FUNZIONALITA'

Le prove semi strutturate permettono di rilevare

conoscenze/competenze/abilità non rilevabili con le sole prove oggettive; possono permettere la verifica dei processi cognitivi superiori.

Le prove a bassa strutturazione

- Le prove a bassa strutturazione prevedono uno stimolo aperto (non necessariamente uguale per tutti) senza alcuna indicazione (di tipo chiuso) che ne guidi lo svolgimento.
- **Gli stimoli** delle prove a bassa strutturazione generalmente **sono molto ampi** e non impongono vincoli precisi di spazio/tempo.
- In tal caso la valutazione può essere *olistica* (ossia basata sull'impressione generale che ha il valutatore dell'elaborato esaminato: attenzione poco replicabile) oppure *analitica*, ossia basata su un insieme di criteri precisi , raggruppati in una griglia di correzione.

Video Stimolo <https://www.youtube.com/watch?v=oCBnkHhI50U> Dall'inizio al minuto 00.02 al min 0.53

E successivamente dal 00.53 al min 1.19

Esempi di prove a bassa strutturazione

Tipi

- Interrogazioni tradizionali (*Mi parli di...*)
- Trattazioni/Relazioni non strutturate
- Articoli /Saggi (senza indicazioni di svolgimento)
- Prove di laboratorio/sul campo senza alcuna istruzione di svolgimento o scheda guida...

Funzionalità

- Permettono di verificare le abilità di analisi, di sintesi, di interpretazione/valutazione
- Permettono di verificare le abilità di riorganizzazione dei contenuti studiati anche in situazioni nuove.
- La valutazione risente maggiormente della soggettività del docente (si può limitare con delle buone griglie di correzione)

A4b SUA+ Syllabus

Il cuore della progettazione formativa –

Tutti i nodi vengono al pettine (1)



- **A4b1 - Conoscenza e comprensione,**
- **e**
- **Capacità di applicare conoscenza e comprensione:**
- **Sintesi**
- **A4b2 - Conoscenza e comprensione,**
- **e**
- **Capacità di applicare conoscenza e comprensione:**
- **Dettaglio**
- **A4C -Autonomia di giudizio
(analizzare/valutare)**
- **Abilità comunicative
(produrre/creare)**
- **Capacità di apprendimento**

Descrittori di Dublino

I Descrittori di Dublino sono costruiti sui seguenti elementi:

- 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*).

Primo 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;
- 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**.

Secondo 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**.

Terzo ciclo (Dottorato)

I titoli finali di **terzo ciclo** possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e **padronanza del metodo di ricerca** ad esso associati;
- abbiano dimostrato capacità di **concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca** con la probità richiesta allo studioso;
- abbiano **svolto una ricerca originale** che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale;
- siano capaci di **analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse**;
- sappiano **comunicare** con i loro pari, **con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale** nelle materie di loro competenza;
- siano capaci di **promuovere**, in contesti accademici e professionali, un **avanzamento tecnologico, sociale o culturale** nella società basata sulla conoscenza.

Memo:

Descrittori di Dublino

I Descrittori di Dublino sono **enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo** dopo aver completato con successo un ciclo di studio.

Non vanno intesi come prescrizioni; **non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi;**

i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso.

Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali (*ma possono essere declinati in obiettivi di apprendimento specifici, coerenti con i descrittori, ad esempio dentro i Syllabus*)

Raccordo con il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF)

Livello EQF	Tipologia di qualificazione
6	Laurea
	Diploma Accademico di I livello
7	Laurea Magistrale
	Diploma Accademico di II livello
	Master universitario di I livello
	Diploma Accademico di specializzazione (I)
	Diploma di perfezionamento o master (I)
8	Dottorato di ricerca
	Diploma accademico di formazione alla ricerca
	Diploma di specializzazione
	Master universitario di II livello
	Diploma Accademico di specializzazione (II)
	Diploma di perfezionamento o master (II)

- Allegato B, Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20 dicembre 2012

- ✓ Presenza di **Prerequisiti e propedeuticità**
- ✓ Formulazione degli obiettivi di apprendimento attesi nella forma: azione cognitiva, contenuto, contesto) (**risultati attesi**)
- ✓ Programma di insegnamento coerente con i **contenuti** presenti nei risultati/obiettivi attesi
- ✓ **Modalità di insegnamento** coerenti con gli obiettivi attesi (es: lezione trasmissiva per mobilitare le strutture d'azione e l'applicare??)-> verificare quali processi cognitivi sono mobilitati con quel tipo di strategia didattica
- ✓ **Modalità di verifica dell'apprendimento:** strutturazione delle prove esplicite; strutturazione delle prove coerente con le azioni cognitive che si intendono controllare
- ✓ La presenza di note per interagire con il docente; per il materiale didattico, per i DSA



Riepilogo

Cosa monitorare in una scheda di insegnamento?

Indicatori qualitativi

daniela.robasto@unito.it

