



schweizerische agentur  
für akkreditierung  
und qualitätssicherung

agence suisse  
d'accréditation et  
d'assurance qualité

agenzia svizzera di  
accreditamento e  
garanzia della qualità

swiss agency of  
accreditation and  
quality assurance

## **Procedura di valutazione**

**BA SUPSI in Insegnamento per il livello prescolastico**  
**BA SUPSI in Insegnamento per il livello elementare**

Rapporto di valutazione esterna | 08.11.2019



## Indice

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Introduzione .....  | 2  |
| 2   | Presentazione delle unità sottoposte a valutazione .....                      | 2  |
| 2.1 | Contesto .....  | 2  |
| 2.2 | La scuola dell'infanzia e elementare nel Canton Ticino .....                  | 3  |
| 2.3 | Formazione di base SUPSI per l'insegnamento prescolastico ed elementare ..... | 4  |
| 3   | Procedura di valutazione .....  | 7  |
| 3.1 | Gruppo di esperti .....   | 7  |
| 3.2 | Rapporti .....  | 8  |
| 3.3 | Visita sul posto .....  | 8  |
| 3.4 | Presenza di posizione del DFA sul rapporto di valutazione esterna .....       | 9  |
| 4   | Conformità con gli standard di qualità .....                                  | 10 |
| 4.1 | Ambito 1 – Obiettivi di formazione .....                                      | 11 |
| 4.2 | Ambito 2 – Concezione .....   | 14 |
| 4.3 | Ambito 3 – Attuazione .....   | 21 |
| 4.4 | Ambito 4 – Garanzia della qualità .....                                       | 27 |
| 4.5 | Ambito 5 – Governance .....   | 32 |
| 5   | Valutazione globale .....   | 38 |
| 6   | Profilo dei punti forti e punti da migliorare .....                           | 39 |
| 7   | Conclusione .....   | 41 |

## NOTA

Nel presente rapporto l'uso del genere segue le "Istruzioni della Cancelleria federale per la redazione dei testi ufficiali in italiano" del 16 settembre 2003.

## 1 Introduzione

Il presente rapporto verte sulla valutazione della formazione di insegnanti di scuola dell'infanzia e di insegnanti di scuola elementare del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) presso la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), più precisamente il Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello prescolastico e il Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare.

Il rapporto di valutazione esterna si basa sul rapporto di autovalutazione dei cicli di studio in questione, sulle interviste condotte da esperti del settore ad interlocutori rappresentativi dei principali gruppi di interesse dei Bachelor e infine sull'expertise del gruppo di esperti indipendenti reclutati dall'Agenzia svizzera di accreditamento e garanzia della qualità (AAQ).

La procedura di valutazione, volontaria, è stata avviata l'8 febbraio 2019 su domanda del DFA depositata all'AAQ il 10 gennaio 2019. Su esplicita richiesta dell'unità da valutare gli standard di qualità presi a riferimento per condurre tanto l'autovalutazione che la valutazione esterna corrispondono agli standard in vigore in Svizzera per l'accreditamento di programma in base alla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero (LPSU) e le relative Direttive per l'accreditamento del 28 maggio 2015. Agli standard di qualità elencati all'Art. 23 delle Direttive per l'accreditamento la SUPSI-DFA ha chiesto di essere valutata anche relativamente alla governance, traendo ispirazione dagli standard vigenti per l'accreditamento istituzionale, adattati al contesto in questione. Tuttavia, la presente procedura non corrisponde ad un accreditamento e pertanto non implica conseguenze legali. Tale modello era già stato utilizzato per la valutazione del Master of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello secondario I, come richiesto dal DFA nel 2016.

La domanda di valutazione è stata dettata da una duplice esigenza, una di tipo esterno ed una prettamente interna: da un lato il bisogno di render conto al Dipartimento Educazione Cultura e Sport del Canton Ticino (DECS), organo mandatario del DFA, della qualità della formazione; dall'altro lo sviluppo continuo della qualità, inserendosi questa dinamica nel sistema di garanzia qualità interna della SUPSI, secondo cui valutazioni cicliche vengono svolte a livello di formazione e ricerca nei diversi dipartimenti e scuole affiliate della SUPSI.

## 2 Presentazione delle unità sottoposte a valutazione

### 2.1 Contesto

Il DFA attua la formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola elementare, della scuola media e della scuola media superiore tramite programmi di studio riconosciuti dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), salvo quanto compete all'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF). Nell'ambito della formazione di base il DFA offre i seguenti programmi di studio:

- Bachelor in Insegnamento per il livello prescolastico;
- Bachelor in Insegnamento per il livello primario;
- Master in Insegnamento per il livello secondario I;
- Master in Insegnamento della matematica per il livello secondario I;
- Diploma di Insegnamento per le scuole di maturità.

Il DFA offre inoltre formazione professionale e continua e sviluppa attività di ricerca accademica nell'ambito delle scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari sia per conto proprio sia

in collaborazione con altri enti e istituti. Gestisce, infine, servizi trasversali quali il centro di documentazione (Biblioteca), il Servizio comunicazione e il Servizio informatico e multimedia.

Gli organi principali del DFA sono:

- Il **Consiglio di Direzione**, con ruolo di management operativo, composto da cinque membri: direttore DFA, responsabili formazione Bachelor, formazione Master, formazione continua e ricerca;
- **Gruppo di coordinamento tra la SUPSI e il DECS**, con ruolo strategico, si riunisce almeno due volte all'anno per regolare le questioni di interesse comune, è composto da: il consigliere di Stato direttore del DECS, il direttore della SUPSI, il direttore del DFA, il direttore della Divisione Scuola (DS) del DECS, il direttore della Divisione Cultura e Studi Universitari (DCSU) del DECS, i capisezione dei diversi ordini scolastici all'interno della DS e i responsabili delle diverse missioni all'interno del DFA;
- **Commissione Consultiva**, con ruolo di consulenza alla direzione del DFA, composta da personalità provenienti dal mondo scolastico e accademico ed attivi nei settori chiave del DFA, elette dal **Consiglio della SUPSI** per un periodo di 4 anni.

L'attività di ricerca del DFA è coordinata dai Centri competenze: il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), il centro Bisogni educativi, scuola e società, il centro di Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione, il centro di Didattica della matematica ed infine il Centro lingue e studi sul plurilinguismo. Il CIRSE è passato dal DECS al DFA in concomitanza con la creazione del dipartimento DFA e la sua integrazione nella SUPSI. Le sue attività di ricerca, come previsto dal contratto di prestazione DECS-DFA, rappresentano circa il 20% del budget totale del DFA. Gli altri filoni di ricerca ricevono finanziamenti esterni o sono integrati negli otto assi di ricerca della SUPSI, fra cui spicca l'ottavo, denominato "Sistemi educativi e formativi", di cui il DFA è il capofila. Strettamente legati alla ricerca sono i laboratori e le aree. I laboratori si occupano, al pari dei centri di competenza, dell'insieme dei mandati del DFA, i.e., formazione di base e continua, ricerca e prestazioni di servizio, distinguendosi da essi per la presenza di collaboratori tecnici e di attrezzature particolari; le aree si occupano essenzialmente di formazione di base e continua. I laboratori del DFA sono due: il laboratorio tecnologie e media in educazione (TME) e il laboratorio ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione (RDCD), in cui è integrata la biblioteca del DFA.

Le aree attive presso il DFA sono:

1. Area di didattica della geografia.
2. Area di didattica della storia e della civica.
3. Area di didattica delle scienze naturali.
4. Area di didattica dell'educazione fisica.
5. Area di didattica dell'educazione musicale.
6. Area di didattica dell'educazione visiva e dell'educazione alle arti plastiche.
7. Area insegnamento, apprendimento e valutazione.
8. Area Professione Docente.

I centri di competenza, i laboratori e le aree possono essere potenzialmente attive in progetti di ricerca finanziati internamente o su fondi terzi.

## 2.2 La scuola dell'infanzia e elementare nel Canton Ticino

La Sezione delle Scuole comunali (SESCO) del DECS si occupa delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari comunali e private parificate. Il Cantone ha compiti legislativi e svolge attività di coordinamento, supporto e vigilanza, mentre ai Comuni competono compiti logistici (edilizia scolastica) e amministrativi (nomina dei docenti), oltre alla responsabilità delle direzioni

degli istituti scolastici. In ogni comune l'istituto scolastico è l'organo di conduzione previsto dalla Legge sulla scuola del 1990, art. 24.

Dall'estate del 2015 è in vigore un nuovo Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese che, basato su un paradigma per competenze, illustra i traguardi attesi per ogni grado della scolarità obbligatoria. Esso rappresenta uno dei tre piani di studi nazionali (insieme al *Lehrplan21* – LP21 e al *Plan d'études romand* – PER) scaturiti dal concordato intercantonale HarmoS. Alla costruzione, alla redazione e alla messa in atto del nuovo Piano di studi hanno collaborato formatori del DFA, e il dipartimento si impegna costantemente nell'aggiornare le competenze dei docenti tramite moduli di formazione continua sull'implementazione concreta del Piano di studi.

La scuola dell'infanzia (SI) comprende allievi dai tre ai sei anni d'età: dall'anno facoltativo al secondo anno obbligatorio; la scuola elementare (SE) accoglie allievi dai sei agli undici anni: dal terzo al settimo anno obbligatorio. Tolto l'anno facoltativo id, la durata è dunque di due anni per la SI e cinque anni per la SE. La quasi totalità dei bambini frequentava la formazione prescolastica in Ticino già prima che divenisse obbligatoria con l'accordo HarmoS. Tradizionalmente erano offerti tre anni di formazione di scuola dell'infanzia, ecco perché il primo anno è rimasto nel sistema, benché facoltativo.

In Ticino nell'anno scolastico 2018-19 si contavano 820 sezioni di SE (con 1295 docenti attivi) e 419 di SI (con 559 docenti attivi), raggruppate in Istituti scolastici gestiti da 60 direttori didattici.

Il docente delle scuole comunali è un generalista, si occupa quindi dell'insegnamento di tutte le discipline. Nella scuola elementare per le arti plastiche, l'educazione musicale e l'educazione fisica è previsto generalmente un docente specialista.

### **2.3 Formazione di base SUPSI per l'insegnamento prescolastico ed elementare**

I cicli di studio di Bachelor per l'insegnamento SI e SE (Bachelor of Arts SUPSI in insegnamento per il livello prescolastico e Bachelor of Arts SUPSI in insegnamento per il livello elementare) sono stati riconosciuti dalla CDPE nel 2005, riconoscimento rinnovato nel 2015<sup>1</sup>. Mediante tale riconoscimento viene garantita la coerenza tra le prassi adottate a livello svizzero per la formazione dei docenti e viene assicurata l'interazione tra formazione e ricerca, in seguito alla terziarizzazione della formazione. Al di là di questa procedura formale, i Bachelor non sono stati oggetto di audit esterni precedenti.

La durata regolamentare degli studi è di tre anni (sei semestri), per i quali sono corrisposti 180 ECTS<sup>2</sup>. Compatibilmente con le necessità dello studente e l'offerta del DFA, può essere elaborato un piano degli studi personalizzato della durata massima di dieci semestri. Circa diciotto studenti SE e quattro SI seguono un piano individualizzato. La formazione è modulare. Il raggiungimento del livello di competenza richiesto è certificato al termine del modulo e dà diritto all'acquisizione di crediti ECTS.

La formazione comprende: moduli professionali, moduli relativi alle scienze dell'educazione, moduli relativi alle didattiche disciplinari, moduli opzionali e la tesi di Bachelor. La pratica professionale rappresenta circa un terzo della formazione (si vedano le Tabelle a-b qui di seguito).

---

<sup>1</sup> Per la procedura di riconoscimento e relative basi legali, si veda al sito della CDPE <http://www.edk.ch/dyn/16412.php>.

<sup>2</sup> Il volume in ECTS associato a ciascun modulo tiene conto di tutti i lavori richiesti allo studente per il regolare svolgimento delle attività previste: ore di corso, ore di studio o progettazione individuale, ore di pratica professionale, ore dedicate alla preparazione e allo svolgimento di certificazioni, ecc. Un ECTS corrisponde indicativamente a 25 ore di lavoro complessivo di cui circa 12 ore di presenza in aula.

| MODULI BACHELOR LIVELLO ELEMENTARE  | ANNO      |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|
|   | I         | II        | III       |
| Modulo professionale 1  | 18        |           |           |
| Scienze dell'educazione I: scuola e società                                       | 3         |           |           |
| Scienze dell'educazione II: sviluppo e apprendimento                              | 6         |           |           |
| Italiano I: fondamenti di didattica   | 8         |           |           |
| Matematica I: fondamenti di didattica della Geometria                             | 4         |           |           |
| Matematica II: fondamenti di didattica di Grandezze e misure                      | 4         |           |           |
| Ambiente I: fondamenti  | 6         |           |           |
| Linguaggi artistici ed espressivi I   | 5         |           |           |
| Motricità I   | 2         |           |           |
| Lingue e plurilinguismo I   | 2         |           |           |
| Tecnologie e media I  | 2         |           |           |
| Modulo professionale 2  |           | 14        |           |
| Scienze dell'educazione III: personalizzazione degli apprendimenti                |           | 6         |           |
| Scienze dell'educazione IV: inclusione e disabilità                               |           | 3         |           |
| Scienze dell'educazione V: insegnamento e ricerca                                 |           | 4         |           |
| Italiano II: la didattica nel I ciclo   |           | 5         |           |
| Italiano III: la didattica nel II ciclo   |           | 5         |           |
| Matematica III: la didattica nel I ciclo  |           | 5         |           |
| Matematica IV: la didattica nel II ciclo  |           | 5         |           |
| Ambiente II: la didattica nel II ciclo  |           | 6         |           |
| Linguaggi artistici ed espressivi II  |           | 1         |           |
| Motricità II  |           | 3         |           |
| Lingue e plurilinguismo II  |           | 6         |           |
| Tecnologie e media II   |           | 1         |           |
| Modulo professionale 3  |           |           | 30        |
| Scienze dell'educazione VI: competenze socio-emotive nella relazione educativa    |           |           | 2         |
| Scienze dell'educazione VII: processi d'insegnamento e difficoltà d'apprendimento |           |           | 2         |
| La progettazione annuale  |           |           | 6         |
| Linguaggi artistici, espressivi e motori: approfondimenti                         |           |           | 2         |
| Approfondimenti a opzione o crediti liberi  |           |           | 8         |
| Tesi di Bachelor  |           |           | 6         |
| <b>Totale ECTS</b>  | <b>60</b> | <b>64</b> | <b>56</b> |

Tab. a – Moduli formazione Bachelor SE per anno e valore in ECTS

| MODULI BACHELOR LIVELLO PRESCOLASTICO   | ANNO      |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|
|   | I         | II        | III       |
| Modulo professionale 1  | 18        |           |           |
| Scienze dell'educazione I: scuola e società                                       | 3         |           |           |
| Scienze dell'educazione II: sviluppo e apprendimento                              | 6         |           |           |
| Italiano I: fondamenti di didattica   | 8         |           |           |
| Matematica I: fondamenti di didattica della Geometria                             | 4         |           |           |
| Matematica II: fondamenti di didattica di Grandezze e misure                      | 4         |           |           |
| Ambiente I: fondamenti  | 6         |           |           |
| Linguaggi artistici ed espressivi I   | 5         |           |           |
| Motricità I   | 2         |           |           |
| Lingue e plurilinguismo I   | 2         |           |           |
| Tecnologie e media I  | 2         |           |           |
| Modulo professionale 2  |           | 14        |           |
| Scienze dell'educazione III: personalizzazione degli apprendimenti                |           | 6         |           |
| Scienze dell'educazione IV: inclusione e disabilità                               |           | 3         |           |
| Scienze dell'educazione V: insegnamento e ricerca                                 |           | 4         |           |
| Situazioni educative e didattiche I   |           | 6         |           |
| Sviluppo affettivo  |           | 4         |           |
| Italiano II: narrazione e letteratura per l'infanzia                              |           | 3         |           |
| Italiano III: entrata nella cultura del linguaggio scritto                        |           | 2         |           |
| Matematica III: numero e logica alla SI   |           | 4         |           |
| Ambiente II   |           | 4         |           |
| Linguaggi artistici ed espressivi II  |           | 8         |           |
| Motricità II  |           | 3         |           |
| Tecnologie e media II   |           | 1         |           |
| Modulo professionale 3  |           |           | 30        |
| Scienze dell'educazione VI: competenze socio-emotive nella relazione educativa    |           |           | 2         |
| Scienze dell'educazione VII: processi d'insegnamento e difficoltà d'apprendimento |           |           | 2         |
| Situazioni educative e didattiche II  |           |           | 3         |
| Italiano e matematica: approfondimenti  |           |           | 2         |
| Linguaggi artistici, espressivi e motori III                                      |           |           | 6         |
| Stage in contesti educativi speciali  |           |           | 1         |
| Approfondimenti a opzione o crediti liberi  |           |           | 6         |
| Tesi di Bachelor  |           |           | 6         |
| <b>Totale ECTS</b>  | <b>60</b> | <b>62</b> | <b>58</b> |

Tab. b – Moduli formazione Bachelor SI per anno e valore in ECTS

Per far fronte al grande aumento di fabbisogno di docenti dal 2015-16 specie nel settore SE, insieme alla DS il DFA ha avviato il *Progetto 100matricole*, ammettendo al primo anno di Bachelor 25 studenti SI e 75 SE e prevedendo la possibilità di incarico a metà tempo a studenti al terzo anno di formazione (formalmente “docenti in formazione”). Il terzo anno del Bachelor SI e SE è caratterizzato quindi da una formazione parallela alla professione che vede gli studenti impegnati due giorni a settimana nella pratica professionale svolta negli istituti scolastici (con possibilità di incarico come docente in formazione) e due giorni e mezzo nei corsi regolari al DFA. Nell’anno accademico 2019-20 erano sette gli studenti del terzo anno assunti da istituti scolastici con incarico di docenza. Per dotare lo studente di tutti gli strumenti necessari ad affrontare un ingresso anticipato nella professione, anche la formazione dei primi due anni di Bachelor è stata adattata di conseguenza, prevedendo un giorno a settimana di pratica nelle classi fin dal primo anno (il lunedì), con caratteristiche, richieste e capacità poste in una gradualità di anno in anno. La presenza continuata nelle classi si alterna con momenti a blocco con un aumento graduale delle richieste di conduzione delle lezioni in vista del terzo anno che prevede appunto una pratica continuata a metà tempo.

Nell’anno accademico 2018-19 un totale di 217 studenti erano iscritti al Bachelor SE e 68 al Bachelor SI, distribuiti proporzionalmente sui tre anni, per un totale di 285 iscritti. Nel ciclo SI quasi la totalità degli iscritti sono studentesse, mentre nel ciclo SE circa  $\frac{1}{4}$  sono uomini.

La proporzione fra le candidature e i posti disponibili impone una procedura di ammissione selettiva. Circa la metà dei candidati si iscrivono in seguito alla procedura di ammissione.

I formatori del DFA coinvolti nella formazione Bachelor sono circa 70, mentre i docenti di pratica professionale (DPP) che accompagnano gli studenti del primo e secondo anno presso gli Istituti scolastici sono circa 320. I “docenti accoglienti” nelle scuole seguono gli studenti nella pratica professionale al terzo anno e sono circa 75. Entrambi i DPP e i docenti accoglienti hanno incarichi di docenza presso gli istituti scolastici comunali (sono titolari nelle classi di SI o SE). Ci sono poi i docenti SAP presso il DFA che coordinano i contenuti e le modalità dei “Seminari di accompagnamento professionalizzante” e svolgono il ruolo di docente di riferimento interno al DFA per i moduli di pratica professionale dei primi 2 anni svolti presso le scuole e in cui ad ogni studente si affianca un DPP. Il docente di riferimento cambia nel terzo anno ed assume un ruolo di accompagnamento più individuale (coaching), sebbene accompagnato da momenti mirati di scambio dove permane una dinamica seminariale simile ai primi due anni di formazione. I formatori interni del DFA possono essere professori, docenti, docenti-ricercatori, ricercatori o docenti professionisti. I docenti professionisti, ovvero docenti che svolgono un’attività a contratto presso il DFA e contemporaneamente un’attività di insegnamento presso un ordine scolastico, sono chiaramente distinti dai docenti attivi in un ordine scolastico (quindi anch’essi professionisti) che svolgono l’attività di docente di pratica professionale, docente accogliente, ecc. su mandato (e non su contratto).

### **3 Procedura di valutazione**

#### **3.1 Gruppo di esperti**

Il gruppo di esperti scelti per la valutazione si compone di cinque membri esterni indipendenti:

- Fabio Di Giacomo, Vicedirettore PH Valais e Responsabile R&S; membro Società svizzera per la formazione degli insegnanti;
- Luisa Genovese, dottoranda, assistente scientifica, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, PH Bern;



- Antonio Iannaccone (capogruppo), Professore e Responsabile BA en Psychologie et Education, Institut de Psychologie et éducation, Université de Neuchâtel;
- Antonia Landi, Studentessa 2. anno Bachelor of Arts Vorschulstufe und Primarstufe, PH Bern;
- Sabina Paganini, Direttrice Scuole Comunali Poschiavo (Grigioni).

Questa composizione riflette i criteri AAQ per la selezione degli esperti, i quali, tra l'altro, prevedono la presenza sistematica di un rappresentante del corpo studentesco, di almeno un rappresentante accademico ed uno professionale del settore, e di conoscenze approfondite del sistema svizzero dell'insegnamento superiore, con particolare attenzione, in questo caso, all'ambito delle ASP.

Gli esperti, approvati dalla Commissione AAQ in seno al Consiglio svizzero di accreditamento (CSA), sottoscrivono una dichiarazione di indipendenza e assenza di conflitti di interesse dall'oggetto da valutare.

## **3.2 Rapporti**

### **3.2.1 Rapporto di autovalutazione**

Il rapporto di autovalutazione è stato consegnato all'AAQ l'11 luglio 2019 (con allegati su chiavetta USB). Una volta verificata la conformità del rapporto coi requisiti formali, l'AAQ ha provveduto alla trasmissione del rapporto e dei suoi allegati ai membri del gruppo di esperti.

Il rapporto è chiaro, completo, ben presentato e con molti allegati utili, facilmente reperibili e che costituiscono una documentazione basilare per la comprensione del dossier. È il frutto di un grande lavoro inclusivo e partecipativo che ha previsto in una prima fase dei questionari ai diversi gruppi di interesse, fra cui studenti in formazione, stakeholder interni ed esterni, docenti attivi presso le scuole ticinesi. In una seconda fase i risultati dei questionari sono stati discussi in modo più approfondito da gruppi rappresentativi delle parti coinvolte, su base volontaria, tramite "focus group" tematici. Le sintesi dei gruppi di discussione sono state successivamente inviate ai partecipanti dei rispettivi gruppi.

Le informazioni, le opinioni e le proposte raccolte fra i vari attori hanno consentito di analizzare la situazione attuale dei Bachelor, di delinearne gli elementi di forza, di debolezza e le misure di miglioramento in relazione agli standard scelti per la valutazione.

L'autovalutazione si è conclusa quindi con un piano d'azione comprensivo di misure da mettere in atto immediatamente, a breve o medio termine, ciascuna con diversi gradi di priorità.

### **3.2.2 Rapporto di valutazione esterna**

Il rapporto di valutazione esterna, realizzato col supporto redazionale dell'AAQ, è il frutto di un consenso fra i membri del gruppo di esperti. Oltre a rispondere alle esigenze formali, riguardo la conformità dei Bachelor con gli standard di qualità scelti per la valutazione, l'expertise esterna mira inoltre a fornire spunti di miglioramento e sviluppo continuo per i cicli di studio valutati e i relativi organi di pilotaggio.

Ogni standard viene valutato avvalendosi di una scala a quattro livelli: pienamente soddisfatto, in gran parte soddisfatto, parzialmente soddisfatto, non soddisfatto. Il rapporto contiene inoltre suggerimenti e raccomandazioni per l'ulteriore sviluppo della formazione.

## **3.3 Visita sul posto**

La visita sul posto a Locarno, presso la sede del DFA, si è svolta nei giorni 17-18 settembre 2019. Gli esperti hanno potuto incontrare gli attori principali coinvolti nei Bachelor da valutare

(direzione e organi di pilotaggio, responsabili per la formazione, studenti e diplomati, corpo insegnante, docenti di pratica professionale, amministrazione, servizi, partner esterni). Gli incontri si sono articolati in sette sessioni di interviste di gruppo della durata di almeno un'ora ciascuna nel corso delle quali gli interlocutori si sono mostrati particolarmente aperti, franchi e al tempo stesso critici verso la formazione in questione. Gli scambi si sono svolti in un'atmosfera cordiale e rispettosa fra tutte le parti coinvolte, con uno spirito sempre costruttivo e positivo.

Un collaboratore dell'AAQ ha accompagnato il gruppo durante la visita a Locarno, vegliando al rispetto delle esigenze formali procedurali.

La commissione degli esperti tiene a sottolineare l'eccellente qualità dell'accoglienza ricevuta, permettendo di svolgere il proprio mandato in condizioni ottimali.

A conclusione della visita sul posto, un primo riscontro del gruppo degli esperti è stato trasmesso oralmente ai responsabili della formazione Bachelor, nella sessione detta di *debriefing*, fornendo le principali conclusioni tratte, circoscritte nel contesto specifico in cui il DFA si trova ad operare.

### **3.4 Presa di posizione del DFA sul rapporto di valutazione esterna**

Nella presa di posizione del DFA, trasmessa il 6 novembre 2019 e allegata al presente rapporto, i responsabili delle unità sotto valutazione si dichiarano generalmente concordi con l'analisi proposta dalla commissione esterna di esperti, esprimendo forte apprezzamento per il rapporto di valutazione e per il lavoro svolto. Il documento di presa di posizione indica gli ambiti in cui il rapporto potrebbe guadagnare ulteriore chiarezza. A tal fine, la commissione degli esperti ha provveduto ad adattare il rapporto in alcuni passaggi (capitolo 2.1; 4.2 – standard 2.1 e 2.2; 4.3 – standard 3.2 e 3.3; 6).

#### 4 Conformità con gli standard di qualità

La tabella qui di seguito riassume il grado di conformità delle unità valutate con gli standard di qualità, a giudizio della commissione degli esperti. Nel corso del capitolo viene fornita un'analisi standard per standard, inclusiva di raccomandazioni per lo sviluppo ulteriore della qualità.

| Ambito  | Standard  | Grado di conformità |   |   |   |
|---|---|---------------------|---|---|---|
|   |   | S                   | G | P | N |
| <i>S: pienamente soddisfatto; G: in gran parte soddisfatto; P: parzialmente soddisfatto; N: non soddisfatto</i> |   |                     |   |   |   |
| 1. Obiettivi di formazione  | 1.1 I programmi di studio hanno obiettivi chiari che ne mettono in evidenza le particolarità e che corrispondono ai requisiti nazionali e internazionali.   | X                   |   |   |   |
|   | 1.2 I programmi di studio perseguono obiettivi di formazione corrispondenti al mandato e alla pianificazione strategica della scuola universitaria.   |                     | X |   |   |
| 2. Concezione   | 2.1 Il contenuto dei programmi di studio e i metodi impiegati permettono agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.   |                     | X |   |   |
|   | 2.2 Il contenuto dei programmi di studio comprendono le conoscenze scientifiche e l'evoluzione dei campi professionali.   |                     | X |   |   |
|   | 2.3 I metodi di valutazione delle prestazioni degli studenti sono adeguati agli obiettivi di apprendimento. Le condizioni di ammissione e le condizioni per l'ottenimento di diplomi sono regolamentate e pubblicate.   |                     |   | X |   |
| 3. Attuazione   | 3.1 I programmi di studio sono svolti regolarmente.   | X                   |   |   |   |
|   | 3.2 Le risorse disponibili (rapporto numerico tra professori e studenti, risorse materiali) permettono agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.   |                     |   | X |   |
|   | 3.3 Il corpo insegnante dispone delle competenze corrispondenti alle particolarità dei programmi di studio e ai relativi obiettivi.   |                     | X |   |   |
| 4. Garanzia qualità   | 4.1 La gestione dei programmi di studio tiene conto delle esigenze dei principali gruppi di interesse e permette di indurre gli sviluppi necessari.   |                     | X |   |   |
|   | 4.2 I programmi di studio sono integrati nel sistema di garanzia della qualità della scuola universitaria.  | X                   |   |   |   |
| 5. Governance   | 5.1 La struttura organizzativa e i processi decisionali consentono al DFA di adempiere il suo mandato e di raggiungere i suoi obiettivi strategici nell'ambito della formazione di base dei docenti.  | X                   |   |   |   |
|   | 5.2 Il DFA prende decisioni strategiche e operative basandosi su informazioni quantitative e qualitative, garantendo il coinvolgimento dei principali portatori di interesse.   |                     | X |   |   |
|   | 5.3 Il sistema di governance permette di assicurare che ai gruppi rappresentativi del DFA nell'ambito della formazione di base siano garantiti un adeguato diritto di partecipazione e condizioni quadro che consentano loro di funzionare in modo efficace e indipendente. |                     |   | X |   |

Tab. c – Grado di conformità delle unità valutate con gli standard di qualità

#### 4.1 Ambito 1 – Obiettivi di formazione

##### Standard 1.1

I programmi di studio hanno obiettivi chiari che ne mettono in evidenza le particolarità e che corrispondono ai requisiti nazionali e internazionali.

I Bachelor mirano a formare docenti di scuola dell'infanzia ed elementare secondo il seguente profilo di competenze, derivato da un modello canadese e condiviso nel panorama formativo tanto svizzero quanto internazionale:

1. Comunicare in modo chiaro ed efficace nei diversi contesti legati alla professione.
2. Progettare e realizzare situazioni d'insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e del piano di studio assicurando un funzionamento della classe che favorisca l'apprendimento, lo sviluppo della persona e la socializzazione degli allievi.
3. Adattare i propri interventi ai bisogni e alle caratteristiche degli allievi e valutare l'evoluzione degli apprendimenti e il grado di acquisizione delle competenze.
4. Integrare etica e responsabilità nell'esercizio delle proprie funzioni e formarsi attraverso un processo individuale e collettivo di sviluppo professionale.

Su questa base è stato elaborato un curriculum approvato dal CDPE e quindi in linea coi requisiti nazionali. L'insieme dei moduli che si articolano nei tre anni di formazione declinano le componenti delle quattro competenze in descrittivi specifici al settore SI e SE. Tutto è dettagliatamente documentato. I descrittivi dei moduli sono pubblicamente accessibili e corredati da una scheda di sintesi chiara e comprensibile.

Alla base di queste competenze vi è la visione dell'insegnante e della sua professione adottata dal DFA:

→ L'insegnante è un interprete di temi legati al sapere e alla cultura: il ruolo dell'insegnante travalica le questioni pedagogiche e didattiche legate all'insegnamento e all'apprendimento dell'allievo e si situa al crocevia di importanti questioni sociali e culturali. In questo senso l'insegnante è chiamato a possedere una buona cultura generale e delle conoscenze specifiche al settore di insegnamento, a prendere consapevolezza del proprio retroterra socio-culturale e del proprio ruolo sociale.

→ L'insegnante è chiamato a cooperare alla realizzazione delle finalità educative della scuola e a svolgere il suo compito formativo all'interno dell'Istituto scolastico collaborando con tutte le componenti coinvolte (dirigenti scolastici, operatori scolastici, famiglie e altre figure professionali). A seguito delle aumentate aspettative, delle nuove sfide poste alla scuola e dalla crescente complessità che l'insegnante è chiamato ad affrontare, emerge infatti la necessità di assicurare la collaborazione tra i numerosi partner e le diverse componenti che concorrono all'istruzione e all'educazione degli allievi.

Su queste basi, sono tre i principi che guidano il percorso di formazione: l'articolazione teoria-pratica, l'integrazione della ricerca nella formazione e l'organizzazione secondo la formazione per adulti, da cui derivano molte delle impostazioni di fondo dei due percorsi.

Grado di conformità con lo standard: standard pienamente soddisfatto

## Standard 1.2

I programmi di studio perseguono obiettivi di formazione corrispondenti al mandato e alla pianificazione strategica della scuola universitaria.

Il DFA da un lato risponde ad un chiaro mandato del DECS, fondato su un contratto di prestazioni a base quadriennale, dall'altro è un dipartimento pienamente integrato alla SUPSI e pertanto soggetto alla pianificazione strategica della scuola universitaria.

Secondo il mandato del DECS, il DFA attua, fra le sue attività, la formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare tramite cicli di studio riconosciuti a livello intercantonale (CDPE) per assicurare il ricambio stimato nelle scuole comunali. I Bachelor perseguono questo obiettivo e il *Progetto 100matricole* (come indicato al capitolo 2.3 del presente rapporto) ne è un esempio di dimostrazione, quale efficace risposta all'aumento importante di fabbisogno di docenti nel cantone, soprattutto nel settore SE, con ripercussioni sulla struttura e il contenuto dei curricula, in linea coi requisiti della professione.

Sul fronte SUPSI, la scuola mira per missione a formare "persone prevalentemente del territorio con profili professionali, altamente qualificate e immediatamente operative, capaci di muoversi con flessibilità in contesti regionali, nazionali e internazionali". Gli esperti hanno constatato che la provenienza degli studenti è prevalentemente locale, coprendo tutte le aree del Cantone e quindi assicurando il ricambio nelle scuole comunali in modo capillare. Da quanto testimoniato dai direttori scolastici e dai docenti di pratica professionale (DPP) i diplomati sono generalmente qualificati ed operativi, anche in seguito alla ristrutturazione del curriculum nell'ambito del *Progetto 100matricole*. La pratica continuata a metà tempo durante il terzo anno permette infatti già di assumere la gestione della classe nella sua globalità e di svolgere compiti strettamente legati alla professione che vanno oltre l'insegnamento: riunioni di inizio anno, colloqui con i genitori, vita di istituto, redazione e consegna delle comunicazioni ai genitori, valutazioni finali. È chiaro che i diplomati siano pertanto potenzialmente immediatamente operativi. Va aggiunto che, negli ultimi due rilevamenti relativi alla valutazione della formazione Bachelor sottoposta ai diplomandi emerge che il 95% di essi si ritiene ben preparato per l'inserimento nel mondo del lavoro e i questionari a distanza di uno e tre anni dal diploma indicano un tasso occupazionale superiore all'85%.

Grazie all'armonizzazione dei piani di studio scolastici in Svizzera secondo il paradigma di un comune profilo di competenze, e grazie alla relativa implementazione del Piano di studi ticinese, la permeabilità fra le realtà intercantonali è garantita. L'interazione fra ricerca e insegnamento, così come l'introduzione di elementi di metodologia alla ricerca nel curriculum permettono di affacciarsi a tematiche legate alla didattica provenienti dalla comunità scientifica internazionale, con il centro di documentazione del DFA in perenne aggiornamento.

I valori su cui la SUPSI basa questa missione sono la concretezza delle attività, l'originalità nell'integrazione fra teoria e prassi, la multidisciplinarietà, il partenariato interno ed esterno, l'innovazione, la territorialità, l'internazionalità.

Secondo gli esperti, la multidisciplinarietà quale "approccio che integra saperi diversi per la soluzione di problemi complessi coniugando le dimensioni economiche, ambientali e sociali della sostenibilità" (tratto dalla Missione SUPSI) dovrebbe essere alla base dell'approccio all'insegnamento. Talvolta, la tradizione della didattica disciplinare fatica ad aprirsi a modelli formativi interdisciplinari, non solo nella realtà del DFA ma in tutto il mondo dell'insegnamento. In tal senso, specie secondo la definizione della SUPSI di innovazione quale "atteggiamento

fondamentale in ogni contesto per anticipare proattivamente il futuro in una realtà in rapido divenire”, il margine di miglioramento del DFA è visibile, per quanto le pressioni contestuali che hanno portato al *Progetto 100matricole* dimostrano che innovare uscendo dagli schemi è possibile. Bisognerebbe adottare questo approccio non solo come risposta ad una esplicita e concreta esigenza ma come “fil rouge” della missione del DFA.

A livello di partenariato con altre unità all’interno della SUPSI per ora le sinergie sono largamente inesplorate, in particolar modo con il settore sanità e lavoro sociale. La creazione dei centri di competenza ha permesso certamente di intraprendere forme collaborative molto efficienti. Così come la collaborazione con il Conservatorio della Svizzera italiana per il Master of Arts in Pedagogia musicale, con specializzazione in educazione musicale elementare (titolo rilasciato dalla Scuola universitaria di musica del Conservatorio). Tuttavia, una vera e propria sinergia interdipartimentale, benché esplicitamente perseguita a livello strategico, non è ancora sufficientemente sviluppata.

Il partenariato con enti pubblici e privati per un’azione sinergica ed efficiente può svilupparsi maggiormente. Mentre il dialogo in gremi del settore a livello di confederazione porta i suoi frutti, con rappresentanti del DFA presenti nella maggior parte dei comitati, enti e gruppi di lavoro di maggiore rilevanza, il dialogo con il DECS e col Collegio degli ispettori non è completamente privo di frizioni, come testimoniato dai colloqui durante la visita sul posto degli esperti presso il DFA. Un’intensificazione del dialogo porterebbe maggiore chiarezza sulle aspettative reciproche, permettendo di perseguire ancor meglio i comuni obiettivi. Ad esempio, si registra una conoscenza poco estesa del profilo delle competenze e della strutturazione della formazione presso i portatori di interesse esterni, nonostante i riscontri costantemente positivi verso il DFA rispetto agli indicatori di prestazione cantonali. A tal fine, il piano d’azione del DFA per lo sviluppo continuo della formazione definisce un punto di alta priorità a breve termine, volto a conferire un mandato alle singole aree, ai centri di competenza o ai laboratori per un lavoro di condivisione del profilo di competenza con i portatori di interesse esterni (in particolare i DPP e i quadri scolastici), inserendo inoltre, nei descrittivi dei moduli, un riferimento esplicito al profilo di competenze curando in particolare la coerenza con la certificazione. Gli esperti sostengono con fermezza la coerenza e la necessità di questa misura di miglioramento.

Fra le misure indicate nella strategia 2017-20 per il raggiungimento degli obiettivi strategici, inoltre, il DFA dichiara l’intenzione di rafforzare la collaborazione con l’Istituto Universitario Federale per la formazione Professionale (IUFPF) per promuovere e favorire la mobilità dei docenti dalla scuola dell’obbligo e/o dalle scuole medie superiori alle scuole professionali e viceversa, tramite riconoscimenti reciproci delle formazioni e collaborazioni su singoli moduli e/o intere formazioni. Gli esperti esortano a continuare a perseguire l’obiettivo.

La collaborazione con altre istituzioni accademiche a livello nazionale è estremamente limitata. Benché la lingua possa rappresentare un ostacolo, è possibile intensificare le collaborazioni affinché gli studenti di Bachelor si sentano maggiormente integrati nella comunità accademica nazionale, oltre che nell’ambito territoriale cantonale. Lo stesso va detto per l’internazionalità, intesa come occasione per creare un’opportunità di mobilità e di cooperazione internazionale tra docenti, ricercatori e studenti. Benché sia stato registrato un leggero aumento nella mobilità in entrata ed uscita grazie all’introduzione di un referente dipartimentale impiegato al 10% nella cooperazione nazionale ed internazionale, l’impegno del DFA e i riflessi sui Bachelor sotto valutazione potrebbero migliorare in modo tangibile, se questi aspetti, già integrati nella pianificazione strategica, fossero accompagnati da sotto-obiettivi specifici e relativa messa in atto di misure concrete.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

## Raccomandazioni

- Si raccomanda di condividere ulteriormente il modello di insegnamento basato sul profilo di competenza con i portatori di interesse esterni (in particolare i DPP e i quadri scolastici), per una maggiore efficacia e coerenza dei moduli di pratica professionale per gli studenti di Bachelor. A tal fine, si raccomanda inoltre di rendere espliciti, nei descrittivi dei moduli, i riferimenti al profilo di competenze, curando in particolare la coerenza con la certificazione.
- Si raccomanda di sviluppare sinergie con gli altri settori della SUPSI (sanità, lavoro sociale, tecnica e tecnologia, musica e teatro) in particolare sulle esperienze di analisi della pratica, di collegamenti con il campo professionale o di articolazione tra teoria e pratica.
- Si raccomanda di sostenere con misure adeguate le collaborazioni con analoghe istituzioni in Svizzera e in Europa per poter condividere l'efficacia e le criticità dei dispositivi di formazione e della ricerca pedagogica.
- Si raccomanda di dare ulteriore rilievo al principio del DFA di integrare la ricerca nella formazione, perseguendo strutturalmente un maggiore equilibrio tra formazione e ricerca nelle mansioni di docenza.

## **4.2 Ambito 2 – Concezione**

### **Standard 2.1**

Il contenuto dei programmi di studio e i metodi impiegati permettono agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

Basandosi sui rilevamenti dei diplomandi relativi alla valutazione della formazione Bachelor nella sua integrità emerge che il 95% di essi si ritiene ben preparato per l'inserimento nel mondo del lavoro, per quanto alcuni sostengano di non avere sufficienti strumenti per affrontare l'eterogeneità nelle classi. Anche la soddisfazione complessiva rispetto al Bachelor indica un tasso elevato di valutazioni positive (87% per la SE e 100% per la SI). Incrociando questi dati con quello del tasso di abbandono, estremamente basso (5% SE e 7% SI), e col grado di soddisfazione registrato dal gruppo di esperti durante le interviste, si può senza dubbio affermare che, dalla prospettiva degli studenti e del DFA, il curriculum e l'impostazione degli studi permettono di raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Il feedback ricevuto dai portatori di interesse esterni conferma in linea generale questa percezione. Sono state tuttavia evidenziate alcune criticità, alcune già emerse nell'autovalutazione, alcune meglio definite durante i colloqui sul posto:

1) Sia i formatori che i dirigenti scolastici segnalano alcune lacune nella preparazione disciplinare e culturale degli studenti del primo anno e che permangono in parte durante la formazione (soprattutto rispetto alle conoscenze linguistiche). Secondo gli esperti questo aspetto potrebbe essere in parte filtrato introducendo un dispositivo di selezione all'ammissione che evidenzi con maggiore chiarezza grosse lacune rispetto alle conoscenze linguistiche che non potranno essere colmate durante la formazione Bachelor. Per la cultura generale esistono corsi opzionali al terzo anno che, grazie alla possibilità di scelta, rispondono agli interessi e ai bisogni degli studenti e sono generalmente molto apprezzati. Si potrebbero proporre ulteriori dispositivi opzionali maggiormente differenziati che provengano anche da altri contesti accademici, sociali o economici. Sarebbe altresì opportuno aumentare i crediti per le materie a



scelta, introducendo qualche opzione già al primo e secondo anno, riducendo qualche credito là dove sono state riscontrate ridondanze (si veda il punto successivo).

2) Sia gli studenti che i docenti e i responsabili della formazione sono consapevoli di numerose ridondanze riscontrate nel curriculum, un problema che, se affrontato con coerenza, potrebbe alleggerire il programma offrendo quegli spazi necessari per stare al passo con una professione in perenne evoluzione che avrebbe bisogno di rinnovarsi più rapidamente. Per esempio, gli studenti avrebbero bisogno di dedicare più tempo ad aspetti di interazione fra gli insegnanti e le diverse figure professionali con le quali saranno chiamati a collaborare (medici, logopedisti, psicologi, etc.) anche nell'ambito dell'identificazione precoce e gestione di varie disabilità ed eterogeneità; i responsabili della formazione riconoscono che più spazio andrebbe consacrato alla sociologia dell'educazione, all'antropologia, alla psicologia sociale, al dialogo interculturale, allo sviluppo sostenibile affrontato in modo trasversale, sull'educazione ed etica del mondo digitale. Va detto che le occasioni di confronto fra i numerosi docenti che intervengono nella formazione (formatori DFA, docenti ricercatori, docenti SAP, DPP, docenti accoglienti), per altro in gran parte impiegati a tempo parziale, sono davvero poche, a discapito di una visione comune e coerente del percorso formativo. Sulla scia di quanto il DFA è stato in grado di sviluppare in breve tempo col *Progetto 100matricole*, i responsabili della formazione potrebbero fare un ulteriore "salto di classe" operando una vera e propria scrematura delle ridondanze e reinvestendo le ore liberate ad alcuni docenti in percorsi innovativi e all'avanguardia.

3) Carico di lavoro eccessivo, specie in momenti di picco come durante le settimane di pratica, in particolare per la consegna di lavori scritti. Gli studenti sostengono che le richieste in questi casi andrebbero adattate, anche alla luce del fatto che da un anno all'altro negli stessi moduli le richieste sono spesso identiche, senza tener conto della progressione nel percorso di apprendimento. La percezione di frustrazione dovuta ai momenti di stress aumenta quindi con la sensazione di mancanza di pertinenza delle richieste di lavori identici di anno in anno. Se da un lato gli esperti ritengono che la gestione dello stress sia una competenza essenziale che l'insegnante deve aver acquisito, essi concordano sul fatto che uno sforzo ulteriore sia proposto per alleggerire questo peso. In particolare il gruppo di esperti ritiene che andrebbe ulteriormente valorizzata la pratica in aula anche in funzione delle certificazioni di moduli teorici, ad esempio filmando una lezione ed essere chiamati ad una analisi critica in forma orale durante sessioni di esame individuali o di gruppo, il tutto aumentando le esigenze e capacità analitiche nel passaggio dal primo al secondo anno di Bachelor.

4) Fortemente collegato al punto precedente, gli studenti si sono interrogati sulla pertinenza ed utilità di alcune lezioni frontali in aule molto affollate. In particolare è messa in discussione la didattica d'aula nei corsi a grande gruppo che viene a volte considerata poco efficace o poco coinvolgente soprattutto dagli studenti SI, che faticano a trovare contenuti specifici al loro settore. Messa in relazione con l'obbligo di frequenza, questa situazione contribuisce a limitare lo spazio per il lavoro personale, aumentando la sensazione di sovraccarico espressa chiaramente dagli studenti di entrambi i cicli di studio ed emersa sia nell'autovalutazione che dai colloqui (si veda il punto precedente). Per quanto non sia possibile offrire un percorso individualizzato in base ai bisogni di ogni singolo studente, è comunque netta la sensazione di "perdita di tempo" degli studenti in alcuni corsi a grande gruppo e gli esperti condividono il punto nel piano d'azione ad alta priorità secondo cui vanno sperimentate modalità didattiche variate e innovative per i corsi a grande gruppo in modo da adeguare l'equilibrio tra ore d'aula e lavoro personale. Non solo, si possono inserire modalità parzialmente *blended* per preparare le sessioni in presenza e far migliore uso del tempo in aula, oppure per il consolidamento di competenze specifiche. Come indicato nell'autovalutazione, è possibile implementare modelli didattici innovativi come la modalità a classe rovesciata.



5) Modulo ambiente: secondo gli studenti il numero dei crediti ECTS assegnato a questo modulo è sottostimato, visto il carico di lavoro effettivo, secondo loro largamente superiore. Una valutazione non sempre corretta del carico di lavoro può influire sull'organizzazione degli studi, con ripercussioni psicologiche che possono influire negativamente sulle esperienze professionali in aula, in situazioni di stress che dovessero sfuggire dal controllo. Inoltre è stato segnalato da vari interlocutori sul posto che nel nuovo modulo permangono le settorialità della didattica disciplinare della geografia, della storia e delle scienze, mentre dovrebbero via via essere sostituite dalla didattica disciplinare dell'ambiente in base al Piano degli studi ticinese.

6) La pratica professionale del terzo anno prevede l'assunzione della conduzione a metà tempo di una classe durante tutto l'anno e in tutte le materie, con gestione della classe e degli aspetti istituzionali. Questa modalità è estremamente apprezzata dagli studenti, che toccano con mano la realtà scolastica dell'insegnamento trovandosi tuttavia in un ambiente ancora protetto dalla struttura accademica. Tuttavia, il gruppo di esperti ha evidenziato alcuni rischi, che devono essere cautamente considerati dai responsabili della formazione. Innanzitutto affinché tutti questi studenti vengano seguiti, la figura del DPP non è più quella dei primi due anni di Bachelor (il cui numero è appena sufficiente per l'accompagnamento degli studenti del primo e secondo anno), bensì una nuova figura di docente accogliente che "presta" una classe di cui è titolare per metà tempo ad uno studente del terzo anno, pur restando il principale responsabile, salvo nei – rari – casi di incarico di docenza in cui il docente in formazione (ancorché studente di Bachelor) assume piena responsabilità della classe per il 50%. A differenza del DPP, la figura del docente accogliente non partecipa alla valutazione dello studente, ponendosi più come "collega senior" nei rapporti con lo studente. Inoltre il docente accogliente non è necessariamente formato dal DFA tramite la certificazione "CAS Docente di pratica professionale" (come previsto per i neo-docenti di pratica professionale) per il ruolo di accompagnamento, che si basa unicamente su un contratto di prestazione (molto ben definito e pubblicamente accessibile). L'idea della conduzione a metà tempo della classe già dal terzo anno era subentrata con il *Progetto 100matricole* nel 2015/16 proprio per sopperire alla mancanza di docenti SE a breve termine. Attualmente il bisogno è ampiamente rientrato, ma il modello, molto apprezzato dagli studenti, è stato mantenuto. Andrebbe fatta un'analisi sui benefici e sui limiti del modello insieme alle scuole, ai docenti degli ordini scolastici, all'ispettorato scolastico, agli studenti e diplomati dei Bachelor, ai docenti del DFA e ai fruitori finali (le famiglie) per capire se questo modello può considerarsi sostenibile nel tempo, e se non vada in parte riadattato (fosse anche in minima parte), ora che il momento critico di carenza di docenti è stato superato con successo. Di fatto, si investono studenti del terzo anno di grosse responsabilità di insegnamento sostanzialmente un anno prima del previsto. Uno dei rischi identificati dal gruppo degli esperti consiste nell' esporre studenti non ancora preparati a situazioni di difficoltà eccessive, rischiando di allontanarli dalla professione, se questa prima esperienza potenzialmente traumatica si traducesse successivamente in una riconversione di carriera in altri ambiti. L'abbandono, anche già a carriera avviata, è una sfida importante che affronta la scuola elementare in Svizzera con diverse strategie in atto per una costante crescita motivazionale e formazione continua.

Va comunque riconosciuto che la ristrutturazione del terzo anno a seguito del *100matricole* è anche vista come un'opportunità, ad esempio, nel rafforzare il principio dell'intrecciamento fra teoria e pratica nella formazione e per ottimizzarne il potenziale. Questo potrebbe tradursi nell'intensificazione dell'accompagnamento degli studenti del terzo anno da parte del DFA (reintroducendo i SAP), garantendo l'equilibrio tra innovazione e continuità in questa delicata fase di transizione che si svolge fisicamente e concretamente in una classe. Questo sostegno potrebbe porre al centro la realtà sociale che gli studenti incontrano in questo intenso contatto con la professione, in un approccio lungimirante alle materie scolastiche, al di là della didattica. Anche in termini di una maggiore ponderazione della teoria i docenti potrebbero offrire temi adattivi (corsi opzionali) oppure forme di osservazione e registrazione ad esempio ad

orientamento etnografico. Naturalmente, una sfida importante rimane quella del tempo a disposizione e delle risorse di docenti che richiedono una soluzione a lungo termine.

Va anche aggiunto che è proprio la modalità di pratica professionale progressiva dal primo al terzo anno scelta specificatamente per questa formazione a costituire uno dei principali limiti alla cooperazione e alla mobilità nazionale ed internazionale per gli studenti. Anche alla luce di questa constatazione, sarebbe necessario rivalutare la pertinenza del modello, a distanza di 3-4 anni dalla sua implementazione, senza tuttavia rinunciare agli aspetti estremamente positivi registrati dall'insieme delle parti intervistate.

Inoltre, la commissione degli esperti rileva quanto segnalato dagli studenti sul desiderio di poter disporre di maggiore libertà di sperimentazione nelle classi, una componente essenziale in una formazione di tipo accademico che i vincoli della professione – di fatto anticipata durante l'ultimo anno di formazione – limitano notevolmente.

Gli esperti rilevano inoltre quanto la struttura del terzo anno offra spazi limitati nel porre al centro le competenze complementari che lo studente deve sviluppare trasversalmente a prescindere dalle specificità della propria individuale esperienza sul campo.

Infine, il gruppo di esperti tiene a sottolineare una nota positiva della formazione, in base all'apprezzamento registrato fra gli studenti, riguardo l'alta pertinenza dello stage di due settimane in Svizzera francese per certificare il modulo Lingue e plurilinguismo II nel curriculum SE. Lo stage francofono, molto apprezzato, ha lo scopo di fare esperienza e saper interagire con un'altra realtà linguistica e culturale. Durante lo stage, che avviene per tutti gli studenti SE nel terzo semestre (ovvero nel secondo anno di Bachelor) si preparano attività ben strutturate, con almeno 3-4 interventi in francese nelle classi (prevalentemente nel Cantone Vaud). Per gli studenti SI questa possibilità non è contemplata. Come già indicato dagli esperti, le competenze specifiche e trasversali che si possono acquisire in un altro contesto sociolinguistico e culturale andrebbero ulteriormente valorizzate per entrambi i Bachelor.

In conclusione, l'equilibrio fra i moduli professionali, i moduli di scienze dell'educazione e di didattica disciplinare, oltre al tempo dedicato alla tesi di Bachelor, è buono, ma andrebbero rivisti alcuni contenuti, la transdisciplinarietà, le modalità didattiche e certi aspetti della pratica professionale, il tutto non sempre pienamente adeguato agli obiettivi di apprendimento perseguiti.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di sviluppare ulteriormente la mobilità nazionale e internazionale di studenti e formatori promuovendo scambi con varie istituzioni in altre regioni linguistiche. A tal fine, dovrebbero essere fornite soluzioni per il sostegno finanziario agli studenti.
- Si raccomanda di considerare la separazione di alcuni corsi magistrali (corsi a grande gruppo) fra i cicli SI e SE, così da permettere agli studenti un numero di gruppo minore, più possibilità di discussione durante le lezioni, contenuti più specifici e meno ridondanze.
- Con l'insieme delle parti coinvolte, si raccomanda di condurre un'analisi volta alla valutazione e conseguente revisione del modello attuale di pratica professionale del terzo anno, prendendo in considerazione anche la pertinenza di un'eventuale formazione specifica del docente accogliente nel suo ruolo professionale di accompagnamento alla pratica.

- Si raccomanda l’istituzione di nuovi corsi di formazione per sensibilizzare i docenti in formazione alla complessità della gestione di classi eterogenee sul piano culturale, linguistico e socio-economico, sulla scia dell’avvenuta integrazione della sociologia dell’educazione dal 2019-20.

## Standard 2.2

Il contenuto dei programmi di studio comprende le conoscenze scientifiche e l’evoluzione dei campi professionali.

L’evoluzione degli ultimi cinque anni del campo professionale dell’insegnamento in Svizzera è stata segnata dall’adozione del concordato HarmoS e dei relativi piani di studio per l’insegnamento per competenze nelle 3 aree linguistiche. Il Ticino, come già indicato nell’introduzione, ha fatto la sua parte, con lo sviluppo e la messa in atto del nuovo Piano di studio cui hanno ampiamente collaborato formatori del DFA.

Indubbiamente il curriculum dei Bachelor si allinea in struttura e contenuti con il Piano di studi ticinese per l’insegnamento SI e SE. Tuttavia, alcuni aspetti possono migliorare, come segnalato dagli interlocutori durante le interviste, in particolare per l’acquisizione di competenze per la gestione delle nuove tecnologie, la gestione dell’eterogeneità nelle classi e i contenuti del modulo “Ambiente”. Su questi aspetti, durante le interviste sul posto, il DFA sottolinea la sfida costante nel confrontarsi con docenti del territorio che faticano talvolta ad abbandonare vecchi schemi di didattica disciplinare (in particolare relativamente al nuovo modulo “Ambiente”), mentre il DECS, chiamato esplicitamente dalla società a rispondere in modo più pragmatico all’evoluzione del campo professionale (obiettivo pienamente condiviso col DFA) fatica a trovare modalità ottimali di comunicazione, interna ed esterna, per riposizionarsi insieme al DFA verso questa sfida sociale che vede coinvolto tutto il territorio nazionale, al di là della realtà cantonale. L’insieme degli attori intervistati, ad ogni modo, concorda sul fatto che in generale la didattica disciplinare non sia contraddittoria con l’approccio su competenze, anzi la didattica disciplinare è stata molto adattata e innovata giustamente con l’orientamento alle competenze, dunque ai processi e al “fare”.

Benché il DFA si impegni costantemente nell’aggiornare le competenze dei docenti (interni, esterni, professionali e non) tramite moduli di formazione continua sull’implementazione concreta del piano per competenze, la forte interdisciplinarietà del nuovo approccio trova effettivamente ancora alcune resistenze nella didattica ancora ancorata a singole discipline, come può essere a titolo di esempio la didattica della storia, della geografia e delle scienze rispetto alla nuova didattica dell’ambiente.

Un altro esempio tocca lo sviluppo di competenze digitali, con visioni diverse sullo stesso tema. Il DECS privilegia aspetti di bisogno sociologico come capire il mondo digitale e la sua influenza sulla società (attendibilità delle fonti, ecc.). Il DFA invece adotta un approccio di esposizione alla tecnologia o alla robotica, il che è molto interessante per lo sviluppo del pensiero informatico, ma è una visione e approccio diverso da quello del DECS, più orientato alla psicologia sociale applicata alle nuove tecnologie. Questa apparente lontananza di visioni, che gli esperti vedono come complementare verso il modello da adottare, ha rallentato il processo di adattamento del programma all’evoluzione del mondo tecnologico e digitale.

La visione della professione di insegnante, indicata a pagina 10 del presente rapporto, sembra essere ampiamente condivisa da tutte le parti, compresi gli studenti, le cui testimonianze durante le interviste indicano quanto il ruolo del docente sia essenziale come ponte fra famiglie

e società, accompagnando il bambino nello sviluppo delle sue proprie potenzialità. “L’insegnamento è la costruzione di quello che sarà il domani”, volendo citare le parole degli studenti dei Bachelor, con l’insegnante che assume sempre di più il ruolo di “educatore” portato a trasmettere dei valori legati all’ecologia, alla democrazia, al vivere insieme, a complemento del ruolo delle famiglie e delle istituzioni. Indubbiamente il programma dei Bachelor tiene conto di questa evoluzione ma potrebbe innovarsi e svilupparsi ulteriormente, specialmente uscendo dal paradigma meramente territoriale e aprendosi verso l’educazione di veri e propri cittadini del mondo.

Le attività vere e proprie di ricerca presentano a livello di DFA un volume di tutto rilievo (52 progetti di ricerca attivi nel 2019, di cui 23 finanziati con fondi terzi e 17 finanziati dal Cantone attraverso il mandato di prestazione). Tuttavia, la ricerca coinvolge direttamente solo una parte del corpo docente attivo nelle formazioni Bachelor (in totale circa il 38% dei formatori attivi nei due programmi di Bachelor in oggetto). Si tratta di una situazione originata dalla diversità dei profili ma anche dalla difficoltà nel conciliare in maniera ottimale le richieste e i tempi della ricerca e quelli della formazione. A questo va aggiunta la dialettica nel ruolo di docente, dove ancora coesistono due tendenze: chi è rimasto legato al modello di scuola pedagogica pre-terziarizzazione, che vede il carico in ricerca meno favorevolmente, e chi invece abbraccia il filone accademico, in seguito all’integrazione degli studi pedagogici all’interno di un istituto universitario. Questa dicotomia crea ancora alcune tensioni nell’interpretazione del proprio ruolo.

Per far fronte a questa realtà gli esperti trovano molto apprezzabile l’introduzione nei moduli dei Bachelor di dispositivi formativi in cui è prevista una stretta collaborazione (a volte anche sotto forma di co-docenza) tra profili professionali diversi (professori, docenti, docenti ricercatori, docenti professionisti, ricercatori). Questa dinamica si rivela particolarmente efficace per permettere un’interazione costante tra contenuti dei moduli e i risultati della ricerca nelle didattiche disciplinari e in scienze dell’educazione, e permette inoltre una connessione approfondita tra teoria e prassi.

Inoltre, il gruppo di esperti ha molto apprezzato l’introduzione di iniziative puntuali per avvicinare i settori di formazione, tra cui in particolare i “Breakpoint”, ovvero incontri a scadenza mensile, rivolti a studenti, docenti, collaboratori del DFA e a colleghi degli altri dipartimenti SUPSI, che mirano esplicitamente a tessere un dialogo tra ricerca e formazione educativa.

Gli studenti sono sensibilizzati a questo approccio scientifico di trasferimento della ricerca nella formazione, come testimoniato dagli stessi studenti e dai docenti durante le interviste. I corridoi del DFA espongono in moderne bacheche poster relativi a tutti i progetti di ricerca attivi e conclusi del dipartimento, anche come fonte di ispirazione per la tesi di Bachelor. Per la concezione, lo svolgimento e la stesura della tesi, si propone inoltre agli studenti un corso di metodologia della ricerca, proprio al fine di orientarli all’approccio scientifico e ai risultati della ricerca sia accademica che applicata.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di rafforzare i collegamenti tra la formazione iniziale e la formazione continua, quest’ultima volta a perseguire lo sviluppo professionale degli insegnanti.

- Si raccomanda di incoraggiare gli studenti nell'ambito della tesi di Bachelor a lavorare su tematiche non solo riguardanti la didattica e l'apprendimento (mirando dunque a interventi concreti in classe), ma anche aspetti che tocchino il ruolo dell'insegnante come attore sociale e la scuola come parte della società e delle sue dinamiche strutturali e strutturanti.

### Standard 2.3

I metodi di valutazione delle prestazioni degli studenti sono adeguati agli obiettivi di apprendimento. Le condizioni di ammissione e le condizioni per l'ottenimento di diplomi sono regolamentate e pubblicate.

Sulla seconda parte dello standard gli esperti possono solo confermare che vi è la massima chiarezza e trasparenza sulle condizioni di ammissione e le condizioni per l'ottenimento dei crediti e del titolo di Bachelor, tutto dettagliatamente regolamentato e pubblicamente accessibile.

Per quanto concerne l'allineamento fra le competenze da raggiungere e le forme di valutazione, invece, la commissione degli esperti ha individuato alcuni punti di criticità, confermati poi durante i colloqui sul posto.

In linea generale, mentre il curriculum ha subito importanti ristrutturazioni in seguito al *Progetto 100matricole* e all'adozione del nuovo Piano di studi scolastico ticinese secondo il paradigma per competenze, i metodi di valutazione certificativa delle prestazioni degli studenti sono rimasti in gran parte quelli tradizionali per i moduli teorici: prove scritte dove si privilegia la relazione o consegna di documentazione. Inoltre, gli studenti segnalano il fatto che in molte prove scritte siano chiamati esclusivamente a restituire i contenuti teorici presentati senza una loro rielaborazione significativa.

Parlando con i responsabili della formazione è emerso che un accurato lavoro di intervizione dei descrittivi della formazione ha permesso di far emergere a tutti i formatori le ridondanze e quanto spesso si richiedano elementi simili o identici agli studenti. Si sta lavorando su modalità alternative, con pratica riflessiva, anche per la certificazione.

Si riconosce che la produzione di tanta documentazione, per di più spesso concentrata negli stessi periodi (fine semestre) e in concomitanza con le settimane di pratica a blocco, può essere sostituita da altre pratiche di certificazione a tappe, scardinandosi dall'idea di dover certificare tutto e di dover certificare unicamente alla fine di un modulo, con notevole sovraccarico per gli studenti.

Fra le nuove metodologie di certificazione in fase di sperimentazione per i Bachelor gli esperti hanno particolarmente apprezzato la tecnica del colloquio incrociato, dove studente e docente guardano una lezione filmata di 45 minuti, cui segue l'autovalutazione orale dello studente ed uno scambio riflessivo col docente. Gli studenti apprezzano molto questa pratica. Per i docenti comporta un carico di lavoro leggermente superiore alla correzione di lavori scritti, ma è percepito come uno strumento molto valido e vicendevolmente fonte di arricchimento.

Al di là della valutazione certificativa c'è anche l'aspetto della valutazione formativa, anche basata sull'autovalutazione, volta a fornire agli studenti informazioni sulla qualità del loro lavoro e sullo sviluppo delle competenze; a tal fine è stata elaborata la rubrica delle competenze che indica le componenti fondamentali legate alla formazione professionale degli studenti, inserite in tre livelli di competenza (base, intermedio, avanzato) e permette, attraverso l'incrocio di autovalutazione e di valutazione esterna, di delineare un profilo qualitativo del futuro insegnante e il portfolio. Il portfolio si presenta come una raccolta di elementi che testimoniano il

raggiungimento di un determinato livello di competenza per i singoli studenti e rappresenta anche uno strumento di comunicazione tra lo studente e il suo docente di riferimento. A ogni studente è assegnato infatti un docente di riferimento che lo accompagna nel suo percorso, consigliandolo, sostenendolo e aiutandolo nelle sue scelte; egli ha il compito di certificare l'acquisizione del modulo professionale, grazie anche al portfolio, il quale rappresenta uno dei diversi elementi di certificazione ed è oggetto di discussione in un colloquio finale. Come si vede, la rubrica e il portfolio sono strumenti che concorrono sia alla valutazione formativa che sommativa.

La certificazione del modulo professionale del terzo anno prevede la partecipazione attiva del Direttore dell'Istituto scolastico nel quale lo studente è attivo e del DPP abbinato allo studente; il Direttore svolge le visite in collaborazione con il docente di riferimento del DFA e stila un rapporto sull'inserimento nell'Istituto e su altri aspetti professionali. Di regola il docente di riferimento resta invariato durante i primi due anni. Il terzo anno è assegnato un altro docente di riferimento, che assume, in collaborazione con i direttori delle sedi dove lo studente è attivo, un compito certificativo più marcato dato che il docente accogliente del terzo anno non partecipa alla valutazione.

Secondo gli esperti, le modalità di valutazione delle prestazioni degli studenti per il modulo professionale sono ben adattate ed allineate agli obiettivi di apprendimento da raggiungere. Il fatto che il docente accogliente del terzo anno non partecipi alla valutazione è percepito generalmente in modo positivo, anche per stabilire relazioni professionali improntate sulla collaborazione fra colleghi quasi co-titolari, più che quelle fra valutatore e valutato. La pratica professionale viene vissuta in modo più sereno dallo studente, secondo questa dinamica, e il docente accogliente non è vincolato da eccessive sovrastrutture formative. Tuttavia, i dati raccolti segnalano, a volte, l'auspicio di un maggiore coinvolgimento dei docenti accoglienti nella valutazione del modulo professionale. Si potrebbe forse trovare una via intermedia, un compromesso per allinearsi in modo ottimale alle esigenze dei diversi portatori di interesse.

L'introduzione della rubrica delle competenze è stata accolta positivamente da tutti, vista come strumento di condivisione nella relazione formativa e nella comunicazione tra i diversi portatori di interesse (studenti, DPP, formatori DFA, direttori di istituti).

Grado di conformità con lo standard: standard parzialmente soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di migliorare l'adeguatezza delle modalità di valutazione rispetto agli obiettivi di apprendimento, in particolare rispetto alla coerenza tra quanto dichiarato nei descrittivi (competenze mirate) e le pratiche certificative esistenti.
- Si raccomanda di ridurre le richieste certificative (soprattutto la quantità di documentazioni) a favore di richieste più approfondite o più coerenti con un approccio per competenze (valutazioni riflessive e interdisciplinari a più riprese nel corso della formazione, anche in forma orale) e questo sia all'interno dei singoli moduli, sia trasversalmente nella formazione.

### **4.3 Ambito 3 – Attuazione**

#### **Standard 3.1**

I programmi di studio sono svolti regolarmente.



I programmi di Bachelor triennali per la formazione dei docenti SI e SE sono svolti regolarmente dal 2002, ovvero dall'introduzione della struttura in cicli a seguito della riforma di Bologna. La regolarità trova il suo ancoraggio nel contratto di prestazione con il Cantone. In base alle indagini sul fabbisogno del DECS nei prossimi anni il fabbisogno di docenti delle scuole comunali si manterrà nell'ordine di grandezza attuale. L'ipotesi più conservativa prevede il mantenimento del numero di posti di formazione come quello attuale (75 per il settore elementare e 25 per il settore prescolastico); alcune ipotesi alternative sono in fase di prima discussione all'interno del gruppo di coordinamento DECS-DFA, secondo cui nel periodo 2019-23 il fabbisogno di docenti SI potrebbe aumentare mentre il numero di docenti SE dovrebbe mantenersi stabile. Nessun elemento mette in discussione la regolarità dell'offerta formativa nel medio-lungo termine.

Grado di conformità con lo standard: standard pienamente soddisfatto

### Standard 3.2

Le risorse disponibili (rapporto numerico tra professori e studenti, risorse materiali) permettono agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

I due Bachelor formano un totale di circa 290 studenti distribuiti sui tre anni, per i quali sono coinvolti circa 70 formatori del DFA e quasi 400 docenti attivi in un ordine scolastico, fra DPP (per l'accompagnamento dei moduli professionali dei primi due anni) e docenti accoglienti (per la condivisione delle classi di cui sono titolari con gli studenti del terzo anno, nella misura del 50%). Diversamente dai DPP, che di regola hanno seguito una formazione specifica del DFA per questo ruolo di accompagnamento (CAS Docente di pratica professionale), il docente accogliente non è tenuto alla formazione CAS e, allo stesso tempo, non partecipa formalmente alla valutazione dello studente nella pratica professionale del terzo anno. Il docente accogliente è coinvolto nella valutazione attraverso gli scambi con il direttore d'istituto che, per allestire il rapporto sull'intera pratica professionale, consulta i docenti coinvolti e può fare capo a tutte le informazioni in suo possesso (derivanti da visite, colloqui più o meno formali, incontri con genitori, ecc.). La figura del docente accogliente risponde alla revisione dei curricula in seguito al *Progetto 100matricole* ed è stata introdotta per: permettere una collaborazione con il collega co-titolare scevra da aspetti valutativi; garantire una parità di trattamento fra studenti incaricati e non (tutti ricevono visite e rapporti dal direttore e dal docente DFA); ampliare le possibilità di esperienze per gli studenti in collaborazione con i colleghi. Questa figura offre un indiscusso valore aggiunto nella struttura formativa, con ruoli chiari e coerenti con gli obiettivi da raggiungere. Al tempo stesso, questa scelta offre un compromesso alla difficoltà di trovare DPP per la totalità degli studenti dei due corsi sui tre anni e sufficienti istituti scolastici disposti a collaborare pro-attivamente nel processo formativo.

Il CAS Docente di pratica professionale, che è stato istituito nei primi anni dell'ASP, con l'inserimento della figura del nuovo responsabile (contemporaneamente anche responsabile dei moduli professionali) è stato fortemente ristrutturato per renderlo maggiormente modulare e flessibile (ordine e tempistica dei diversi moduli).

Complessivamente, gli esperti reputano il CAS e il suo contenuto adeguato a rispondere al bisogno e le critiche degli studenti sulle eccessive eterogeneità fra i DPP e relativo grado di preparazione sembra abbiano trovato una efficace risposta. Si suggerisce di attuare una meta-valutazione fra i DPP formati tramite CAS, DPP senior, studenti ed istituti scolastici per fare un bilancio ed eventualmente adattare i contenuti del CAS o offrire ulteriori occasioni di formazione continua su bisogni puntuali e specifici dei docenti.

Benché attualmente gli studenti incaricati del terzo anno siano poche unità (7 in totale), la figura del docente accogliente, introdotta anche per garantire parità di trattamento fra studenti incaricati e non, sembra ben rispondere ai bisogni della formazione, tanto più che lo studente è comunque seguito dal docente di riferimento del DFA del terzo anno, che, ricordiamo, non corrisponde al docente di riferimento SAP che l'ha seguito i primi due anni di formazione. Nei primi due anni, l'accompagnamento prevede incontri settimanali all'interno del Seminario di accompagnamento professionalizzante (SAP), gestito da due formatori del DFA, con momenti nel gruppo-classe alternati a momenti in sottogruppi di 12-15 studenti. Il terzo anno sono previsti incontri regolari su temi concordati con il gruppo di studenti (incontri mensili da agosto a febbraio). Il docente SAP visita lo studente nella classe due volte l'anno, il secondo anno accompagnato da docenti disciplinaristi. Il terzo anno la visita è effettuata quattro volte dal docente di riferimento del DFA che solitamente è un docente professionista o un docente di scienze dell'educazione, per un minimo di due unità didattiche. Ogni docente segue da un minimo di quattro a un massimo di otto studenti.

Dai feedback ricevuti durante i colloqui il gruppo di esperti rileva che non tutti i formatori DFA che seguono gli studenti hanno esperienza di insegnamento in SI o SE. Al di là dei docenti ricercatori, che non necessariamente hanno insegnato nelle scuole, ma che certamente conoscono il settore tramite ricerca situazionale e visite regolari negli istituti scolastici, idealmente tutti i docenti dovrebbero aver toccato con mano la professione dell'insegnamento, per un accompagnamento alla pratica efficace ed equo fra le classi. Il DFA ne è consapevole e si assicura che venga trovato un equilibrio, in modo tale che nessuno studente possa completare la formazione senza essere stato accompagnato da formatori che abbiano esperienza di insegnamento sul campo. Gli studenti intervistati confermano questa ricerca di equilibrio e si sentono generalmente ben accompagnati nella pratica. Tuttavia, emerge chiaramente che le figure di riferimento e la dinamica dei primi due anni di formazione in merito alla pratica (ogni studente ha un DPP-valutatore, un docente di riferimento SAP, offerta di SAP settimanali con 2 formatori DFA) cambiano il terzo anno in ragione delle risorse disponibili e dell'aumentato numero di studenti col *100matricole* (ogni studente ha un docente accogliente "co-titolare", un docente di riferimento del DFA, offerta di SAP mensili il primo semestre). Nonostante la situazione di compromesso, il grado di soddisfazione generale sembra essere comunque alto. Questa dinamica andrebbe attentamente monitorata e valutata a breve e medio termine, per analizzare attentamente i rischi e i benefici nel risvolto professionale.

Complessivamente, gli esperti possono confermare che il rapporto numerico tra formatori e studenti, così come è stata concepita e strutturata la formazione sui tre anni, permette agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

Tuttavia, il gruppo vede alcune possibilità di ristrutturazione dei programmi di studio che potrebbero liberare o ottimizzare alcune risorse, andando ugualmente a dare risposte sulle sfide segnalate nei capitoli precedenti (ridondanze nel curriculum, marginalità di temi centrali, scarsa mobilità, ecc.). Si tratterebbe per lo più di flessibilizzare la pratica del secondo anno del lunedì (ad esempio), proponendo le seguenti alternative:

- pratica a lunedì alterni tutto l'anno concatenando SI e SE in successione (un lunedì SI e metà SE, un lunedì metà SE), aggiungendo un blocco di due settimane durante il primo semestre, con possibilità il lunedì di corso di dare spazio ai temi che attualmente si trovano al margine del curriculum, o ad opzione, di offrire classi mirate per SI e SE in gruppi più ristretti evitando le grandi classi, o di offrire ulteriori spazi per seminari di accompagnamento alla pratica.



- prevedere un chiaro dispositivo di mobilità il secondo semestre del secondo anno, con possibilità di pratica tutti i lunedì concentrata nel primo semestre (come nel modello attuale) e soluzioni flessibili di riconoscimento dei crediti.

I formatori ove si liberassero alcune lezioni in seguito ad una scrematura delle ridondanze potrebbero essere coinvolti in modalità didattiche e riflessive alternative nei lunedì di corso, ad esempio. In parte, questo sistema permetterebbe di ottimizzare le risorse in termini di DPP per studenti SE a vantaggio della qualità dell'accompagnamento.

Per ben articolare il secondo anno con un auspicabile semestre in mobilità andrebbe considerevolmente potenziato il settore relazioni nazionali ed internazionali (ad oggi un posto al 10%), in modo che un numero significativo di studenti possa svolgere un'esperienza in Svizzera o all'estero rafforzando competenze specifiche e trasversali utilissime alla professione di insegnante. Il periodo in mobilità dovrebbe essere associato a chiare competenze da acquisire coerentemente con quanto viene fatto per i moduli del curriculum. È stato chiaramente testimoniato che, prima che si dedicasse un'unità al 10% esplicitamente per questo ruolo, la mobilità era pressoché inesistente, mancando strategia, risorse e misure di promozione. È già stato registrato un forte impatto con l'introduzione di una unità al 10%, prova del fatto che le risorse disponibili possono influire drasticamente sulle reali possibilità di mobilità sia in entrata che in uscita. Gli esperti ritengono che le risorse in questo settore siano ancora insufficienti, visto anche il numero elevato di studenti, e alla luce della missione e dei valori della SUPSI e sua appartenenza al panorama universitario svizzero, soggetto ai principi dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Non solo, fra gli obiettivi della strategia 2017-20 del DFA si dichiara che, per quanto riguarda gli studenti, si intende "inserire esplicitamente in ciascun piano di studio la possibilità di sostituire parti dello stesso con periodi di mobilità, indicando espressamente le competenze che andrebbero sviluppate durante l'esperienza e i conseguenti vincoli formali". Al fine di perseguire l'obiettivo, le misure da intraprendere a livello di formazione Bachelor sono ancora molteplici. Ad esempio, il gruppo di esperti esorta a considerare mobilità presso alte scuole pedagogiche non solo in Svizzera ma anche al di fuori dei confini nazionali, là dove il sistema dei crediti è compatibile al sistema universitario svizzero, e di sfruttare la rete di scuole svizzere (in altri cantoni o all'estero) per la pratica professionale.

Riguardo la proposta avanzata dal gruppo di esperti, certo va circostanziata alla loro non conoscenza dei vincoli organizzativi del DFA e delle scuole del cantone, si tratta di una pista che può essere percorsa o meno, in base alla concreta fattibilità. Di fatto, i formatori evidenziano come l'aumento del numero di studenti rappresenti una criticità non solo sul piano logistico ma anche sul piano formativo. Se l'aspetto della vicinanza e della disponibilità dei formatori risulta molto apprezzato anche dagli studenti, l'aumento del numero di studenti per classe viene spesso messo in relazione con una minore efficacia nel lavoro di accompagnamento dei singoli studenti (in particolare per i seminari di accompagnamento professionalizzante). Non solo, l'autovalutazione evidenzia le difficoltà nell'operare scelte ottimali per gli abbinamenti delle pratiche a causa dell'alto numero di studenti in proporzione alle classi/sezioni disponibili nel Cantone. Pertanto è chiaro che una soluzione va trovata, e il suggerimento degli esperti può rappresentare uno spunto di riflessione.

Il DFA gestisce un centro di documentazione, la biblioteca, un servizio di produzione e valorizzazione di risorse didattiche, diffusione e divulgazione in ambito formativo ed educativo. Questo centro è ben valutato da formatori e studenti, i quali segnalano la qualità del servizio.

Va aggiunto che, relativamente alle infrastrutture, è emerso che la limitatezza degli spazi dà poco margine a livello di programmazione o spostamento di lezioni con un conseguente impatto anche sull'orario settimanale. Le aule dedicate ai corsi a grande gruppo sono effettivamente solo due e questo costituisce un vincolo importante nella programmazione delle lezioni, le quali

talvolta si svolgono fuori del DFA. Studenti e formatori non sembrano apprezzare questa situazione. Inoltre, abbiamo visto come i corsi a grande gruppo suscitano varie critiche da parte sia dei formatori che degli studenti, mentre i corsi seminariali sono di regola apprezzati in quanto la minore numerosità permette una maggiore interazione e un dialogo più diretto tra le parti. Una ragione in più per cercare di liberare degli spazi – ad esempio – il lunedì, oltre naturalmente alle proposte di innovazione didattica già tematizzati nei capitoli precedenti.

Infine, il gruppo di esperti tiene a sottolineare quanto un elemento di potenziale criticità è rappresentato dalla dipendenza di singole persone per il funzionamento del settore che potrebbe rappresentare un problema rilevante in caso di assenza prolungata o di partenza di persone chiave. Il fatto di poter disporre di sostituti definiti e di procedure codificate aiuterebbe a limitare i rischi, che si palesano in particolare a livello di segretariato del settore Bachelor, dove una sola unità amministrativa è responsabile per la totalità degli studenti.

Grado di conformità con lo standard: standard parzialmente soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di sviluppare strategie mirate al fine di ottimizzare le risorse umane e materiali disponibili, considerando una riorganizzazione della pratica professionale.
- Si raccomanda di sviluppare una esplicita politica di sostegno alla mobilità e relativa allocazione di risorse, col riconoscimento di quanto acquisito durante la mobilità.

#### **Standard 3.3**

Il corpo insegnante dispone delle competenze corrispondenti alle particolarità dei programmi di studio e ai relativi obiettivi.

Nel capitolo introduttivo (2.3) si indicano le diverse figure professionali che intervengono nella formazione a livello di docenza. In particolare, si distinguono i formatori del DFA dai docenti di accompagnamento della pratica direttamente presso gli istituti scolastici comunali.

Fra i formatori del DFA coinvolti nei Bachelor si contano 18 docenti-ricercatori, 22 docenti, 21 docenti professionisti, 7 professori o professori aggiunti e 4 ricercatori (attivi nel modulo Insegnamento e ricerca e negli atelier di accompagnamento del modulo Tesi di Bachelor). Tutto il personale accademico è assunto secondo una procedura regolamentata dalle Direttive SUPSI, tramite concorso pubblico e in presenza di un membro esterno al DFA nella commissione di assunzione. Per le funzioni di docente (docente professionista o docente-ricercatore) la procedura di assunzione prevede, di regola, lo svolgimento di una lezione di prova durante la quale viene raccolta anche l'opinione degli studenti. Le funzioni dettagliate relative al personale accademico sono descritte e si può notare come la SUPSI promuova la carriera del suo personale e sostenga lo sviluppo professionale.

Il gruppo degli esperti sottolinea quando la diversità dei profili dei docenti sia un ricchezza per il DFA, per i Bachelor e per gli studenti. La formazione interna per i neo-assunti (CAS in formazione di docenti) è una misura di miglioramento ritenuta coerente ed innovativa da parte del gruppo degli esperti. I professori, i docenti-ricercatori e i ricercatori possiedono esperienze significative nella ricerca (in ambito delle didattiche disciplinari o della ricerca educativa oppure della ricerca in ambito psico-pedagogico) e rappresentano il 39% dei docenti attivi nei Bachelor. I docenti (31%) possiedono solide esperienze disciplinari utili nei corsi teorici, nei seminari e negli accompagnamenti professionali (dove si trovano spesso anche i profili di docenti professionisti). I docenti professionisti (28%), di regola attivi nei moduli di accompagnamento

professionale o nei seminari disciplinari, si caratterizzano per solide competenze professionali maturate con l'esperienza pluriennale nella professione e con l'esperienza come formatori di adulti corredata, nella gran parte dei casi, da competenze sul piano delle didattiche disciplinari acquisite grazie a percorsi di formazione continua quali il CAS in Didattica della matematica o il CAS Insegnare italiano. In linea di massima, il docente professionista lavora nella scuola come insegnante e viene reclutato dal DFA a tempo parziale, formato tramite il "CAS Docenti di pratica professionale" e svolge compiti di accompagnamento o, più comunemente, viene coinvolto nell'insegnamento.

Tramite la co-docenza o con la doppia conduzione dei SAP, spesso è possibile affiancare figure di docenti complementari, ad esempio con un docente professionista in collaborazione con docenti di didattica disciplinare (seminari di didattica disciplinare) o docenti di scienze dell'educazione (seminari di accompagnamento). La complementarietà dei profili e delle esperienze in queste situazioni risulta un evidente valore aggiunto nel percorso formativo, il che è stato ampiamente rilevato durante i colloqui sul posto. Tuttavia, in assenza di tempi strutturali di preparazione e di scambio, gli esperti rilevano che questa forma di insegnamento è passata in secondo piano. Dal momento che è un vantaggio e una caratteristica propria della formazione al DFA, gli esperti esortano affinché i docenti ricevano maggiore supporto per sistematizzare la co-docenza.

Alcune perplessità sul profilo di docente professionista, introdotta da circa quattro anni, sono state rilevate in particolare dal Collegio degli ispettori, in particolare per la tradizionale componente disciplinare del suo approccio e la sua collocazione ancora in via di definizione, nella moltitudine di identità di formatori coinvolti nella realtà del DFA. In questo ambito gli esperti non possono che condividere l'importanza dell'analisi proposta dal direttore del DFA, sull'importanza del sapersi allontanare dalla forma di pensiero secondo cui l'insegnante deve impartire tutta una serie di nozioni e che siano essenziali per completare un programma. La dicotomia fra l'educazione disciplinare e la deontologia dell'insegnamento è una sfida degli ultimi anni a livello internazionale. La dimensione della disciplina sta perdendo rispetto alla centralità dell'apprendimento. Occorrerà in ogni caso continuare il lavoro di chiarimento del ruolo, dei compiti e delle responsabilità di questa figura, anche rispetto alle altre figure formative, coerentemente con l'allineamento di questo profilo con la missione del DFA.

Per i docenti di accompagnamento alla pratica direttamente nelle scuole, si distinguono i docenti di pratica professionale (DPP) per i primi due anni di formazione e il docente accogliente, una sorta di co-titolare per la pratica a metà tempo del terzo anno. Mentre il DPP è formato da un apposito "CAS Docenti di pratica professionale" organizzato dal DFA e partecipa formalmente alla valutazione dello studente, il docente accogliente ha un rapporto quasi paritario con lo studente, non partecipa necessariamente alla formazione ma nemmeno alla valutazione, se non attraverso gli scambi con il direttore d'istituto che, per allestire il rapporto sull'intera pratica professionale, consulta i docenti coinvolti. In entrambi i casi devono avere un minimo di tre anni di esperienza di insegnamento nelle scuole. Il servizio di formazione continua del DFA offre regolarmente occasioni di approfondimento per gli insegnanti delle scuole per un aggiornamento costante all'evoluzione del mestiere, anche nell'ottica del "life-long learning". L'offerta è variegata e risponde bene alle richieste dello sviluppo di competenze dei formatori, come ad esempio rispetto al modello della classe capovolta, gestione della classe, casi difficili, aspetti puntuali come disturbi nell'apprendimento della lettura e della scrittura, o discalculia e formazioni anche concordate con il cantone. Tutti i docenti devono fare otto giornate formative nell'arco di quattro anni, secondo la legge cantonale. L'offerta di formazione continua (certificata e non) è ampiamente apprezzata dall'utenza, contribuendo a creare legami di proficua collaborazione fra DFA, scuole e partner istituzionali.

Riguardo agli obiettivi del programma dei Bachelor e del Piano di studi ticinese per le scuole dell'obbligo cui si riferisce, basato sul paradigma per competenze da raggiungere (contrapposto ai contenuti), è stato segnalato da molti interlocutori che il corpo insegnante dispone in modo eterogeneo delle competenze corrispondenti alle particolarità del programma e ai suoi obiettivi. Di fatto, si registra una conoscenza ancora poco estesa del profilo delle competenze e della strutturazione della formazione presso i portatori di interesse esterni (DPP e quadri scolastici). Nella revisione costante dei descrittivi dei moduli si potrebbe richiedere un riferimento esplicito al profilo di competenze, in particolare per la certificazione (valutazione degli apprendimenti). Le azioni di formazione continua anche puntuali possono colmare alcune lacune riscontrate in tal senso.

Infine, il gruppo di esperti ritiene positivi gli sforzi esistenti per quanto riguarda il finanziamento di progetti scientifici delle due nuove aree di IAV (Insegnamento, Apprendimento e Valutazione) e PD (Professione docente) e le misure adottate per migliorare la visibilità delle attività scientifiche nelle diverse discipline di riferimento della formazione degli insegnanti e li incoraggia a proseguire ulteriormente questo percorso, anche grazie alla promozione della nuova leva scientifica e ai nuovi posti di dottorato che verranno introdotti. Gli esperti sottolineano l'importanza di una integrazione di queste misure ad una chiara linea strategica del DFA.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di sviluppare una strategia per la promozione scientifica dei futuri formatori del DFA.

## **4.4 Ambito 4 – Garanzia della qualità**

### **Standard 4.1**

La gestione dei programmi di studio tiene conto delle esigenze dei principali gruppi di interesse e permette di indurre gli sviluppi necessari.

I momenti formali ed informali di consultazione dei gruppi di interesse interni ed esterni sono regolari e proficui per il miglioramento continuo e lo sviluppo della formazione.

I canali formali sono ben regolamentati, con pubblicazione o diffusione dei risultati sia delle consultazioni che delle misure intraprese. Il gruppo di esperti ha raramente incontrato una realtà dalla così alta vocazione alla qualità e alla trasparenza, senza tuttavia incorrere in inutili burocratizzazioni del sistema.

Studenti del Bachelor: due incontri per semestre per ogni classe in cui si discutono gli aspetti organizzativi e i contenuti del programma di studio. La partecipazione è facoltativa, aperta anche ai formatori ai responsabili e coordinatori della formazione e ai responsabili dei moduli professionali. È fornito il supporto della segreteria della formazione, che verbalizza e sintetizza i temi discussi e le osservazioni.

Inoltre si effettua regolarmente la valutazione dell'insegnamento, focalizzata sull'esperienza di apprendimento degli studenti, così come una valutazione del percorso formativo a fine formazione. La sintesi di queste ultime valutazioni, corredata dalle misure di miglioramento adottate o allo studio, viene presentata durante gli incontri iniziali con gli studenti del secondo anno.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: in risposta ai problemi derivanti dall'obbligo di frequenza, una proposta di cambiamento è stata passata al vaglio, nel rispetto dei vincoli regolamentari, ottenendo il mantenimento del principio ma responsabilizzando gli studenti, quindi chi non ha l'80% di presenza minima può accedere alla certificazione, in modo concertato con il responsabile di modulo. Si è più tolleranti ma il principio resta.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: in risposta alle lamentele sulla mancanza di spazi per lo studio individuale è stata adibita un'ampia aula allo studio silenzioso, essendo poco frequentata per le lezioni.

Formatori: incontri in plenarie di settore (3-4 all'anno) e a volte attraverso consultazioni con questionari online. La plenaria del Bachelor tratta temi specifici su cui si intende operare nel corso dell'anno accademico e annunciati via posta elettronica in anticipo. A questi momenti formali, si aggiungono incontri informali fra docenti SAP e DPP, dove si discutono temi specifici (ad esempio la gestione di accompagnamenti che presentano gradi di complessità particolari) o temi più generali (ad esempio l'organizzazione delle giornate o dei periodi blocco e la gestione delle consegne degli studenti).

→ Esempio di recente sviluppo indotto: Ogni inserimento di nuovi formatori richiede un notevole investimento da parte di tutto il sistema. L'introduzione di una formazione interna per i neo-assunti (CAS in formazione di docenti) mira ad accompagnare in maniera strutturata questi inserimenti.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: lavoro di condivisione e di regolazione intorno alla rubrica delle competenze con l'introduzione del portfolio formativo, che aiuta lo studente a completare la sua formazione; e il lavoro di intervizione dei moduli per mettere in evidenza le ridondanze del programma.

Direzione DFA: le riunioni della direzione del dipartimento coinvolgono anche i responsabili per la formazione Bachelor, per la formazione Master e per la formazione continua, i quali tengono in stretto conto le esigenze delle parti coinvolte, facilitando l'induzione di sviluppi necessari.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: il CAS in formazione di docenti integra lo sviluppo sostenibile nella formazione per competenze. La formazione continua riesce a seguire i megatrend nell'insegnamento, può essere creativa, può "osare" e fare da precursore agli sviluppi della professione.

SUPSI: le riunioni della direzione istituzionale riuniscono i direttori dei dipartimenti e scuole affiliate, si discute a livello strategico e il direttore del DFA deve tradurre le linee strategiche in azioni concrete a livello dipartimentale.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: promozione delle nuove leve scientifiche. Nei paesi limitrofi c'è un bacino di docenti-professori-ricercatori esperti che per ora alimentano il corpo accademico, mentre le varie ASP in Svizzera stanno formando la propria leva. Questo è proprio quello che stanno facendo al DFA, dove propongono varie posizioni di dottorato, cercando di creare un corpo intermedio, offrendo condizioni favorevoli a diplomati Master che poi restano legati al DFA durante il dottorato, oltre a dare opportunità di sviluppo accademico a persone del territorio.

DECS: nell'ambito del Gruppo di coordinamento DECS-DFA si effettuano almeno quattro incontri all'anno tra il settore della formazione Bachelor e la Sezione delle scuole comunali in cui sono discussi in particolare gli aspetti legati alle pratiche professionali e in generale al

rapporto tra formazione e servizio; le proposte di regolazione o gli aspetti puntuali emergenti vengono poi riportati negli incontri del Collegio degli ispettori (CISCO) e nelle plenarie del Bachelor.

→ Esempio di sviluppo indotto: la revisione completa del curriculum in seno al *Progetto 100matricole* dal 2015-16, proprio in risposta all'aumentato bisogno di insegnanti segnalato dal DECS, che necessitava di un intervento immediato con effetti a corto e medio termine.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: la nomina di un professore in Media in educazione, necessaria per poter procedere con il progetto di laboratorio per promuovere la svolta digitale nelle scuole ticinesi, in stretta collaborazione con il Centro di Risorse Didattiche e Digitali del DECS.

Conferenza dei direttori didattici di istituti comunali (CDD): gli incontri, meno regolari, si effettuano nell'ambito degli incontri plenari di questo gruppo, dove i rappresentanti del DFA sono invitati a partecipare con possibilità di confronto diretto e costruttivo. Si avverte la necessità di rendere più regolare e più stretto il contatto con la CDD, un organo che si pone come interlocutore importante a seguito del coinvolgimento diretto dei direttori didattici nella valutazione del modulo professionale del terzo anno. Il gruppo degli esperti sottolinea quanto i direttori siano dei partner chiave che dispongono di competenze e di criteri di osservazione e valutazione idonei per un riscontro professionale e un accompagnamento anche a formazione conclusa.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: l'introduzione delle figure degli assistenti di pratica professionale che facilitano gli abbinamenti fra studenti e DPP tramite un contatto diretto e regolare con i Direttori didattici con cui sono concordate le scelte riguardanti gli abbinamenti.

Corpo amministrativo e servizi: rappresentanti di questo corpo partecipano alle riunioni di direzione e al collegio dei formatori. Per biblioteca, servizio informatico e servizio gender non vi sono incontri formalizzati ma scambi efficaci con studenti e coordinatori del Bachelor per rispondere a bisogni puntuali di studenti e formatori.

→ Esempio di recente sviluppo indotto: il servizio segreteria studenti, coperto da un'unica unità amministrativa, si è trovato a gestire 270 studenti con l'avvio del *100matricole*, un carico eccessivo per una persona. È stato quindi introdotto uno sportello di informazione che evade richieste ed operazioni di base (consegna di un documento, richiesta di un modulo, ecc.) che funge da filtro sulle richieste che arrivano alla segreteria studenti.

Diplomati: indagine di follow-up svolta a 1 anno e 3 anni dal diploma, estremamente utile per monitorare il tasso e tipo d'occupazione e per individuare le competenze che maggiormente andrebbero potenziate in base agli sviluppi della professione.

Gli esperti reputano questo standard come sostanzialmente soddisfatto. Tengono, tuttavia, ad indicare alcuni punti di riflessione in ambito di pari opportunità, di collaborazione col DECS e di fruitori finali della formazione.

Per quel che riguarda la proporzione fra uomini e donne è evidente una netta minoranza di uomini nel corpo degli studenti, particolarmente marcato nel settore SI anche a livello di docenti interni ed esterni. Gli esperti hanno potuto constatare che questa realtà non rientra attualmente nelle priorità strategiche del DFA e non c'è, pertanto, un'attiva promozione fra i liceali di questa professione. In questo quadriennio del piano strategico l'accento è stato messo sulla conciliazione degli studi con la professione o la genitorialità. Si stanno definendo le priorità



strategiche per il prossimo quadriennio. Certamente, il rendere il più possibile attrattiva la formazione anche per i giovani ragazzi rientrerà fra le azioni mirate nel prossimo piano strategico, come anticipato dalla responsabile del servizio gender. Ad esempio, stanno per realizzare dei video online da usare in giornate di formazione della scuola che dovrebbero stimolare ragazzi in età liceale ad affacciarsi alla professione di insegnante di scuola elementare. Il gruppo di esperti non può che accogliere benevolmente questa intenzione che può indurre sviluppi di rilievo nella formazione e nella professione di insegnante. Va anche sottolineato che nel Piano d'azione pari opportunità 2017-2020 della SUPSI, al fine di favorire la pari opportunità nelle scelte di studio e delle professioni ed una rappresentanza equilibrata di genere nei diversi percorsi formativi e professionali, si esplicita chiaramente l'intenzione di sensibilizzare in particolare potenziali studentesse e studenti delle scuole professionali e liceali a scelte formative e professionali consapevoli e libere da condizionamenti di genere. Oltre alla realizzazione di azioni mirate nell'ambito sanitario, dell'ingegneria civile e delle tecnologie innovative, vi si dichiara l'intenzione di avviare iniziative di promozione, in un'ottica di genere, anche per il settore sociale (assistente ed educatore sociale) e quello pedagogico-educativo (in particolare dell'insegnamento scuola dell'infanzia ed elementare). Per indurre gli sviluppi necessari, il gruppo di esperti si auspica che la strategia istituzionale sia più marcatamente presa in considerazione nel prossimo quadriennio del periodo strategico, vista la mancanza finora di azioni mirate in tal senso.

Nei colloqui sul posto è emerso che, benché gli incontri in seno al Gruppo di coordinamento DECS-DFA siano regolari e proficui, non sempre è facile trovare punti d'accordo su aspetti della formazione dove possono coesistere approcci e visioni diverse (si veda sotto gli standard 1.2 e 2.2 del presente rapporto). Andrebbe migliorato il dialogo con questo partner chiave, per comprendere meglio le rispettive visioni ed allinearsi idealmente su una visione comune.

Fra i portatori di interesse della formazione non vengono strutturalmente sentite le famiglie o i bambini, i quali sembrano offrire un laboratorio sterminato di possibilità di sperimentazione in un reale ambiente scolastico fuori da ogni simulazione. Tuttavia, il gruppo di esperti sottolinea quanto sia importante e rassicurante offrire figure stabili di riferimento per i bambini e le loro famiglie. Alcuni bambini hanno bisogno di più tempo rispetto ad altri per abituarti ai nuovi insegnanti e sentirsi parte di un ambiente che stimoli positivamente l'apprendimento. Non risulta che siano state fatte delle rilevazioni fra gli scolari e le loro famiglie sulla percezione del docente in formazione cui il titolare della classe "presta" per metà tempo i suoi allievi per un anno intero. Le esigenze dei bambini, benché certamente prese in considerazione nella struttura del curriculum, sembrano talvolta passare in secondo piano rispetto ad esigenze contingenti, pratiche e logistiche e comunque non si registrano azioni volte a monitorare l'impatto della nuova struttura curriculare sull'ambiente d'apprendimento nelle classi. Secondo il gruppo di esperti, per una alta scuola di formazione degli insegnanti assicurarsi una costante ed aggiornata conoscenza delle aspettative e delle visioni educative dei genitori è di grande rilevanza.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di integrare nel prossimo quadriennio indicatori volti ad equilibrare la disparità fra numero di uomini e donne nei Bachelor, fissando obiettivi in questo ambito e attuando misure volte al loro raggiungimento.
- Si raccomanda di definire una più stretta forma di collaborazione tra i Direttori didattici e il DFA, in particolare in riferimento all'ultimo anno di formazione.

- Si raccomanda di vegliare, tramite progetti di ricerca che coinvolgano allievi e genitori, affinché le esigenze di questi gruppi di interesse siano periodicamente monitorate con metodi di rilievo di dati partecipativi.

#### Standard 4.2

I programmi di studio sono integrati nel sistema di garanzia della qualità della scuola universitaria.

A livello istituzionale tutta la formazione di base viene ciclicamente valutata, internamente o esternamente, sotto la supervisione dell'unità di sviluppo e coordinamento istituzionale della formazione, in seno alla direzione SUPSI, il tutto coadiuvato dal Servizio Qualità istituzionale, con strumenti che si affinano via via, in vista dell'accreditamento istituzionale della SUPSI secondo la LPSU, ove al centro della valutazione vi è proprio il sistema di garanzia interno della qualità e la sua efficacia a tutti i livelli dell'istituzione.

La qualità dei cicli di studio Bachelor è stata monitorata nel corso degli anni mediante una serie di procedure. Dal 2013 è in vigore la valutazione periodica dell'insegnamento da parte degli studenti mediante dei sondaggi online. Questa procedura è stata adattata via via, per stimolare il sempre maggiore coinvolgimento spontaneo e consapevole degli studenti. Da un principio di valutazione capillare sistematica di tutti gli insegnamenti, si è passati ad una valutazione a rotazione triennale dei moduli, con possibilità di inserire valutazioni ulteriori su richiesta degli studenti o degli insegnanti. Il tasso di risposta, giudicato ancora non soddisfacente da parte del DFA, si aggira intorno al 70% e il gruppo di esperti lo ritiene più che soddisfacente, rispetto ad altre realtà accademiche in Svizzera. Una possibilità ulteriore che potrebbe essere presa in considerazione per "personalizzare" il dispositivo del questionario, è quello di offrire la possibilità di adattamento delle domande da parte di docenti e studenti, affinché si riferiscano più precisamente alle specificità di un insegnamento, con un sentimento di maggiore pertinenza nella partecipazione al dispositivo.

A questa procedura si affiancano gli incontri regolari con gli studenti (almeno uno a semestre) e con i formatori (3-4 riunioni plenarie all'anno). Questo dispositivo di monitoraggio ha permesso negli scorsi anni di apportare diverse modifiche ai cicli di studio nell'ottica del miglioramento continuo; si tiene traccia delle misure intraprese, fornendo sintesi ai gruppi coinvolti talvolta accessibili pubblicamente.

Nel capitoletto precedente si è visto come i principali gruppi di interesse siano coinvolti nello sviluppo e miglioramento continuo della formazione Bachelor, ciascuno con diritto di partecipazione più o meno formalizzato. Lo spirito partecipativo è presente in modo capillare nel DFA e si percepisce chiaramente nei Bachelor, con grande impegno e motivazione da parte di tutti gli attori coinvolti.

Il classico ciclo "plan-do-check-act" qui vede la sua quotidiana realizzazione, con momenti formali e informali di condivisione dei risultati che chiudono il cerchio. Ad esempio, i risultati delle valutazioni dei moduli dei docenti sono inviati a formatori e studenti in forma scritta e, se necessario, tematizzati con gli studenti. Essi sono pure alla base degli indicatori prodotti all'interesse del Cantone per quanto riguarda la qualità. I risultati delle valutazioni dei singoli corsi e moduli sono a disposizione di tutti i membri di direzione e dei formatori interessati e, in occasioni particolari, possono essere condivisi in forma aggregata con tutti i formatori. I docenti hanno poi il compito di organizzare una discussione con gli studenti ed assicurare un follow-up. Per la valutazione complessiva del ciclo di Bachelor si rilevano le opinioni degli studenti in occasione della consegna della tesi e l'analisi dei risultati viene consegnata insieme al diploma di Bachelor.



A livello di valutazione esterna, la presente procedura è la prima, al di là del riconoscimento del CDPE. Il principio di riferimento nel sistema SUPSI di garanzia della qualità è rappresentato dall'assunto secondo cui occorre verificare periodicamente la pertinenza, l'adeguatezza e la validità di un programma di studio sia attraverso un'autovalutazione sia attraverso una valutazione esterna. Per i Bachelor in questione, è stata organizzata un'indagine di autovalutazione per rilevare le opinioni dei principali portatori di interesse interni ed esterni. Sono poi stati analizzati i risultati ed organizzati dei focus group per approfondire le tematiche più critiche e proporre delle soluzioni che sono state poi inserite in un piano d'azione con linee di diverso grado di priorità nel breve, medio o lungo termine. Ad esempio, gli studenti hanno osservato nel focus group che sono coinvolti nella valutazione dei docenti ma non ancora in modo formalizzato per la pratica professionale. Hanno quindi proposto di istituire un sistema con una scheda di feedback e sono in attesa di risposta. Al tempo stesso, il focus group dei formatori ha evidenziato come i responsabili di modulo e i docenti che intervengono nei rispettivi corsi e seminari potrebbero beneficiare da un processo di autovalutazione dei propri insegnamenti, in collaborazione con i responsabili di area, con i consulenti pedagogici SUPSI e con il gruppo Formazione di base della SUPSI. Questo permetterebbe di coinvolgere in maniera più strutturata e costruttiva i formatori, introducendo delle modalità di autovalutazione dell'insegnamento. Questa nuova dimensione è stata inserita nel piano d'azione del DFA e gli esperti sono certi dell'alta rilevanza di questo approccio ancora più inclusivo. Tuttavia, ritengono che anche la proposta degli studenti di estendere una forma di valutazione ai DPP sia pertinente e andrebbe promossa dai responsabili della formazione.

Infine, in modo meno diretto ma altrettanto incisivo, i Bachelor sono integrati nel sistema qualità SUPSI attraverso la Commissione consultiva, un organo di pilotaggio che ha un ruolo importante nella garanzia della qualità a livello dipartimentale, composta da personalità provenienti dal mondo scolastico e accademico e attive nei settori chiave del DFA. La Commissione costituisce una valida risorsa nella riflessione su questioni generali e puntuali interne, sull'innovazione e sulla strategia del DFA, nonché un'antenna e un riferimento in relazione a questioni emergenti dai settori di competenza. La Commissione redige, ogni due anni, un rapporto sul lavoro svolto all'attenzione del Consiglio della SUPSI.

Grado di conformità con lo standard: standard pienamente soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di introdurre, per ogni tipologia di questionario, una sezione aperta nella quale i diversi gruppi di partecipanti possano integrare delle domande specifiche.
- Si raccomanda di mettere in atto un sistema di valutazione dei DPP, ad esempio tramite focus group composti da studenti, in determinati periodi dell'anno.

## **4.5 Ambito 5 – Governance**

### **Standard 5.1**

La struttura organizzativa e i processi decisionali consentono al DFA di adempiere il suo mandato e di raggiungere i suoi obiettivi strategici nell'ambito della formazione di base dei docenti.

Il mandato del DFA è quello di garantire la formazione di base e continua dei docenti della scuola dell'infanzia, della scuola elementare, della scuola media e media superiore per il

Canton Ticino, conformemente ai principi della libertà e dell'indipendenza accademica. Ricerca e servizi in ambito educativo e formativo permettono lo sviluppo, l'innovazione e la diffusione necessari alla qualità del mandato.

La strategia del DFA per il periodo 2017-20 e relativi obiettivi strategici sono chiaramente definiti e pubblicamente accessibili. Per adempiere al suo mandato e perseguire gli obiettivi strategici la struttura organizzativa è strutturata come segue:

A livello strategico si trova il Consiglio di direzione del Dipartimento DFA, il quale si riunisce di regola una volta alla settimana e dove siedono, oltre al Direttore DFA i responsabili formazione Bachelor, formazione Master, formazione continua e ricerca. Il gruppo di coordinamento DECS-DFA garantisce che le principali decisioni strategiche del DFA siano prese coerentemente con gli indirizzi e le principali esigenze del sistema scolastico ticinese e in accordo con i diversi responsabili degli uffici della DS del DECS. Fra i membri del gruppo di coordinamento DECS-DFA sono presenti tutti i membri di direzione del DFA.

Al livello di coordinamento interno si trovano i responsabili e i coordinatori dei vari cicli di studio (Bachelor, Diploma, Master, formazione continua), i responsabili dei Centri competenza e del coordinamento della ricerca, i responsabili delle specifiche unità di supporto. La responsabile della formazione di Bachelor è coadiuvata da un coordinatore e da un servizio di segreteria.

Per la gestione e la realizzazione delle pratiche professionali, il DFA collabora strettamente con la Sezione scuole comunali (SESCO) e con le Direzioni degli Istituti scolastici comunali del Cantone.

A livello operativo si trovano tutti i collaboratori che assicurano la qualità delle attività (docenti interni ed esterni, docenti-ricercatori, ricercatori, assistenti di pratica professionale e personale amministrativo e tecnico).

La Commissione consultiva è l'organo di vigilanza e sostegno per le attività della Direzione. La nomina dei suoi membri è di competenza del Consiglio della SUPSI. I membri della Commissione consultiva intervengono a titolo personale e sono scelti in modo tale da offrire prospettive profilate e diversificate in relazione alla natura e alle missioni del DFA e in considerazione dei principali portatori d'interesse.

La struttura organizzativa della formazione di base prevede inoltre le plenarie di settore, che raggruppano tutti i formatori attivi nei rispettivi settori (Bachelor, Master e Diploma) e recentemente è stato costituito il Consiglio della formazione al quale partecipano le persone di riferimento della formazione di base e, all'occorrenza, possono essere invitati anche rappresentanti delle aree, dei centri di competenza, dei laboratori o del Consiglio della Ricerca. Questo nuovo organo costituisce un raccordo tra la Direzione e gli altri organi istituzionali della formazione e si prefigge di favorire l'interazione tra loro e di condividere il discorso pedagogico sui temi fondamentali della formazione.

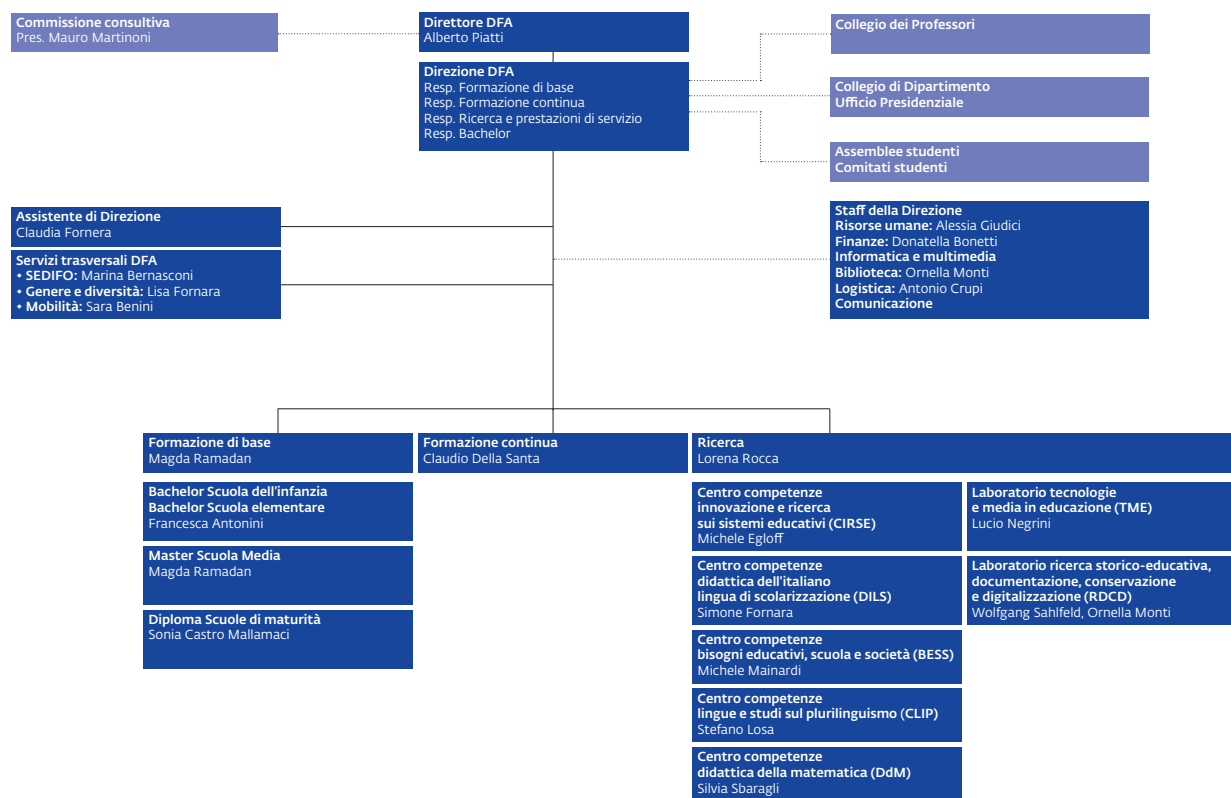
Per quanto riguarda la presa di decisioni su questioni strategiche e la loro condivisione interna gli organi principali sono rappresentati dal Collegio di dipartimento, dal Collegio dei professori, dal Consiglio della formazione e dal Consiglio della ricerca. Il Collegio dei professori (ordinari e associati, 7 per ora al DFA) viene regolarmente coinvolto in bandi di concorso per posizioni che riguardano personale accademico (in particolare dottorandi e corpo intermedio).

Per gli aspetti che richiedono un coordinamento tra i diversi programmi di studio (ad esempio la pianificazione della procedura di ammissione, la promozione dei programmi di studio o la preparazione dei calendari) vengono convocate (circa tre volte all'anno) riunioni di

coordinamento in presenza di tutti i responsabili, i coordinatori, i segretari, assistente di direzione ed eventuali altre persone dei servizi interni coinvolte.

I compiti delle diverse persone implicate nella gestione delle formazioni sono chiari e definiti in appositi mansionari.

L'organigramma qui di seguito illustra l'organizzazione del DFA e le istanze che ne emanano:



Tab. d – Organigramma DFA 2019

Gli esperti suggeriscono di inserire il Consiglio della formazione e il Consiglio della ricerca nell'organigramma, al fine di facilitarne la rappresentazione visiva nella struttura organizzativa.

I processi decisionali di carattere strategico competono alla Direzione del Dipartimento DFA. Alle sedute di Direzione, che si svolgono con cadenza settimanale, sono sempre invitati i referenti delle finanze e delle risorse umane, assicurando un flusso di comunicazione diretto e la possibilità di disporre degli elementi significativi per la presa di decisioni di natura strategica.

I processi decisionali di carattere operativo per il settore della formazione Bachelor competono a: responsabile, coordinatore, responsabile dei moduli professionali (quest'ultimo coadiuvato da assistenti delle pratiche professionali) e segretariato. I compiti di ciascuno sono definiti nei relativi mansionari. Alcuni processi decisionali particolari (per esempio rispetto alla certificazione dei moduli oppure riguardo alla strutturazione dei contenuti) sono di competenza dei responsabili di modulo. La plenaria di settore è convocata quattro volte all'anno e raggruppa tutti i formatori coinvolti nella formazione Bachelor, inclusi i responsabili di modulo, i responsabili di area o di centri di competenza e i membri del Consiglio della formazione.

Dall'analisi della documentazione e dai colloqui durante la visita sul posto gli esperti possono confermare che la struttura organizzativa e decisionale ben consente al DFA di adempiere il suo mandato. Come menzionato nell'autovalutazione, la struttura del Consiglio di formazione, di

recente introduzione, andrà monitorata e consolidata, analizzando ad esempio come al meglio esplicitare i principali processi decisionali che riguardano la formazione Bachelor nell'ottica di chiarire le modalità e la natura dei contributi richiesti alle diverse figure (responsabili di modulo, responsabili di centri di competenza o di laboratori, formatori, studenti, ecc.).

Grado di conformità con lo standard: standard pienamente soddisfatto

## Standard 5.2

Il DFA prende decisioni strategiche e operative basandosi su informazioni quantitative e qualitative, garantendo il coinvolgimento dei principali portatori di interesse.

Sotto lo standard 4.1 abbiamo visto come i principali portatori di interesse interni ed esterni al DFA siano coinvolti nell'induzione degli sviluppi nella formazione di Bachelor. I contatti con gli interlocutori più significativi sono regolari e intensi, sia attraverso canali formali che attraverso canali informali. Questo rappresenta un punto di forza del settore della formazione di base del DFA.

Fra i principali portatori di interesse, a partire dal quadriennio accademico 2017/2020 il DFA ha voluto fissare come obiettivo strategico quello di rafforzare ulteriormente "il buon rapporto di fiducia e aiuto reciproco che già esiste con il Dipartimento Educazione, Cultura e Sport (DECS) del Canton Ticino e con gli istituti scolastici cantonali e comunali per contribuire, in un'ottica sinergica, alla riuscita dei progetti di riforma della scuola a livello cantonale e nazionale, attraverso la formazione iniziale e continua degli insegnanti, attività di ricerca e di monitoraggio e prestazioni di servizio in stretta collaborazione con la Divisione Scuola (DS) del DECS. Grazie all'indipendenza e all'integrità scientifica garantita dallo statuto accademico del DFA, il DECS può contare su un ente di formazione e ricerca autonomo, e al contempo saldamente ancorato nella realtà scolastica ticinese." (tratto dal documento Orientamenti strategici DFA 2017-2020).

Tuttavia, il gruppo di esperti ha potuto constatare durante la visita sul posto che il DECS non sempre si sente sufficientemente coinvolto nelle decisioni operative e strategiche del DFA. Malgrado la buona collaborazione ed una governance molto ben concepita, si nota talvolta una importante discrepanza nei punti di vista. Il DFA si trova nel delicato equilibrio fra preservare la libertà accademica da una parte e dall'altra rispondere alle esigenze del Cantone, di cui il principale portatore di interesse nell'amministrazione cantonale è proprio il DECS.

Un esempio molto concreto di coinvolgimento che sta dettando imminenti decisioni del DFA rientra nell'asse strategico "tecnologia, media e educazione", con l'intenzione di istituire un laboratorio che si occupi di formazione iniziale, continua, ricerca e prestazioni di servizio nel campo delle tecnologie e dei media nell'educazione, che possa agire in sinergia con gli altri attori a livello cantonale (in particolare con il Centro di Risorse Didattiche e Digitali – CERDD – del DECS), nazionale e internazionale, per promuovere la svolta digitale delle scuole ticinesi e che possa contemporaneamente fungere da riferimento e/o interlocutore all'interno della SUPSI per la sperimentazione e lo sviluppo di tecnologie per la formazione. In questo senso, si è già provveduto alla nomina di un professore in Media in educazione, mentre si sta definendo una visione comune DFA-CERDD in merito al futuro delle tecnologie e dei media nella scuola ticinese, che possa orientare le attività di formazione e ricerca d'interesse comune. Anche in merito alla dotazione tecnica, si farà in modo di rendere coerenti le scelte e gli acquisti delle due istituzioni, in modo da garantire ai docenti delle scuole la necessaria continuità, anche tecnica, tra formazione iniziale e/o continua e svolgimento della propria professione. A completamento delle misure di avvio del progetto, si deve ancora procedere alla nomina di un professore in Tecnologie in educazione, per completare le competenze necessarie all'interno del laboratorio TME (tecnologie e media in educazione), attivo dal settembre 2018.

La definizione di una visione comune non sembra semplice, e gli esperti raccomandano di continuare sulla via del dialogo e dell'ascolto delle reciproche priorità ed esigenze. Può essere molto utile, in questo caso, un coinvolgimento del DECS nella procedura di nomina della posizione di professore da ricoprire a breve, visti gli interessi comuni in gioco.

Come già sottolineato sotto lo standard 4.1, fra i portatori di interesse esterni il gruppo di esperti identifica chiaramente gli allievi di scuola e le loro famiglie, mentre non sembra essere un gruppo esplicitamente coinvolto nel fondare certe decisioni strategiche e operative, se non indirettamente, attraverso le scuole. Alcuni contatti potrebbero essere introdotti con rappresentanti dei Consigli dei genitori delle scuole comunali, al fine di rilevare dati qualitativi di importanza per la gestione della formazione. In particolare, sarebbe utile rilevare la percezione da parte di genitori e bambini relativamente al fatto che gli studenti del terzo anno gestiscono le classi autonomamente, senza quindi una co-presenza continuata del co-titolare. Sarebbe anche bene, in modo più generale, capire se, come e da chi vengano informati sui periodi di pratica e le settimane a blocco, le relative attività che verranno svolte (se diverse dalla routine) e relative finalità.

Infine, fra i gruppi di interesse, i direttori didattici degli istituti scolastici sono identificati dallo stesso DFA come non sufficientemente coinvolti in modo formalizzato, nel facilitare decisioni strategiche ed operative. Un loro coinvolgimento più regolare sarebbe auspicabile, anche alla luce del fatto che i direttori didattici assumono di fatto la responsabilità ultima verso le classi nelle quali gli studenti svolgono la loro pratica professionale e, nel caso degli studenti del terzo anno, assumono inoltre un ruolo attivo nella valutazione.

Dal punto di vista dei dati quantitativi necessari per il pilotaggio e la gestione del settore della formazione di base, essi sono raccolti e distribuiti in diverse banche dati e rapporti. Una serie di dati relativi ai collaboratori e agli studenti sono raccolti e analizzati a livello centrale SUPSI mediante i vari servizi proposti (orientamento, dati statistici sugli studenti iscritti, sui diplomati, drop-out, ecc.). Altri dati, raccolti a livello di DFA, si aggiungono alla previsione del fabbisogno di docenti di ogni ordine di scuola a scadenza quadriennale, nonché ai dati finanziari (preventivi, proiezioni di chiusura e consuntivi), alle risorse umane (collaboratori e dimensionamento), agli studenti (valutazioni e piani di studio), ai candidati all'ammissione (provenienza, formazione pregressa, esito della procedura), ecc.

I referenti interni ai vari servizi centrali e dipartimentali sono invitati regolarmente nelle sedute di Direzione. I contatti regolari con i diversi servizi centrali della SUPSI permettono di disporre dei dati quantitativi aggiornati essenziali a supporto delle prese di decisione tanto a carattere strategico che operativo. Dal punto di vista dei dati quantitativi necessari per il pilotaggio e la gestione del settore della formazione di base, attualmente si sta effettuando un importante passaggio verso un sistema gestionale centrale SUPSI (Tiforma+) con interessanti miglioramenti sul piano dell'accessibilità e della fruibilità dei dati. I dati relativi ai collaboratori e agli studenti sono raccolti e analizzati a livello centrale SUPSI dal servizio Carriera e orientamento con il quale il settore ha contatti regolari, in particolare per la procedura di ammissione e per il ciclo di vita degli studenti.

A conclusione di questa analisi, il gruppo di esperti tiene ad esprimere un apprezzamento verso la modalità ampiamente partecipativa adottata nella consultazione e definizione della strategia dipartimentale del DFA. I responsabili delle aree, i centri di competenza, il collegio dei professori, sono tutti consultati verso la fine del periodo strategico per definire la strategia del quadriennio successivo. Si sente anche il pubblico di interesse esterno (DECS, scuole, direttori, ecc.). Da questo processo bottom-up la Direzione elabora la nuova strategia, la quale passa nuovamente in consultazione a tutti i livelli prima dell'effettiva adozione.

Grado di conformità con lo standard: standard in gran parte soddisfatto

## Raccomandazioni

- Si raccomanda di definire più chiaramente la composizione delle commissioni di reclutamento dei formatori del DFA.
- Si raccomanda di introdurre un canale di comunicazione diretto con la CDD in modo da coinvolgere in maniera formale anche i direttori didattici in importanti scelte decisionali strategiche ed operative.

## **Standard 5.3**

Il sistema di governance permette di assicurare che ai gruppi rappresentativi del DFA nell'ambito della formazione di base siano garantiti un adeguato diritto di partecipazione e condizioni quadro che consentano loro di funzionare in modo efficace e indipendente.

I gruppi rappresentativi definiti dalla SUPSI o dal DFA sono i seguenti: il Consiglio di Direzione, il Consiglio della ricerca, il Consiglio della formazione, il Collegio di Dipartimento, il Consiglio consultivo, il Collegio dei professori, l'Assemblea studenti e il Comitato studenti. Per i diplomati c'è un'organizzazione di alumni a livello istituzionale SUPSI, con potere consultivo.

Chi sostanzialmente manca all'appello è il corpo amministrativo, per il quale manca un raggruppamento formalizzato con funzione autonoma. Durante la visita del gruppo di esperti è stato tuttavia segnalato che, a livello di singole funzioni, il referente per le finanze partecipa ogni settimana alle riunioni di direzione, e lo stesso vale per il referente per le risorse umane, senza potere decisionale, ma con potere consultivo. A livello macro, i collaboratori possono anche partecipare al Collegio di Dipartimento, ma senza diritto di voto. I canali di partecipazione informale tendono a prevalere. Gli esperti raccomandano di creare le condizioni quadro che permettano al corpo dei collaboratori di assumere più consapevolmente i propri diritti di partecipazione ed esercitarli in modo proattivo.

Il Collegio di Dipartimento si basa sull'art. 17 dello Statuto SUPSI. È l'organo partecipativo istituito dalla SUPSI per ogni dipartimento. Rappresenta tutte le persone che lavorano per il DFA, gli studenti immatricolati, i DPP e comprende inoltre una delegazione di rappresentanti eletti dagli studenti. Il Collegio, che ha funzione consultiva anche per questioni riguardanti la formazione di base, è rappresentativo di tutte le figure professionali presenti nel DFA secondo criteri definiti nel proprio Regolamento. È presieduto da un collaboratore che non è membro della Direzione del dipartimento. Nonostante la sua natura e il quadro definito formalmente, il Collegio di Dipartimento fatica ad essere percepito come un organo di partecipazione. Al rinnovo delle cariche non è stato trovato un presidente, così la direzione del DFA ha rilanciato quest'organo nel 2018 dotandolo di un budget e di condizioni quadro esplicite volte ad un suo funzionamento efficace ed indipendente, col vincolo di dotarsi di un proprio statuto. Il gruppo degli esperti auspica che le parti rappresentate nel Collegio si sentano via via più consapevoli del ruolo che gli è dato e del diritto di sentirsi parte proattiva e autonoma della vita e dello sviluppo del DFA.

Il Collegio dei professori, composto dal direttore DFA e minimo 5 professori ordinari e associati, è coinvolto essenzialmente nella nomina dei posti di professore e ricercatore, e talvolta viene consultato in questioni di carattere strategico. Basato sull'art. 18 dello Statuto SUPSI, questo organo è presente in ogni dipartimento a supporto delle attività della direzione ed è presieduto dal Direttore del Dipartimento. Al DFA conta 8 membri.

La Commissione Consultiva del DFA è anch'essa basata sullo Statuto SUPSI, secondo cui ogni dipartimento istituisce una o più commissioni, composte da almeno 4 membri attivi nei settori chiave del dipartimento, designati dal Consiglio della SUPSI per un periodo di 4 anni. La



Commissione nomina un presidente che organizza le riunioni in cui il direttore del dipartimento partecipa di diritto. Ha un compito di tipo strategico e partecipa alla definizione delle priorità degli assi di ricerca per un adeguato posizionamento nel contesto accademico nazionale e internazionale.

Gli altri organi si basano sul Regolamento del DFA.

Al Consiglio della formazione, di recente istituzione, partecipano le persone di riferimento della formazione di base e, all'occorrenza, possono essere invitati anche rappresentanti delle aree, dei centri di competenza, dei laboratori o del Consiglio della ricerca. Questo nuovo organo costituisce un raccordo tra la Direzione e gli altri organi istituzionali della formazione e si prefigge di favorire la loro interazione e di condividere la visione pedagogica sui temi fondamentali della formazione. Da quanto evidenziato durante la visita sul posto, fra gli organi più efficaci si segnalano il Consiglio della ricerca e proprio il Consiglio della formazione: da questi due filoni si porta la voce di tutti alla direzione, in una forma di governance formalizzata.

L'Assemblea e il Comitato studenti all'interno del DFA, pur avendo una collocazione istituzionale precisa, faticano a trovare un assetto organizzativo che permetta un funzionamento regolare. Per le formazioni Bachelor esiste un Comitato studenti con alcune figure di riferimento: un presidente e un cassiere con attività ancora piuttosto frammentata. Se da un lato questo canale formale non dà ancora prova di efficacia, i canali informali o tradizionali mostrano una partecipazione attiva degli studenti, ad esempio agli incontri regolari con il settore Bachelor, ai sondaggi per la valutazione dell'insegnamento e al coinvolgimento diretto e regolare nelle procedure di assunzione di docenti. In questi casi gli studenti sono invitati a partecipare a lezioni di prova al termine delle quali essi sono consultati attraverso un'interazione diretta con la Commissione di assunzione e attraverso un breve questionario in cui è chiesta la loro opinione rispetto alla qualità della lezione.

Gli esperti hanno infine preso nota dell'elaborazione di una "Carta della partecipazione" a livello centrale SUPSI, in fase di approvazione, che definisce come si intende la partecipazione a tutti i livelli e gruppi di interesse dell'istituzione. Nel processo di elaborazione della carta, avviato già da due anni, sono stati inclusi naturalmente tutte le parti coinvolte, inclusi i diplomati, i docenti, gli studenti, ecc. Gli esperti ritengono che questa Carta possa efficacemente colmare le incertezze sul grado di partecipazione, sia esso formalizzato o informale, della totalità delle parti coinvolte.

Grado di conformità con lo standard: standard parzialmente soddisfatto

#### Raccomandazioni

- Si raccomanda di definire processi formalizzati nei quali l'organizzazione dei collaboratori e l'organizzazione degli studenti possano essere coinvolte regolarmente in processi decisionali.

## **5 Valutazione globale**

La commissione degli esperti, nel valutare globalmente la formazione di Bachelor, tiene a ricordare la cornice nella quale si trova ad operare il DFA relativamente a questa offerta di studio in un contesto territoriale ristretto e di frontiera, inserito nell'apparato istituzionale SUPSI pur in un regime di cogenza del contratto di mandato del DECS e sottoposto ai requisiti curriculari per il riconoscimento del CDPE.

Ci sono aspettative diverse dalla scuola, dai formatori, dalle famiglie, dalle istituzioni, ed è una situazione in costante divenire. Nello sviluppo continuo si cercano in parte soluzioni puntuali ai bisogni imminenti, in parte si opera in ottica prospettica.

All'interno di questo quadro, che accomuna il settore delle alte scuole pedagogiche in Svizzera, la commissione degli esperti ritiene che il DFA riesca a rispondere bene al mandato del DECS nel campo dell'insegnamento prescolastico ed elementare, ovvero di formare docenti qualificati di cui il cantone necessita per coprire il fabbisogno. Negli anni è aumentato il grado di autonomia operativa del DFA e la sua capacità di adattamento al mondo dell'insegnamento con componenti innovative di gran rilievo. Si nota un forte impegno da parte dell'insieme degli attori coinvolti per lo sviluppo della formazione di Bachelor, il che risulta in una soddisfazione complessiva nel profilo dell'insegnante formato, come testimoniano le parti coinvolte.

Restano, tuttavia, alcuni punti di riflessione che andrebbero approfonditi, al fine di offrire una formazione sempre all'avanguardia che sappia rispondere alle sfide dell'oggi e del domani in modo innovativo e creativo, valorizzando ulteriormente il ruolo di insegnante in ogni suo aspetto. A tal fine, la commissione di esperti incoraggia i responsabili dei Bachelor all'implementazione del proprio piano di azione per lo sviluppo della formazione, tenendo anche conto delle raccomandazioni avanzate nel presente rapporto. Nella realizzazione delle varie fasi del piano d'azione si suggerisce, inoltre, di mantenere vivo il dialogo con i principali gruppi di interesse attraverso i focus group e rapporti di follow-up condivisi, fino al prossimo audit interno o esterno. Per una politica della trasparenza, si invitano i responsabili della formazione Bachelor a pubblicare l'autovalutazione, il piano d'azione e i progress report regolari sul sito internet del DFA, come già previsto dal sistema interno di comunicazione e reporting.

## **6 Profilo dei punti forti e punti da migliorare**

### **Punti forti**

- Grandissimo impegno da parte dei coordinatori dei Bachelor e forte senso di responsabilità nel formare buoni docenti SI e SE;
- Ricerca della qualità, miglioramento e sviluppo continuo, sistema di monitoraggio molto buono che ha portato a cambiamenti efficaci, anche grazie all'integrazione della formazione dei docenti in un dipartimento SUPSI;
- Piani di studio con orientamenti molto chiari e macro-competenze definite dettagliatamente, con forte intrecciamento di teoria e pratica e progressività crescente delle pratiche professionali;
- Apparato regolamentare estremamente chiaro per tutte le fasi e componenti della formazione e accessibile pubblicamente;
- Coinvolgimento di tutti i portatori di interesse, dando voce a tutti: gli attori del DFA sentono di avere un impatto;
- Possibilità di personalizzare piani di studio per chi frequentasse a tempo parziale, diluendo il curriculum in un periodo prolungato fino a 10 semestri;
- Offerta del CAS per i nuovi docenti di pratica professionale, volti ad armonizzare il profilo del DPP sensibilizzandolo verso una formazione basata sul raggiungimento di un profilo di competenze e non più sull'acquisizione di contenuti;
- L'inserimento nel curriculum della sociologia dell'educazione dall'anno accademico 2019-2020;



- Fortissima reattività ai cambiamenti del contesto territoriale;
- Prezioso ruolo del settore di formazione continua del DFA, quale incubatore di progetti innovativi, grazie alla grande apertura e flessibilità nella proposta dei contenuti volti a stimolare il proprio corpo docente e quello delle scuole.

### **Da migliorare**

- Parziale difficoltà ad abbracciare una visione comune fra il DFA e il DECS;
- Ridondanze riscontrate da tutti gli attori coinvolti nelle parti teoriche della formazione;
- Comunicazione interna ed esterna sul *Progetto100matricole*: piuttosto che presentarlo come una risposta alla carenza di insegnanti, l'aspetto innovativo del modello di formazione degli insegnanti dovrebbe essere messo in primo piano.
- Poco spazio dedicato ad aspetti della formazione attualmente marginali ma percepiti dagli studenti e dalle scuole come centrali nella professione: etica, sostenibilità, approccio alle nuove tecnologie, disuguaglianze, disabilità, eterogeneità, multiculturalità, educazione alla cittadinanza responsabile, comunicazione interculturale, psicologia sociale;
- Presentazione del lavoro delle figure esterne (medico scolastico, ergoterapista, logopedista, psicomotricista, ecc.) e relativa collaborazione coi docenti: da sviluppare ulteriormente;
- Apporto da consolidare delle scienze della sociologia dell'educazione nella formazione, anche tramite maggiori possibilità di approfondimento nel quadro della tesi di Bachelor;
- Mancanza di un documento condiviso di progetto pedagogico per l'insieme del corpo docente, uno strumento che potrebbe facilitare l'identificazione chiara dei docenti nella visione strategica dettata dall'alto;
- Disponibilità dei DPP: il DFA ha richiesto un numero elevato di docenti di pratica professionale che il territorio non è in grado di mettere a disposizione. In questi contesti si accettano abbinamenti e compromessi non ideali.
- Spazi eccessivi dedicati a richieste di documentazione verso gli studenti, a discapito della teoria sulla riflessività, percepita come insufficiente in relazione all'intensa pratica professionale e il terreno che offre alla sperimentazione.
- Punti lacunosi sul terzo anno dovuti alla struttura della pratica professionale, concretamente inserendo nell'insegnamento la gestione della classe – a metà tempo – dopo 2 anni di formazione anziché 3. Il terzo anno è un anno di formazione a tutti gli effetti e l'esperienza sul campo potrebbe essere maggiormente usata in funzione della teoria, con certificazione a tappe, valorizzando l'analisi della pratica e la valutazione riflessiva;
- Ancora limitate possibilità di ricerca, associate a risorse adeguate, per rafforzare le conoscenze disciplinari dei formatori;
- Consegne nelle materie teoriche talvolta eccessive e non pienamente allineate agli obiettivi progressivi di apprendimento, dispersione che va a discapito del rafforzamento o acquisizione di altre competenze utili per la professione;
- Didattica disciplinare come ostacolo alla messa in atto del Piano di studi ticinese secondo il nuovo profilo per competenze, nel caso specifico del nuovo modulo "Ambiente";

- Mancanza di priorità strategiche e pertanto di misure per promuovere la professione di insegnante di SI e SE fra gli studenti di genere maschile;
- Mancanza di una strategia volta a promuovere attivamente la mobilità.

## **7 Conclusione**

Il grado di conformità con gli standard di qualità risulta soddisfatto o almeno parzialmente soddisfatto per l'insieme degli ambiti valutati. La commissione degli esperti attesta la buona qualità complessiva dei Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello prescolastico e Bachelor of Arts SUPSI in Insegnamento per il livello elementare.

L'AAQ invita il DFA e i responsabili della formazione Bachelor a trasmettere un breve rapporto sugli sviluppi intercorsi, due anni dopo la conclusione della presente valutazione.

## SUPSI

Dipartimento formazione e apprendimento

Piazza San Francesco 19, CH-6600 Locarno  
T +41 (0)58 666 68 00, F +41 (0)58 666 68 19

dfa@supsi.ch, www.supsi.ch/dfa  
N. IVA CHE-108.955.570

Area Formazione Bachelor  
T +41 (0)58 666 68 10  
dfa.bachelor@supsi.ch

Locarno, 6 novembre 2019  
AP/FA  
sp

**P.P. POSTA CH SA SUPSI, DFA, CH-6600 Locarno**

**AAQ**  
**Agence suisse d'accréditation et**  
**d'assurance qualité**  
**Effingerstrasse 15**  
**Case postale**  
**CH-3001 Berne**

## Osservazioni per commissione rapporto AAQ Cicli di studio Bachelor DFA

Stimate e stimati membri della commissione di valutazione,

vi ringraziamo per la proposta di rapporto di valutazione; lo riteniamo in generale un testo eccellente, che rispecchia bene la realtà, i punti forti e gli ambiti di miglioramento dei nostri Bachelor e del nostro dipartimento in generale. Questo documento sarà un'ottima guida per il miglioramento continuo della nostra formazione nei prossimi anni.

Ci permettiamo solo di esprimere alcune precisazioni, che speriamo permettano di focalizzare meglio alcune valutazioni e raccomandazioni da voi espresse.

### **Docenti accoglienti nei moduli professionali del III anno.**

Rispetto alla raccomandazione di prevedere docenti di pratica professionale formati (DPP) durante il modulo professionale 3 (pp. 14-15 e 19-20-21 e 25): il primo anno di esistenza del terzo anno con possibilità di impiego erano presenti dei DPP. Questa situazione aveva portato a dinamiche di accompagnamento molto normative (avendo essi sia un ruolo formativo praticamente quotidiano, sia un ruolo valutativo importante). Dal secondo anno si è optato per la figura del docente accogliente che ha il compito di collaborare con lo studente (tra i docenti accoglienti sono presenti anche DPP formati, ma che nel caso specifico non ne assumono il ruolo). Pur essendo effettivamente difficile reperire dei DPP per ogni pratica, non è questo il motivo che ha portato a tale scelta e molti dei docenti coinvolti sul terzo anno sono docenti di pratica (e anche con esperienza). Il cambiamento ha avuto luogo per i seguenti motivi:

- permettere una collaborazione con il collega co-titolare scevra da aspetti valutativi;
- garantire una parità di trattamento fra studenti incaricati e non (tutti ricevono visite e rapporti dal direttore e dal docente DFA);
- ampliare le possibilità di esperienze per gli studenti in collaborazione con i colleghi.

I docenti accoglienti sono coinvolti nella valutazione attraverso gli scambi con il direttore, che per allestire il rapporto sull'intera pratica professionale consulta i docenti coinvolti e può fare capo a tutte le informazioni in suo possesso (derivanti da visite, colloqui più o meno formali, incontri con genitori...).

### **Didattica disciplinare come ostacolo alla messa in atto del piano di studi**

Crediamo che l'ultimo ambito di miglioramento espresso a pagina 38 del rapporto vada specificato più in dettaglio. Il piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese è un piano di studio concepito ancora principalmente per discipline, anche se con un approccio per competenze e considerando anche ambiti di formazione generale e competenze trasversali. In questo senso, non crediamo che la didattica disciplinare possa essere considerata in generale un ostacolo alla sua realizzazione; sarebbe, infatti, in contraddizione con tutto quanto si sta facendo a livello nazionale, con grandi investimenti anche da parte della Confederazione, per riconoscere alle didattiche disciplinari lo statuto di disciplina scientifica fondamentale per le alte scuole pedagogiche. Il campo disciplinare a cui riteniamo facciano riferimento i commenti presenti nel rapporto è quello dell'ambiente, in cui l'ottica disciplinare è superata nel piano di studio tramite un approccio inter- e multidisciplinare. In questo senso apprezzeremmo molto se nel rapporto, in relazione alle didattiche disciplinari, si facesse esplicito riferimento al caso dell'ambiente, rispettivamente alle discipline a cui si sta facendo riferimento.

### **Aree disciplinari e laboratori**

Nel rapporto, quando si parla di attività di ricerca, si fa sempre riferimento ai centri di competenza. Non si fa mai invece accenno alle altre unità organizzative del DFA, ossia i laboratori e le aree. I laboratori si occupano, al pari dei centri di competenza, di tutti quattro i mandati del DFA, i.e., formazione di base e continua, ricerca e prestazioni di servizio, distinguendosi da loro solo per la presenza di collaboratori tecnici e di attrezzature particolari; le aree si occupano invece solo di una parte di questi mandati e sono di regola soprattutto attive nei mandati di formazione di base e continua. I laboratori del DFA sono:

1. Il laboratorio tecnologie e media in educazione (TME).
2. Il laboratorio ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione (RDCCD), in cui è integrata pure la biblioteca del DFA.

Le aree attive presso il DFA sono:

1. Area di didattica della geografia.
2. Area di didattica della storia e della civica.
3. Area di didattica delle scienze naturali.
4. Area di didattica dell'educazione fisica.
5. Area di didattica dell'educazione musicale.
6. Area di didattica dell'educazione visiva e dell'educazione alle arti plastiche.
7. Area insegnamento, apprendimento e valutazione.
8. Area Professione Docente.

**Critiche del collegio degli ispettori rispetto alla figure di docente-professionista presso il DFA**

Non ci è chiara la critica espressa dal collegio degli ispettori rispetto alle figure di docente-professionista attive presso il DFA a cui la commissione ha aderito; cosa si intende con “componente fortemente disciplinare del suo approccio”? Sarebbe utile avere qualche dettaglio o spiegazione in più rispetto a questo punto.

Ringraziamo la commissione per la possibilità di esprimerci rispetto alla proposta di rapporto di valutazione e cogliamo l'occasione per esprimere tutta la nostra gratitudine e apprezzamento per l'ottimo lavoro svolto dalla commissione e dalla AAQ in occasione della presente valutazione.

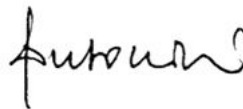
Cordiali saluti.

Alberto Piatti



Direttore DFA

Francesca Antonini



Responsabile Formazione settore SI/SE

AAQ  
Effingerstrasse 15  
Postfach  
CH-3001 Bern

[www.aaq.ch](http://www.aaq.ch)

