



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche e Didattiche – Ciclo XX

L'UNIVERSITÀ DELLE COMPETENZE

**ANALISI DI CASO E RICERCA APPLICATA
SULLA PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DEI CORSI DI LAUREA
NEL PROCESSO DI BOLOGNA**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Raffaella Semeraro

Supervisore: Ch.mo Prof. Luciano Galliani

Dottoranda: Cristina Zaggia

INDICE

Abstract (in lingua italiana).....	5
Abstract (in lingua inglese).....	7
Introduzione	9
Capitolo 1 - La progettazione dei corsi di studio	17
1.1 I processi di cambiamento dei curricula universitari	17
1.2 Le diverse concezioni del termine curriculum.....	19
1.3 I principali approcci alla progettazione curricolare nell'istruzione superiore	21
1.3.1 Dall'approccio al curriculum alla struttura dei corsi di studio.....	31
1.4 L'approccio "europeo" alla progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore.....	34
1.4.1 Il Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.....	35
1.4.2 Il documento ENQA: <i>Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore</i>	37
1.4.3 Il modello <i>Tuning</i> di progettazione dei corsi di studio	40
1.4.4 Il driver dell'approccio europeo alla progettazione dei corsi di studio: i <i>learning outcomes</i>	47
1.4.4.1 Due diversi livelli di risultato: <i>learning outcomes</i> e <i>learning output</i>	48
1.5 Breve excursus storico sulle competenze	73
1.5.1 La proposta di Spencer e Spencer	77
1.5.2 La proposta di Guy Le Boterf.....	81
1.6 Quale "teoria delle competenze" per la progettazione dei nuovi corsi di studio?.....	88
1.7 "Persone competenti" e curriculum.....	89
1.8 Proposte per il curriculum di secondo livello dell'istruzione superiore	94
1.9 Un esempio di "cattiva pratica" tratto da una "buona pratica"	105
Capitolo 2 - La valutazione dei corsi di studio.....	110
2.1 I principali approcci alla valutazione	110
2.2 Alcune teorie per la valutazione dell'università.....	112
2.3 La valutazione della qualità dell'istruzione superiore.....	119
2.4 L'approccio "europeo" alla valutazione dei corsi di studio	127
2.4.1 Il documento ENQA: <i>Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore</i>	129
2.4.2 Il Modello <i>Tuning</i> di valutazione dei corsi di studio	135
2.4.3 Il Progetto <i>Transnational European Evaluation Project</i> (TEEP).....	137
2.4.4 Considerazioni sull'approccio "europeo" alla valutazione dei corsi di studio di istruzione superiore	139
2.5 La valutazione dei corsi di studio in Italia	143
2.6 Verso un modello integrato di valutazione.....	153
Capitolo 3 - Analisi di caso sulla progettazione e valutazione di corsi orientati alle competenze	167
3.1 L'insegnamento di <i>Identità nella storia europea</i>	168
3.1.1 La progettazione del corso	169
3.1.1.2 Obiettivi, risultati di apprendimento e competenze	170

3.1.2 L'erogazione del corso: struttura e attività di insegnamento, di apprendimento e di accertamento del profitto	171
3.1.2.1 L'allineamento costruttivo: il punto di vista degli studenti	176
3.1.3 La valutazione del corso	180
3.1.4 Dalla valutazione alla ri-progettazione della seconda edizione del corso	185
3.1.5 Considerazioni conclusive sull'esperienza analizzata	187
3.2 Riflessioni su un caso di studio danese: il corso di laurea magistrale europeo in <i>Lifelong Learning</i>	192
3.2.1 Motivazioni e finalità dell'analisi di caso	192
3.2.2 La <i>Danish School of Education</i>	193
3.2.3 <i>European Masters in Lifelong Learning: policy and management</i>	194
3.2.4 Riflessioni emerse dalle interviste	200
3.2.5 Considerazioni conclusive sull'esperienza analizzata	203
Capitolo 4 - La ricerca. La progettazione e la valutazione del corso di laurea specialistica in <i>Programmazione e gestione dei servizi educativi</i> orientato alle competenze	207
4.1 Scopo, problema, ipotesi e obiettivi della ricerca	207
4.2 La metodologia e le fasi della ricerca	208
4.3 La definizione dei referenziali e la progettazione curricolare di primo livello	212
4.4 La progettazione curricolare di secondo livello	214
4.5 La raccolta e l'analisi dei dati: la valutazione dell'efficacia interna ed esterna del corso di laurea	216
4.5.1 Caratteristiche, motivazioni, aspettative e aspirazioni della popolazione	219
4.5.2 La valutazione degli aspetti organizzativi e didattici degli insegnamenti	222
4.5.3 La carriera degli studenti	224
4.5.4 L'autovalutazione degli studenti delle proprie conoscenze e capacità	225
4.5.5 La capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità	235
4.5.6 L'utilità dell'autovalutazione	235
4.5.7 Le relazioni tra le variabili considerate	237
4.5.8 Il profilo del <i>Coordinatore dei servizi educativi</i> richiesto dal mercato del lavoro ...	238
4.5.9 Risultati del follow - up a un anno dalla laurea	251
4.5.10 Conoscenze e macroaree di capacità <i>autopercepite, formate, richieste e utilizzate</i>	258
4.6 L'interpretazione dei risultati	263
4.6.1 La progettazione del corso di laurea	263
4.6.2 La valutazione del corso di laurea	265
4.6.3 Conclusioni	269
Conclusione	271
Bibliografia	275
Allegati	287
Allegato 1 - I "descrittori di Dublino"	288
Allegato 2 - Le competenze specifiche per l'Area delle Scienze dell'Educazione	289
Allegato 3 - Lista <i>Tuning</i> di domande chiave per la progettazione, l'erogazione, il mantenimento e la valutazione di un corso di laurea	291
Allegato 4 - Esempi di applicazione dei <i>Descrittori di Dublino</i>	293

Allegato 5 - Estratti delle dichiarazioni e dei comunicati ministeriali del Processo di Bologna riguardanti l'assicurazione della qualità.....	295
Allegato 6 - Lista <i>Tuning</i> di Controllo per la valutazione del curriculum	297
Allegato 7 - I criteri di valutazione dei programmi di studio previsti all'interno del progetto <i>Teep</i>	299
Allegato 8 - Casi di collaborazione con il territorio.....	301
Allegato 9 - Questionario di valutazione somministrato alla fine di ogni modulo del corso di laurea magistrale europeo in <i>Lifelong Learning</i>	302
Allegato 10 - Il referenziale di conoscenze e capacità del <i>Coordinatore di servizi educativi</i>	303
Allegato 11 - La costruzione del curriculum del Corso di laurea specialistica in <i>Programmazione e gestione dei servizi educativi</i> : dalle conoscenze / capacità agli insegnamenti.....	305
Allegato 12 - Il piano degli studi del Corso di laurea specialistica in <i>Programmazione e gestione dei servizi educativi</i> attivato negli a.a. 2003/2004 e 2004/2005.....	307
Allegato 13 - Il referenziale di conoscenze e capacità dell' <i>Esperto in Formazione continua</i>	308
Allegato 14 - La costruzione del curriculum del Corso di laurea specialistica in <i>Scienze della Formazione continua</i> : dalle conoscenze / capacità agli insegnamenti.....	311
Allegato 15 - Il piano degli studi del Corso di laurea specialistica in <i>Scienze della Formazione continua</i> attivato negli a.a. 2003/2004 e 2004/2005	314
Allegato 16 - Il questionario somministrato in ingresso	315
Allegato 17 - Il questionario somministrato in uscita	318
Allegato 18 - Il questionario somministrato in itinere per tutti gli insegnamenti del corso di laurea	319
Allegato 19 - Il questionario somministrato in itinere per tutte le unità formative del corso di laurea	321
Allegato 20 - Il questionario di autovalutazione delle conoscenze	322
Allegato 21 - Il questionario di autovalutazione delle capacità	323
Allegato 22 - L'autovalutazione delle capacità: il gap tra l'inizio e la fine del corso	325
Allegato 23 - Elenco degli enti che hanno risposto ai questionari	327
Allegato 24 - Il gap tra le capacità richieste dal mercato del lavoro e quelle autovalutate dagli studenti in uscita.....	328
Allegato 25 - Il questionario somministrato dopo un anno dalla laurea	330
Allegato 26 - L'autovalutazione delle capacità possedute a un anno dalla laurea.....	338

Abstract (in lingua italiana)

La tesi di dottorato affronta le problematiche della progettazione e della valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna.

Nel primo capitolo della tesi vengono presi in esame da una parte, la letteratura scientifica riguardante la progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore, analizzando in particolare le teorie curriculari, e, dall'altra, i principali documenti elaborati in sede europea da cui è delineabile un approccio europeo alla progettazione dei corsi di laurea, il cui nodo critico risulta essere la definizione dei *learning outcomes* attesi in uscita dai percorsi universitari. A partire dalla ricostruzione del significato e dell'uso di questo termine ne vengono individuate le contraddizioni rispetto al termine "competenze", che, semplicisticamente, viene ricompreso in quello di learning outcomes. A partire dalla contraddizione rilevata, vengono formalizzate alcune linee guida con otto proposte per la progettazione di corsi di studio orientati alle competenze.

Il secondo capitolo della tesi è centrato sulla valutazione dei corsi di studio e, come nel caso precedente, vengono analizzati sia la letteratura scientifica, sia alcuni documenti e iniziative europei riguardanti la valutazione della qualità dei corsi di studio. Inoltre, viene presentata la specifica situazione italiana a partire dai modelli e strumenti di valutazione maggiormente diffusi e utilizzati nel nostro paese. Dalle criticità emerse esaminando le pratiche diffuse, viene corroborata la proposta italiana di Galliani, a correzione del modello CampusOne della Crui, di un modello integrato di valutazione che intervenga ex ante, in itinere ed ex post.

Nel terzo capitolo della tesi vengono presentate due analisi di caso approfondite personalmente. Il primo caso analizzato è quello relativo all'insegnamento di *Identità nella storia europea* - previsto come esame opzionale all'interno del corso di laurea in Storia attivato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna e svolto congiuntamente in modalità e-learning dalle Università partner del progetto *eHistory Learning Environment and Evaluation* - finalizzato a sviluppare alcune conoscenze e competenze tra quelle individuate per l'Area tematica della Storia all'interno del Progetto Tuning. Il secondo caso, invece, riguarda il corso di laurea magistrale europeo in *Lifelong Learning* attivato presso la *Danish School of*

Education di Copenhagen, orientato alla formazione di competenze definite così come richiesto dal quadro nazionale danese dei titoli di studio. Da entrambi i casi di studio, analizzati sia attraverso fonti documentali, bibliografiche e sitografiche, sia attraverso interviste ad alcuni testimoni chiave, emergono spunti interessanti e innovativi riguardanti le modalità di progettazione, organizzazione e valutazione di corsi orientati alla formazione e allo sviluppo di competenze.

Nel quarto capitolo della tesi viene riportata la ricerca empirica relativa alla progettazione e valutazione del corso di laurea specialistica in *“Programmazione e gestione dei servizi educativi”* attivato presso la sede di Rovigo della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova. La ricerca azione ha avuto lo scopo di orientare alle competenze i due nuovi corsi di laurea specialistica attraverso l’obiettivo concreto di introdurre strategie e modalità innovative e integrate di progettazione e valutazione e comprendere se l’efficacia interna - intesa come raggiungimento delle conoscenze e delle capacità attese sia dal punto di vista dei docenti sia da quello degli studenti - ed esterna - intesa come corrispondenza tra la figura professionale “formata” e quella “richiesta” dal mercato del lavoro e come capitalizzazione del titolo di studio e delle relative conoscenze e capacità - possano essere migliorate progettando il curriculum sulla base delle conoscenze e delle capacità attese in uscita. L’ipotesi verificata dalla ricerca, quindi, è che se si progetta il curriculum di un corso di studio sulla base di un referenziale di conoscenze e di capacità della figura professionale attesa in uscita, si avrà un miglioramento dell’efficacia interna ed esterna del corso di laurea.

Abstract (in lingua inglese)

The thesis deals with two issues: the design and evaluation of degree programs within the framework of the Bologna Process.

Chapter number one reviews the relevant scientific literature concerning the design of higher education degree programs – i.e. curricular theories – and the main documents produced by European institutions, from which a European approach for the design of degree programs can be outlined. The emergent approach focuses on the definition of the *learning outcomes*, including competences, which are to be gained at the end of the program. The analysis of the different meanings and uses of the two terms underlines some contradictions; the chapter proposes some guidelines for designing competences oriented degree programs.

Chapter number two concerns the evaluation of degree programs; both the scientific literature and some European documents and projects regarding the evaluation of degree programs are examined. In particular, the chapter presents and criticizes the most important Italian models and practices in order to sustain the proposal of an integrate (ex ante, in itinere, ex post) evaluation model (L. Galliani).

Chapter number three reports two case studies.

The first case study concerns an experimental course titled *Identities in European history*. The course was realized by an academic partnership called *eHistory Learning Environment and Evaluation*; it was held using an Internet-based learning platform called WebCT and in local study groups. This course was designed, delivered and evaluated according to history-specific competences, as they were in the Tuning project.

The second case study presents the European master degree program in *Lifelong Learning* of the *Danish School of Education* in Copenhagen. As required by the Danish framework of qualification, this master is competence-oriented.

Both case studies are analyzed through documentary, bibliographic and electronic references and through key-witness interviews. Some interesting and innovative elements about the design, the delivery and the evaluation of competence-oriented degree programs have emerged.

Chapter number four illustrates the results of an empirical research about the design and the evaluation of a master degree program called *Programmazione e gestione dei servizi educativi* (Faculty of Education of the University of Padua).

The goal of this action-research was the creation of a competences-oriented master degree program through the specific means of introducing some innovative and integrated practices and strategies for the design and evaluation of degree programs, in order to understand if the internal – i.e. the attainment of knowledge and skills from the point of view both of the teachers and the students – and external – i.e. the correspondence between the profile gained at the end of the course and the profile required by the labor market, and the capitalization of the competences – efficacy might be improved by focusing on the knowledge and the skills to be gained at the end of the course since the very design of the degree program. The hypothesis verified by the research, therefore, is that if the curriculum is designed on a knowledge and skills profile, the program's internal and external efficacy will be improved.

Introduzione

Il contesto in cui l'istruzione superiore si trova oggi ad operare è cambiato in modo considerevole rispetto al passato. Tra i numerosi fattori che intervengono a determinare e spiegare questo graduale ma profondo cambiamento possono essere annoverati l'emergenza del *mercato* come strumento di politica pubblica e di nuove forme di *public management*, il diverso ruolo e le mutate esigenze degli *stakeholders* che intervengono a diverso titolo nei sistemi di istruzione superiore, la maggiore *autonomia* delle istituzioni universitarie e la conseguente necessità di *rendicontazione, controllo, verifica e valutazione* del loro operato, la *globalizzazione* economica e l'*internazionalizzazione* dell'istruzione superiore¹.

Le istituzioni universitarie devono quindi far fronte a nuove domande che travalicano i confini delle loro tradizionali attività istituzionali, che vengono affiancate e sostituite da nuovi ruoli e compiti costringendole a modificare profondamente azioni e strategie². Alcune di queste esigenze provengono dagli *studenti*. Una parte significativa della popolazione studentesca è composta da nuove tipologie di studenti - studenti adulti, studenti part-time, studenti lavoratori e lavoratori studenti - con propri e specifici bisogni, attese e motivazioni la cui comprensione e soddisfazione è cruciale per la sopravvivenza stessa delle istituzioni universitarie. Queste tipologie di studenti, infatti, avendo possibilità di scelta, agiscono come *clienti* in un *mercato* in cui le università sono in competizione tra loro e ricorrono a tecniche di marketing per attrarre nuovi studenti: *mission statements are turned in business plans*³. Nuove domande provengono anche dalle *aziende*, che richiedono lavoratori flessibili e adattabili. Ricercatori e lavoratori formati alla ricerca, inoltre, sono essenziali per sviluppare quei settori industriali in cui le attività di ricerca e sviluppo conducono all'innovazione e al successo commerciale. Allo stesso modo, nuove domande possono nascere in diversi settori della società quando *gruppi di interesse*

¹ Amaral A. (2007), *Higher education and quality assessment. The many rationales for quality*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels

² Chevaillier T. (2002), "Higher education and its clients: Institutional responses to changes in demand and in environment", *Higher Education*, 33: 303-308

³ Ibidem, p. 304

manifestano bisogni che possono essere soddisfatti attraverso la produzione e l'applicazione di nuova conoscenza. Quando vengono riconosciuti, questi gruppi entrano a far parte degli stakeholders che competono tra loro per riuscire ad attirare l'attenzione delle istituzioni e, mettendo talvolta a disposizione delle risorse finanziarie per soddisfare i loro bisogni, contribuiscono a creare altri mercati.

Di fronte al mutato contesto il sistema di istruzione superiore europeo ha risposto attraverso una serie di profonde trasformazioni e di radicali cambiamenti dei principi e degli assetti che governano e connotano i sistemi e le istituzioni universitarie. Tale processo di riforma, che viene definito come *Processo di Bologna* poiché ha formalmente preso il via con la Dichiarazione firmata a Bologna il 19 giugno 1999 dai Ministri di 29 Paesi europei, sebbene i principi e i fondamenti trovino origine già nella *Magna Charta Universitatum* (18 settembre 1988) e nella *Dichiarazione della Sorbona* (25 maggio 1998), si propone di realizzare entro il 2010 uno *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* in cui vengano garantiti la trasparenza e la leggibilità dei percorsi e dei titoli di studio, la mobilità di studenti e laureati, l'attrattività del sistema di istruzione superiore europeo e l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa. Gli obiettivi specifici enunciati nella *Dichiarazione di Bologna*, infatti, - ribaditi e ampliati nei successivi incontri dei Ministri a Praga (2001), Berlino (2003), Bergen (2005) e Londra (2007) - riguardano l'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili fondato su due cicli principali - rispettivamente di primo e secondo livello - e su un sistema di crediti didattici - basato sul modello dell'ECTS - e la promozione della mobilità di studenti, ricercatori e personale amministrativo, della cooperazione europea nell'accertamento della qualità e della dimensione europea dell'istruzione superiore.

A livello *internazionale* un ruolo fondamentale è svolto dal cosiddetto *Bologna Follow-up Group*, che si riunisce due volte all'anno ed è composto dai rappresentanti di tutti i paesi firmatari - oggi 45⁴ - e dalla Commissione Europea. Il Consiglio

⁴ I 45 Paesi del Processo di Bologna sono: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-Yugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

d'Europa, l'EI (Education International Pan-European Structure), l'ENQA (l'Associazione delle Agenzie per l'accertamento della qualità), l'ESIB (organismo di rappresentanza degli studenti), l'EUA (Associazione delle università europee), l'EURASHE (che rappresenta il settore non-universitario), l'UNESCO-CEPES e l'UNICE (la confederazione degli industriali europei) svolgono il ruolo di membri consultivi.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che il processo di Bologna si affianca, si sovrappone e talvolta si contrappone ad un altro processo di riforma europeo, quello che ha preso il via con il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, di cui spesso ed erroneamente viene considerato come semplice elemento, trascurandone gli aspetti specifici. Sebbene i due processi siano entrambi riferiti alla creazione di un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e stiano affrontando ed esaminando tematiche comuni (la struttura dei corsi di studio, i quadri di riferimento per le qualifiche, i programmi di dottorato, la formazione alla ricerca, l'occupabilità e le relazioni con gli stakeholders, la mobilità, l'attrattività, l'assicurazione della qualità, ...), essi hanno caratteristiche diverse in termini di potere decisionale, filosofia e scopi⁵.

Il processo di Bologna coinvolge 45 paesi, consiste in un piano di riforma per migliorare l'istruzione superiore in Europa adattandola ai bisogni della società, coinvolge le autorità nazionali, le istituzioni di istruzione superiore e gli studenti, promuove l'adozione di alcuni strumenti e strutture comuni. La strategia di Lisbona, invece, presieduta dalla Commissione Europea, coinvolge 25 paesi, ha fini economici e sociali poiché parte dai bisogni economici della società della conoscenza e mira a costruire un sistema di istruzione superiore per raggiungere questo scopo puntando all'eccellenza, alla ricerca, all'innovazione, alla concentrazione di risorse, alla competitività globale, al miglioramento dell'occupabilità e delle capacità della forza lavoro (formazione professionale).

Pertanto, se il primo può essere descritto come un processo aperto e flessibile che guarda alla cooperazione, alla diversità, alla flessibilità, alla creatività, il secondo è

⁵ Froment E. (2006), *Quality Assurance and the Bologna and Lisbon objectives*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels

un processo guidato più da esigenze economiche e centrato sulla competizione, la top research, l'eccellenza, il ranking, la tecnologia e l'innovazione.

È soprattutto a livello *nazionale* - e, al suo interno, *istituzionale* a livello di ogni singola Università, Facoltà, Dipartimento, Corso di studio - che il processo di Bologna e la strategia di Lisbona vengono attuate e realizzate attraverso le decisioni e le azioni del governo e, in particolare, del Ministro titolare dell'Istruzione superiore, della Conferenza dei Rettori o altre Associazioni di istituzioni di istruzione superiore, delle Organizzazioni studentesche e, in alcuni casi, anche delle Agenzie per l'accertamento della qualità, delle Associazioni imprenditoriali o di altre organizzazioni di rilievo.

Per quanto riguarda la situazione italiana, numerosi sono i recenti provvedimenti che vanno nella direzione degli orientamenti europei.

La vera rivoluzione dell'università italiana - come la definisce Galliani⁶ - è la riforma degli ordinamenti didattici prevista dal D.M. 509/1999, che ha introdotto nel nostro paese i due livelli di laurea - così come previsto già nella Dichiarazione della Sorbona del 1998 firmata da quattro paesi europei, tra cui l'Italia, in cui veniva formalizzata l'emergenza di un sistema universitario europeo fondato su due cicli - con l'intento di migliorare l'efficacia e l'efficienza dell'offerta formativa ampliando l'istruzione superiore al maggior numero possibile di giovani e coinvolgendo i migliori in percorsi culturali avanzati per professioni ad elevata qualificazione. Tale riforma, tuttavia, è rimasta incompiuta sotto numerosi aspetti⁷, tra cui lo scarso e limitato coinvolgimento dei docenti, degli studenti e delle parti sociali nel ridisegno dei percorsi, l'utilizzo inappropriato dei crediti formativi come misura del carico di lavoro a causa delle pretese avanzate da ciascun singolo settore scientifico-disciplinare che hanno condotto all'eccessiva frammentarietà dei piani di studio, la mancata, sebbene necessaria, innovazione delle pratiche didattiche dei docenti, ancora fondate principalmente sulla trasmissione frontale di conoscenze dichiarative. La "riforma della riforma" introdotta con il D.M. 270/2004 prosegue nell'intento di implementare nel nostro paese gli orientamenti elaborati in sede europea. Per la prima volta è in modo specifico nei decreti attuativi del 270 - in cui sono state

⁶ Galliani L. (2005), *Atenei e Facoltà tra valutazioni e classifiche*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, PensaMultimedia, Lecce, 3

⁷ Ibidem

definite le nuove classi di laurea e di laurea magistrale - che si afferma quanto segue: *“Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università **specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea**, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall’ISTAT”* (art. 3 comma 7).

Se la prima rivoluzione dell’università europea è stata quella che ha introdotto i cicli di studio e il sistema dei crediti, infatti, la seconda è proprio quella dei *learning outcomes* e delle *competenze*, nuova “unità di misura” utilizzata per comparare e riconoscere i titoli di studio e le qualifiche a livello europeo - grazie al *Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore* adottato nel 2005 - e nazionale - attraverso i quadri nazionali dei titoli di studio in fase di elaborazione - , tanto da essere entrata a pieno titolo anche tra i criteri in base ai quali valutare la *qualità* di un corso di studio - a tal proposito basti vedere in seguito il documento dell’ENQA sugli *Standard e linee guida per l’assicurazione della qualità*, il progetto *Tuning Educational Structures in Europe* e il progetto *Transnational European Evaluation Project*, in cui la definizione, la formazione e la valutazione dei *learning outcomes* vengono considerati indicatori importanti della qualità di un corso di studio - .

In tal senso il decreto ministeriale del 26 luglio 2007 di definizione delle *linee guida per l’istituzione e l’attivazione da parte delle Università dei corsi di studio* costituisce una pietra miliare del processo di riforma delle modalità di progettazione e valutazione dei curricula universitari per le numerose sollecitazioni e raccomandazioni proposte, tra cui viene ribadita anche la necessità di riferirsi al Quadro europeo dei titoli - in quanto costituisce lo schema generale di riferimento per il Quadro nazionale e fornisce i descrittori generali di ciclo utili alla progettazione dei corsi di studio - e di definire in modo effettivo e realistico gli *obiettivi formativi specifici* di ciascun corso di studio, evitando di utilizzare o parafrasare gli *obiettivi formativi qualificanti* presenti nelle declaratorie delle classi e indicando i *risultati di apprendimento* attesi con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea (i descrittori di Dublino). A conferma di quanto si diceva, la definizione delle *competenze* da accertare al termine dei programmi di studio e degli insegnamenti è stata inserita anche tra i *requisiti minimi* - firmati dal Ministro Mussi

in data 26 ottobre 2007 - necessari per l'istituzione e l'attivazione dei percorsi formativi universitari.

È innegabile che i cambiamenti introdotti richiedano alle Università e alle Facoltà di ripensare e riformare le attuali modalità di progettazione, organizzazione, gestione e valutazione dei corsi di studio, andando nella direzione di una *conduzione manageriale*⁸ dei curricula. Se questi ultimi vengono considerati come “qualcosa che nasce dall'intreccio funzionale fra gli obiettivi formativi del corso, le attese del territorio, le competenze agite dallo studente, le esperienze didattiche da promuovere e le proposte didattiche del corpo docente”, infatti, la loro gestione dovrà riguardare l'analisi dei bisogni formativi e delle attese del territorio, i rapporti con gli stakeholders, la definizione, l'aggiornamento e l'adattamento in itinere degli obiettivi formativi, l'organizzazione e il monitoraggio dei percorsi formativi, la valutazione dei risultati di apprendimento, le questioni della flessibilità e della mobilità, la rilevazione dei livelli di soddisfazione degli attori coinvolti nelle azioni didattiche e di tutti gli stakeholders e la valutazione del successo formativo a breve, medio e lungo termine⁹.

Considerando l'irreversibilità e l'imminenza del processo di riforma dei curricula universitari intrapreso nel nostro paese, il presente lavoro intende centrare l'attenzione e la riflessione su alcune problematiche riguardanti la progettazione e la valutazione dei corsi di studio all'interno della prospettiva del Processo di Bologna.

Il primo capitolo della tesi è dedicato alla *progettazione dei corsi di studio*. Vengono analizzati, da una parte, la letteratura scientifica riguardante gli *approcci alla progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore*, e, dall'altra, i documenti elaborati in sede europea da cui è possibile delineare un emergente *approccio europeo alla progettazione dei corsi di studio*. Ripercorrendo rapidamente la storia di alcuni dei termini emersi come più attuali e ricorrenti - come quello di *curriculum*, *risultati di apprendimento*, *sistema di descrittori*, *competenze* - si è tentato di interpretarli, contestualizzarli e problematizzarli rispetto allo scenario odierno, concludendo con la formulazione di alcune *proposte* per la progettazione di corsi di studio orientati alla formazione di *persone competenti*.

⁸ Paparella N. (2007), *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, PensaMultimedia, Lecce, 7

⁹ Ibidem, p. 12

Il secondo capitolo della tesi è centrato sulla *valutazione dei corsi di studio*. Questa problematica viene affrontata presentando i principali *approcci e teorie della valutazione della qualità dei corsi di studio di istruzione superiore*, i documenti chiave europei da cui è possibile desumere un *approccio europeo alla valutazione dei corsi di studio* e, infine, alcuni *modelli e strumenti di valutazione utilizzati e diffusi a livello nazionale*. Dalla consapevolezza della duplice e intrinseca valenza della valutazione dei corsi di studio - combattuta tra essere mezzo e fine di *accountability* da una parte e di *improvement* dall'altra - viene richiamata la necessità di ricorrere a un *modello integrato di valutazione* che, pur contemplando e riconoscendo l'importanza di utilizzare forme e modalità di valutazione *ex ante* ed *ex post*, sottolinea la necessità di ricorrere a pratiche e strumenti di valutazione *in itinere*, l'unica che possa cogliere e tenere conto della processualità e della contestualità delle azioni formative.

Il terzo capitolo della tesi riporta due *analisi di caso* di "corsi" - intesi nel primo caso come "insegnamento" e nel secondo caso come "corso di laurea" - orientati alla formazione di competenze. Il primo caso analizzato è quello relativo all'insegnamento di *Identità nella storia europea* - previsto come esame opzionale all'interno del corso di laurea in Storia attivato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna e svolto congiuntamente in modalità e-learning dalle Università partner del progetto *eHistory Learning Environment and Evaluation* - finalizzato a sviluppare alcune conoscenze e competenze tra quelle individuate per l'Area tematica della *Storia* all'interno del Progetto *Tuning*. Il secondo caso, invece, riguarda il corso di laurea magistrale europeo in *Lifelong Learning*, che ho approfondito personalmente attraverso una visita di studio presso la *Danish School of Education* di Copenhagen, orientato alla formazione di competenze definite così come richiesto dal quadro nazionale danese dei titoli di studio. Entrambi i corsi sono stati analizzati approfondendo - sia attraverso fonti documentali, bibliografiche e sitografiche, sia attraverso interviste ad alcuni testimoni chiave - le modalità di progettazione, i risultati di apprendimento e le competenze attesi, la struttura del corso, le modalità di insegnamento, apprendimento e di valutazione del profitto, e, infine, le modalità di valutazione del corso.

Il quarto capitolo della tesi, infine, presenta la *ricerca* empirica di natura qualitativa sulla *progettazione e valutazione del corso di laurea specialistica in “Programmazione e gestione dei servizi educativi”* attivato presso la sede di Rovigo della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova. Questa ricerca azione ha avuto l’obiettivo di introdurre strategie e modalità innovative e integrate di progettazione e valutazione *competency-based* del corso di laurea al fine di comprendere se l’efficacia interna - intesa come raggiungimento delle conoscenze e delle capacità attese sia dal punto di vista del docente sia da quello dello studente - ed esterna - intesa come corrispondenza tra la figura professionale “formata” e quella “richiesta” dal mercato del lavoro e come capitalizzazione del titolo di studio e delle conoscenze e capacità - di un corso di laurea potessero essere migliorate progettando e valutando un curriculum sulla base delle conoscenze e delle capacità attese in uscita.

Il lavoro che presento è frutto di tre anni di studio, formazione, lavoro e ricerca al fianco del Prof. Luciano Galliani, che stimo e ringrazio tantissimo per aver creduto in me e avermi dato la possibilità e l’opportunità di ascoltare e imparare dalla sua profonda saggezza e dal suo acuto pensiero.

Sono tanti i Professori a cui devo e dedico questo lavoro ringraziandoli per l’aiuto e i consigli ricevuti in questi anni, in particolare il Prof. Antonio Pavan, il Prof. Giuseppe Micheli, il Prof. Ettore Felisatti, il Prof. Renato Domenico Di Nubila, la Prof.ssa Raffaella Semeraro, la Prof.ssa Carla Salvaterra, il Prof. Giovanni Silvano, il Prof. Arduino Salatin, il Prof. Marco Appoggi, la Prof.ssa Germana Muscolo, il Prof. Pietro Luigi Giacomoni, il Prof. Ubaldo Rizzo.

Desidero ringraziare anche colleghi ed amici che mi sono stati sempre vicini in tutti questi anni, in particolare Emilia, Francesca, Isabella, Katiuscia, Patrizia e Valentina. Infine, il ringraziamento più sentito va a chi mi ha consentito con tanta pazienza e amore di coltivare negli anni questa mia grande passione - nonostante non fossero i fiori ! - , mio padre e mia madre, e a chi mi permette ancora oggi di dedicargli tutto quel tempo che a lui sottraggo, mio marito Walter.

Capitolo 1

La progettazione dei corsi di studio

1.1 I processi di cambiamento dei curricula universitari

I curricula dei corsi di studio universitari, così come emerge dall'analisi dello scenario europeo e nazionale, sono investiti da oltre un decennio da un processo di profonda trasformazione, che riguarda principalmente due versanti¹⁰.

Il primo è quello della ridefinizione degli *input* e degli *output* dei percorsi formativi universitari: in termini di *input*, cioè degli elementi in ingresso, si rileva sia una forte crescita di modi alternativi di accedere ai percorsi universitari - dovuta soprattutto alle ormai diffuse modalità di riconoscimento dell'esperienza pregressa - , sia una ampia diversificazione delle tipologie di utenti / clienti - in termini di maggiore numerosità degli studenti e della conseguente maggiore differenziazione di età, esperienze, status socio-economico, background culturale, bisogni, capacità e motivazioni, ecc. - ; in termini di *output*, ovvero di elementi in uscita, l'interesse si è spostato verso risultati di apprendimento definiti in termini di competenze, richieste e definite in concertazione con il contesto sociale e professionale di riferimento.

Il secondo versante, invece, concerne una maggiore apertura e flessibilità della struttura dei corsi, che favoriscono la scelta e il progresso degli studenti attraverso opzioni modulari e attraverso il sistema dei crediti. La nascita e la diffusione di percorsi formativi universitari svolti parzialmente o interamente in modalità di *work based learning* - utilizzate principalmente nel Regno Unito e in Francia - sono l'esempio più tangibile della maggiore attenzione e ricerca della personalizzazione dei percorsi formativi universitari.

Non bisogna sottovalutare, infine, le conseguenze del sotto-finanziamento dell'istruzione superiore, che comporta, da una parte, un minor numero di docenti per un numero maggiore studenti e, dall'altra parte, un aumento costante delle tasse universitarie e una conseguente crescente attenzione al *value for money* dell'istruzione ricevuta da parte dello studente/cliente¹¹.

¹⁰ Bocock J., Watson D. (1994), *Managing the university curriculum*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press

¹¹ Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press

Tenendo conto delle mutate condizioni, tutte le istituzioni universitarie sono chiamate a riformare i curricula dei corsi di studio. Possiamo individuare alcuni “fattori di successo”¹² determinanti per introdurre cambiamenti nei curricula universitari.

1. *La Leadership*. Il processo di progettazione deve essere guidato da una leadership multidimensionale, ovvero: *intellettuale*, che fornisce l’idea del progetto; *ispiratrice*, per convincere lo staff che il progetto merita il tempo e gli sforzi richiesti; *processuale*, per pianificare e implementare processi effettivi che permettano di ascoltare diverse opinioni, di usare diversi talenti, di rispettare le scadenze; e *politica*, per costruire consenso ascoltando diversi punti di vista e indirizzandoli verso quello desiderato.

2. *Costruire il consenso sul bisogno di cambiamento*. Questo fattore implica l’analisi di tutti i dati disponibili riguardanti le pratiche correnti e l’identificazione e il riconoscimento di problemi e gap che possono essere migliorati.

3. *Fornire supporto allo staff*. Nel processo di cambiamento sono molto importanti la qualità e la disponibilità di risorse di supporto e di sviluppo dello staff, anche attraverso discussioni con esperti, specialisti e colleghi.

4. *Chiarire la natura del cambiamento*. È importante chiarire quali tra le seguenti aree è interessata dal cambiamento: il tipo di scopi e obiettivi che il corso si propone di raggiungere; i metodi di insegnamento e di apprendimento usati; i tipi di materiali e di risorse di apprendimento usate o prodotte; il luogo formativo (casa, lavoro, aula...); il tipo di valutazione adottato; le persone dello staff coinvolte; il modo di selezione dei partecipanti; il background, le abilità e le esperienze attese dal target di studenti.

5. *Cercare un supporto esterno*. Oltre al consenso interno è necessario cercare supporto anche all’esterno tra i gruppi che possono avere influenza o interessi nel programma formativo, come ad esempio gruppi professionali, politici, datori di lavoro, finanziatori ecc.

¹² Toohey S. (1999), *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press

1.2 Le diverse concezioni del termine curriculum

Il termine *curriculum* è una parola latina che significa “corsa” e deriva dal verbo *currere* (correre, percorrere, scorrere, procedere).

In campo educativo, viene inizialmente inteso come un *prodotto* ben definito, centrato e basato sulla pre-definizione degli obiettivi da raggiungere, come una “*successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative*”¹³ che deve seguire fasi specifiche (diagnosi dei bisogni, formulazione degli obiettivi, selezione e organizzazione dei contenuti, selezione e organizzazione delle esperienze di apprendimento, descrizione di cosa e come si deve valutare)¹⁴ e rispondere a quattro domande fondamentali¹⁵: Quali sono le finalità educative che la scuola deve raggiungere? Quali esperienze educative adatte a raggiungere queste finalità possono essere fornite? Come possono essere organizzate queste esperienze? Come possiamo determinare se queste finalità sono state raggiunte?

A partire dagli anni '70, grazie a Stenhouse¹⁶ e Nicholls¹⁷, il curriculum viene inteso come un *processo* continuo, ciclico e dinamico di “*programmazione di occasioni di apprendimento volte a produrre certi cambiamenti negli alunni e l'accertamento del grado in cui essi hanno avuto luogo*”¹⁸, che dipende fortemente da ciò che effettivamente avviene in aula, dal *contesto* e dalle *relazioni*.

Più recentemente, infine, è stato sottolineato che esso deve riflettere i *valori* e gli *orientamenti* di un ambiente, deve permettere il raggiungimento degli *scopi* educativi predeterminati¹⁹ e mettere l'accento sui *processi* e sui *bisogni* piuttosto che sui contenuti²⁰.

In definitiva, il curriculum consiste in un piano di azione che si ispira ai valori che una società intende promuovere, offre una visione d'insieme pianificata, strutturata e coerente con le direttive pedagogiche secondo cui organizzare e gestire l'apprendimento in funzione dei risultati attesi e comprende gli apprendimenti da

¹³ Bobbitt, F. (1918) *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin

¹⁴ Taba H. (1962), *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World

¹⁵ Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London, p. 1

¹⁶ Stenhouse L. (1975), *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman

¹⁷ Nicholls A. (1983), *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano

¹⁸ Ibidem, p. 10

¹⁹ Cfr. D'Hainaut L. (1983), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor – Nathan; Legendre R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse.

²⁰ Roegiers X. (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck

sviluppare, le strategie pedagogiche e i processi didattici da mettere in opera (insegnamento e apprendimento), i supporti didattici per gli utilizzatori e gli aiuti pedagogici per chi apprende, i contenuti disciplinari, i risultati attesi e le modalità di valutazione per verificarne il raggiungimento e le modalità di gestione del curriculum.

Le definizioni del termine curriculum abbondano in letteratura; tuttavia, esse provengono e fanno riferimento soprattutto al contesto scolastico²¹ e non affrontano le problematiche specifiche del contesto universitario. A tal proposito, concordo pienamente con Barnett e Coate²² che contestano l'assenza del termine "curriculum" dagli attuali dibattiti e processi di riforma dell'istruzione superiore che stanno avvenendo a livello europeo, nonostante di riforme curriculari si tratti!

Sono dell'opinione, inoltre, che l'assenza del termine curriculum potrebbe essere un segno dello stato di "crisi" che sta vivendo il curriculum universitario tradizionalmente inteso: la "flessibilizzazione", la personalizzazione e la modularizzazione dei percorsi universitari, infatti, rendono sicuramente più debole il concetto di curriculum come piano strutturato e pianificato dal docente, dando vita a percorsi non solo "*learner – centred*" e "*learner – directed*", ma, in certi casi, totalmente "*learner – managed*". Se prima era importante pianificare - da parte del docente - e seguire - da parte dello studente - uno specifico percorso formativo per poter rilasciare e ottenere un titolo, oggi è necessario raggiungere determinati *risultati di apprendimento*, al di là delle modalità con cui vengono raggiunti (in presenza, a distanza, in alternanza formazione/lavoro, sul lavoro, ...).

²¹ Anche molti testi italiani riguardanti le teorie del curriculum consultati, infatti, sono riferiti prevalentemente o esclusivamente al contesto scolastico. Cfr. Pontecorvo C., Fusé L. (1981), *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino; Frabboni F. (1987), *Dal curriculum alla programmazione*, Giunti & Lisciani, Teramo; Pontecorvo C. (1991), *La ricerca del curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma; Vertecchi B. (1994), *Formazione e curriculum*, La Nuova Italia, Scandicci; Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma; Ajello A.M., Pontecorvo C. (2002), *Il curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano; Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma.

²² Barnett R., Coate K. (2004), *Engaging the curriculum in higher education*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press

1.3 I principali approcci alla progettazione curricolare nell'istruzione superiore

L'assenza del termine "curriculum" dai dibattiti politici si è tradotta anche in una letteratura sostanzialmente carente o datata rispetto agli approcci curricolari nell'istruzione superiore. Dall'altro lato, invece, abbondano testi che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento nell'istruzione superiore²³, che, di fatto, al loro interno trattano del come organizzare attività ed esperienze di insegnamento, apprendimento e valutazione in ambito universitario.

Tradizionalmente, nella maggior parte delle "classificazioni" vengono distinti tre approcci curricolari²⁴.

Un primo approccio è quello basato sul *contenuto*, che consiste nella presentazione, codificata o formalizzata, dei diversi saperi insegnati.

I principi su cui si basa sono che le conoscenze si trasmettono da chi sa a chi si suppone non sapere e che l'insegnamento si sviluppa in modo lineare pianificando i contenuti dal semplice al complesso e rispettando la successione dei prerequisiti.

Questo approccio è supportato dalla scomposizione dell'insegnamento in discipline, che risponde a convenzioni scientifiche e culturali. L'attenzione viene focalizzata sul docente, che dirige l'apprendimento, e sulle sue attività; i metodi didattici

²³ Cfr.: Campbell A., Norton L. (2007), *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*, Exeter: Learning Matters; Hartley P., Pill M., Woods A. (2004), *Enhancing teaching in higher education: new approaches to improving student learning*, London: RoutledgeFalmer; Becker W.E., Andrews M.L. (2004), *The scholarship of teaching and learning in higher education: contributions of research universities*, Bloomington, IN: Indiana University Press; Biggs J. (2003), *Teaching for quality learning at university*, The Society for Research into Higher Education: Open University Press, 2. Ed.; Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2003), *A handbook for teaching & learning in higher education: enhancing academic practice*, London: Kogan Page, 2. Ed.; Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education*, London: RoutledgeFalmer, 2. Ed.; Nicholls G. (2002), *Developing teaching and learning in higher education*, London: RoutledgeFalmer; Light G., Cox R. (2001), *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*, London: Paul Chapman; Hativa N. (2000), *Teaching for effective learning in higher education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Biggs J. (1999), *Teaching for quality learning at university*, Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press; Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (1999), *A handbook for teaching & learning in higher education: enhancing academic practice*, London: Kogan Page; Prosser M., Trigwell K. (1999), *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press; Brockbank A., McGill I. (1998), *Facilitating reflective learning in higher education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press; Evans L., Abbott I. (1998), *Teaching and learning in higher education*, London: Cassell; Dart B., Boulton-Lewis G. (1998), *Teaching and learning in higher education*, Camberwell, Vic.: ACER Press; Smith B., Brown S. (1995), *Research teaching and learning in higher education*, London: Kogan Page in association with the Staff and Educational Development Association; Beard R., Hartley J. (1985), *Teaching and learning in higher education*, London: Harper & Row, 4. Ed.; Heim A. (1976), *Teaching & learning in higher education*, Windsor: NFER.

²⁴ Demeuse M., Strauven C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, De Boeck, Bruxelles

maggiormente usati sono la trasmissione orale, scritta o audio-visiva e i metodi induttivi e deduttivi. La valutazione è finalizzata a misurare la capacità dello studente di restituire il più fedelmente possibile ciò che gli è stato insegnato e ad applicarlo in situazioni simili a quelle usate per l'apprendimento. Pertanto, la valutazione ha una funzione certificatoria (attraverso prove valide e rappresentative rispetto a ciò che è stato insegnato) e normativa (classificazione in base ai risultati ottenuti e in comparazione agli altri)²⁵.

Un secondo approccio, che nasce con la psicologia comportamentista negli Stati Uniti durante gli anni '60 sotto l'impulso di Tyler, Bloom, Madaus, Bobbitt e Mager e si diffonde nell'Europa occidentale nel corso degli anni '70, è quello basato sugli *obiettivi educativi*, intesi come intenzioni di apprendimento formulate in termini di comportamenti osservabili e misurabili.

Gli obiettivi vengono organizzati in tassonomie costruite secondo i seguenti principi:

- il principio strutturale o della complessità crescente dei comportamenti;
- il principio didattico secondo cui le tassonomie si appoggiano alle fasce di obiettivi perseguiti attraverso il processo di apprendimento;
- il principio psicologico secondo cui le tassonomie si appoggiano sulle conoscenze della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento;
- il principio logico secondo cui si articolano le differenti categorie;
- il principio "obiettivo" per cui la gerarchia degli obiettivi non è una gerarchia di valore.

I presupposti di questo approccio sono che gli apprendimenti sono i prodotti della realizzazione delle attività di chi apprende, che la progressione va dal semplice al complesso e sfocia nella padronanza di situazioni che richiedono l'integrazione di obiettivi educativi e che la valutazione *formativa* - che guarda anche ai processi messi in opera per raggiungere gli obiettivi - fa parte integrante delle strategie didattiche, che devono essere diversificate a seconda delle caratteristiche individuali di chi apprende²⁶.

²⁵ Ibidem, p. 63-64

²⁶ Ibidem, p. 65-71

Un terzo approccio, fondato sulle teorie del cognitivismo, del costruttivismo e del costruttivismo sociale, è quello basato sulle *competenze*, che richiede che le competenze vengano espresse in modo relativamente generale per lasciare la possibilità di interpretarle in maniera personale.

Poiché le competenze si elaborano mobilitando apprendimenti anteriori e progrediscono sviluppandole, arricchendole ed esercitandole nella risoluzione di problemi, le situazioni proposte devono essere motivanti e abordabili e devono spingere a mettere in questione e a ristrutturare rappresentazioni mentali antecedenti.²⁷

Per quanto riguarda la valutazione²⁸, questo approccio guarda ai prodotti degli apprendimenti ma ugualmente alle modalità con cui vengono mobilitate e organizzate le diverse risorse per risolvere le situazioni che vengono proposte. La valutazione stessa deve contribuire allo sviluppo personale del soggetto, che deve prendere coscienza delle sue modalità di funzionamento e riuscire a gestirle e regolarle. Pertanto, egli deve essere in grado di autovalutarsi, di valutare l'efficacia delle risorse messe in opera e la qualità dei prodotti realizzati (valutazione "formatrice"). Essere competenti, infatti, significa mobilitare delle risorse per far fronte a delle situazioni inedite: il valutatore, pertanto, non accede direttamente a queste risorse poiché ciò che osserva è il risultato del cammino seguito, a partire dal quale trae delle conclusioni quanto alla presenza di queste risorse e delle capacità a mobilitarle. Per accedere ai processi mentali, quindi, è necessario indagare sulle motivazioni delle pratiche messe in opera. Concretamente, inoltre, si pongono molti problemi in termini di possibilità di standardizzare la valutazione delle competenze, che richiedono strumenti che valutino a lungo termine e ad ampio raggio le competenze, come ad esempio il bilancio di competenze, che è di difficile applicazione all'interno del sistema formativo (scuola, università) dove si chiede piuttosto ancora un "esame delle competenze" non compatibile con un approccio orientato alle competenze²⁹.

²⁷ Ibidem, p. 86-87

²⁸ Ibidem, p. 119-121

²⁹ Perrenoud P., (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Esf

Un tentativo alternativo di classificazione degli approcci al curriculum è quello di Susan Toohey³⁰, pensato appositamente per i corsi di istruzione superiore. L'autrice distingue cinque approcci filosofici al curriculum - che di seguito presenterò brevemente - sulla base di come vengono intesi i seguenti elementi:

- la conoscenza;
- il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti;
- gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli;
- la scelta e l'organizzazione del contenuto;
- lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati;
- i tipi di risorse e di infrastrutture necessarie.

1. *Traditional or discipline-based approach*³¹. I programmi di studio sono divisi in unità e argomenti basati intorno a concetti fondamentali e ogni argomento viene strutturato in modo razionale. Qualsiasi base logica sia usata per strutturare il corso (cronologica, causale, ...) deriva dalla materia stessa e da come è strutturata la disciplina. Non è collegata né agli interessi degli studenti, né al modo in cui le persone apprendono o in cui i problemi si presentano nella vita quotidiana.

La conoscenza. È un insieme di teorie sviluppate, ridefinite e testate che esistono in modo indipendente. L'enfasi è posta sugli aspetti tecnici, razionali e manageriali della conoscenza più che sugli aspetti personali ed espressivi.

Il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti. Se la conoscenza consiste in informazioni, fatti e concetti, il ruolo del docente è di selezionare e trasmettere cosa è importante che gli studenti sappiano. Gli studenti da parte loro, possono essere solo più o meno motivati, preparati e diligenti.

Gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli. Gli studenti devono apprendere una vasta conoscenza dell'ambito di studio, i concetti chiave e i metodi di indagine usati nella disciplina. Gli obiettivi sono espressi come liste di argomenti con cui lo studente deve diventare familiare.

³⁰ Toohey S. (1999), *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press

³¹ Ibidem, p. 49-51

La scelta e l'organizzazione del contenuto. Gli studenti devono possedere una ampia panoramica della disciplina; il contenuto è logicamente strutturato in sequenza in accordo alla natura della disciplina.

Lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati. La valutazione è usata per confermare il grado di conoscenza e per classificare gli studenti per eventuali studi successivi o premi, ecc. I metodi predominanti sono test, domande a scelta multipla, domande aperte o saggi scritti. I risultati vengono posizionati in una scala e sono basati su norme.

I tipi di risorse e infrastrutture necessarie. Così pensata, la formazione può essere dispensata economicamente a grandi classi, in cui un solo docente può insegnare a molte persone contemporaneamente.

2. *Performance- or systems-based approach*³². La progettazione di un corso non è un problema di valori o filosofia ma è una questione tecnica di quali mezzi usare per raggiungere determinati fini desiderati e di come misurare i risultati in modo che il miglioramento sia basato su di essi. Questo approccio è nato con i lavori di Ralph Tyler (1949), che sosteneva che l'educazione deve essere una attività significativa, che le scuole devono definire i loro scopi, perseguirli con l'insegnamento e valutare il progresso degli studenti per vedere se gli scopi sono stati raggiunti. In questo approccio gli obiettivi di apprendimento devono essere stabiliti anticipatamente e specificati in termini comportamentali in modo che sia possibile determinare accuratamente se sono stati raggiunti. Un curriculum ben progettato è considerato come un meccanismo di controllo della qualità che può anche compensare un insegnamento non eccellente. È un approccio particolarmente orientato alla "rendicontabilità", poiché misurando lo scarto tra obiettivi e risultati si dimostra il grado di efficacia dell'istituzione educativa. La *Competency-based education* costituisce l'esempio più recente di questo approccio alla progettazione.

La conoscenza. La sola evidenza delle conoscenze e delle capacità di comprensione acquisite è il tipo di performance che un individuo è in grado di eseguire. La capacità di comprensione è esemplificata in azioni e lo scopo dell'apprendimento è di espandere il repertorio di capacità e i modi di comportarsi. La conoscenza è utile

³² Ibidem, p. 51-55

nella misura in cui “informa” l’azione. La teoria insegnata è quella che può essere applicata.

Il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti. L’apprendimento è facilitato quando i compiti di apprendimento vengono analizzati nelle loro componenti di conoscenza e capacità, attentamente strutturate e ordinate in modo che il nuovo apprendimento sia costruito sull’apprendimento precedente. Quando i docenti sono anche i progettisti, essi dovrebbero determinare che tipo di performance sono attese alla fine dell’unità e analizzarle per determinare che tipo di conoscenze e capacità sono richieste e in quale sequenza dovrebbero essere introdotte; dovrebbero pianificare compiti di apprendimento appropriati e valutazioni frequenti per fornire un feedback sul progresso degli studenti; e, infine, dovrebbero identificare il bisogno di azioni correttive. Il ruolo dello studente è seguire la sequenza di apprendimento pianificata senza avere molta scelta in termini di che cosa apprendere. I vantaggi di questo approccio sono la flessibilità nell’utilizzo del proprio tempo quando i materiali usati sono di auto apprendimento e il fatto che obiettivi espliciti e feedback costanti possono aumentare la fiducia e la sensazione di riuscita degli studenti.

Gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli. In termini generali possiamo affermare che lo scopo dell’apprendimento è quello di diventare un *performer* capace; gli obiettivi vengono specificati in termini di comportamento e spesso vengono disposti in una mappa o in una gerarchia di apprendimento che mostra come sono costruiti gli uni sugli altri e come contribuiscono alla performance finale.

La scelta e l’organizzazione del contenuto. Il contenuto non è scelto sulla base dell’interesse dei docenti o degli studenti ma sulla base della concreta pratica professionale - ovvero delle capacità più usate, del tipo di conoscenza richiamata e dei fattori ritenuti critici per la performance - o dell’osservazione dei *best performers*. La conoscenza è usata per pianificare una serie strutturata di esperienze formative, che, assieme alla pratica e al feedback, dovrebbero condurre ad una performance competente.

Lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati. La valutazione avviene frequentemente per fornire feedback a docenti e studenti. Il fallimento in qualsiasi punto di valutazione indica il bisogno di rimediare prima che possano essere fatti

progressi. La valutazione finale è progettata per certificare il livello di competenza sulla base di criteri predefiniti.

I tipi di risorse e infrastrutture necessarie. Vengono usati multimedia interattivi, educazione basata sul computer, video educativi, formazione a distanza, ecc. Essendo una formazione basata sulla performance sono necessarie una serie di attrezzature, materiali e luoghi specializzati come laboratori o setting professionali simulati in cui gli studenti possano praticare le capacità richieste.

3. ***Cognitive approach***³³. La funzione principale dell'educazione è quella di sviluppare la mente, aiutare gli studenti a imparare ad imparare e fornirgli opportunità di usare e rafforzare le loro facoltà intellettuali. Il curriculum, quindi, è visto come un veicolo per aiutare gli studenti a sviluppare le abilità intellettuali generali e acquisire strutture concettuali e processi di pensiero di una specifica disciplina.

La conoscenza. È costruita personalmente; ciò non significa che tutti i punti di vista sono validi, poiché le spiegazioni devono essere fondate su evidenze e devono resistere a esami rigorosi. Le strutture concettuali degli “esperti”, infatti, sono più ricche di quelle dei “novizi”: l'abitudine al pensiero rigoroso e all'analisi non è innata, ma necessita di essere coltivata e sviluppata.

Il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti. Lo sviluppo di una conoscenza ben strutturata richiede a docenti e studenti di lavorare in profondità su una serie relativamente limitata di contenuti. L'insegnamento è centrato su esempi reali e lavori di gruppo in modo che gli studenti esaminino criticamente le loro comprensioni e i loro pensieri. La capacità del docente di porre domande è importante perché conduce gli studenti a livelli di analisi superiori che da soli non avrebbero raggiunto.

Gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli. L'obiettivo è lo sviluppo dei processi di pensiero, espressi in analisi e argomentazioni rigorose e nell'identificazione e nella soluzione dei problemi. Il pensiero è lo scopo e il contenuto del curriculum allo stesso tempo. Gli obiettivi di apprendimento sono tutt'altro che osservabili, soprattutto in termini immediati, poiché riguardano

³³ Ibidem, p. 55-59

cambiamenti negli studenti verso il proprio modo di ragionare, di apprendere e di risolvere problemi.

La scelta e l'organizzazione del contenuto. Il contenuto è scelto in funzione dell'opportunità che fornisce di padroneggiare concetti importanti e praticare abilità chiave intellettuali. Non esiste la suddivisione tra contenuto e capacità perché i concetti sono continuamente messi in pratica in attività di ragionamento e di *problem solving*.

Lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati. Deve permettere agli studenti di dimostrare le complesse capacità di comprensione e le migliori capacità intellettuali sviluppate durante il corso. Vengono posti problemi che richiedono di considerare le caratteristiche di un particolare contesto; pertanto, non essendo facili neanche da valutare, richiedono elevate capacità di giudizio da parte dei docenti. Allo stesso modo è necessario specificare sin dall'inizio i criteri di valutazione, in modo che gli studenti capiscano cosa si intende per "pensare criticamente" o "risolvere problemi" in un particolare ambito. Vista l'enfasi nell'acquisire capacità valutative, gli studenti vengono spesso inclusi nel processo di valutazione attraverso attività di autovalutazione o di valutazione tra pari.

I tipi di risorse e infrastrutture necessarie. Piccoli gruppi interattivi in spazi adeguati, supportati da libri e risorse per l'autonoma investigazione o da un esperto all'interno del gruppo.

4. *Experiential or personal relevance approach*³⁴. Credere nell'importanza della rilevanza personale e dell'apprendimento dall'esperienza richiede di progettare curriculum in concertazione con gli studenti per incontrare i loro interessi e bisogni personali. Uno dei più importanti sostenitori di questo approccio è Knowles con la sua teoria dell'apprendimento adulto. Non si tratta pertanto di partire dalla struttura della disciplina ma di partire dalla reale esperienza delle persone per comprendere quali conoscenze e competenze sono interessati ad apprendere e che tipo di problemi vogliono affrontare.

La conoscenza. Il tipo di conoscenza fondamentale è quella significativa e utile a livello personale. Ciò nonostante, il docente ha la funzione di rendere consapevole lo

³⁴ Ibidem, p. 59-63

studente delle conoscenze e delle capacità richieste dalla sua professione. È importante presentare un modello di competenze che comprenda quelle richieste a livello individuale, sociale e professionale in modo che lo studente possa vedere il gap tra il modello richiesto e quello posseduto.

Il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti. È importante creare un clima che promuova l'apprendimento, caratterizzato da rispetto reciproco, da incoraggiamento alla collaborazione e al supporto tra studenti e da apertura e autenticità da parte del docente. Gli studenti devono essere coinvolti in fase di progettazione per tener conto dei loro bisogni di apprendimento e affinché si sentano coinvolti nella presa di decisione, aiutando ad identificare strategie e risorse per soddisfare le loro esigenze. All'inizio tutto ciò dovrebbe essere formalizzato in un contratto di apprendimento. Il ruolo del docente è di assistere gli studenti nella progettazione e nello svolgimento dell'apprendimento, fornendo anche sessioni informative, facilitando il lavoro di gruppo, predisponendo contatti con esperti e offrendo incontri individuali di supporto e di guida. Il docente è progettista e manager dei processi e delle procedure che facilitano l'acquisizione di contenuti e, solo secondariamente, li fornisce direttamente.

Gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli. Chi apprende deve essere coinvolto sin dalla fase di formulazione degli scopi di apprendimento.

La scelta e l'organizzazione del contenuto. Devono essere fatte in collaborazione tra docenti e studenti. Il docente deve costituire una guida affinché l'esperienza sia produttiva, senza essere prescrittivo o coercitivo.

Lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati. Un obiettivo importante è che gli studenti sviluppino la capacità di valutare il loro apprendimento, di selezionare e presentare l'evidenza del raggiungimento dei propri risultati, anche attraverso la collaborazione dei pari, dei colleghi, di supervisori, ecc. Un esempio di questo tipo di valutazione è quella che gli studenti devono fare nei corsi in modalità *work based learning*.

I tipi di risorse e infrastrutture necessarie. Le risorse principali sono il tempo del docente - speso principalmente lavorando individualmente o in piccoli gruppi - , l'accesso alle biblioteche e i contatti professionali. Il valore principale è la libertà di scegliere e diventare la persona che si vuole essere, assumendosi la responsabilità del

proprio apprendimento e del proprio giudizio. Molto dipende dal rapporto personale che si instaura con il docente, a cui sono richiesti impegno e responsabilità poiché non deve semplicemente insegnare un curriculum prescritto.

5. ***Socially critical approach***³⁵. Mira a sviluppare una coscienza critica negli studenti in modo che si rendano conto dei mali della società e siano motivati a combatterli. È necessario esaminare la società, le sue istituzioni e i suoi prodotti culturali ed esplicitare i valori impliciti che ne guidano il funzionamento.

La conoscenza. È costruita all'interno del quadro di riferimento storico e culturale. Noi creiamo la nostra comprensione attraverso l'interazione con altri che hanno simili background, cultura e classe sociale. La conoscenza, pertanto, è storicamente, socialmente, economicamente e politicamente condizionata.

Il processo di apprendimento e il ruolo di docenti e studenti. Docenti e studenti si impegnano insieme nel comprendere e criticare le istituzioni sociali o lavorano a progetti collaborativi che hanno un significato sociale. Il ruolo del docente è di far comprendere da dove nasce il proprio punto di vista, di sfidare i pregiudizi e di incoraggiarli a considerare altre possibilità.

Gli scopi di apprendimento e il modo di esprimerli. Lo studente deve essere in grado di auto realizzarsi nel contesto sociale in cui è inserito, criticando, argomentando e difendendo la propria posizione.

La scelta e l'organizzazione del contenuto. Il contenuto deriva dai problemi sociali significativi ed è organizzato attorno a ricerche, temi e progetti.

Lo scopo della valutazione e i metodi utilizzati. La valutazione richiede una forte negoziazione tra docenti e studenti riguardante i tipi di evidenza di apprendimento che devono essere forniti e i criteri per una performance di successo. Gli studenti devono sviluppare capacità di fare ricerca critica, di giudicare in modo indipendente e di lavorare con gli altri.

I tipi di risorse e infrastrutture necessarie. L'aspetto più costoso è il lavorare in piccoli gruppi per fare progetti e ricerche che devono essere basati su un lavoro di comunità.

³⁵ Ibidem, p. 63-66

1.3.1 Dall'approccio al curriculum alla struttura dei corsi di studio

A partire dalla scelta dell'approccio curricolare, il passo successivo è quello di definire la struttura del corso, strettamente collegata alle credenze circa la conoscenza e l'apprendimento appena richiamati.

Con "struttura" del corso comprendiamo i seguenti aspetti:

- la struttura delle idee e della conoscenza e il modo in cui vengono organizzate le attività;
- le modalità - più o meno flessibili - di accesso, fruizione e uscita dal corso.

Per quanto riguarda il primo aspetto, possiamo distinguere quattro tipologie principali di *struttura*³⁶.

1. **Struttura basata sulla logica del contenuto disciplinare.** Il principio organizzativo è diverso a seconda della disciplina affrontata (ad esempio: il "tempo" per la storia, le "relazioni spaziali" per la geografia, le "specie" per la biologia, le "forme di espressione" per l'arte, i "sistemi funzionali" nella medicina, ecc.). Scelto il principio organizzativo, devono essere decise la sequenza e il grado di approfondimento dei contenuti da trattare. Il vantaggio di questo tipo di struttura consiste nel fatto che lo studente ha una visione generale di come si è sviluppata la conoscenza o di come è organizzata nella disciplina. Lo svantaggio, invece, è che spesso la conoscenza non è collegata ai bisogni e agli interessi degli studenti e può non incoraggiarli a sfidare le concezioni esistenti o a identificare nuove aree di investigazione.
2. **Struttura basata sulla performance, sul ruolo, sulla competenza.** In questo caso si tratta di identificare il ruolo, le performance e le competenze a cui lo studente deve essere formato e di analizzarle per determinare quali conoscenze, capacità, attributi e disposizioni devono essere acquisite per esercitarli. Conoscenze e capacità vengono poi ordinate dalla più elementare alla più complessa, come in una gerarchia di apprendimento. Il vantaggio è che gli studenti, vedendo la connessione tra ciò che studiano e gli obiettivi in termini di capacità personali e professionali, sono più motivati e desiderosi di apprendere e di migliorare. Inoltre, l'attenta sequenzialità di conoscenze e capacità permette allo studente di stare a

³⁶ Toohey S. (1999), *Designing Courses for Higher Education*, op. cit.

passo e raggiungere più facilmente il successo. Gli svantaggi conseguenti sono la poca flessibilità, poiché è già tutto specificato dettagliatamente, una conoscenza meno profonda della disciplina e, infine, la mancanza di una distanza critica dalla figura professionale formata, che viene data per acquisita.

3. **Struttura basata sul progetto, sulla ricerca, sul problema.** In questo approccio si tenta di integrare la conoscenza teorica con l'applicazione pratica. I problemi e le situazioni quotidiane e tipiche della pratica professionale vengono usate per stimolare gli studenti a scoprire ed esplorare i concetti chiave della disciplina. Generalmente si lavora in piccoli gruppi il cui scopo non è risolvere il caso, trovare la soluzione, ma capire quali conoscenze e capacità servono e mancano per risolverlo. In tal senso, questo approccio dà molta importanza all'apprendimento esperienziale, poiché l'apprendimento risulta proprio dalla interazione tra la situazione da affrontare e i precedenti bisogni, interessi ed esperienze degli studenti. I vantaggi consistono nel fatto che gli studenti utilizzano metodi di studio che enfatizzano le capacità di comprensione piuttosto che di memorizzazione e che sono più motivati perché trattano problemi significativi per la loro futura pratica professionale integrando la teoria con la pratica. Lo svantaggio è che il tempo dedicato all'approfondimento dei contenuti è ridotto. La difficoltà operativa maggiore è che il ruolo del docente è più critico in quanto si trasforma in facilitatore che interviene solo per porre domande finalizzate a reindirizzare la ricerca e che deve dedicare molto tempo a preparare le risorse e il materiale di apprendimento.
4. **Struttura cognitiva basata su concetti chiave, temi o abilità intellettuali.** Questo approccio seleziona e organizza i contenuti e le attività intorno a concetti chiave (come ad esempio il concetto di rivoluzione, di egemonia, di selezione, ecc.) o ad abilità intellettuali (come il pensiero critico, la pratica riflessiva, ecc.). Il vantaggio è che vengono stabiliti e praticati l'idea centrale della disciplina o del modo di pensare. Gli svantaggi sono che le idee chiave possono essere presentate al di fuori del contesto in cui vengono sviluppate e che gli studenti potrebbero non coglierne la genesi, così come i materiali scelti per esplorare i concetti potrebbero essere più o meno rilevanti e interessanti per gli studenti.

Per quanto riguarda il secondo punto, la *flessibilità della struttura* viene intesa e declinata in termini di:

- *modalità di accesso* al corso, che riguardano, da una parte, il livello del corso, di primo o di secondo ciclo, e, dall'altra parte, le modalità di accedervi, potendo prevedere o meno l'attribuzione di debiti formativi o modalità alternative come ad esempio il riconoscimento dell'esperienza pregressa;
- *modalità di fruizione*, che riguardano il quando e il dove possono essere appresi i contenuti (ad esempio se solo in presenza o anche a distanza) e in che modo, ad esempio attraverso attività modulari fruibili a seconda del proprio livello e delle proprie esigenze;
- *modalità di uscita*, cioè fino a quando e in che termini i crediti acquisiti restano validi e vengono riconosciuti.

Riguardo alla flessibilità della struttura del corso, due aspetti sono particolarmente importanti, ovvero la modularità e la sequenzialità³⁷.

La caratteristica della *modularità* è nata e si è diffusa come modo effettivo per consentire una maggiore possibilità di scelta e una maggiore flessibilità, permettendo agli studenti di strutturare il percorso di studio secondo le loro esigenze ed interessi e in tempi appropriati rispetto al loro tempo di vita. La difficoltà maggiore rispetto a questo approccio è l'integrazione dei diversi moduli in un programma di studi coerente, intesa come comprensione delle relazioni chiave e dei collegamenti tra i moduli. In tal senso le relazioni finali, le tesi e i project work possono costituire un elemento essenziale per ricondurre a questa integrazione.

L'aspetto della *sequenzialità* non ha a che fare semplicemente con la disposizione lineare di blocchi di conoscenza, per quanto un principio importante dell'insegnamento sia che l'apprendimento è sempre collegato a ciò che lo studente sa già. Questo, infatti, non significa che la sequenzialità non possa essere intesa come il raggiungere una visione olistica di una materia a partire da dimensioni multiple e punti di vista diversi di approcciarsi ad uno stesso contenuto. Ad esempio,

³⁷ Light G., Cox R. (2001), *Learning and teaching in higher education*, Paul Chapman Publishing, London

nell'apprendimento basato su problemi, lo stesso problema viene trattato ogni volta secondo un diverso punto di vista scientifico e disciplinare.

Già dalla presentazione di queste due diverse modalità di distinguere gli approcci al curriculum, e così come emergerà dall'analisi dell'approccio europeo alla progettazione e dai casi di studio riportati, appare evidente che nella realtà tali approcci non esistono allo stato puro, poiché si concretizzano in strutture curriculari ibride che perseguono e assumono i tratti di più di uno degli approcci richiamati. Infatti, seppure l'approccio dominante resti ancora quello basato sul contenuto della disciplina - e non a caso questo è l'unico approccio interamente coincidente nelle due "classificazioni" riportate - , è innegabile che nell'ultimo decennio, spinti dai processi di cambiamento precedentemente richiamati, i curricula universitari siano stati orientati a tener conto e a sviluppare anche altre dimensioni, in modo particolare quella cognitiva, sociale, performativa ed esperienziale. Nel compiere questo passaggio non sono mancate e non mancano ovviamente molte difficoltà da superare, dovute principalmente da una parte, alla scarsità delle risorse necessarie per un profondo ripensamento e cambiamento dei curricula universitari, e, dall'altra parte, sia alla preoccupazione e pressione di dover svolgere un determinato programma, sia ad una mancanza di conoscenza delle strategie educative e didattiche da utilizzare.

1.4 L'approccio "europeo" alla progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore

A livello europeo sono principalmente tre le "fonti" a cui attingere per ricostruire un possibile approccio europeo di progettazione dei corsi di studio:

- Il *Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area);
- Gli *Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area);
- Il *Progetto Tuning Educational Structures in Europe*, finanziato dalla Commissione Europea a partire dal 2000 su iniziativa di 100 università, che ha avuto lo scopo di "sintonizzare" i titoli accademici dei tre cicli attraverso

una metodologia per (ri-) disegnare, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio basata sul sistema dei crediti ECTS e su un linguaggio comune per descrivere i risultati di apprendimento e le competenze - generali e specifiche - attesi e le modalità di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto.

Dopo averle presentate singolarmente, tenterò di delineare le caratteristiche peculiari dell'approccio europeo di progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore.

1.4.1 Il Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore³⁸

Nel Comunicato di Berlino (2003) si è ritenuto che per raggiungere effettivamente l'obiettivo di titoli di agevole lettura e comparabilità fosse necessario andare oltre la mera indicazione delle denominazioni e delle quantità di crediti: *“Ministers encourage the member states to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile”*.

Si è chiesto pertanto agli Stati di elaborare un *Quadro nazionale dei loro titoli di istruzione superiore (National Qualifications Framework - NQF)*, atto a descrivere ogni titolo in termini di carico di studio, di livello, di obiettivi formativi, di competenze, di profilo. Al contempo, si è provveduto a costruire un *Quadro generale europeo (European Qualifications Framework - EQF)*, nel quale i Quadri nazionali sono destinati a collocarsi, che è stato adottato dai Ministri alla riunione di Bergen del 2005.

Il *Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* risponde alle più ampie finalità perseguite all'interno del *Processo di Bologna* di trasparenza internazionale, di riconoscimento internazionale dei titoli e di mobilità di studenti e diplomati.

Nel quadro di riferimento per le “qualifiche” (intese come *“qualsiasi titolo, diploma o altro certificato rilasciato da una autorità competente, attestante che sono stati raggiunti precisi risultati di apprendimento e conseguito di norma dopo il*

³⁸ Gli estratti dal documento sono tradotti dal *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* e consultabili all'indirizzo <http://www.processodibologna.it/>

completamento di un corso di studio riconosciuto di istruzione superiore”) vengono fornite indicazioni per descrivere i risultati di apprendimento relativi a ciascun ciclo, precisando la gamma di crediti ECTS attribuibile ad ogni livello o ciclo.

Elemento chiave è proprio la specificazione dei *learning outcomes*, e non solo in termini di conoscenze. Infatti, partendo dal presupposto che, tradizionalmente, sia tra gli obiettivi che nella verifica del profitto, restano implicite le abilità e le competenze richieste per il rilascio di un determinato titolo, al fine di facilitarne la comparazione si richiede invece di descrivere la gamma più ampia possibile di risultati attesi dall’apprendimento.

In quanto schema europeo fornisce un meta-schema all’interno del quale sviluppare gli schemi nazionali. In altri termini, esso stabilisce la cornice e i limiti degli schemi nazionali, oltre ad agevolare la comprensione di come i vari schemi nazionali si rapportano e si connettono fra loro. Fornisce una struttura condivisa di cicli e livelli, corredata da descrittori per ciascun ciclo, ma non incorpora i dettagli degli schemi nazionali che riflettono esigenze esclusivamente locali.

I risultati generali di un titolo, vale a dire i risultati dell’apprendimento comuni a tutti i laureati di un certo tipo, possono essere espressi da un “descrittore del titolo” (*qualification descriptor*) di tipo generale: non solo essi devono essere applicabili ad una vasta gamma di discipline e profili, ma devono anche tener conto, per quanto possibile, delle molteplici articolazioni possibili nei vari schemi nazionali.

I descrittori dei titoli devono essere letti come enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Il concetto di descrittore di un ciclo di qualificazione è stato sviluppato all’interno dell’Iniziativa congiunta per la Qualità, da cui sono derivati i “*descrittori di Dublino*”, definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo. Non vanno intesi come prescrizioni e non rappresentano soglie o requisiti minimi, poiché mirano a identificare la natura della qualifica nel suo complesso; infatti, essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti a determinate aree accademiche o professionali.

I “descrittori di Dublino” - che vengono riportati nell’allegato 1 - sono costruiti sugli elementi seguenti:

- conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
- conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*);
- autonomia di giudizio (*making judgements*);
- abilità comunicative (*communication skills*);
- capacità di apprendere (*learning skills*).

Nel progettare i nuovi corsi di studio, pertanto, è fondamentale esplicitare i risultati attesi in termini di descrittori di ciclo tenendo conto e allineandosi, fino a che non verrà emanato quello nazionale, al quadro europeo dei titoli di studio.

1.4.2 Il documento ENQA: *Standard e linee guida per l’assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore*³⁹

Nel Comunicato di Berlino del 19 settembre 2003 i Ministri invitavano l’ENQA “attraverso i suoi membri e con la collaborazione di EUA, EURASHE ed ESIB” ad elaborare “una base condivisa di standard, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità” e a “cercare soluzioni adatte a garantire un adeguato sistema di *peer review* per le agenzie o strutture che si occupano di assicurazione della qualità e/o di accreditamento”.

Il documento ENQA sugli standard e linee guida per l’assicurazione della qualità sottoscritto dai ministri a Bergen fornisce standard e linee guida formulati in modo da essere applicabili a tutte le istituzioni di istruzione superiore e a tutte le agenzie europee di assicurazione della qualità, a prescindere dalla loro struttura e funzionamento, dalle loro dimensioni e dal sistema nazionale in cui sono inserite.

Incarnano lo spirito della Dichiarazione di Graz, elaborata dall’EUA nel luglio 2003, in cui si dichiara che “*lo scopo di una dimensione europea dell’assicurazione della qualità è quello di promuovere la fiducia reciproca e di migliorare la trasparenza nel rispetto della diversità dei contesti nazionali e degli ambiti disciplinari*”.

³⁹ Gli estratti dal documento sono tradotti dal *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* e consultabili all’indirizzo <http://www.processodibologna.it/>

Per quanto riguarda gli *standard e linee guida europei per l'assicurazione interna* viene sottolineato che *“La realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore dipende in modo determinante dall'impegno di ciascuna istituzione a garantire, a tutti i livelli, che i corsi di studio definiscano con chiarezza i risultati di apprendimento attesi; che i docenti siano pronti, disposti e capaci di svolgere le attività di docenza e di sostegno necessarie affinché gli studenti conseguano tali risultati; che vi sia un riconoscimento pieno, tempestivo e concreto del contributo fornito da chi, tra i docenti, dimostrerà particolari doti di eccellenza, competenza e impegno. Tutte le istituzioni di istruzione superiore devono aspirare a migliorare continuamente la loro offerta formativa”*.

Standard e linee guida per l'assicurazione interna della qualità, pertanto, riguardano:

1. linee di indirizzo e procedure per l'assicurazione della qualità;
2. meccanismi di approvazione, monitoraggio e revisione dei corsi di studio;
3. criteri e regole per l'accertamento del profitto;
4. sistemi di promozione della competenza dei docenti;
5. risorse e supporto adeguati per l'apprendimento;
6. sistemi di raccolta di informazioni sull'efficacia dei corsi;
7. sistemi di informazione trasparente e pubblica.

Tra i suddetti elementi, due sono quelli particolarmente rilevanti da tenere in considerazione in fase di progettazione dei corsi di studio, ovvero i *meccanismi di approvazione, monitoraggio e revisione dei corsi di studio* e i *criteri e le regole per l'accertamento del profitto*.

In merito *all'approvazione, la revisione periodica ed il monitoraggio dei loro Corsi di studio e dei titoli rilasciati*, viene specificato che la garanzia della qualità dovrebbe includere:

- l'indicazione chiara e pubblica dei risultati di apprendimento che si intendono raggiungere;
- la progettazione accurata del contenuto e del curriculum dei Corsi di studio;
- specifiche necessità delle diverse modalità di erogazione (ad es. a tempo pieno o parziale; a distanza; *e-learning*) e tipologie di istruzione superiore (accademica, indirizzata al lavoro, professionale);
- la disponibilità di risorse appropriate per l'apprendimento;
- le procedure formali di approvazione dei Corsi di studio da parte di organismi esterni a quello dei docenti del Consiglio di Corso;
- il monitoraggio dei progressi e dei risultati ottenuti dagli studenti;
- la revisione regolare e periodica dei Corsi di studio (anche da parte di membri esterni);
- un feedback regolare da parte dei datori di lavoro, dei rappresentanti del mondo della produzione e di altre organizzazioni di rilievo;
- la partecipazione degli studenti alle attività di assicurazione della qualità.

In merito alla *verifica del profitto degli studenti*, invece, vengono fornite le seguenti linee guida.

La verifica del profitto degli studenti è uno degli elementi più importanti dell'istruzione superiore. Gli esiti della verifica hanno un grande impatto sulla carriera futura degli studenti. Di conseguenza è importante che la verifica sia fatta sempre in modo professionale e tenendo conto dello stato delle conoscenze esistenti sui procedimenti di test e di esame. La verifica fornisce inoltre alle istituzioni informazioni utili sull'efficacia dell'insegnamento e sul supporto dato agli studenti.

I procedimenti di valutazione degli studenti dovrebbero:

- essere pensati per valutare il livello di raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti e degli altri obiettivi del Corso di Studio;
- essere appropriati per il loro scopo, sia esso diagnostico, formativo o sommativo;
- avere criteri chiari e pubblici per l'assegnazione dei voti;
- essere svolti da persone che comprendano il ruolo della verifica nell'avanzamento degli studenti verso il raggiungimento delle conoscenze e delle capacità associate con la qualifica prevista;
- quando possibile, non basarsi sul giudizio di un esaminatore singolo;
- prendere in considerazione tutte le possibili conseguenze della regolamentazione delle verifiche di profitto;
- avere regole chiare per quanto concerne assenze e malattie degli studenti, oltre ad altre circostanze;
- assicurare che le verifiche siano svolte in maniera pienamente conforme alle procedure stabilite dall'istituzione;
- essere soggetti a controlli amministrativi che garantiscano l'accuratezza delle procedure.

Inoltre gli studenti dovrebbero essere informati in maniera chiara sulla strategia di verifica del profitto utilizzata per il loro Corso di Studio, su quali esami o metodi di valutazione dovranno affrontare, su che cosa ci si attenda la loro e sui criteri che saranno applicati nella valutazione della loro performance.

Anche in questo documento, pertanto, viene attribuita particolare importanza al fatto di individuare in sede di progettazione i risultati di apprendimento e, in modo specifico, anche le modalità e i criteri di valutazione del loro raggiungimento.

1.4.3 Il modello *Tuning* di progettazione dei corsi di studio⁴⁰

Il modello *Tuning* è centrato sulle competenze come elemento base per la progettazione, attuazione ed erogazione di un corso di studio.

Uno degli obiettivi del progetto *Tuning* è di contribuire allo sviluppo di titoli di studio universitari che siano facilmente confrontabili a livello Europeo e di promuovere una comprensione della natura di ciascuno dei due cicli descritti dal processo di Bologna basata sul principio del “cosa sarebbero in grado di fare” i detentori di questi titoli. Se i laureati devono potersi muovere e trovare lavoro in paesi diversi della comunità europea, infatti, il loro percorso educativo ha bisogno di un buon livello di consenso su alcuni punti fissi riconosciuti, che devono far riferimento ai risultati di apprendimento, in particolare per quanto riguarda le competenze acquisite. Il primo e il secondo ciclo, pertanto, sono stati descritti in termini di risultati dell'apprendimento e competenze da sviluppare e ottenere.

Il grande vantaggio di questi punti di riferimento è che essi permettono una certa autonomia e flessibilità nella costruzione dei curricula e, allo stesso tempo, fungono da base per costruire indicatori di livello che siano intesi allo stesso modo da tutti.

Come viene specificato, la scelta delle competenze come punti di riferimento per descrivere i corsi di studio può comportare i seguenti vantaggi:

a) aumentare la trasparenza dei profili professionali - accademici nei corsi di studio e mettere un'enfasi sempre maggiore sui risultati di apprendimento: l'accento sul fatto che lo studente deve acquisire certe competenze può aumentare la trasparenza nelle definizioni degli obiettivi che un certo corso di studio si prefigge. La

⁴⁰ Gonzalez J., Wagenaar R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao (traduzione italiana in parte reperibile sul sito <http://www.storia.unibo.it/Tuning/Tuning.html> e in parte a cura dell'autrice)

trasparenza si realizza aggiungendo indicatori che si possono misurare numericamente e allo stesso tempo rendendo questi obiettivi più dinamici e rispondenti ai bisogni della società e del mondo del lavoro. La definizione dei profili accademici e professionali è legata all'identificazione delle competenze e abilità e al modo in cui lo studente dovrebbe acquisirle all'interno di un certo programma di studi;

b) sviluppo di nuovi paradigmi per un sistema educativo centrato sullo studente e necessità di porre l'accento sul management della conoscenza: l'interesse per lo sviluppo di competenze nei programmi educativi è in accordo con un approccio all'educazione centrato principalmente sullo studente e sulla sua capacità di apprendere, che richiede un maggiore coinvolgimento e protagonismo da parte del discente, il quale deve sviluppare la capacità di gestire informazioni nuove e trovare e valutare le fonti di informazione nelle forme più varie (attraverso gli insegnanti, le biblioteche, internet etc.);

c) rispondere alle crescenti richieste di una società che ha bisogno di un “lifelong learning” e di più flessibilità nell'organizzazione dell'apprendimento: nella “società dell'apprendimento” gli individui devono saper gestire sempre nuova conoscenza, aggiornarla, selezionare ciò che è appropriato ad un particolare contesto, imparare costantemente e capire come ciò che si impara in un modo possa essere adattato a situazioni nuove e in rapido cambiamento. Lo sviluppo di modi e contesti diversi e mutevoli influenza il passo e il ritmo a cui individui o gruppi possono prendere parte al processo educativo. Tutto ciò ha un impatto non solo sulla forma e la struttura con cui si offrono i corsi di studio ma sull'intero approccio all'organizzazione dell'apprendimento, che va dall'offrire corsi di laurea più mirati, più corti, una struttura più flessibile e un insegnamento finalizzato all'aiuto e alla guida agli studenti. L'occupabilità dei laureati, inoltre, viene sicuramente aumentata attraverso la molteplicità degli approcci e dei profili, la flessibilità dei corsi di laurea con possibilità maggiori di entrare e uscire dai percorsi universitari e lo sviluppo delle competenze generiche;

d) considerare le migliori possibilità di impiego e di livelli ottimali di partecipazione alla vita della società civile: nel contesto della convenzione di Salamanca grande importanza è data alla possibilità per il laureato di essere impiegato nel mondo del

lavoro; tuttavia, nella prospettiva di *Tuning* i risultati di apprendimento devono andare oltre la possibilità per il laureato di trovare lavoro e devono contenere le richieste e gli standard che gli accademici hanno introdotto per ottenere certe qualificazioni. Il vedere l'educazione in funzione dell'impiego, quindi, deve andare in parallelo al vedere l'educazione in funzione della partecipazione alla vita della società civile, come un mezzo per lo sviluppo personale e per affrontare responsabilità sociali;

e) migliorare la dimensione europea nell'Istruzione Superiore: la considerazione congiunta delle competenze e delle conoscenze da parte delle università europee contribuirà allo sviluppo di titoli accademici comparabili e di facile lettura e di un sistema basato essenzialmente sui due cicli principali. Tutto ciò contribuirà inoltre allo sviluppo di strutture comuni di accreditamento e promuoverà la trasparenza rendendo lo spazio europeo dell'Istruzione Superiore più attraente. Inoltre, un aumento della trasparenza dei risultati dell'apprendimento e dei relativi processi sarà certamente un valore che incoraggerà la mobilità non solo degli studenti ma anche dei professionisti;

f) creare un linguaggio più adeguato per poter comunicare con le parti interessate: i differenti contesti socio-economici e i loro continui cambiamenti richiedono un monitoraggio continuo sui profili professionali ed accademici e, di conseguenza, una consultazione continua e una revisione costante delle informazioni. L'uso del concetto di "competenze", poiché viene dall'esterno del mondo dell'Istruzione Superiore, potrebbe essere più adeguato nel dialogo con gruppi non direttamente coinvolti nella vita accademica.

Nel Progetto *Tuning* viene fatta una importante distinzione tra competenze generiche e competenze specifiche.

Nonostante venga riconosciuta l'importanza della costruzione e dello sviluppo di competenze e abilità relative a specifiche aree disciplinari come elemento base nei corsi di diploma / laurea, è stata sottolineata la necessità di dedicare tempo e attenzione allo sviluppo di competenze generiche o abilità trasferibili.

Vengono distinti tre tipi di competenze generiche:

- *Competenze strumentali:* le competenze con funzione strumentale, che comprendono: le abilità *cognitive*, ovvero la capacità di comprendere e manipolare le

idee e i pensieri; le capacità *metodologiche* per controllare e gestire l'ambiente: organizzazione del tempo e strategie di apprendimento, il processo decisionale, o la risoluzione dei problemi; le capacità o conoscenze *tecnologiche* relative all'utilizzo di dispositivi tecnologici, informatica, capacità di gestione delle informazioni; le capacità o conoscenze *linguistiche* come, ad esempio, la comunicazione scritta e orale o la conoscenza di una seconda lingua.

- *Competenze interpersonali*: le abilità *individuali* che fanno riferimento alla capacità di esprimere i propri sentimenti, capacità critiche e autocritiche. Le capacità *sociali* che riguardano le relazioni interpersonali o il lavoro di squadra o l'espressione di un impegno sociale o etico. Tutte queste competenze tendono a favorire i processi di interazione sociale e di cooperazione.

- *Competenze sistemiche*: ovvero, le abilità e le competenze riguardanti *sistemi integrati*. Esse prevedono una combinazione tra le capacità di comprensione, sensibilità, e la conoscenza. Questa tipologia di competenze permette a un individuo di vedere come le parti di un insieme si relazionano le une con le altre e come si uniscono tra loro. Esse comprendono la capacità di pianificare i cambiamenti così da apportare miglioramenti nei sistemi integrati e di progettare nuovi sistemi. Le competenze sistemiche richiedono come base l'acquisizione precedente di competenze strumentali e interpersonali.

Nella tabella che segue riporto l'elenco delle 30 competenze generiche individuate.

Le 30 competenze generiche

Competenze strumentali

- Capacità di analisi e sintesi.
- Capacità di organizzazione e pianificazione.
- Conoscenze generali di base.
- Conoscenze di base nell'ambito della propria professione.
- Comunicazione scritta e orale nella lingua madre.
- Conoscenza di una seconda lingua.
- Conoscenze informatiche di base.
- Capacità di gestione delle informazioni (abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti).
- Risoluzione dei problemi.
- Capacità di prendere decisioni.

Competenze interpersonali

- Capacità critiche e autocritiche.
- Lavoro di squadra.
- Capacità interpersonali.
- Capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare.
- Capacità di comunicare con esperti di altri campi.
- Apprezzamento della diversità e della multiculturalità.
- Capacità di lavorare in un ambiente internazionale.
- Responsabilità ed impegno etico.

Competenze sistemiche

- Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite
- Capacità di ricerca.
- Capacità di apprendimento.
- Capacità di adattamento a nuove situazioni.
- Capacità di generare nuove idee (creatività).
- Capacità dirigenziali (leadership).
- Comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi.
- Capacità di lavorare autonomamente.
- Progettazione e gestione di un progetto.
- Spirito d'iniziativa e imprenditoriale.
- Interesse per la qualità.
- Desiderio di avere successo.

Per le nove aree disciplinari coinvolte nel progetto (Economia, Chimica, Scienze dell'Educazione, Studi Europei, Storia, Geologia, Scienze Matematiche, Infermieristica e Scienze Fisiche), invece, sono state identificate le competenze specifiche.

Le conoscenze specifiche relative alla disciplina, teoriche, pratiche e/o sperimentali includono i contenuti, cioè la conoscenza specifica relativa alla disciplina, i modi in cui i problemi vengono affrontati e risolti, le conoscenze della storia della materia e degli sviluppi correnti al suo interno, e così via.

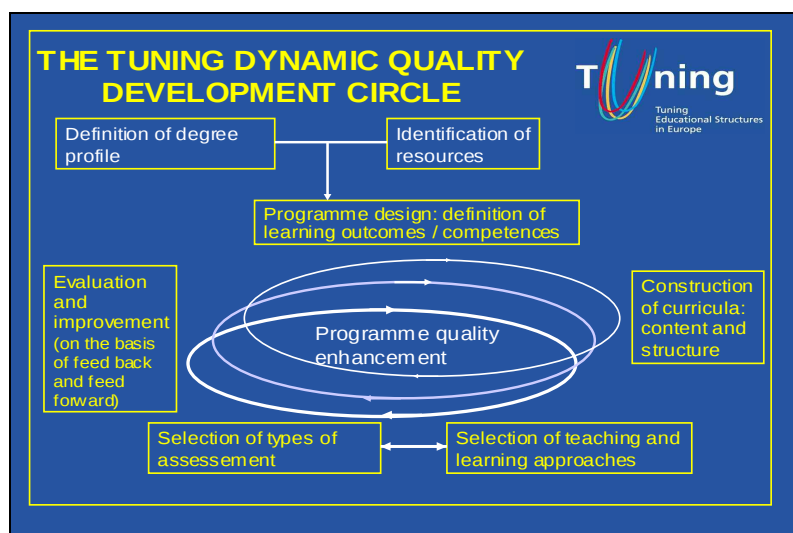
Come esempio, nell'allegato 2 vengono riportate le *competenze specifiche individuate per l'area delle Scienze dell'Educazione*.

Sulla base dei principi richiamati, il modello di progettazione è fondato sui seguenti elementi chiave.

- Una preconditione per l'erogazione di un corso è la disponibilità delle risorse (umane, strutturali, tecniche...), la cui qualità impatta direttamente sulla qualità del programma. Per questo motivo, è necessario un loro continuo monitoraggio e miglioramento, che, nel caso di quelle umane, significa un aggiornamento continuo riguardante gli approcci all'insegnamento e all'apprendimento.
- La necessità di un corso di studio deve essere dimostrato e stabilito da un processo di consultazione con gli stakeholders rilevanti (comunità accademica, professionisti, ordini professionali, datori di lavoro,...).
- Il profilo del titolo deve essere ben descritto in termini di scopi e obiettivi del corso formulati come risultati di apprendimento attesi, a loro volta espressi sotto forma di conoscenze, capacità di comprensione, competenze generali e specifiche da raggiungere.
- Il contenuto (conoscenze, capacità di comprensione, abilità) e la struttura (moduli e crediti) devono essere stabiliti e descritti. Il processo di progettazione del curriculum dovrebbe considerare i contenuti accademici e il livello che deve essere raggiunto, ma deve anche considerare che uno dei principali obiettivi dell'istruzione superiore è promuovere apprendimento autonomo e studenti autonomi. La progettazione di un curriculum, infatti, dovrebbe tenere in considerazione l'occupabilità dei neolaureati e lo sviluppo della cittadinanza, oltre alla loro formazione accademica e intellettuale.
- Si dovrebbe applicare uno schema di valutazione per monitorare e rivedere le operazioni di ciascun corso di studio. Il processo di monitoraggio dovrebbe implicare la raccolta sistematica e l'analisi di informazioni statistiche e indicatori chiave come la percentuale di successo agli esami, il progresso degli studenti verso l'occupabilità o verso diplomi di livello superiore, il numero di studenti iscritti, la risposta a questionari di valutazione, i giudizi da parte di istituzioni partner e così via. Dovrebbero essere operativi diversi giudizi (feedback) e *feedforward loops* che coinvolgano studenti e staff accademico e dovrebbe esserci la possibilità di agire sulla base delle

informazioni derivanti dai questionari compilati dagli studenti e dai rappresentanti degli studenti. Lo scopo dei *feedback loops* è quello di correggere le criticità nell'erogazione e/o nella progettazione del curriculum. Nel caso di corsi che contemplino apprendimento sul luogo di lavoro o competenze professionali si dovrebbe cercare di ottenere un feedback dalle parti interessate per ciò che riguarda l'idoneità nella pratica delle competenze degli studenti e, di conseguenza, la loro occupabilità.

I principi suddetti per la progettazione e il miglioramento dei corsi possono essere rappresentati graficamente nel *cerchio dinamico dello sviluppo della qualità* (*dynamic quality development circle*).



Fonte: Gonzalez J., Wagenaar R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, op. cit., p. 30

Un valido aiuto per la progettazione, l'implementazione, lo svolgimento e la valutazione di un corso di studio è la lista di *domande chiave* – che viene riportata nell'allegato 3 tradotta in italiano – da tenere in considerazione quando si dà inizio o si sviluppa un programma.

Oltre al fatto di aver messo l'accento specifico sulle competenze – e non sui *learning outcomes* genericamente intesi –, l'innovatività del progetto è quella di aver sottolineato l'importanza di progettare non solo l'intero corso di studio, ma ogni singolo insegnamento/modulo in termini di *learning outcomes* e competenze.

In questa logica, infatti, all'interno del progetto è anche stato predisposto il seguente modello di progettazione di un modulo didattico.

QUESTIONARIO DI PROGETTAZIONE PER UN MODULO DIDATTICO

Competenze da sviluppare:

1.
2.
3.
4.

Risultati apprendimento	Attività didattiche	Tempo di lavoro previsto per lo studente (calcolato in ore)	Modalità di accertamento del profitto

1.4.4 Il driver dell'approccio europeo alla progettazione dei corsi di studio: i *learning outcomes*

Dall'analisi delle fonti precedentemente descritte, emerge con forza il *driver* dell'approccio europeo alla progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore: i *learning outcomes*.

Di fronte a questa posizione non possiamo che gioire – noi “pedagogisti” – nel vedere finalmente assegnato il primato all'apprendimento dello studente, anziché all'insegnamento del docente, all'output formativo (risultato), anziché all'input istruttivo (programma). Allo stesso modo, non possiamo non evidenziare e sollevare alcune criticità connesse alla scelta e all'uso del termine *learning outcomes*.

La prima consiste nel fatto di utilizzare lo stesso termine ma con significati diversi a seconda del livello a cui si fa riferimento (ciclo di studi, corso di laurea, insegnamento/modulo). La seconda è riferita alla contrapposizione tra il significato originario dei *learning outcomes* e il significato attuale attribuitogli.

1.4.4.1 Due diversi livelli di risultato: *learning outcomes* e *learning output*

Nell'analisi dei documenti europei abbiamo visto che il termine *learning outcomes* viene utilizzato a due diversi livelli.

I descrittori di Dublino vengono considerati *learning outcomes* ad un *meta-livello*, poiché identificano la natura della qualifica nel suo complesso; infatti, essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti a determinate aree accademiche o professionali. Ciò che viene sottolineato, è che essi debbano includere anche le competenze, e non solo le conoscenze, attese alla fine del corso. È evidente che, così come richiesto dai decreti attuativi del DM 270, i descrittori dovranno essere contestualizzati rispetto ad ogni specifico corso di laurea. In tal senso, i *learning outcomes* faranno riferimento ai risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio (*macro-livello*).

È chiaro che a questo meta/macro - livello, i *learning outcomes* devono essere considerati come lo *scopo*, la *finalità* del corso di studio. In tal senso, è appropriato l'uso del termine "outcomes" per intendere un risultato raggiunto a medio - lungo termine.

Nell'allegato 4 forniamo due possibili esempi di descrizione dei risultati di apprendimento attesi secondo il sistema dei descrittori di Dublino.

Nel progetto *Tuning*, tuttavia, i *learning outcomes* vengono riferiti anche ai risultati dei singoli insegnamenti/moduli. Relativamente ai *learning outcomes*, infatti, si afferma che "I risultati di apprendimento sono una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. Possono essere relativi ad una *singola unità didattica o modulo*, o a un *determinato periodo di studio*, ad esempio un corso di studio di primo, secondo o terzo ciclo". Le competenze, invece, "costituiscono una combinazione *dinamica* di conoscenze, comprensione e abilità. Lo sviluppo di queste competenze costituisce l'*obiettivo* dei corsi di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono valutate in fasi diverse".

In tal senso, i *learning outcomes* vengono in realtà riferiti ai *learning output*, i risultati immediati di un intervento formativo, e concorrono allo sviluppo dei *learning outcomes*, le competenze. Il rapporto tra competenze e *learning output* si evince anche dal modulo

di progettazione predisposto all'interno del Progetto *Tuning*: le competenze (obiettivo) del corso/modulo devono essere “articolate” in *learning output*.

Le competenze, pertanto, rappresentano l'obiettivo – inteso come *scopo* – dei singoli corsi / moduli, così come dell'intero corso di studio; per essere sviluppate e valutate, tuttavia, devono essere articolate in *learning output*.

A questo livello, per così dire “micro”, di singolo insegnamento/modulo, sarebbe stato forse più opportuno specificare che il termine *learning outcomes* veniva inteso con questa accezione di *learning output* finalizzati ai *learning outcomes* (competenze).

Questa interpretazione del rapporto tra *learning outcomes* e competenze, inoltre, è stata recentemente confermata da Julia Gonzalez anche durante il suo intervento all'*International Conference on Learning Outcomes “Defining and measuring learning outcomes in higher education”* che si è svolto a Zurigo il 3-4 settembre 2007 - evento che tra l'altro testimonia l'interesse attuale a livello europeo e internazionale per questa tematica - in cui ha affermato che “*level of competence is expressed in terms of learning outcomes*” e ha portato alcuni esempi di come le competenze, sia generiche che specifiche, siano “scomponibili” in *knowledge, procedures, abilities, skills, attitudes/values*, perseguibili attraverso *learning strategies and activities*, e valutabili distinguendone il livello e, per ciascun livello, individuandone gli indicatori in base ai quali assegnare il voto corrispondente⁴¹.

1.4.4.2 Learning outcomes tra passato, presente e futuro

La seconda criticità rilevata deriva dall'origine del concetto di *learning outcomes* rispetto al significato attuale.

L'approccio alla progettazione basato sui *learning outcomes* trova le sue radici nella progettazione per obiettivi, i cui più grandi sostenitori furono Tyler, Bloom e Mager. Nel 1949 il teorico americano del curriculum Ralph Tyler⁴² spiegava in questi termini l'importanza degli obiettivi: “*se deve essere pianificato un programma educativo e devono essere fatti sforzi per il miglioramento continuo, è necessario*

⁴¹ Gonzalez J., *An Example of implementation*, presentazione reperibile all'indirizzo: http://www.oaq.ch/pub/en/Conference_LO.php

⁴² Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London

avere una concezione degli obiettivi a cui si mira. Questi obiettivi educativi divengono i criteri secondo cui selezionare i materiali, delineare il contenuto, sviluppare le procedure didattiche e preparare tests ed esami”⁴³. La definizione degli obiettivi, infatti, è indubbiamente la parte più importante e delicata della progettazione, poiché da essi dipendono le scelte successive riguardanti le modalità di insegnamento, di apprendimento e di valutazione del profitto.

Tyler ha usato l’aggettivo “educativi” per intendere il tipo di cambiamento nel comportamento che una istituzione educativa cerca di portare negli studenti. A quel tempo, il termine comportamento non era usato da Tyler in senso comportamentista poiché intendeva l’agire, il pensare e il provare dei sentimenti. Infatti, gli obiettivi vengono definiti come modi generali di reazione da sviluppare, piuttosto che abitudini specifiche da acquisire. A tal proposito Allal⁴⁴ rileva una contraddizione nell’opera di Tyler tra questa concezione più ampia di “obiettivi educativi” e gli obiettivi specifici che considera essere pertinenti al processo di progettazione del curriculum. Infatti, Tyler sottolinea che la definizione degli obiettivi deve essere ristretta a ciò che deriva da una specifica esperienza di apprendimento, escludendo risultati educativi più ampi che possono svilupparsi attraverso il più ampio processo educativo. Nella progettazione, quindi, devono essere inclusi solo quegli obiettivi che possono risultare dall’apprendimento e che sono “educativamente” ottenibili. Questa sua affermazione sottintende che c’è un prodotto dell’apprendimento raggiungibile, tangibile e osservabile che può essere specificato anticipatamente. Partendo da questa convinzione e dal presupposto che *“Learning takes place through the active behavior of the student; it is what the he does that he learns, not what the teacher does”*⁴⁵, egli rifiutava la definizione di obiettivi in termini di argomenti, contenuti e concetti che devono essere affrontati in un corso perché non indicano che cosa lo studente debba fare con questo contenuto e non specificano ciò che ci si aspetta che derivi dall’esperienza di apprendimento. Allo stesso modo, gli obiettivi non possono essere scritti in termini di comportamenti generali poiché non riescono a definire lo specifico contesto in cui questo comportamento si applica.

⁴³ Ibidem, p. 3

⁴⁴ Allal J. (1996), “Learning outcomes in Higher Education”, *Studies in Higher Education*, 21 (1): 96-108

⁴⁵ Tyler R.W. (1949), op. cit., p. 63

Nel 1956 Benjamin Bloom⁴⁶ classifica le tipologie di obiettivi educativi in una tassonomia ancora oggi celebre e diffusa in ambito educativo e formativo. La tassonomia è progettata come una classificazione gerarchica di quei comportamenti degli studenti che rappresentano i risultati che ci si attende dal processo educativo. Ciò che si cerca di classificare, quindi, “è il comportamento degli studenti che si vuole perseguire, i modi nei quali gli individui agiranno, penseranno o sentiranno come risultato della loro partecipazione ad una unità d’insegnamento”⁴⁷. Gli obiettivi sono stati classificati in tre aree: cognitiva, affettiva e psicomotoria. Di seguito riportiamo in sintesi la classificazione degli obiettivi riguardante l’area cognitiva, decisamente la più utilizzata in ambito educativo in quanto comprende quegli obiettivi che riguardano “la rievocazione e ricognizione della conoscenza e lo sviluppo di abilità e capacità intellettuali”⁴⁸.

AREA COGNITIVA

CONOSCENZA

- Conoscenza di contenuti specifici (conoscenza di termini e di fatti specifici)
- Conoscenza dei modi e dei mezzi di trattare contenuti specifici (conoscenza di convenzioni, di tendenze e sequenze, di classificazioni e categorie, di criteri, di metodologie)
- Conoscenza di universali e di astrazioni in un campo (conoscenza di principi e generalizzazioni, di teorie e strutture)

COMPRENSIONE

- Traduzione
- Interpretazione
- Estrapolazione

APPLICAZIONE

ANALISI

- Analisi di elementi
- Analisi di relazioni
- Analisi di principi organizzativi

⁴⁶ Bloom B.S. (1983), *Tassonomia degli obiettivi educativi, Area Cognitiva*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo

⁴⁷ Ibidem, p. 23

⁴⁸ Ibidem, p.17

SINTESI

- Produzione di una comunicazione unica
- Produzione di un piano o di una sequenza di operazioni
- Derivazione di una serie di relazioni astratte

VALUTAZIONE

- Giudizi in termini di criteri interni
- Giudizi in termini di criteri esterni

Nel 1962 Mager⁴⁹ riformula gli obiettivi educativi di Tyler in “obiettivi didattici”, enfatizzando il collegamento tra il raggiungimento di obiettivi predefiniti come risultato diretto dell’istruzione che uno studente riceve e sottolineando ancora una volta che essi devono essere espressi con parole chiare ed inequivocabili ed evitando quelle soggette a diverse interpretazioni (come ad esempio conoscere, comprendere, ...) in modo che il loro raggiungimento sia osservabile e dimostrabile.

Per “obiettivo” Mager intende *“la descrizione di una performance che gli studenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; describe, cioè, il risultato che l’istruzione si prefigge”*⁵⁰. Pertanto, mentre la descrizione di un corso delinea i vari aspetti del processo di istruzione, l’obiettivo è la descrizione dei suoi risultati: *“l’istruzione è il processo; la competenza dello studente è il risultato”*⁵¹.

Gli obiettivi sono significativi se rispondono a tre domande: Che cosa dovrebbe essere in grado di fare l’allievo? In quali condizioni volete che l’allievo sia in grado di farlo? Come dovrà essere fatto?

Un obiettivo, pertanto, deve descrivere:

- la *performance*, ovvero quello che lo studente deve essere in grado di fare;
- le *condizioni* entro cui la performance si deve realizzare;
- i *criteri* di una performance accettabile, ovvero la qualità o il livello di performance che si può considerare accettabile.

⁴⁹ Mager R.F. (1982), *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo

⁵⁰ Ibidem, p. 11

⁵¹ Ibidem, p. 18

La *performance* si riferisce ad una qualsiasi attività intrapresa da un allievo, che può essere visibile o evidente - quindi osservabile - o invisibile, occulta, ovvero una performance che è mentale, conoscitiva o interna (ad esempio: addizionare); poiché non possiamo leggere nella mente di un altro per determinare il suo grado di conoscenza o le attitudini che possiede, possiamo solo fare delle supposizioni, che si devono fondare sull'osservazione di un comportamento. Pertanto, anche quando non possiamo costatare direttamente il risultato, *“l'unico modo per sapere se l'istruzione ha avuto successo è quello di osservare gli studenti mentre fanno qualcosa che rappresenta in modo concreto l'essenza di quelle astrazioni”*⁵². Quindi, la caratteristica più importante di un obiettivo efficace è *“descrivere il tipo di performance che testimonierà l'acquisizione dell'obiettivo da parte dello studente”*⁵³. Un obiettivo che non stabilisce una performance non è un obiettivo. Anche nel caso di prestazioni occulte, quindi, è necessario aggiungere un comportamento indicativo di quell'attività specifica e visibile che gli studenti dovrebbero compiere per dimostrare di aver raggiunto l'obiettivo. *“Una performance è descritta da una parola che implica una azione. Se la parola descrive qualcosa che si può fare, allora descrive una performance. Se definisce soltanto qualcosa che si può essere, allora non è una parola che implica una azione”*⁵⁴.

Per quanto riguarda la specificazione delle *condizioni* (risorse, contesto, strumenti, ecc), è bene tener presente che la descrizione dell'obiettivo deve essere chiara a chiunque si interessi del risultato che ci si aspetta; se tale risultato è già reso chiaro dalla formulazione della performance desiderata e dal grado di abilità richiesta (il criterio), quindi, non è opportuno aggiungere arbitrariamente delle condizioni.

I *criteri* indicano con quanta abilità deve essere eseguita una performance; generalmente i più usati sono la velocità, ovvero il tempo entro cui la performance deve manifestarsi, la precisione e la qualità.

Nonostante Mager abbia fortemente sottolineato sia che gli obiettivi devono descrivere ciò che lo studente sa e sa fare alla fine del corso piuttosto che specificare i contenuti da trattare o le intenzioni del docente, sia che rendere chiaro agli studenti quali dovrebbero essere i risultati del loro apprendimento significa fornirgli i mezzi

⁵² Ibidem, p. 24

⁵³ Ibidem, p. 24

⁵⁴ Ibidem, p. 28

per organizzare i loro sforzi verso il raggiungimento di quegli obiettivi, il suo approccio, così come quello di Tyler e Bloom, rimane un approccio “figlio del suo tempo”, dominato da un paradigma razionalista - informazionista basato su una visione del processo di insegnamento/apprendimento *teacher-centred* esemplificata in questa citazione: “*the teacher’s method of controlling the learning experiences is through the manipulation of the environment in such a way as to set up stimulating situations that will evoke the kind of behavior desired*”⁵⁵.

Il paradigma razionalista - informazionista⁵⁶ considera la comunicazione didattica come trasferimento di informazioni e messaggi da un emittente ad un ricevente; la problematica principale nella didattica dunque, è la chiarezza del contenuto del messaggio trasmesso dal docente al discente. Questa concezione della comunicazione è alla base dell’approccio comportamentista che ha prodotto forti conseguenze nelle teorie pedagogiche e nelle pratiche didattiche adottando una visione meccanicistica dell’insegnamento e dell’apprendimento. L’approccio comportamentista si sviluppa negli anni ’20, ’30 e ’40 (Pavlov, Watson, Thorndike) e raggiunge la sua completa formulazione con Skinner (1954), secondo cui l’apprendimento è indotto e selettivo, cioè emerge da una selezione di risposte (legge dell’effetto soddisfacente), che il soggetto produce attraverso una serie di tentativi ed errori (legge dell’esercizio). Le modalità di insegnamento che si basano su queste teorie sono quelle trasmissivo – imitative, che presuppongono che chi insegna trasmette e chi apprende usa procedure imitative. L’insegnamento, per questo motivo, deve essere programmato, sequenziale, pre-organizzato e dotato di chiare direttive esplicative (schemi di programmazione didattica, obiettivi contenutisticamente e metodologicamente espliciti, prerequisiti, standard di apprendimento, valutazione e rinforzi in itinere). Il modello di insegnamento, quindi, si basa sulla quantità di informazioni, sul modellaggio, sul monitoraggio, sulla pratica ripetitiva (esercizio), sul rinforzo positivo e sulla verifica. Un esempio metodologico di tale modello è proprio il *mastery learning* basato sulla tassonomia di Bloom - ripreso in Italia da Vertecchi (1976) - costruita per la gestione e la

⁵⁵ Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London, p.64

⁵⁶ Galliani L. (1998), Didattica e comunicazione, in *Studium Educationis*, 4

padronanza degli apprendimenti che definisce le fasi dello svolgimento della didattica, le procedure di controllo e le modalità di valutazione finale dei risultati.

Verso la fine degli anni '50, in contrapposizione al comportamentismo, si sviluppa il cognitivismo - successivamente evolutosi come costruttivismo interazionista (Piaget) - , che valorizza i processi interni al soggetto, gli stati mentali e gli atteggiamenti e tiene conto anche dei fattori che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi formativi. L'apprendimento diviene una ricerca di senso, un agire e operare trasformazioni sugli oggetti della conoscenza attraverso processi interattivi, dialogici, di condivisione di linguaggi e di significati, un processo che porta il soggetto a "sapere come" (conoscenze procedurali), a saper osservare e intervenire nella realtà ponendo e risolvendo problemi. Di conseguenza, la comunicazione didattica e l'insegnamento sono concepiti all'interno di un paradigma sistemico – interazionista, quindi come un sistema di relazioni e interazioni comunicative guidate dalle regole e dai mezzi che presiedono agli scambi linguistici e dalle motivazioni individuali.

Negli anni '70 e '80 emerge con forza una nuova dimensione del costruttivismo, quella socio-culturale (Vygotskij, Bruner), secondo cui la conoscenza si costruisce a partire dall'esperienza. Il processo di apprendimento/insegnamento è inteso sia come realtà culturalmente situata e distribuita attraverso la concreta interazione con artefatti, strumenti e sistemi simbolici presenti in un determinato contesto di formazione, sia come un percorso condiviso e socialmente costruito attraverso la progressiva partecipazione, l'incontro, l'interazione intersoggettiva e il confronto di più prospettive e punti di vista, di diverse modalità cognitive. Il contesto di apprendimento, quindi il soggetto che apprende, l'imprevedibilità della relazione-situazione formativa, la presenza di molteplici stimoli e supporti, la negoziazione e la cooperazione, sono al centro delle preoccupazioni di questo modello di apprendimento in cui il soggetto apprende ad apprendere, a scegliere, a relazionarsi e a negoziare. I modelli utilizzati, quindi, sono quelli di apprendistato cognitivo, di apprendimento cooperativo, di insegnamento reciproco che vedono i soggetti in formazione partecipare attivamente alla definizione e alla gestione di esperienze educative in cui si viene ad apprendere insieme operando attivamente,

confrontandosi, cooperando, aiutando gli altri e facendosi aiutare dagli altri⁵⁷. Un ambiente di apprendimento in ottica costruttivista è definito come un luogo in cui coloro che apprendono possono lavorare aiutandosi reciprocamente, avvalendosi di una varietà di strumenti e risorse informative in attività di apprendimento guidato all'interno di comunità di pratiche. I modelli didattici di impronta costruttivista sono costruiti dalle seguenti caratteristiche: mettono in risalto l'ambiente di apprendimento e la varietà di supporti e dispositivi collaterali; considerano un ambiente di apprendimento come luogo virtuale d'incontro tra molteplici impalcature regolabili; pongono forte enfasi sul discente e sulla sua capacità di autodeterminazione del percorso e degli obiettivi; sottolineano il ruolo della negoziazione e dell'apprendimento collaborativi; danno risalto alla molteplicità dei modi di percepire la conoscenza; attribuiscono importanza allo studio di casi, che ben esemplificano la complessità del reale; si avvalgono di tecnologie intese come strumenti per amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione e l'integrazione personale.

Alla luce di queste nuove teorie dell'apprendimento, continuare a parlare di progettazione per "obiettivi" avrebbe inevitabilmente richiamato alla mente l'ormai sorpassato approccio comportamentista. A partire dagli anni '80, pertanto, l'adozione del termine "risultati di apprendimento", riflette ed esplicita il nuovo paradigma dell'apprendimento *learners* (che scrivo volutamente al plurale perché enfatizza sia la dimensione individuale che collettiva dell'apprendimento) – *centred*, pur non abbandonando e non rinunciando a un approccio sistematico alla progettazione.

A tal proposito, una chiara rivisitazione moderna di Tyler e Bloom è costituita dalla teoria dell'*allineamento costruttivo* di Biggs⁵⁸ - autore di riferimento dell'emergente modello europeo alla progettazione dei corsi di studio - , che è un approccio alla progettazione del curriculum che ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui

⁵⁷ Santoianni F., Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Bari

⁵⁸ Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press; Biggs J. (2003), *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*, Learning and Teaching Support Network; Biggs J. (2001), "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning", in *Higher Education*, 41 (3): 221-238; Biggs J. (1996), What the student does: teaching for enhanced learning, in *Higher Education Research & Development*, 18 (1): 57-75; Biggs J. (1996), "Enhancing teaching through constructive alignment", in *Higher Education*, 32 (3): 347-364

modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell'insegnamento. Tale approccio implica un impegno personale del docente che deve focalizzarsi sui risultati di apprendimento degli studenti e considerarli lo scopo essenziale dei processi di apprendimento e insegnamento.

L'aspetto *costruttivo* si riferisce al fatto che gli studenti costruiscono significati attraverso rilevanti attività di apprendimento e, sapendo quali sono i risultati di apprendimento attesi e a che livello, è più probabile che si sentano motivati e interessati ai contenuti e alle attività programmate dal docente per facilitare il loro apprendimento. Il coinvolgimento degli studenti, inoltre, consiste nel farli riflettere sul loro processo di apprendimento e sulle loro percezioni e opinioni in merito al processo di allineamento costruttivo. Promuovere un approccio profondo all'apprendimento, che comporta che lo studente si impegni per usare le attività cognitive più appropriate per raggiungere i risultati, significa per i docenti esplicitare e perseguire scopi e obiettivi del corso, partire da ciò che gli studenti già conoscono e coinvolgerli presentando problemi e facendoli intervenire, insegnare esplicitando la struttura della materia e le relazioni tra i concetti, incoraggiare un clima positivo in cui insegnamento e valutazione siano interdipendenti e gli studenti possano imparare dagli errori durante il percorso. L'apprendimento, quindi, non può essere considerato solo come funzione delle differenze individuali tra gli studenti (*what the student is*) o come risposta alle attività di insegnamento proposte (*what the teacher does*); l'insegnamento supporta l'apprendimento, il cui focus è ciò che lo studente fa (*what the student does*). In questo modo, dunque, il docente agisce come mediatore tra lo studente e l'ambiente di apprendimento.

L'*allineamento*, invece, si riferisce al fatto che il docente predispone un ambiente di apprendimento che supporta le attività di apprendimento adeguate per raggiungere i risultati di apprendimento prefissati. Il punto chiave è che i componenti del sistema di insegnamento sono allineati alle attività di apprendimento presupposte dai risultati attesi.

L'insegnamento, quindi, è un sistema in cui tutte le componenti devono essere allineate tra loro:

- il curriculum insegnato;
- i metodi di insegnamento e le attività di apprendimento;

- le procedure di valutazione;
- il clima di interazione con gli studenti;
- il clima istituzionale, le regole e le procedure dell'organizzazione.

L'*allineamento costruttivo* si costruisce e si sviluppa nelle fasi che vengono di seguito descritte.

1. Definire lo scopo, gli obiettivi e i risultati attesi. Come prima cosa è necessario definire lo scopo, ovvero la finalità generale del corso, e gli obiettivi, ovvero i passi specifici per raggiungere lo scopo, che possono essere formulati in termini di obiettivi di insegnamento (cosa fa il docente per favorire l'apprendimento degli studenti), di obiettivi del curriculum (come il curriculum favorisce il raggiungimento dei risultati di apprendimento stabiliti) e di obiettivi per l'apprendimento degli studenti (cosa fanno gli studenti per apprendere). Successivamente, scopo e obiettivi devono essere articolati in risultati di apprendimento attesi, ovvero cosa sapranno e cosa sapranno fare gli studenti come risultato del processo di apprendimento. La definizione dei risultati di apprendimento è un momento molto delicato in quanto bisogna stabilire sia quali tipi di apprendimento devono essere raggiunti (conoscenze, comprensione, capacità, ...), sia il livello di comprensione richiesto per ciascun risultato.

Se chiediamo ai docenti che cosa devono saper fare i loro studenti alla fine del corso, tutti diranno che non devono solo memorizzare ma soprattutto *comprendere*.

Entwistle e Entwistle⁵⁹ hanno condotto una serie di studi su cosa gli studenti intendano per "comprensione" e su come cerchino di raggiungerla preparando gli esami. Gli studenti descrivono l'esperienza del comprendere come qualcosa che "soddisfa", qualcosa di completo, un insieme di cose non collegate che diviene improvvisamente integrato, un percorso irreversibile perché ciò che è stato compreso non può diventare in-compreso. Inoltre, la capacità di spiegare ad altri o di adattare e di usare ciò che è stato compreso viene considerato un buon metodo per testare la comprensione. Purtroppo, quando arrivano gli esami, questi indicatori svaniscono poiché gli studenti cercano di comprendere nel modo in cui pensano che saranno

⁵⁹ Entwistle N., Entwistle A. (1997), *Revision and the experience of understanding*, in Marton F., Hounsell D., Entwistle N. (eds), *The experience of learning*, Edinburgh: Scottish Universities Press

valutati. La comprensione, quindi, assume forme diverse e non sempre auspicabili. Entwistle e Entwistle ne individuano cinque:

1. riprodurre contenuti dagli appunti senza una chiara struttura;
2. riprodurre il contenuto all'interno della struttura utilizzata dal docente;
3. sviluppare una propria struttura, ma solo in funzione di generare risposte a domande d'esame anticipate;
4. aggiustare strutture da letture strategiche di diverse fonti per rappresentare la comprensione personale, ma anche per adempiere ai requisiti d'esame;
5. sviluppare una concezione individuale della disciplina da ampie letture e riflessioni.

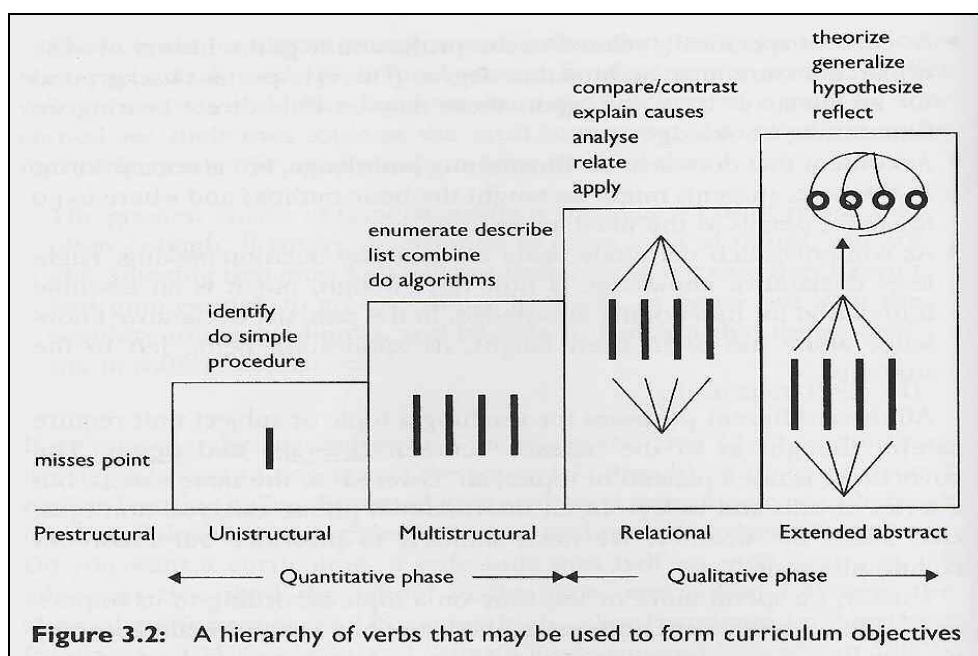
Solo l'ultimo livello corrisponde a come definiscono la comprensione, mentre tutti gli altri si focalizzano su quanto viene loro richiesto in sede d'esame, che viene definito un apprendimento "istituzionalizzato" che non tiene conto che apprendere significa cambiare la propria visione del mondo e comportarsi in modo diverso. In questo senso, capire un concetto significa agire in modo diverso in quei contesti dove quel concetto trova applicazione e saper usare il concetto anche in contesti nuovi. La comprensione, quindi, è *performativa*, e gli obiettivi dell'insegnamento devono essere espressi in termini di *performance di comprensione* piuttosto che di dichiarazioni di comprensione. Inoltre, è necessario specificare un quadro di riferimento generale dei livelli di comprensione accettabili per ogni stadio del programma del corso di studio. In tal senso può essere utile la tassonomia SOLO - *Structure of the Observed Learning outcome* - che, fornendo un modo sistematico di descrivere come la performance di apprendimento divenga più complessa nel padroneggiare molteplici compiti accademici, può essere utilizzata sia nella definizione degli obiettivi del curriculum che nella valutazione dei risultati di apprendimento.

Nella tassonomia sono previsti quattro livelli gerarchici di comprensione, descritta in termini di verbi che esprimono un ordine crescente di complessità cognitiva:

- minima, monostrutturale: sufficiente a trattare la terminologia e basata sul memorizzare, identificare e riconoscere;

- descrittiva, multistrutturale: conoscere molteplici argomenti e basata sul classificare, descrivere, elencare, combinare;
- integrativa, relazionale: collegare fatti e comprendere le teorie di base e basata sull'applicare in contesti conosciuti, integrare, comparare, contrastare, collegare, analizzare, spiegare le cause;
- astratta estesa: essere in grado di andare oltre a quanto è stato detto, gestire in modo creativo le nuove situazioni e basata sull'applicare a nuovi contesti, teorizzare, ipotizzare, riflettere, generare.

Nei primi due livelli l'incremento è quantitativo, cioè riguarda la quantità di ciò che viene compreso/appreso, mentre gli altri due livelli richiedono una ristrutturazione concettuale profonda fino all'astrazione del concetto in una nuova dimensione. Questa distinzione tra sapere di più e saper ristrutturare richiama i due scopi principali del curriculum: aumentare la conoscenza (quantitativamente, dalla dimensione unistrutturale si passa a quella multistrutturale) e approfondire la comprensione (qualitativamente, prima in termini di relazioni e poi di astrazione dei concetti).



Fonte: Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press, p.48

L'oggetto della comprensione, infatti, è la conoscenza, che viene distinta in:

- dichiarativa (*declarative*), intesa come la conoscenza teorica di concetti;
- procedurale (*procedural*), che è quella fondata sulle capacità e riguarda la conoscenza della sequenza delle azioni, delle procedure;
- contestuale (*conditional*), che corrisponde al sapere quando, come e perché usare e mettere in pratica determinate conoscenze e capacità;
- funzionale (*functioning*), che è basata sull'idea di performance della comprensione.

Se l'obiettivo è la conoscenza funzionale, quindi, la conoscenza dichiarativa deve essere sviluppata a livelli relazionali/estesi per fornire sia la conoscenza dello specifico contesto sia la conoscenza contestuale che permette alle capacità di essere attuate adeguatamente.

Gli obiettivi del curriculum non si riferiscono solo agli argomenti e al contenuto (invece, ad esempio, lo scopo generale può essere quello di far comprendere una specifica tematica...), ma devono essere specificati anche in termini di livello di comprensione di quel contenuto, di cui si deve tener conto anche nella valutazione (*criterion-referenced assessment*). Ciò non significa escludere altri risultati di apprendimento imprevisti e inattesi, che, anzi, vengono “previsti” utilizzando espressioni generali che specificano solo il processo ma non il contenuto, e, pertanto, lasciando che gli studenti ci sorprendano piacevolmente anche in sede di valutazione. Gli obiettivi riguardano le attività di apprendimento degli studenti, non le attività di insegnamento (ad es. *Introdurre l'argomento della qualità dei servizi* non è un obiettivo!). Allo stesso tempo non è sufficiente dire “*Alla fine del modulo lo studente sarà in grado di comprendere il concetto della qualità dei servizi*” poiché il significato risulta troppo generale e indeterminato.

Per specificare gli obiettivi, dunque, è necessario:

1. decidere ed esplicitare chiaramente che tipo di conoscenza è implicata (l'obiettivo è che conoscano concetti e teorie o che sappiano anche esercitare un controllo attivo sui problemi e sulle decisioni nei contesti adeguati?);
2. selezionare gli argomenti da trattare, tenendo a mente e prendendo posizione rispetto alla tensione inevitabile tra quantità degli argomenti (*coverage*) e profondità (*depth*) della comprensione;
3. stabilire lo scopo dell'insegnare un determinato argomento e il livello di conoscenza che deve essere acquisito, poiché non tutti gli argomenti hanno la stessa importanza e, di conseguenza, devono essere trattati – in aula e in sede di valutazione – conformemente alla priorità assegnatagli (*priority*);
4. mettere insieme i singoli obiettivi e collegarli a compiti di valutazione che tengano conto dei criteri usati nella loro definizione (*coverage, depth, priority, ...*).

2. Scegliere le attività di insegnamento/apprendimento, le risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati (metodi, materiali, forme di supporto...) e i criteri per valutare se i risultati di apprendimento sono stati raggiunti e a quale livello. Le attività di insegnamento/apprendimento possono essere dirette dal docente - come le lezioni, i seminari, i laboratori, le escursioni, ecc., particolarmente adatti a trattare il contenuto di un argomento in profondità -, dirette dai pari - come il lavoro di gruppo, il peer teaching, la collaborazione spontanea, ecc., utili per elaborare la comprensione, per risolvere problemi e fornire punti di vista e prospettive diversi -, o autodirette - come lo studio e l'apprendimento meta cognitivo, importanti per sviluppare conoscenze approfondite, così come capacità di auto-apprendimento, monitoraggio e autovalutazione - .

Teaching/learning activity	Form of learning elicited
Teacher - controlled	
Lecture, set texts	Reception of selected content
Think-aloud	Demonstrate conceptual skills
Questioning	Clarifying, seeking error
Advance organizer	Structuring, preview
Concept mapping	Structuring, overview
Tutorial	Elaboration, classification
Laboratory	Procedures, application
Excursion	Experiential knowledge, interest
Seminar	Clarify, presentation skill
Peer-controlled	
Various groups	Elaboration, problem solving, meta cognition
Learning partners	Resolve differences, application
Peer teaching	Depends whether teacher or taught
Spontaneous collaboration	Breadth, self-insight
Self-controlled	
Generic study skills	Basic self-management
Content study skills	Information handling
Meta-cognitive learning skills	Independence and self-monitoring

Table: what activities are teaching methods most likely to elicit?

Fonte: Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press, p. 118

3. All'inizio dell'unità i docenti dovranno esplicitare scopo, obiettivi e risultati di apprendimento attesi e creare un clima d'aula positivo che favorisca l'apprendimento.

Se il clima istituzionale è un fattore già dato, il clima di classe è tutto da costruire, e la scelta di diversi tipi di clima (autoritario, amichevole, freddo, ...) influisce sull'efficacia dell'approccio di insegnamento adottato (lavori di gruppo, lezioni frontali, ...). Oltre al clima, inoltre, è importante saper motivare gli studenti ad impegnarsi, evitando di pensare che la motivazione sia solo una preconditione per l'apprendimento e considerandola anche come risultato dell'insegnamento.

4. Valutare / giudicare se e quanto gli studenti incontrano i risultati attesi differenziando la performance a seconda del livello raggiunto e, in caso di valutazione formativa, dare feedback per aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento.

Obiettivi	Tipi e livelli di comprensione	Compiti adeguati per la valutazione
Fatti di base, terminologia	Richiamo, riconoscimento	Test a scelta multipla o a risposta breve
Conoscenza di argomenti	Singoli argomenti, relazioni, relazioni multi strutturali tra argomenti	Caso di studio, estratto, incidente critico
Conoscenza disciplinare	Concezione di una unità come un tutto	Lettera a un amico, mappa concettuale
Conoscenza funzionale	Conoscenza di argomenti o disciplinare messa in pratica	Problem solving, progetto di ricerca
Capacità laboratoriali	Conoscenza procedurale	Comportamenti/dimostrazioni, report
Capacità di monitoraggio e valutazione	Conoscenza meta-cognitiva, apprendimento auto-diretto	Auto-valutazione, valutazione tra pari

Tabella: Tipi e livelli di comprensione richiesti e valutazione adeguata

Fonte: Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press, p. 206

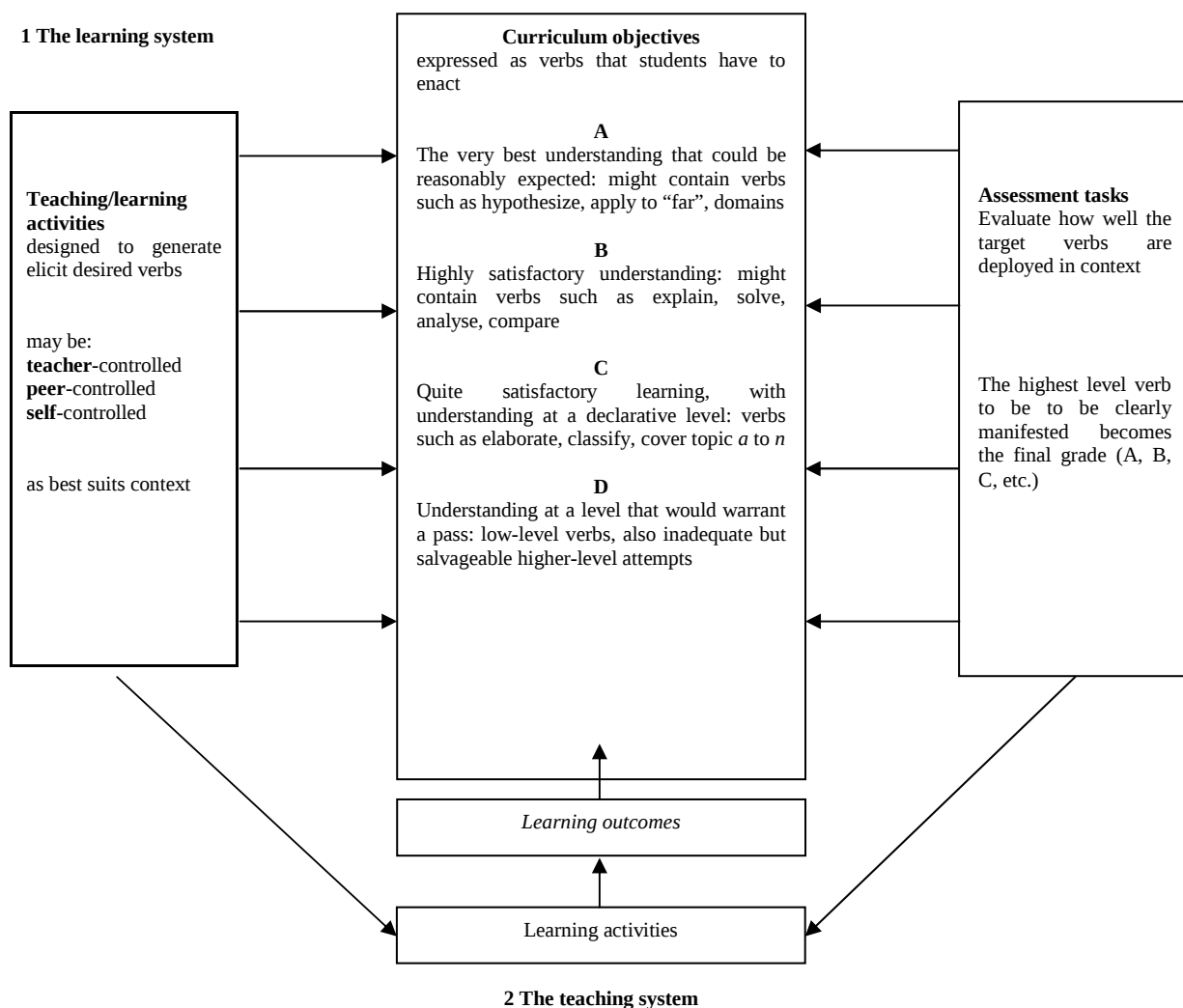
Le forme di valutazione vengono suddivise tra *testi e saggi scritti*, in risposta a una domanda o un problema, generalmente usati per valutare alti livelli cognitivi; *test a risposta chiusa* (vero-falso, risposta multipla, ...) in cui la risposta corretta è una sola; *valutazione di performance* (presentazioni, incidente critico, progetti, ecc.) in cui non c'è una sola opzione corretta e l'importante è che lo studente dimostri di comprendere e saper agire in una situazione data (come approcciare il problema, quali dati e risorse utilizzare, ...). L'ultima categoria (*rapid assessment*) si riferisce a forme di valutazione considerate come facilmente utilizzabili in classi numerose - in quanto rapidamente completate e valutate - al posto dei test a risposta chiusa.

Assessment mode	Most likely kind of learning assessed
Extended prose, essay-type	
Essay exam	Rote, question-spotting, speed structuring
Open-book	As for exam but less memory, coverage
Assignment, take-home	Read widely, interrelate, organize apply, copy
Objective test	
Multiple choice	Recognition, strategy, comprehension, coverage
Ordered outcome	Hierarchies of understanding
Performance assessment	
Practicum	Skill needed in real life
Seminar, presentation	Communication skill
Posters	Concentrating on relevance, application
Interviewing	Responding interactively
Critical incidents	Reflection, application, sense of relevance
Project	Application, research skills
Reflective journal	Reflection, application, sense of relevance
Case study, problems	Application, professional skills
Portfolio	Reflection, creativity, unintended outcomes
Rapid assessment (large class)	
Concept maps	Coverage, relationships
Venn diagrams	Relationships
Three-minute essay	Level of understanding, sense of relevance
Gobbets	Realizing the importance of significant detail
Short-answer	Recall units of information, coverage
Letter to a friend	Holistic understanding, application, reflection
Cloze	Comprehension of main ideas

Table: Some different assessment tasks and the kind of learning assessed

Fonte: Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press, p. 210

Aligning curriculum objectives, teaching/learning activities (TLAs) and assessment tasks



Fonte: Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press, p. 28

Come emerge dall'analisi che segue, l'eco dell'origine del termine *learning outcomes* risuona nelle principali definizioni attuali diffuse a livello internazionale.

*A statement of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning*⁶⁰.

⁶⁰ SEEC, NICCAT, NUCCAT *Credit and Qualifications – Credit Guidelines for Qualifications in England Wales and Northern Ireland*, November 2001

Learning outcomes (are) statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning⁶¹.

Statements of what a learner can be expected to know, understand and/or do as a result of a learning experience⁶².

Student learning outcomes are properly defined in terms of knowledge, skills, and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences⁶³.

Learning outcomes are statements that specify what a learner will know or be able to do as a result of a learning activity. Outcomes are usually expressed as knowledge, skills, or attitudes⁶⁴.

Learning outcomes (are) specific measurable achievements⁶⁵.

A learning outcome is a statement of what competences a student is expected to possess as a result of the learning process⁶⁶.

Learning outcome statements are content standards for the provincial education system. Learning outcomes are statements of what students are expected to know and to do at an indicated grade, they comprise the prescribed curriculum⁶⁷.

Learning outcomes: statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning⁶⁸.

⁶¹ Final Report of the Socrates Project (Phase 1), *Tuning Educational Structures*, glossary. This is also the definition used by ECTS in the new 2004 ECTS Users' Guide

⁶² Credit and Qualifications Framework for Wales, working document, June 2003, page 8

⁶³ US, Council for Higher Education Accreditation (CHEA)

⁶⁴ American Association of Law Libraries: <http://www.aallnet.org>

⁶⁵ University of Hertfordshire: http://www.herts.ac.uk/tli/locguide_main.html

⁶⁶ Transnational European Evaluation Project (TEEP)

⁶⁷ Government of British Colombia Ministry of education

⁶⁸ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005)

Ciò che accomuna le diverse definizioni⁶⁹ è che i *learning outcomes* consistono in una frase che indica ciò che lo studente deve essere in grado di sapere e di saper fare alla fine di un modulo/corso; manifestano l'esigenza di una maggiore precisione in merito alle conoscenze e alle capacità che uno studente dovrebbe acquisire dopo un periodo di studio e devono essere espressi come attività che riguardano lo studente e non il docente.

In definitiva, un risultato di apprendimento è “una dichiarazione di cosa ci si attende che lo studente sappia, comprenda e sia in grado di fare alla fine di un percorso di apprendimento e di come questo apprendimento debba essere dimostrato”⁷⁰.

Un risultato di apprendimento scritto adeguatamente comprende tre elementi:

- un verbo che indica cosa ci si attende che lo studente sappia fare alla fine del periodo di apprendimento;
- un termine che indica su cosa o con cosa lo studente sta agendo (generalmente l'oggetto del verbo);
- un termine che indica la natura (il contesto o lo standard) della performance richiesta come evidenza che l'apprendimento è stato raggiunto.

Di seguito ne forniamo un esempio: “alla fine del corso ci si attende che gli studenti *siano in grado di dimostrare* (verbo) *dettagliate capacità di comprensione* (natura della performance) *delle influenze del contesto storico e sociale* (su cosa lo studente sta agendo) all'interno del quale è situato il testo, sia *dallo studio del testo* (natura della performance) stesso sia *dallo studio della letteratura contemporanea* (natura della performance)”.

Legato a questo ultimo componente dei risultati di apprendimento, e comunque indispensabile per la sua valutazione, è la definizione dei *criteri di valutazione*, dichiarazioni che prescrivono con molta precisione la qualità della performance che dimostra che lo studente ha raggiunto uno standard particolare. Il punto centrale è che essi devono essere collegati e valutare i risultati menzionati nei risultati di apprendimento. Mentre un risultato di apprendimento si pone come soglia del

⁶⁹ Adam S., *Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*, United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh. Scotland

⁷⁰ Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, Kogan Page

successo / insuccesso a seconda se sia stato raggiunto o meno, i criteri di valutazione stabiliscono e valutano il grado di raggiungimento dei risultati di apprendimento, che saranno comunque valutati attraverso un compito.

I risultati di apprendimento, pertanto, rappresentano affermazioni - normalmente scritte al tempo futuro - dei risultati espressi dal punto di vista degli studenti (*alla fine del corso gli studenti sapranno ...saranno in grado di...*); devono essere raggiungibili e misurabili e devono collegarsi direttamente ai criteri di valutazione usati per valutarne il raggiungimento⁷¹.

Poiché la performance degli studenti deve essere osservabile e misurabile, il verbo scelto per ogni affermazione che descrive un risultato atteso deve essere un verbo di azione che ha come risultato un aperto comportamento che può essere osservato e misurato. Pertanto, devono essere evitati tutti quei verbi che non sono chiari o che sono soggetti a diverse interpretazioni in termini di che azioni specificano o che richiamano comportamenti che non possono essere osservati e misurati, come ad esempio: *conoscere, diventare consapevoli di, apprendere, comprendere, diventare familiari con*.

Riprendendo la tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom, per ciascun livello di apprendimento vengono qui proposti una serie di verbi utili per definire concretamente gli obiettivi⁷².

- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza del **conoscere**: *definire, descrivere, classificare, identificare, elencare, nominare, riprodurre, richiamare, selezionare, affermare, presentare, essere consapevoli di, estrarre, organizzare, scrivere, riconoscere, sottolineare, ripetere, collegare, ordinare, memorizzare.*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza del **comprendere**: *interpretare, tradurre, stimare, giustificare, convertire, chiarire, difendere, distinguere, spiegare, estendere, generalizzare, esemplificare, fare esempi, inferire, parafrasare, predire, riscrivere, riassumere, discutere, riportare, presentare, riaffermare, identificare, illustrare, indicare, trovare, selezionare, rappresentare, nominare, formulare, giudicare, contrastare, tradurre, classificare, esprimere, comparare.*

⁷¹ Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and Teaching Support Network

⁷² Cfr. Bloom B.S. (1983), *Tassonomia degli obiettivi educativi*, op. cit; Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, Kogan Page; Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, op. cit.

- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza dell'**applicare**: *applicare, risolvere, costruire, dimostrare, scrivere, cambiare, scoprire, manipolare, modificare, operare, predire, preparare, produrre, collegare, mostrare, usare, fare esempi, selezionare, spiegare, trovare, scegliere, valutare, praticare, operare, illustrare, verificare, programmare.*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della capacità di **analisi**: *riconoscere, distinguere, valutare, analizzare, differenziare, identificare, illustrare come, inferire, rilevare, collegare, selezionare, separare, dividere, comparare, contrastare, giustificare, risolvere, esaminare, concludere, criticare, porre domande, diagnosticare, identificare, categorizzare, far emergere.*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della capacità di **sintesi**: *proporre, presentare, strutturare, integrare, formulare, insegnare, sviluppare, combinare, compilare, comporre, creare, progettare, spiegare, generare, modificare, organizzare, pianificare, ricostruire, collegare, riorganizzare, rivedere, scrivere, riassumere, raccontare, rendicontare, riaffermare, riportare, argomentare, selezionare, gestire, generalizzare, precisare, derivare, concludere, sintetizzare, suggerire, allargare, assemblare.*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della capacità di **valutare**: *giudicare, apprezzare, valutare, concludere, comparare, contrastare, descrivere come, criticare, discriminare, giustificare, difendere, determinare, assegnare valore, porre domande, scegliere, stimare, misurare.*

Alle tipologie individuate da Bloom, Jackson, Wisdom e Shaw⁷³ propongono di aggiungere le seguenti - con i relativi verbi di azione - :

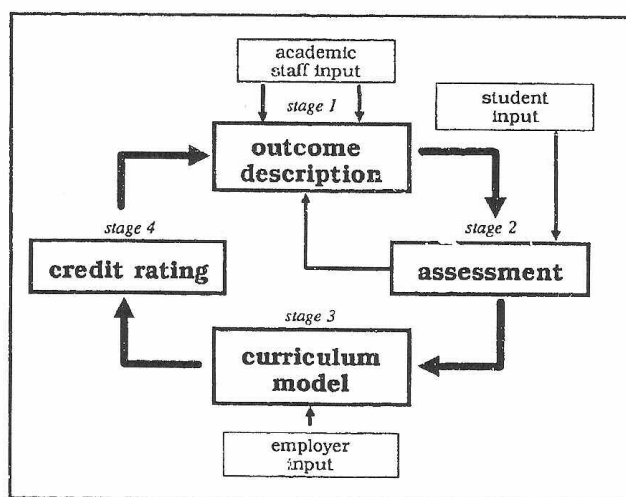
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della **creatività**: *creare, immaginare, visualizzare, ipotizzare, ideare, associare, collegare, progettare, considerare le possibilità, adattare;*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della capacità di **lavorare per problemi**: *risolvere, identificare, riconoscere, applicare, proporre, scegliere, implementare, valutare, formulare, selezionare, definire, fornire opzioni, pianificare, descrivere un corso di azione;*
- Verbi che possono essere utilizzati per definire attività che danno evidenza della capacità di **comunicare**: *comunicare, esaminare, dibattere, rispondere, difendere, dimostrare, esprimere, fare domande, spiegare, articolare, formulare, giustificare, illustrare, riassumere, presentare, sostenere.*

⁷³ Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, op. cit.

Così concepiti, i *learning outcomes* hanno dato vita a conseguenti modelli di progettazione fondati su una razionalità – indubbiamente limitata – ma pur sempre derivante da un approccio “lineare”.

Uno dei primissimi modelli basati sui risultati di apprendimento è il risultato di un progetto inglese dei primi anni novanta finanziato dall’*Employment Department* della *Unit for the Development of Adult Continuing Education (UDACE)*⁷⁴, che ha avuto l’obiettivo di verificare la fattibilità di descrivere e usare i *learning outcomes* in modo comprensibile per docenti, studenti e mondo del lavoro - coinvolti e interpellati direttamente durante il progetto - e di come valutarli e riconoscerli.

Il report del progetto si conclude con la proposta del modello di progettazione rappresentato nella figura che segue.



Fonte: Otter S. (1992), *Learning outcomes in higher education. A development project report*, Department of Employment, London, p. 108

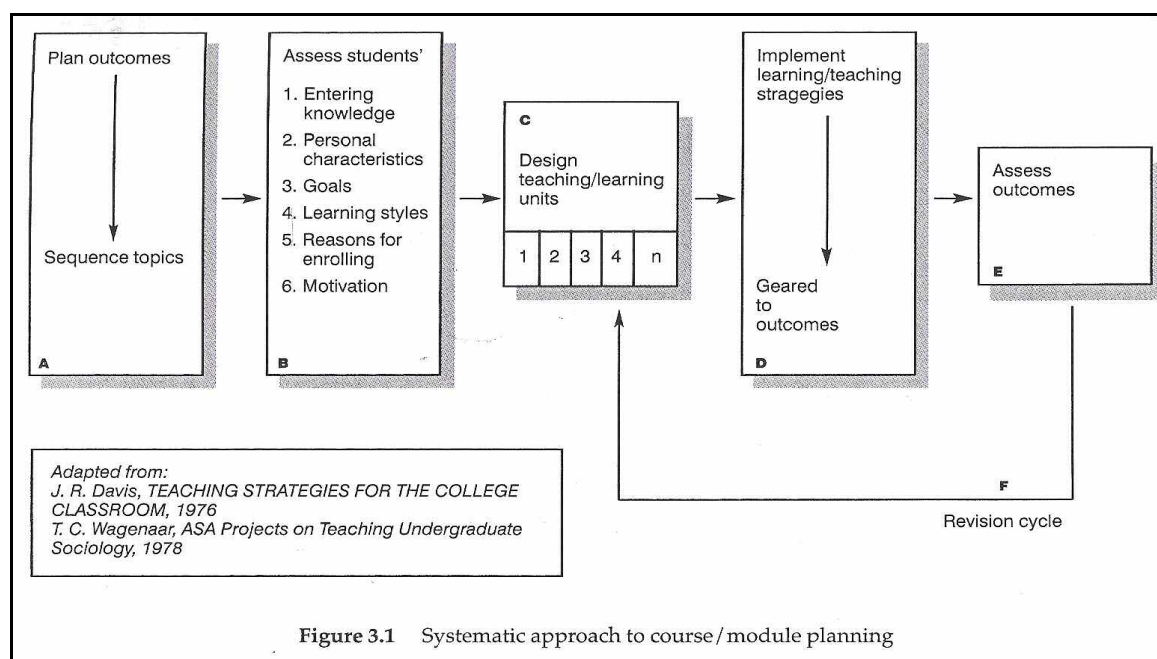
Come è evidente, il primo passo è la descrizione dei risultati di apprendimento di un corso di studi, che dovrebbe essere una responsabilità del corpo docente. Agli specifici risultati di apprendimento vanno collegate specifiche modalità di assessment, tenendo conto del parere degli studenti, direttamente coinvolti nel processo e interessati alla forma di valutazione dei risultati. Il terzo momento organizza i risultati di apprendimento in un modello coerente di curriculum, distinguendone la tipologia (*core learning outcomes*, *subject specific learning*

⁷⁴ Otter S. (1992), *Learning outcomes in higher education. A development project report*, Department of Employment, London

outcomes, general learning outcomes, ...) e il relativo valore. In questa fase è importante fare riferimento anche al mondo del lavoro, che può essere utile nell'individuare le aree più importanti.

Il valore dei risultati di apprendimento infine, deve essere tradotto in corrispondenti crediti formativi.

Un ulteriore modello basato sui risultati di apprendimento è l'approccio sistematico alla progettazione proposto da D'Andrea⁷⁵ e articolato nelle seguenti fasi.



Fonte: D'Andrea V.M. (2003), *Organizing teaching and learning: outcomes-based planning*, in Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2003), *A Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*, Kogan Page, London, p. 31

La prima fase è quella della definizione dei risultati di apprendimento, che dovrebbero includere:

- chi deve mettere in atto il comportamento atteso;
- quale comportamento deve dimostrare l'obiettivo;
- il risultato del comportamento;
- le condizioni entro le quali il comportamento deve essere attuato;
- lo standard usato per valutare il successo del prodotto.

⁷⁵ D'Andrea V.M. (2003), *Organizing teaching and learning: outcomes-based planning*, in Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2003), *A Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*, Kogan Page, London

Nella seconda fase della progettazione sarebbe auspicabile definire e poter conoscere e valutare i seguenti elementi: conoscenze in ingresso (ad esempio: conoscenze e capacità propedeutiche), caratteristiche personali (ad esempio: pregiudizi o credenze relative alla disciplina), informazioni demografiche (ad esempio: età, status accademico, ecc.) e stili di apprendimento (ad esempio: indipendente, collaborativo, competitivo, ecc).

Nelle fasi che seguono è necessario collegare ogni unità del corso ad almeno un risultato di apprendimento e scegliere le strategie di insegnamento, apprendimento e valutazione in grado di favorirne il raggiungimento.

L'ultima fase è quella della revisione, che deve permettere il miglioramento del programma e dell'apprendimento degli studenti. In questo caso i risultati della valutazione degli studenti vengono usati per informare in merito ai cambiamenti necessari. Proprio a tal fine, i risultati di apprendimento devono essere rivalutati in itinere per stabilire se continuano a riflettere i bisogni e, in caso contrario, aggiornarli e modificare il programma.

Tornando al motivo che mi ha spinto a fare questa lunga digressione sull'origine e sulla storia dei *learning outcomes* e della progettazione da essi derivante, a questo punto appare evidente la contraddizione a cui si faceva riferimento.

Nell'approccio europeo alla progettazione, in cui si ritrovano molti degli aspetti delle teorie e dei modelli presentati, la novità non sta tanto nel mettere l'accento sui *learning outcomes* quanto nell'includere e nel porre l'enfasi sulle competenze. La questione problematica che emerge, tuttavia, è se le competenze possano realmente essere considerate un *learning outcome* inteso così come è stato definito in tutti questi anni e da più parti, osservabile e misurabile.

Nei documenti analizzati, infatti, si afferma che i *learning outcomes*, incluse le competenze, devono essere *identificate, formate e valutate*. A tal proposito, basti riprendere dalla lista di *domande chiave* da tenere in considerazione dando inizio o sviluppando un programma quelle relative alle competenze.

Competenze	Le competenze che devono essere raggiunte dagli studenti, sia specifiche dell'area disciplinare che generali, sono state identificate e formulate in modo chiaro? Il livello delle competenze da raggiungere è appropriato per questo specifico corso di studio? Le competenze da raggiungere sono espresse in modo tale da poter essere effettivamente misurate? Viene garantita una progressione nello sviluppo delle competenze? Le competenze raggiunte possono essere valutate adeguatamente? La metodologia di valutazione delle competenze è chiaramente specificata e adeguata ai risultati dell'apprendimento desiderati? Gli approcci scelti per l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze sono specificati chiaramente? Che garanzia c'è per assicurare che i risultati saranno raggiunti? Gli approcci scelti sono sufficientemente vari e innovativi/creativi? Le competenze identificate sono comparabili e compatibili con i punti di riferimento europei relativi all'area disciplinare? (se possibile)
-------------------	---

Se pensiamo alle competenze individuate all'interno dei gruppi di lavoro, o ancor di più alle 30 competenze generiche, non possiamo non sentire qualcosa che stride all'interno di questo approccio di razionalità assoluta. Le competenze, infatti, hanno una loro origine e una loro storia che non può essere separata dai vissuti delle singole persone, assimilandole semplicisticamente a un *learning outcome* - se non addirittura a un *learning output* -, di uno specifico insegnamento o corso universitario. La loro complessità di costruzione e di uso in situazione richiede una attenzione pedagogica che sappia discriminare tra conoscenze, capacità e competenze e, soprattutto, tra performance come manifestazione misurabile di una possibile-probabile competenza⁷⁶.

1.5 Breve excursus storico sulle competenze

L'economia moderna può essere definita *cognitiva* nel senso che il lavoro è ormai totalmente speso per svolgere attività di tipo cognitivo che usano, trasformano e producono conoscenze. Infatti, anche quando il prodotto è un bene materiale, quello che conta ai fini della produzione di valore e di vantaggi competitivi è soprattutto il suo contenuto cognitivo (significato estetico o emotivo, design, scopo comunicativo ecc). Si parla dunque di *economia della conoscenza* non nel senso che la conoscenza

⁷⁶ Queste riflessioni nascono anche alla luce della “presa di posizione” dei membri dell'Area delle Scienze dell'Educazione del Progetto Tuning – condivisa personalmente tramite scambi e-mail e telefonici con il coordinatore dell'Area, il Prof. Lars Gunnarsson, e con il Prof. Giunio Luzzatto, la Prof.ssa Marie-Francoise Fave-Bonnet e il Prof. Soren Ehlers, membri del gruppo -, che hanno espresso e manifestato la loro perplessità nel poter individuare per ogni singola competenza i relativi metodi di insegnamento/apprendimento e modalità di valutazione, “esercizio” che ha invece impegnato “con successo” tutti gli altri gruppi di lavoro. A tal proposito si veda anche l'analisi del caso danese riportata nella seconda parte.

è importante ma nel senso che la conoscenza impone al circuito economico le sue proprietà e le sue leggi di comportamento⁷⁷.

La *società della conoscenza* si è sviluppata a partire dalla crisi del fordismo che si è manifestata attraverso cambiamenti epocali dei paradigmi organizzativi e produttivi delle imprese e dell'economia. La stabilità e la prevedibilità del mercato hanno lasciato il posto alla competitività, alla qualità e alla varietà dei prodotti, alla diminuzione dei tempi morti e alla fluidificazione dei processi produttivi, all'innovazione e alle attività di ricerca e sviluppo: la flessibilità del mercato del lavoro è divenuta indispensabile per rispondere ai bisogni indeterminati e in continuo cambiamento della società⁷⁸. Nel lavoro, dunque, si sono aperti margini di creatività, di autonomia e di iniziativa, di decisionalità e di scelta, di collaborazione e comunicazione, che necessitano di professionalità, e non più di mestieri, mansioni e ruoli, quindi di persone capaci di prendere in considerazione quello che è ritenuto fondamentale dal destinatario e di trovare le risposte e le soluzioni pertinenti alle situazioni, anche qualora siano situazioni inedite e non predefinite. Ai *knowledge workers*⁷⁹, pertanto, si richiede creatività e innovazione tramite l'applicazione della conoscenza alla conoscenza, e ancora di più, si richiede di essere *persone competenti*, cioè persone in grado di agire dentro una situazione professionale complessa e in vista di una finalità⁸⁰, di controllare e governare l'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo⁸¹.

Il nostro modo di lavorare, infatti, è cambiato, tanto che non definiamo più quello che facciamo un lavoro, ma un'occupazione, un'attività. Oggi la natura delle nostre occupazioni si allontana dal costrutto di lavoro come attività predefinita, legata e vincolata dal bisogno, e acquisisce sempre più un valore culturale: “esso è espressione di conoscenze, di competenze e di valori, fino a riflettere l'esperienza della civiltà...[...]”⁸². Il lavoro si pone come importante educatore implicito e

⁷⁷ Rullani E. (2004), *Knowledge management: produrre valore attraverso le conoscenze*, in Boccalari R. (a cura di), *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano

⁷⁸ Di Nubila R. (1999), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova

⁷⁹ Butera F., Donati E., Cesaria R. (1997), *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano

⁸⁰ Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Edition d'Organisation, Paris

⁸¹ Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma

⁸² Di Nubila R. (1999) (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova, p. 41

indispensabile fattore di crescita della persona, in quanto coinvolge la sua volontà, i suoi valori e il suo intelletto. Il lavoro consente all'uomo di riconoscersi e apprezzarsi, è condizione originaria del legame sociale e costituisce un reale mezzo di autorealizzazione.

Il passaggio dal concetto di lavoro nella schiavitù come mezzo per sostenersi, al lavoro come fattore di crescita personale, tuttavia, è stato lento e tortuoso.

Dagli anni Venti del nostro secolo si affaccia sulla scena economica la seconda rivoluzione industriale, caratterizzata dall'economia di massa, i cui tratti sono anticipati dalla teoria scientifica di Taylor, che si dedicò allo studio del tempo più breve per raggiungere il massimo rendimento possibile⁸³. In questo contesto il lavoro è parcellizzato, i compiti sono prescritti, la buona esecuzione e il rendimento del lavoro sono controllabili, la formazione si limita all'adattamento al posto di lavoro e il lavoratore è un esecutore robotizzato apprezzato per le sue capacità di lavorare, solitamente fisiche.

È solo alla fine degli anni 60 che le disposizioni personali acquisiscono importanza per la qualificazione di un individuo, che viene vista come il risultato del saper fare, delle conoscenze acquisite e dell'esperienza professionale. A partire dalla metà degli anni 70, infatti, più fattori obbligano le aziende a cambiare modello di funzionamento per restare competitive; si passa da una logica del posto, fondata su un lavoro prescritto, ad una logica delle competenze⁸⁴, che lascia spazio all'autonomia e all'iniziativa del lavoratore.

⁸³ Ibidem, p. 35

⁸⁴ L'evoluzione etimologica del termine competenza dimostra che il significato deriva da due diverse origini: quella latino europea e quella americana. Per quanto riguarda la prima, l'aggettivo *compétent* compare verso il 1240 derivato dal termine giuridico latino *competens*, participio del verbo *competere*, che significa in senso letterale *tendere verso il medesimo punto*, mentre in senso figurato *convenire, appartenere a*. Da qui la nozione di *istanza fondata, competente, appropriata*, in un contesto giuridico. Il significato originario, dunque, è quasi del tutto perso. Bisogna attendere il 1600 per avere una definizione più simile a quella attuale, ovvero *capace, grazie alle sue conoscenze e alla sua esperienza*. Parallelamente, verso il 1480, compare il neologismo *compétence*, derivante dal basso latino *competentia* (proporzione, giusto rapporto), che, un secolo più tardi, acquista il significato di *capacità dovuta al sapere* e poi, per metonimia, di persona competente. Contemporaneamente appare il significato di *rivalità, concorrenza* dal verbo latino *competere*, ad oggi scomparso. Per quanto riguarda l'apporto americano, il termine *competences* è derivato dalla linguistica con il significato di *insieme di disposizioni, capacità, attitudini specifiche che permettono a chi parla una determinata lingua di essere padrone*. La padronanza viene dimostrata nelle situazioni concrete (prestazione o performance), mentre la competenza è il risultato di un'astrazione di dati direttamente osservabili nella pratica. L'attuale significato, in definitiva, conserva l'articolazione tra competenze e performance dalla radice americana e la nozione di conoscenza appropriata, padroneggiata e specifica

All'inizio degli anni 80, Pellerey ridefinisce il compito lavorativo come sistema di operazioni da realizzare in maniera integrata al fine di produrre specifiche trasformazioni della realtà, e le competenze come quell'insieme coordinato e flessibile di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessario per svolgerlo in modo efficiente ed efficace.

Gli anni 90 sono caratterizzati dalla nuova centralità del lavoro umano, in cui le attività si concretizzano attorno ai diversi saperi e cresce la domanda di lavoro libero in cui esprimere se stessi: "Il lavoro si è spostato, come entità e luogo visibile, dalle materie prime, dalla fabbrica, dalla macchina, dal prodotto [...] all'ambiente, all'arte-bello, alla qualità della vita, ai processi delle conoscenze, alle relazioni interpersonali...[...].⁸⁵

La categoria esplicativa di questi nuovi scenari è la *professionalità*, intesa come capacità di essere flessibili e creativi, che prescinde dal singolo contesto organizzativo a cui è applicata e pone l'accento sulla capacità degli individui di adattarsi al contesto organizzativo in cui sono inseriti e sulla performance individuale.

Negli anni 90, Quaglino approfondisce proprio la *dimensione soggettiva* specificando le tre componenti fondamentali delle competenze, ovvero le conoscenze, intese come sapere specifico richiesto dalla professione e campo di sapere generale e organizzativo, le capacità, cioè le abilità professionali, e le qualità, cioè le doti personali richieste per l'esplicitazione e l'implementazione delle prime due componenti. La competenza, quindi, è la risultante dell'insieme delle conoscenze, delle capacità, delle doti personali e professionali di comportamento sociale e di attitudine al lavoro, di iniziativa e di disponibilità ad affrontare rischi, di capacità ad affrontare e risolvere conflitti.

In questa definizione è implicito il riferimento alle motivazioni della persona, che sono alla base dell'innescare e della messa in opera dell'azione. Il motore che spinge le persone ad agire, infatti, è la motivazione, che, associata alla cultura, all'istruzione e all'esperienza, sostiene e orienta le competenze individuali. Secondo McClelland,

di una persona dall'origine latino-europea. Cfr. Geffroy F., Tijou R. (2002), *Il management delle competenze nelle imprese europee*, FrancoAngeli, Milano

⁸⁵ Bertagna G. (1999), *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, in *Studium Educationis* n°1, p. 49

sono tre le motivazioni identificabili e misurabili che condizionano il comportamento e le competenze individuali: la tensione al risultato, il desiderio di mantenere rapporti amichevoli con gli altri e il desiderio di avere un forte impatto sulla gente che ci circonda. Queste diverse motivazioni si traducono in differenti atteggiamenti e attitudini verso il lavoro.

Anche la definizione di Zarifian, che definisce la competenza come “una presa d’iniziativa e di responsabilità dell’individuo su delle situazioni professionali alle quali è confrontato”⁸⁶, è centrata sull’impegno personale e sulla forte responsabilità del soggetto.

Oltre alla dimensione personale, dagli anni 90 viene sottolineata anche la *dimensione sociale* della competenza. In modo particolare è lo studioso francese Guy Le Boterf a considerare la competenza come realtà di natura cognitivo - pratica e soprattutto sociale; essa viene definita come un saper agire responsabile e riconosciuto che presuppone nell’individuo la capacità di comprendere sia la situazione nella quale interviene sia la propria maniera di intervenire.

Dando per assodato - soprattutto in considerazione dello scenario europeo delineato - che la formazione universitaria debba finalmente farsi carico della formazione delle *competenze* - e, quindi, non riaprendo in questa sede il dibattito riguardante il duplice atteggiamento di “*orgoglio e pregiudizio*” manifestato di fronte al compito affidatole - non resta che sposare una “teoria delle competenze” valida e applicabile all’interno dei curricula universitari.

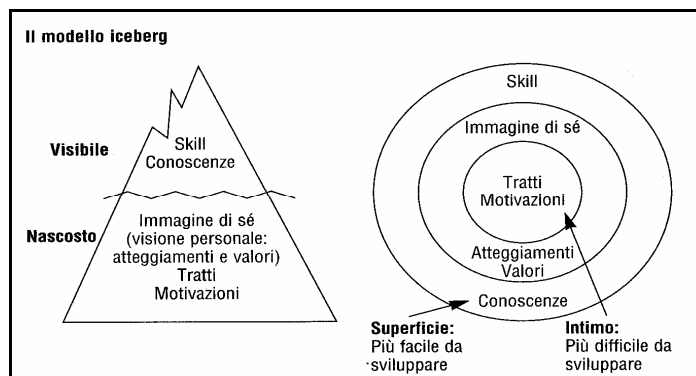
1.5.1 La proposta di Spencer e Spencer⁸⁷

La prima proposta che viene presentata è quella di Lyle Spencer e della moglie Signe Spencer. Sulla scia di McClelland e di Boyatzis, essi definiscono le competenze come caratteristiche intrinseche individuali collegate a performance efficaci e/o superiori in una mansione o in una situazione misurate in base a un criterio prestabilito. Le caratteristiche intrinseche individuali vengono distinte in motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenze e capacità. Contrariamente alle conoscenze e capacità, motivazioni, tratti e immagine di sé sono difficili da valutare

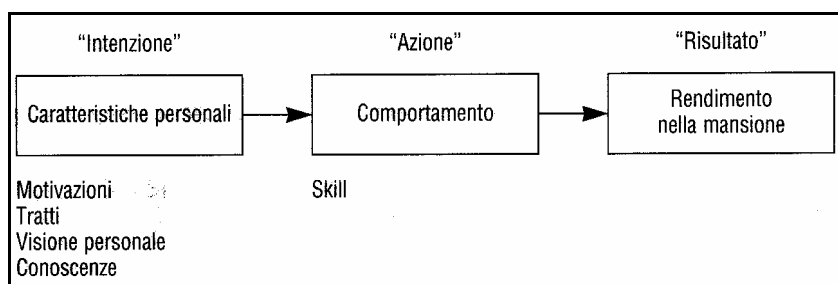
⁸⁶ Zarifian P. (1999), *Objective compétences: pour un nouvelle logique*, Editions Liaisons, Paris, pp. 70-80

⁸⁷ Spencer L. M., Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano

e da sviluppare in quanto “profonde” e “intime”; tuttavia, sono proprio esse a predire la capacità, l’azione, il comportamento che, a sua volta, predice il risultato, la performance.



Fonte: Spencer L. M., Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, p. 33



Fonte: Spencer L. M., Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, p. 34

La performance viene distinta - sulla base di misurazioni statistiche - tra performance efficace - raggiunta attraverso una competenza soglia - e in performance superiore - raggiunta attraverso una competenza distintiva - .

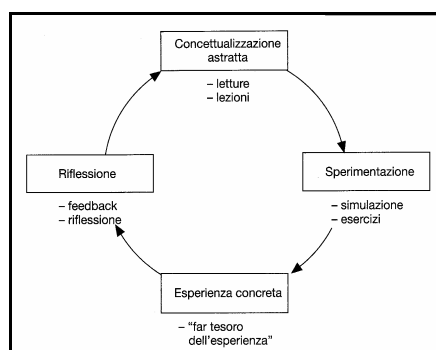
La loro proposta di formazione e sviluppo delle competenze si basa su quattro teorie fondamentali.

1. L'apprendimento dall'esperienza. Riprendendo Knowles⁸⁸ e Kolb, essi sostengono che l'apprendimento degli adulti tramite l'esperienza si articola

⁸⁸ Per quanto riguarda la specificità dell'apprendimento degli adulti, Knowles sottolinea che l'adulto:

- esperisce una trasformazione permanente dell'esistenza, all'insegna della molteplicità esteriore e interiore;
- è autore, e non solo destinatario, dell'azione formativa;
- persegue il proprio progetto di sé ponendo al centro l'immagine di sé e il senso di sé;
- è principalmente disponibile ad apprendere quello che è coerente, utilizzabile ed efficace nella vita reale;
- necessita di apprendimenti che lo supportino nell'affrontare le sfide evolutive di questa fase complessa della vita;

nelle quattro fasi della concettualizzazione astratta, della sperimentazione concreta, dell'esperienza personale e della riflessione.



Fonte: Spencer L. M., Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano, p. 268

2. L'acquisizione della motivazione. Valorizzando il contributo di McClelland, essi affermano che le persone possono modificare le proprie motivazioni se si va ad incidere sul loro modello concettuale, tramite la creazione di una rete di associazioni pervasa da sentimenti positivi, sull'autovalutazione, rendendoli consapevoli del divario tra il livello attuale di competenza e quello auspicabile, sulla pratica, prima coinvolgendoli in attività simulate, poi reali, sulla dichiarazione degli obiettivi, spingendo alla riflessione in merito agli obiettivi posti e dando feedback di rinforzo, e, infine, sul supporto degli altri,

-
- ha bisogno di capire il perché sia necessario apprendere qualcosa;
 - apprende in modo più efficace se i contenuti sono contestualizzati nella vita reale;
 - considera importante che gli venga riconosciuta l'ampia esperienza di vita di cui è portatore, il suo vissuto esperienziale;
 - deve essere coinvolto in tutte le fasi dell'azione formativa, dalla progettazione alla valutazione.

Per quanto riguarda il modello andragogico di formazione, le sei dimensioni fondamentali per un'azione formativa in cui risultino centrali i bisogni e le peculiarità degli adulti, sono le seguenti:

1. il bisogno di sapere degli adulti ha come preconditione la comprensione del motivo dell'apprendere;
2. l'adulto è consapevole e responsabile delle proprie scelte, quindi privilegia l'autogoverno dell'evento formativo rispetto alla dipendenza dal docente;
3. l'esperienza vissuta ha un ruolo importante nella costruzione dei processi di apprendimento;
4. la disponibilità ad apprendere riguarda ciò che è percepito come importante per affrontare le situazioni quotidiane;
5. il focus dell'apprendimento sono i problemi e le situazioni di vita;
6. la motivazione ad apprendere valorizza la dimensione intrinseca oltre a quella estrinseca.

Cfr. Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano; Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano

necessario per offrire sicurezza a soggetti che sono in fase di sperimentazione di nuovi pensieri e comportamenti.

3. L'apprendimento dagli altri. Rifacendosi alla teoria dell'esperienza vicaria di Bandura, cioè di osservazione e interiorizzazione delle modalità di azione e di riflessione attivate dagli altri, essi sostengono che le persone apprendono le capacità relazionali o sociali attraverso la costruzione del ruolo comportamentale, quindi osservando e imitando i comportamenti di successo di altre persone.
4. L'autocorrezione. Il cambiamento negli adulti presuppone che essi siano insoddisfatti della situazione attuale, che conoscano la situazione desiderata e che sappiano come passare dalla situazione corrente a quella auspicata.

La metodologia conseguente di *sviluppo delle competenze* si sviluppa in sei momenti:

1. il riconoscimento della natura e del valore delle competenze da sviluppare;
2. lo studio del che cosa compone le nuove competenze e di come si manifestano;
3. l'autovalutazione tramite l'identificazione della distanza tra il livello attuale di competenza e quello prefigurato;
4. la pratica di comportamenti competenti in situazioni realistiche e il feed back del formatore per il miglioramento del comportamento messo in opera;
5. lo sviluppo di piani operativi per identificare i modi di utilizzo della nuova competenza nel contesto lavorativo reale;
6. il consolidamento e l'integrazione delle competenze acquisite nell'attività lavorativa.

1.5.2 La proposta di Guy Le Boterf⁸⁹

Guy Le Boterf è considerato uno dei più grandi studiosi a livello internazionale della problematica delle competenze. Nonostante le sue riflessioni e i suoi studi siano riferiti alla formazione professionale e continua dei lavoratori, la teoria complessiva che emerge dallo studio dei suoi testi mi pare possa avere forti echi e risonanze anche nella formazione universitaria.

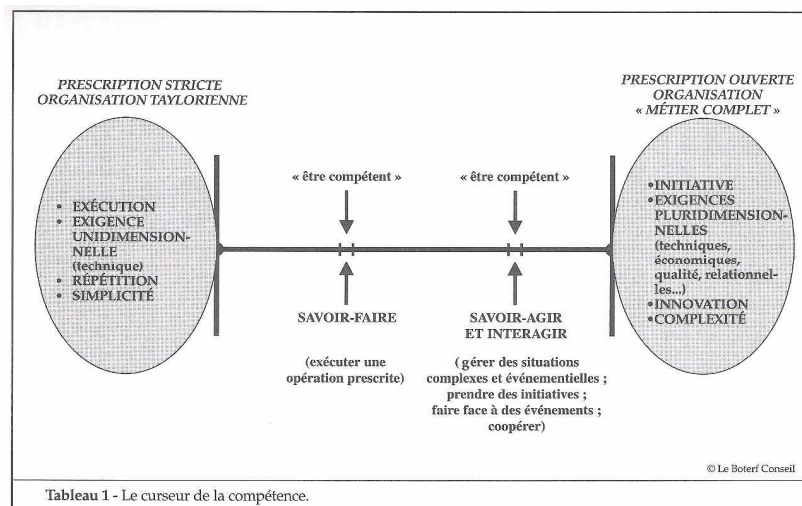
Le competenze vengono considerate come la risultante di tre fattori:

- il saper agire, che presuppone il saper combinare e mobilitare delle *risorse* pertinenti;
- il voler agire, che si riferisce alla *motivazione* personale dell'individuo e al contesto più o meno incitante nel quale interviene;
- il poter agire, che rinvia all'esistenza di un *contesto*, di una organizzazione del lavoro, di una scelta del management, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittima la presa di responsabilità e di rischio dell'individuo.

Per agire con competenza una persona deve combinare e mobilitare non solo le sue risorse (conoscenze, saper fare, qualità, cultura, esperienze, ...) ma ugualmente le risorse dell'ambiente: reti professionali, reti documentarie, banche dati, manuali, ... (risorse ambientali condivise).

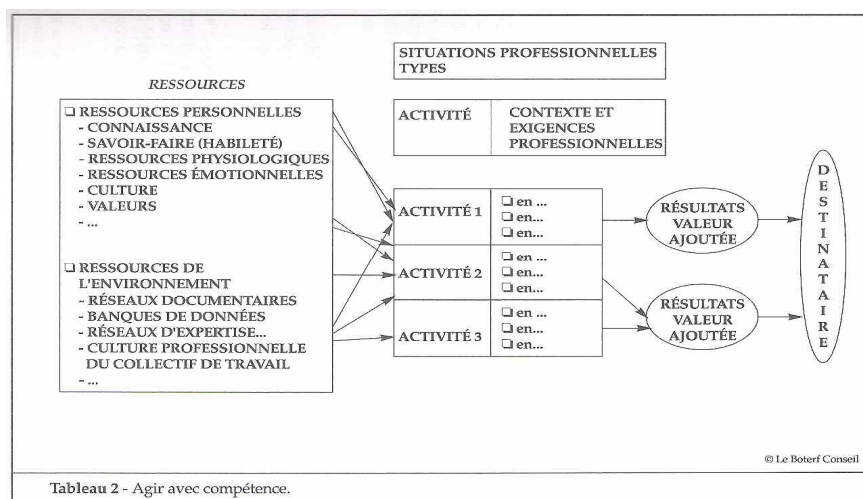
Inoltre, l'azione competente avviene sempre in un contesto che la sollecita e la rende possibile. Ciò significa che ci possono essere (anche all'interno di uno stesso lavoro) situazioni - caratterizzate dalla ripetizione, dalla routine, dal prescritto, dell'esecuzione delle consegne - in cui essere competente significa sostanzialmente saper *fare* e altre - caratterizzate da situazioni aleatorie, innovative, complesse - in cui significa saper *agire*, così come appare evidente dallo schema seguente.

⁸⁹ Il punto di vista di Le Boterf è stato ricostruito attraverso lo studio dei seguenti testi: Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 4. ed.; Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 3. ed.; Le Boterf G. (2007), *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris



Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, p. 65

Così come emerge dalla figura sottostante, una persona sa agire con competenza quando sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, ognuna delle quali è definita da una attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati (prodotto, servizio) che soddisfano determinati criteri di performance per un destinatario (cliente, paziente, ...).



Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, p. 71

Le Boterf introduce una ulteriore dimensione importante delle competenze, quella collettiva.

Perché parlare di *competenze collettive*?

- le performance organizzative dipendono sempre più dalla qualità delle relazioni e delle interazioni tra i membri di un gruppo di lavoro;
- la crescente complessità richiede di essere affrontata unendo molteplici punti di vista e superando gli approcci parziali e frammentari;
- in un contesto competitivo è necessario innovare prodotti e servizi, e questo richiede una cooperazione dei talenti, la ricerca e lo sfruttamento delle differenze per trasformarle in ricchezza;
- l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro (lavoro in équipe, gruppi di progetto, ...) presuppone una forte integrazione dei saperi e delle competenze, una rete di competenze;
- lo sviluppo dell'economia della conoscenza e dell'informazione esigono la condivisione del sapere e dell'informazione;
- per agire con competenza è necessario poter fare riferimento alle norme e alle regole dell'ambiente professionale di appartenenza (cultura organizzativa) per costruire con sicurezza e pertinenza il proprio modo di agire (stile personale);
- il vantaggio competitivo non è fondato sulle risorse possedute ma sul modo (per di più tacito) di combinarle, difficilmente imitabile da altri;
- i saperi su cui si fondano le competenze sono elaborati socialmente, quindi non possono essere separate dalle loro condizioni sociali di produzione.

Perché si sviluppino relazioni efficaci di cooperazione è necessario intervenire sul *saper cooperare* - ad esempio costruendo progressivamente rappresentazioni condivise, sviluppando la formazione reciproca/tra pari e l'apprendimento collettivo della cooperazione, utilizzando la pedagogia della simulazione di situazioni collettive, mettendo in atto cicli di apprendimento collettivo a partire dall'esperienza comune, ... - , sul *poter cooperare* - ad esempio mettendo in atto delle micro organizzazioni in cui tutti concorrono all'avanzamento del progetto o del processo, identificando degli indicatori di performance collettivi, adottando una gestione delle competenze che permetta di soddisfare le esigenze di complementarietà, interfaccia,

ridondanza e varietà delle competenze tra le persone, stabilendo delle regole di funzionamento e di cooperazione, ... - , e sul *voler cooperare* - ad esempio esplicitando gli interessi collettivi, effettuando valutazioni basate sul raggiungimento di obiettivi collettivi, favorendo relazioni di solidarietà, di convivialità e di appoggio reciproco, ... - .

Partendo da questa concezione delle competenze, Le Boterf sottolinea la differenza tra *referenziali di competenze* e *competenze reali*.

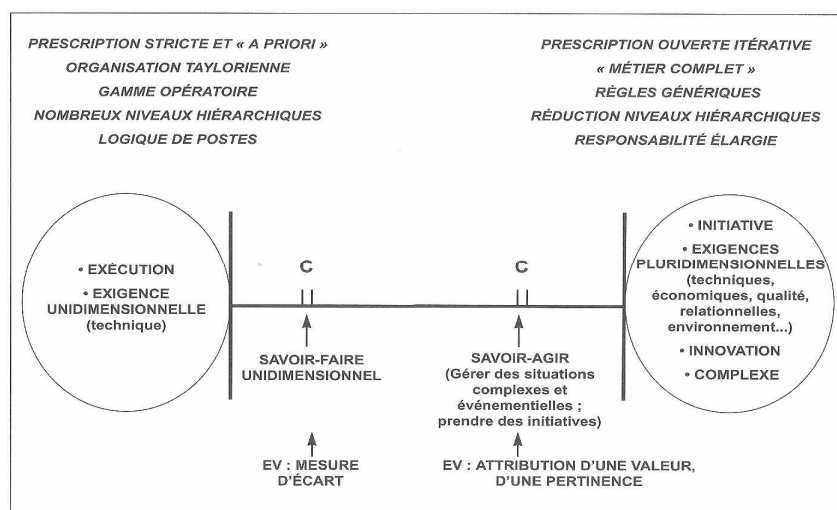
I referenziali di competenze sono dei punti di riferimento che devono essere considerati come degli obiettivi in funzione dei quali le persone e il loro ambiente organizzano dei processi di apprendimento: le competenze richieste, quindi, si riferiscono al compito prescritto in termini di scopi, di esigenze professionali e di condizioni di messa in opera. Il compito costituisce un obiettivo da raggiungere in condizioni date, quindi si presenta sotto la forma di una prescrizione da realizzare in una situazione professionale particolare che fa appello ad un insieme di risorse considerate come necessarie per poter essere messe in opera e raggiungere l'obiettivo fissato. Pertanto, è un insieme di regole uguale per tutti. Ciò che è osservabile, infatti, è la pratica professionale, la sequenza di azioni, il processo che la persona mette in opera di fronte a precise esigenze di una situazione.

Descrivere la competenza reale è molto diverso, anche perché appartiene all'ordine dell'*invisibile*. Lo schema operatorio, la disposizione a agire, il sapere combinatorio non possono essere colti direttamente; possono solo essere inferiti dall'osservazione dell'attività. La competenza reale, infatti, è l'interpretazione personale della competenza richiesta.

Così come definito da Vergnaud, lo schema è una organizzazione invariante dell'attività per una classe di situazioni, o una struttura generale di una azione che si conserva nella ripetizione delle azioni, si consolida attraverso l'esercizio e si applica a delle situazioni che variano in funzione delle modifiche dell'ambiente (Piaget). Lo schema, quindi, orienta e guida l'azione, è un modello d'azione, e non coincide con nessuna azione specifica. Ma essere competenti significa anche saper improvvisare grazie ad una intelligenza delle situazioni acquisita nel corso dell'esperienza.

La valutazione delle competenze⁹⁰ reali, infatti, deve essere concepita come la risultante del confronto tra più punti di vista, una valutazione collegiale da parte del dipendente, del manager, dei colleghi, dei clienti, e deve essere centrata sulle maniere di agire, sui modi di lavorare individuali di gestire le situazioni professionali. Ed è proprio il confronto tra diversi punti di vista (intersoggettività) che ne aumenta l'oggettività.

A seconda del tipo di lavoro, come abbiamo visto pocanzi, la definizione e, quindi, i modi di intendere la valutazione cambiano. Più la competenza corrisponde a un "saper fare" (applicare una procedura), più la valutazione si avvicina al controllo e coincide con la verifica della conformità alla norma, con la misurazione dello scarto tra il lavoro prescritto e quello eseguito; più la competenza consiste in un "saper agire", più la valutazione consiste nell'attribuire un valore alla pratica professionale, alla personale interpretazione (competenza reale) della competenza richiesta nei referenziali.



Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, p. 451

⁹⁰ Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris

Reinterpretando il concetto di ciclo di apprendimento proposto da Kolb⁹¹, secondo Le Boterf lo *sviluppo delle competenze* deve partire dall'esperienza vissuta, passare alla fase di esplicitazione, cioè di narrazione a se stessi di ciò che si è esperito, alla fase di concettualizzazione e modellizzazione, intesa come decontestualizzazione e di rielaborazione di schemi o modelli a carattere più generale, e, infine, alla trasposizione degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione (fase di ricontestualizzazione).

Ne consegue che l'apprendimento può essere:

- a ciclo semplice, quando l'apprendimento consiste nel cambiamento delle azioni in funzione degli obiettivi senza cambiare né i valori né le teorie che le guidano;
- a ciclo doppio, quando con l'apprendimento vengono messi in discussione anche gli obiettivi, gli schemi operatori, le rappresentazioni e le teorie d'azione;
- a ciclo triplo, quando il soggetto apprende a modificare o a sviluppare la sua maniera di apprendere, ovvero apprende ad apprendere migliorando il funzionamento dei suoi processi di apprendimento.

Le Boterf propone sette modalità di azione formativa che possono contribuire allo sviluppo di competenze professionali.

1. Far acquisire risorse (conoscenze, saper fare, qualità, cultura, evoluzione comportamentale..) per saper agire in modo pertinente. La formazione può contribuire allo sviluppo della professionalità aiutando le persone ad acquisire, sviluppare o attuare conoscenze e capacità diverse.
2. Coinvolgere i soggetti nel combinare le risorse disponibili per costruire e mettere in opera risposte pertinenti alle esigenze professionali. Alcune modalità formative richiamate a tal proposito sono: la pedagogia della simulazione, che permette di prepararsi a gestire una situazione professionale tenendo conto di tutte le dimensioni (tecniche, relazionali, comportamentali,

⁹¹ Kolb ha teorizzato l'importanza dell'apprendimento dall'esperienza - considerata come origine, terreno di applicazione e destinazione dell'apprendimento - sottolineandone la ciclicità e la sequenzialità. A partire dall'esperienza concreta, infatti, l'apprendimento si sviluppa secondo tre momenti: l'osservazione riflessiva; la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Cfr. Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs

economiche..) e di apprendere riflettendo e prendendo coscienza dell'esperienza; la formazione in alternanza, in cui si alternano momenti di esperienza a momenti di riflessione sull'esperienza e di conseguente revisione sia di pratiche che di teorie; la formazione centrata sulla risoluzione di problemi, gli studi di casi e la pedagogia del progetto, che aiutano ad apprendere a combinare diverse risorse e campi disciplinari per analizzare e risolvere situazioni e problemi.

3. Fissare obiettivi di apprendimento realistici. Le Boterf, richiamando il concetto di zona prossimale di sviluppo coniato da Vygotsky, afferma che essa definisce il limite entro cui il soggetto non può riuscire nel raggiungimento degli obiettivi neanche con l'aiuto di altri. Per la formazione, questo comporta di tenere sempre presente ciò che il soggetto sa fare da solo e ciò che il soggetto può arrivare a fare con un aiuto esterno, per evitare di fissare obiettivi irraggiungibili.
4. Sviluppare capacità di riflessione e di transfer. Una persona competente sa agire e sa descrivere come e perché ha agito in quel modo. Questo gli permette di strutturare e correggere i propri schemi operatori, di astrarli dal contesto e di saperli trasferire. La formazione deve saper organizzare tempi e luoghi di riflessività e di presa di distanza dalla situazione professionale mediando tra il soggetto e il contesto.
5. Sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere. La formazione può contribuire allo sviluppo di questa capacità aiutando gli individui a scoprire i propri stili e modi di apprendimento, così come le proprie difficoltà in vista del loro superamento.
6. Dare il giusto peso all'autovalutazione. L'autovalutazione è importante per la presa di coscienza da parte dell'individuo delle proprie competenze. Essa, tuttavia, deve essere iscritta in un contesto che consideri la costruzione delle competenze come una responsabilità condivisa. Così come è certo che solo l'individuo può costruire le sue competenze, è altrettanto rilevante la responsabilità dell'ambiente, cioè delle condizioni sociali, dell'organizzazione del lavoro e del dispositivo di formazione. Questa responsabilità condivisa conduce a considerare l'autovalutazione come uno

specifico momento di un più ampio processo di valutazione e validazione delle competenze.

7. Progredire nella costruzione dell'identità professionale. Il professionista sa dare un senso alle competenze che ha acquisito e che aumentano le sue probabilità di occupabilità. La formazione può contribuire alla costruzione soggettiva dell'identità professionale: essa deve costituire un momento interiore di riappropriazione della storia personale, di presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza, di conquista dell'autonomia, di attribuzione di significato alle esperienze professionali ed extraprofessionali vissute. Per la formazione, questo è il momento di assistere il soggetto nel cambiamento delle proprie rappresentazioni del lavoro e dell'immagine di sé.

1.6 Quale “teoria delle competenze” per la progettazione dei nuovi corsi di studio?

Il primo modello presentato è sicuramente quello più vicino ad un approccio di progettazione *learning outcomes based*, dove questi ultimi sono considerati osservabili e misurabili. Le competenze sono intese e declinate in sapere e saper fare attorno a cui il curriculum è costruito. Rispetto al passato, si tratta indubbiamente di un bel passo avanti. A tal proposito, si veda la ricerca sulla *progettazione e valutazione di un corso di laurea* riportata nella seconda parte della tesi.

A questo punto è solo una la domanda che ci può e ci deve fare riflettere. Esistono le competenze al di fuori delle persone? Dobbiamo formare *competenze* o *persone competenti*?

La proposta di Le Boterf per prima cosa permette di liberarci dalla paura che i curricula orientati alle competenze siano curricula attuali oggi ma obsoleti domani. Non stiamo formando competenze, per l'appunto, ma persone competenti che *sappiano, vogliano e possano agire* (dimensione individuale) e *co-agire* (dimensione collettiva) in contesti diversificati della propria vita personale, professionale e sociale.

In secondo luogo fa riemergere l'importanza di sviluppare un tipo di apprendimento “superiore” rispetto all'apprendimento di conoscenze e capacità, poiché formare persone competenti non corrisponde a una sommatoria di tali elementi ma piuttosto a

una *categoria* o a un *modo di orchestrare e combinare i comportamenti*. Significa sottolineare la rilevanza della pluralità delle dimensioni da evocare (cognitive, emotive, sociali, linguistico-narrative) e la specificità degli apprendimenti di secondo livello, che attivano processi relativi a dimensioni quali l'auto riflessività, la metacognizione, la consapevolezza di sé, l'attribuzione di senso, gli stili cognitivi. Significa dover "attrezzare" dal punto di vista cognitivo, affettivo e relazionale gli attori della *knowledge society*⁹².

Se decidiamo di adottare questa prospettiva, quali sono le conseguenze curriculari?

1.7 "Persone competenti" e curriculum

Seppure riferito al contesto scolastico, mi sembra utile richiamare Baldacci⁹³ per problematizzare questa questione, pur senza alcuna pretesa di risolverla.

Baldacci parte dal ridefinire l'educazione per ripensare il curriculum scolastico. Rivisita Dewey, Gramsci e Morin, tre "giganti della riflessione pedagogica" – come li chiama lui a ragion veduta – che si sono interrogati sul principio educativo della scuola, sul valore formativo unitario del curriculum, sull'effetto finale e complessivo della sua strutturazione culturale e didattica d'insieme. È soprattutto il contributo di Dewey a permettere di ripensare il rapporto tra educazione e curriculum. Così come viene ampiamente dimostrato riprendendo tutte le sue opere, Dewey caratterizza l'educazione come acquisizione di abitudini mentali ed emotive; questo permette di mettere in luce aspetti spesso messi in ombra nelle teorie del curriculum, ovvero gli apprendimenti collaterali e nascosti rispetto a quelli diretti e manifesti, gli effetti formativi a lungo termine rispetto a quelli a breve termine, il curriculum come sistema di saperi rispetto alle singole discipline. Infatti, constatando che si può misurare ciò che è specifico, ripetibile, esatto e uniforme, cioè ciò che può venire isolato, Dewey⁹⁴ si domanda "*fino a che punto l'educazione consiste nel formare specifiche abilità e nell'impossessarsi di particolari gruppi di nozioni suscettibili di venire trattate isolatamente?*" Anche se è vero che un essere umano è sempre impegnato ad acquistare una particolare abilità o un particolare complesso di fatti, egli ribadisce

⁹² Alberici A. (2001), *La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento continuo*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano

⁹³ Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma

⁹⁴ Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze

che il problema dell'educazione consiste nel sapere quali altre cose, nel campo dei desideri, dei gusti, avversioni, capacità o incapacità vada apprendendo insieme con le sue acquisizioni specifiche.

Per evitare definizioni vaghe e retoriche del termine da una parte, e troppo riduttive dall'altra, Baldacci identifica un nucleo di senso ricorrente in tutte le metafore convenzionali usate per definire l'educazione, che consiste nell'educazione come *morfogenesi*, come generazione e cambiamento di *forme* dell'esperienza personale. Riprendendo Dewey, tali *forme* generate e modificate attraverso l'educazione corrispondono ad abitudini astratte, disposizioni mentali ed emotive durevoli. Tale concezione dell'educazione coglie volutamente solo l'aspetto riguardante la pura *formazione* - termine caratterizzato da una maggiore neutralità etica di quello di educazione - mettendo tra parentesi la desiderabilità degli esiti conseguiti.

L'acquisizione di tali abitudini viene definito, rifacendosi a Bateson, *deuteroapprendimento*, quindi un tipo di apprendimento di ordine logico superiore, distinto dal *protoapprendimento*, che è invece riferito all'apprendimento di conoscenze e abilità.

L'educazione come morfogenesi, pertanto, si riferisce al deuteroapprendimento e consiste nell'acquisizione di abitudini astratte, mentali e durature, di disposizioni intellettuali ed emotive che si esprimono come qualità personali superiori, quindi che si danno come un miglioramento dell'uomo e/o dell'esperienza umana: intelligenza, responsabilità, apertura mentale, spirito costruttivo. Come tale, è un processo collaterale al protoapprendimento (o istruzione, assimilazione di conoscenze e abilità). Mentre quest'ultimo è evidente e si compie in tempi relativamente brevi, il deuteroapprendimento è molto meno evidente, si compie quasi insensibilmente e determina esiti a medio - lungo termine. Uno dei riflessi del deuteroapprendimento è il cambiamento del protoapprendimento (ad esempio, questo diventa più veloce perché l'individuo ha imparato ad imparare).

Riprendendo Baldacci, quindi, *l'educazione riguarda ciò che si apprende mentre si sta imparando qualcos'altro*⁹⁵.

⁹⁵ Ibidem, p. 65

Questi due tipi di apprendimento danno vita a due diversi livelli logici del curriculum; uno di primo livello riguardante l'apprendimento di conoscenze e abilità e uno di secondo livello riguardante l'acquisizione di abitudini astratte.

A partire da questi due diversi livelli vengono individuate una serie di antinomie riferite a ciascuno di essi: da una parte abbiamo l'istruzione, il protoapprendimento, l'apprendimento diretto, gli effetti formativi a breve termine, il curriculum di una singola disciplina; dall'altra, abbiamo l'educazione, il deuterioapprendimento, l'apprendimento collaterale, gli effettivi formativi a lungo termine, il curriculum complessivo. Mentre nella pratica attuale prevale ancora il primo polo delle antinomie, centrato sugli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline, viene avanzata giustamente la necessità di adottare una prospettiva curricolare che dia rilevanza al polo generalmente trascurato degli effetti formativi a lungo termine, del curriculum complessivo, dell'esito globale di un percorso formativo.

Ciò significa che mentre la progettazione curricolare di primo livello riguarda principalmente la pianificazione didattica delle conoscenze disciplinari e pluridisciplinari e la loro organizzazione in unità e moduli, la progettazione di secondo livello riguarda la creazione di contesti adeguati per la coltivazione di determinati abiti mentali. In tal senso un fine di secondo ordine, come può essere quello di formare persone competenti, svolge la funzione di criterio di organizzazione di un contesto formativo in grado di promuoverlo, spostando l'attenzione dai comportamenti specifici delle persone alle caratteristiche che il contesto deve possedere per favorire condotte di un certo significato. Il fine, pertanto, si contestualizza come criterio organizzativo piuttosto che come meta o bersaglio da raggiungere tramite la sommatoria di risultati parziali.

Rifacendosi al pensiero progressista dei tre "giganti" – accomunati dall'ideale di una formazione democratica del cittadino e del lavoratore attraverso l'integrazione dei due grandi assi culturali tecnico - scientifico e storico - umanistico – e rileggendolo alla luce della modernità avanzata, dell'economia della conoscenza e della globalizzazione, Baldacci identifica nell'*educazione democratica al cambiamento* il nuovo principio educativo ispiratore del curriculum scolastico e nell'*intelligenza* il fattore in grado di assicurare il nesso tra mutamento e democrazia. Coerentemente a queste premesse vengono ridefiniti sia gli aspetti cognitivi del fare scuola - legati alle

strategie del laboratorio, della ricerca, dell'individualizzazione - sia quelli educativi - l'educazione interculturale, le relazioni socio-affettive e l'organizzazione scolastica - . Provando a trasporre il ragionamento in ambito universitario, pertanto, potremmo dire che il nuovo principio ispiratore dei curricula universitari dovrebbe essere la *formazione di persone competenti*, che dovrà essere perseguita non solo attraverso la progettazione curricolare di primo livello - volta ad ottenere risultati di conoscenze e capacità immediati - ma anche attraverso quella di secondo livello, in cui il fine si concretizza come criterio organizzativo del contesto formativo.

Prima di tentare delle possibili linee guida in tal senso, è utile richiamare il contributo di Margiotta⁹⁶, che fa vedere come questa dicotomia non possa essere considerata definitiva - come asserisce lo stesso Baldacci - . Alcuni aspetti della progettazione curricolare di primo livello, infatti, come ad esempio l'organizzazione in moduli delle discipline, possono essere finalizzati e favorire l'apprendimento di secondo livello. Vediamo come.

Margiotta parte dal ridefinire la finalità dell'educazione - che deve essere quella di formare integralmente la persona, intendendo lo sviluppo della sua dimensione valoriale intersoggettiva e la sua formazione multialfabeta - per arrivare a ripensare il curriculum, che deve aiutare il giovane a creare un modello di comunità in cui il dialogo critico e il lavoro cooperativo divengano le coordinate capaci di sostenere uno scenario di equità e di coesione sociale.

Alla luce di questo compito, il curriculum va riorganizzato adottando un *core curriculum* comune - e in cui strategie di insegnamento e di apprendimento risultino più comuni a tutti i livelli di scolarizzazione - allo sviluppo del quale tutti gli insegnanti contribuiscono lavorando insieme.

In termini strutturali per la scuola significa *modulare* la propria offerta, comprendere e precisare i nessi di relazione tra ambiti disciplinari diversi in modo che in ciascun modulo vengano esplicitate le analogie e le differenze tra le discipline e i relativi linguaggi. Il modulo, pertanto, deve risultare una *mappa attrezzata di conoscenze e di esperienze* che consenta di coniugare *lo specifico e il generale, il soggettivo e il sociale, l'esperienza e i sistemi interpretativi della stessa*⁹⁷.

⁹⁶ Margiotta U. (1998), Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum in un contesto globale, in *Studium Educationis*, 4

⁹⁷ Ibidem, p. 722

Assumendo che ogni scienza risulta tanto più vera quanto più ampio risulta il suo potere esplicativo rispetto agli oggetti di indagine e di conoscenza e che tali oggetti, non appartenendo ad una sola disciplina, vengono spiegati da molte discipline contemporaneamente, la scienza va intesa come rete di analogie. Ma se ciò che le distingue è fondato proprio sul potere esplicativo esterno, la comunicazione tra discipline è obbligata da qualcosa che è insieme comune e specifico alla logica interna e a quella esterna: il metodo usato da ogni disciplina per criticare e accrescere le proprie conoscenze sul mondo e renderle linguaggi. Ogni disciplina, infatti, regionalizza la conoscenza attribuendo significati a fenomeni sui quali ritiene di poter dare un proprio contributo e, così facendo, non può che comunicare con altre regioni disciplinari. Pertanto, nessuna disciplina può essere insegnata astraendo dai metodi di lavoro che le hanno consentito di criticarsi, di accrescersi e di strutturare le proprie conoscenze. E, poiché i metodi del lavoro scientifico corrispondono al linguaggio della disciplina, nessuna disciplina può essere insegnata se non spiegando i nessi e le relazioni che collegano e differenziano le sue strutture conoscitive da quelle di altre discipline⁹⁸.

Lo sviluppo di un curriculum a struttura modulare deve far corrispondere i moduli a nodi di comunicazione disciplinare in cui, invece di fornire informazioni il più possibile complete e confezionate in modo tale da essere facilmente memorizzate e riprodotte, si valorizzino i procedimenti euristici e intuitivi come conseguenza dell'elaborazione dell'informazione soggiacente - e non eccezionale - a tutti i processi cognitivi.

Secondo Margiotta, infatti, le informazioni disciplinari devono sempre tendere a mettere in evidenza le somiglianze tra problemi ed eventi, poiché il compito dei momenti istituzionali è di indurre schemi di ragionamento (Piaget) - in base a casi analoghi, ovvero ragionamenti in base a uno schema - e di favorire la produzione e lo sviluppo del *pensiero pratico esperto*⁹⁹, di apprendimenti e *competenze esperte*¹⁰⁰ negli allievi, quindi soprattutto attraverso compiti di apprendimento più realistici, più

⁹⁸ Ibidem, p. 723

⁹⁹ Scribner S. (1984), *Studying working intelligence*, in Rogoff B., Lave J. (a cura di), *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge & London: Harvard University Press

¹⁰⁰ Engestrom Y. (1990), *Learning, working and imagining*, Helsinki: Orienta-Konsultitoy; Engestrom Y., Engestrom R., Kakkainen M. (1995), "Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities", in *Learning and Instruction*, 5(4): 319-336

rilevanti e più coinvolgenti. La vera sfida è che ogni percorso di apprendimento debba *comprendere e ottenere più azione, più indipendenza di giudizio, più responsabilità, crescente riflessività*¹⁰¹.

Per certi versi, possiamo dire che dieci anni fa Margiotta aveva colto il problema che Baldacci ha sistematizzato e approfondito. Infatti, pur essendo la prima proposta ancora valida e attuale, la formulazione recente di Baldacci non la smentisce ma anzi ne amplifica la portata.

Indubbiamente il grande punto di convergenza di questi due autori sta nell'affermare l'importanza che il curriculum deve "educare" nel senso di far acquisire apprendimenti di ordine "superiore" (intelligenza, responsabilità, apertura mentale, spirito costruttivo indipendenza di giudizio, riflessività, ecc.) e non solo "inferiore" (conoscenze e capacità).

Se Margiotta ritiene che il curriculum *modulare* permetta di avvicinare campi disciplinari e linguaggi facendo sviluppare la capacità autonoma di transfer, i procedimenti euristici e intuitivi, ecc., Baldacci arriva a distinguere i due diversi livelli del curriculum, con le relative finalità, obiettivi, strategie e metodi. L'articolazione modulare del curriculum, in tal senso, appartiene comunque all'ordine logico di primo livello perché resta legata al "dominio" delle discipline, ai saperi, agli aspetti cognitivi, pur contemplandone aspetti di secondo livello legati alla stima degli effetti a lungo termine dell'impostazione concettuale e sintattica di una disciplina e delle relazioni tra esse. La differenza tra progettazione di primo e di secondo ordine, infatti, non coincide né smentisce la distinzione tra programmazione educativa e didattica, semplicemente costituisce un punto di vista complementare¹⁰² che guarda al fine come al criterio secondo cui organizzare il contesto e scegliere le strategie.

1.8 Proposte per il curriculum di secondo livello dell'istruzione superiore

Assumendo che la formazione di *persone competenti* debba diventare il principio ispiratore della progettazione dei curricula universitari complessivamente intesi, resta da capire quali potrebbero essere i *contesti* e le *strategie* che allo stesso tempo lo costituiscono (fungendo da fini) e lo attuano (fungendo da mezzi) attraverso il farsi

¹⁰¹ Ibidem, p. 725

¹⁰² Baldacci M. (2006), op. cit., p. 120

del curriculum di primo livello. Si tratta, quindi, di progettare e organizzare stabilmente contesti e strategie che col tempo (ad esempio nell'arco triennale o biennale di un corso di laurea) contribuiscano allo sviluppo degli *abiti mentali* delle *persone competenti*.

Avanzo alcune ipotesi - con intento più di stimolazione che non di risoluzione - che derivano dalle premesse poste, dall'analisi della letteratura e dalla ricerca e dai casi di studio presi in esame e trattati nella seconda parte.

Coinvolgere sistematicamente gli studenti nella progettazione, erogazione e revisione del curriculum

Significa prevedere ed istituzionalizzare forme periodiche e stabili di ascolto, negoziazione e condivisione del curriculum con gli studenti tramite incontri, questionari, interviste, Oltre al fatto che può aiutare a capirne e ridefinirne esigenze e bisogni, il loro coinvolgimento è fine e mezzo di assunzione della personale responsabilità del proprio percorso formativo. La tanto proclamata "centralità" dello studente non può ridursi a dei "diritti" degli studenti - cioè che la didattica sia più interattiva, che i contenuti siano più realistici, che la valutazione sia formativa, ecc..., tanto da dover ormai ridefinire persino quali siano i "diritti" dei docenti - ; significa che gli studenti hanno anche dei "doveri", di partecipazione, di impegno e di investimento personali.

In tal senso potrebbe essere utile la pratica del *patto* o *contratto* formativo da stipulare all'inizio del percorso e ridefinire in itinere: un *do ut des* che impegna e responsabilizza entrambe le parti con diritti e doveri reciproci.

Come sottolinea Le Boterf¹⁰³, non è semplice creare le condizioni che motivino le persone ad impegnarsi in modo duraturo in un percorso di questa natura: impegnarsi ha dei costi, ma allo stesso tempo è fonte di soddisfazione e stimola il piacere di apprendere. Citando Bouchaud, egli ricorda che "*La compétence suppose l'appétence*".

¹⁰³ Le Boterf G. (2007), *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris

Personalizzare i percorsi di studio

Non è pensabile e credibile parlare di percorsi personalizzati solo perché lo studente può fare 2 / 3 esami a scelta nell'arco di un bi/triennio!

Non si tratta più di concepire corsi rivolti a un insieme di individui che devono fare tutti lo stesso percorso, apprendere allo stesso ritmo, fare gli stessi progressi. È necessario offrire percorsi personalizzati, che non significa che chi apprende non passi attraverso momenti di formazione collettiva, poiché i percorsi sono individualizzati ma le persone non apprendono da sole, isolate, in auto-formazione permanente. La *diversità dei percorsi* dovrà sostituire la *standardizzazione* dei corsi collettivi e lasciare il posto a *progetti personalizzati*¹⁰⁴ che si traducano in piani di studio individuali, così come previsto nelle *linee guida ministeriali per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di laurea e di laurea magistrale*. Questo comporta indubbiamente la riduzione della didattica frontale in favore di momenti individuali e/o collettivi con figure (*coach, supervisori, tutor, counselor*) che aiutino la persona nella progettazione e realizzazione del proprio percorso (scelta di esami, moduli, bibliografia, fonti, contatti,...), a partire dalla vera e propria stesura di quel *patto* o *contratto* formativo di cui si diceva. Basterebbe ripensare al concetto di “Credito Formativo” prevedendo che quelle 25 ore di carico di lavoro siano suddivise tra didattica frontale (ad esempio 5), coaching / supervisione (ad esempio 3) e studio individuale / collettivo (ad esempio 17).

Di cruciale importanza all'interno di questo aspetto, inoltre, è il *riconoscimento dell'esperienza pregressa*, che non significa solo tenerne conto in termini didattici, ma che dovrebbe avere forti ripercussioni sulle modalità di accesso ai percorsi universitari. Non è più accettabile ad esempio, che chi svolge già una professione pur non essendo in possesso della qualifica corrispondente debba sostenere tutti gli esami previsti dal normale piano di studi per ottenerla. Al contrario, ci sono esperienze europee in cui non solo l'esperienza viene riconosciuta in termini di crediti formativi universitari (come nel caso della *Validation des acquis*¹⁰⁵ in Francia), ma diventa essa stessa luogo e modalità di apprendimento per raggiungere il titolo (come nel

¹⁰⁴ Ibidem

¹⁰⁵ Leplatre F. (2005), *La validation des acquis de l'expérience*, Centre Inffo, Paris

caso del *work based learning*¹⁰⁶, in cui il candidato costruisce un percorso formativo a partire dal proprio lavoro e finalizzato alla teorizzazione, astrazione, comprensione e miglioramento dello stesso). Riconoscere l'esperienza, quindi, non deve servire solo per accedere con gli "sconti" ai tradizionali percorsi accademici, ma deve essere la base di partenza per costruire piani e progetti personalizzati di formazione.

La personalizzazione dei percorsi ha ricadute importanti per la formazione di *persone competenti*. Oltre al fatto di contribuire allo sviluppo dell'autonomia di scelta e di decisione, impegnarsi in discipline più attinenti ai propri interessi e finalità aiuta a raggiungere un apprendimento significativo e profondo che dura nel tempo.

Rendere modulari gli insegnamenti

Riferendomi ovviamente alla proposta di Margiotta¹⁰⁷, vorrei sottolineare come gli apprendimenti che derivano da questa strategia non appartengano solo al curriculum di primo livello (cognitivi), poiché oltre a comprendere differenze e somiglianze tra le varie discipline, gli studenti devono sviluppare capacità di transfer, di sintesi, di scoperta, di creatività e di apprendimento. Tutto dipende da una buona co – progettazione / erogazione / valutazione dei docenti all'interno dei moduli. Il vantaggio che può derivare dai moduli formativi, infatti, non è quello di esplicitare ed elencare differenze e somiglianze; tanto varrebbe proclamarle individualmente! Il senso della modularità è che somiglianze e differenze tra campi disciplinari emergano durante e dalle attività di insegnamento, di apprendimento e di valutazione progettate e realizzate congiuntamente dai docenti di un modulo didattico, senza dimenticare che anche i diversi moduli devono essere coordinati e integrati per evitare lacune o ridondanze nel curriculum complessivo.

¹⁰⁶ Brennan J., Little B. (1994), *A review of work based learning in higher education*, DfEE, Leeds; Portwood D., Costley C. (2000), *Work based learning and the university: new perspective and practices*, SEDA paper, London, Middlesex University; Gray D. (2004), *Learning through the workplace: a guide to work-based learning*, Cheltenham: Nelson Thornes, London; Developing European Work Based Approaches and Methods (DEWBLAM), Abstract of contributions of the *Conference on European Work Based Learning. Approaches in Higher Education*, Florence, 2006

¹⁰⁷ Margiotta U. (1998), Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum in un contesto globale, in *Studium Educationis*, 4

Orientare formando

Abbiamo visto che tra le componenti della competenza, la dimensione del “voler agire” è particolarmente importante e delicata. Volontà, motivazione, stima e immagine di sé, capacità di riflessione, capacità di apprendere ad apprendere, capacità di autovalutazione e di costruzione della propria identità non sono di certo risultati immediati acquisibili nel breve termine. Eppure la formazione di *persone competenti* non può tralasciare questo aspetto e deve trovare una soluzione per farsene carico. Una possibile strategia in tal senso, è l’orientamento, che può attuarsi sia attraverso che indipendentemente dalle discipline.

Nel primo caso, ovvero quando l’orientamento si attua attraverso le discipline, parliamo di didattica orientativa¹⁰⁸, che è basata sul *problem solving*, sull’analisi di caso, sulla metacognizione, sull’epistemologia operativa. A proposito di quest’ultima, non posso non richiamare un corso del Prof. Alberto Munari¹⁰⁹, in cui il docente non diede definizioni di apprendimento e di competenze ma chiese agli studenti di pensare a una loro competenza, di provare a scriverla, di pensare a quando era nata, a come l’avevano scoperta, a come l’avevano coltivata, a chi gliel’aveva riconosciuta, a come pensavano di usarla ... insomma, gli chiese di narrare la storia, la vita, il passato, il presente e il futuro di quella loro competenza. È evidente che il risultato più importante e più profondo di quel corso non è stato l’aver compreso cosa sono e come si apprendono le competenze ma è stato l’aver riflettuto e l’aver preso coscienza e consapevolezza delle proprie. In tal senso, la didattica può essere considerata orientativa.

¹⁰⁸ Cfr. Bellamio D., De Benedetti M., Cicada F., Pasquale F. (1990), *Orientamento e formazione: didattica orientativa e capacità trasversali*, Unicopli, Milano; Di Nubila R. (1990), *Impariamo ad orientare*, Maggioli ed. Rimini; Zanniello G. (1998), *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca intervento*, Tecnodid, Napoli; Di Nuovo S. (2000), *Percorsi di orientamento educativo*, Oasi Editrice, Troina, Enna; Faudella P. (a cura di) (2001), *La funzione orientativa delle discipline*, Dossier, IRRE Piemonte, Torino, novembre; Zanniello G. (a cura di), (2003), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli; Di Nubila R. (2003), *Orientamento formale e non formale come processo formativo*, in "Professionalità" n.76

¹⁰⁹ L’insegnamento a cui faccio riferimento e a cui ho assistito come tutor, è quello di *Psicologia dell’apprendimento adulto* tenuto dal Prof. Munari all’interno del corso di laurea magistrale in *Scienze della Formazione continua* svolto nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova a partire dall’a.a. 2003/2004

Nell'ultimo decennio, inoltre, l'orientamento ha acquisito una sua specificità¹¹⁰ e accompagna gli studenti prima, durante e dopo il percorso formativo universitario. Tuttavia, molto spesso si concretizza, da una parte, in interventi da campagna pubblicitaria, in sportelli informativi e in opuscoli promozionali, e, dall'altra, in test psicologici che fotografano una situazione statica e non tengono conto dei cambiamenti e degli sviluppi inattesi e imprevedibili delle persone.

Possibili evoluzioni dell'orientamento potrebbero comportare l'attribuzione vera e propria di crediti formativi a tempi e momenti guidati di riflessività e autovalutazione del proprio percorso e progresso di apprendimento, anche introducendo strumenti quali il *portfolio*¹¹¹ o il *bilancio di competenze*¹¹² che accompagnino lo studente / lo studente lavoratore per l'intera durata del percorso formativo e fungano da elementi portanti per la valutazione finale. Se il portfolio può essere visto più adeguatamente come uno strumento di valutazione – che verrà trattato nel prossimo punto – il bilancio di competenze, invece, potrebbe costituire proprio una modalità di orientamento che accompagna la persona lungo tutto il percorso di studi. Il bilancio di competenze - originato in Canada e importato in Francia negli anni '80 per ottimizzare l'occupabilità attraverso la definizione di progetti individuali - è oggi una metodologia di riferimento in materia di gestione delle risorse umane, di orientamento degli adulti e di definizione di progetti di formazione nella prospettiva della formazione lungo tutto l'arco della vita. Secondo Ruffini e Sarchielli¹¹³ il bilancio di competenze è “un luogo e un tempo nel quale e attraverso il quale il soggetto ha l'occasione di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore conoscenza dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e

¹¹⁰ Grimaldi A. (a cura di) (2002), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Isfol Strumenti e ricerche, Franco Angeli Milano

¹¹¹ Brown G., Bull J., Pendlebury (1997), *Assessing student learning in higher education*, Routledge, London and New York; Brown S., Glasner A. (1999), *Assessment matters in higher education. Choosing and using diverse approaches*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press; Gray D. (2004), *Learning through the workplace: a guide to work-based learning*, Cheltenham: Nelson Thornes, London

¹¹² Aboville A., Bernié M.M., Carpentier P.A. (2003), *Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel*, Dunod, Paris; Lemoine C., Aubret J. (2005), *Se former au bilan de compétences: comprendre et pratiquer cette démarche*, Dunod, Paris; Korenblit P., Nicolas C., Lehongre H. (2006), *Construire son projet professionnel à partir du bilan de compétences*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux; Michaud G., Dionne P., Beaulieu G. (2006), *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*, Septembre Editeur, Québec

¹¹³ Ruffini C., Sarchielli V. (2004) (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, F. Angeli, Milano

contestualmente ha la possibilità di negoziare in primo luogo con se stesso un progetto di sviluppo realistico di crescita socioprofessionale”.

Ricorre ad un approccio autobiografico di raccolta e analisi di dati personali e professionali - tramite colloqui, autovalutazioni, test attitudinali, questionari, simulazioni, ecc. - riguardanti molteplici aspetti come l’atteggiamento relazionale, l’autoefficacia, l’autonomia, l’autostima, l’equilibrio tra gli ambiti di vita, la gestione delle differenze culturali, dei rischi, dello stress, gli interessi professionali, la motivazione, l’orientamento al cambiamento, la soddisfazione personale/professionale, la stabilità emotiva, i valori professionali, ecc. , in vista di definire un progetto di sviluppo personale e professionale¹¹⁴.

Proprio perché tiene conto di moltissimi aspetti, possiamo affermare che guarda alla persona nella sua globalità, nei rapporti con sé, con il lavoro e con gli altri, messa a confronto con eventi o situazioni critiche che richiedono la soluzione di problemi e la presa di decisioni.

Formare valutando

Anche per quanto riguarda la valutazione è necessario operare un cambiamento radicale delle teorie e dei metodi valutativi utilizzati in ambito accademico, dove, invece, il primato è ancora assegnato a forme tradizionali di valutazione. L’origine della valutazione formativa, come abbiamo visto, risale alla teoria di Bloom del *mastery learning*, secondo cui, per raggiungere gli obiettivi pedagogici di apprendimento, devono essere utilizzate procedure di feed-back e correttive anche attraverso piccoli gruppi di mutuo aiuto. Questo permette di motivare gli studenti e di aiutarli a superare le difficoltà di apprendimento al momento giusto, evitando il fenomeno della progressiva crescita di lacune, debolezze, errori, incapacità che deriva dalla mancata acquisizione di elementi che fanno da supporto e che condizionano gli apprendimenti successivi. La verifica regolare del progresso di apprendimento serve, ai sensi dell’evoluzione formativa, al sostegno del processo di insegnamento e di apprendimento. Se questo può essere considerato l’incipit del

¹¹⁴ Isfol (2006), *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Temi e Strumenti, Isfol Editore, Roma

cambiamento del modo di considerare la valutazione, è Scriven¹¹⁵ che, riferendosi alla valutazione dei programmi, introduce la distinzione tra valutazione *formativa*, che accompagna e guida il processo di apprendimento influenzandolo, e valutazione *sommativa*, che interviene solo alla fine del processo per formalizzare e certificare i risultati raggiunti. Il concetto di valutazione formativa viene successivamente riferito all'ambito della valutazione degli apprendimenti. Molti sono gli autori di riferimento tra cui Barbier, Cardinet, Perrenoud, Allal e Hadji¹¹⁶. Quest'ultimo, in particolare, ha proposto la distinzione tra valutazione *diagnostica*, che viene messa in atto all'inizio con la funzione di rinforzare le decisioni di orientamento o di adattamento, valutazione *formativa*, che accompagna il processo didattico, ha utilità pedagogica, fornisce informazioni sullo sviluppo degli studenti e permette loro di monitorare, controllare e correggere il loro processo di apprendimento e ai docenti di chiarire e migliorare il processo di insegnamento, e valutazione *sommativa*, che viene messa in atto alla fine con la finalità di verificare e certificare gli apprendimenti adempiendo una funzione più sociale che educativa. Hadji arriva a parlare di valutazione *formatrice* - caratterizzazione che abbiamo ritrovato anche nell'approccio alla progettazione basato sulle competenze secondo Demeuse e Strauven - intendendo quella valutazione che diventa *autovalutazione regolatrice dell'apprendimento e dell'attività*¹¹⁷.

Se la valutazione resta una attività che supporta il processo formativo, che fornisce informazioni e feedback all'attività formativa ma non ne diventa parte, essa continua ad avere lo scopo principale di valutare, non di formare: il processo di valutazione, quindi, continua ad essere esterno al processo di apprendimento ed etero-guidato dal formatore. Il passaggio auspicato, invece, è che la valutazione diventi *formante* nel senso che il momento valutativo diventi un momento formativo, che processo formativo e processo valutativo coincidano: si valuta per formare ma si può formare valutando¹¹⁸. Allo stesso modo Guasti¹¹⁹, ripreso da Loredana Perla¹²⁰, parla di valutazione *riflessiva* per intendere un processo interno a persone e istituzioni in cui

¹¹⁵ Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, in R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand McNally, Chicago

¹¹⁶ Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia

¹¹⁷ Ibidem, p. 106

¹¹⁸ Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Editrice La Scuola, Brescia

¹¹⁹ Guasti L. (1996), *Valutazione e innovazione*, Istituto Geografico De Agostini, Novara

¹²⁰ Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma

conoscenza, azione e riflessione sono momenti ricorsivi e interdipendenti in cui i soggetti assumono in tempi diversi i molteplici ruoli di protagonisti, di valutati e di valutatori. L'autovalutazione intesa come l'azione del valutarsi riflessivamente, quindi, significa crescere in consapevolezza e metacognizione.

È proprio a partire dagli anni '90, infatti, che si parla di *new assessment*¹²¹ per intendere tutte quelle forme di valutazione (*alternative, authentic, dynamic assessment*) alternative a quelle tradizionali poiché finalizzate a ottenere una consapevolezza e una comprensione delle ragioni e dei processi che generano le singole performance, considerate all'interno della dimensione spaziale (il contesto) e temporale (in una prospettiva di sviluppo migliorativo) in cui avvengono. Lo standard a cui fare riferimento nella valutazione, infatti, non è uno standard *normativo*, a-contestuale, ma *criteriale*, cioè riferito al proprio contesto applicativo e ad uno specifico gruppo. La valutazione, quindi, così come l'apprendimento, non è più solo etero-gestita ma è auto e co-gestita dai soggetti, che devono negoziare, costruire e saper documentare e giustificare il loro processo di apprendimento, sviluppando ed esplicitando soprattutto i processi in grado di renderlo significativo ovvero quelli motivazionali, metacognitivi e di attribuzione causale¹²².

Uno degli strumenti di valutazione *autentica* è il portfolio, che consiste in una raccolta dei prodotti più significativi rispetto alla fatica, all'impegno, alla ricerca e all'apprendimento dello studente. La selezione dei materiali viene fatta dallo studente, che può essere aiutato anche dal docente, dai genitori e dai compagni.

Nel portfolio, quindi, si esplicitano le competenze attese lasciando spazio anche agli esiti imprevisti, si valorizzano le esperienze personali raccogliendole, selezionandole, documentandole in un dossier e valutandole in una biografia di apprendimento, cioè riflettendo sulle esperienze fatte e cercando di dare loro un senso, di ri-costruirne il significato, sperimentando un senso di continuità del proprio lavoro e del proprio sviluppo e aumentando la propria motivazione intrinseca, autostima e senso di auto-efficacia, che risultano dall'aver potuto dimostrare una chiara competenza dopo aver lavorato in un contesto specifico.

¹²¹ Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma

¹²² Ibidem

Situare la conoscenza attraverso laboratori, tirocini, ricerca sul campo e project work

La competenza ha bisogno di un contesto, dell'esperienza, dell'opportunità, di quel *poter agire* in cui le persone “vedano” e “agiscano” concretamente, sperimentino e si mettano alla prova, e, successivamente, riflettano individualmente e collettivamente sulle esperienze vissute¹²³. Contesti ed esperienze privilegiate di apprendimento “oltre l'aula” da introdurre nei percorsi di istruzione superiore sono i *laboratori* – definibili come “spazi attrezzati” in cui si svolge un'attività intenzionale centrata su “oggetti culturali”, da intendersi non solo come “spazi fisici” o “territori”, ma soprattutto come “mappe” o “atteggiamenti mentali” di propensione attiva e riflessiva¹²⁴ - , i *tirocini* - intesi come “insieme di esperienze che, sulla base di un progetto di responsabilità della docenza universitaria, vengono affrontate dal soggetto in formazione allo scopo di verificare, nella didassi, le teorie che gli sono state proposte, eventualmente falsificandone gli asserti e riproponendo in base al suo agire una diversa premessa teorica (ricerca-azione)”¹²⁵ - , gli *stage* - ovvero “attività formative realizzate in situazione e nel vivo dei rapporti professionali, relazionali, sociali e organizzativi che caratterizzano un contesto di lavoro in cui lo stagista sperimenta il ruolo al quale viene formato o viene aiutato a comprendere la organizzazione di contesti diversi ”¹²⁶ - , le tesi empiriche con ricerca sul campo, i project work e le esperienze di studio/lavoro all'estero.

Costruire socialmente la conoscenza attraverso i gruppi di lavoro

Se crediamo nella costruzione collettiva delle conoscenze e delle competenze non possiamo accontentarci di quel “*saper lavorare in gruppo*” previsto ormai tra gli obiettivi di qualsiasi corso e risolto con qualche sporadico lavoro di gruppo, magari anche sacrificato in aule senza sedie e tavoli mobili!

¹²³ Dewey J. (1996), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze; Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Ed. Dedalo; Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs; Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano; Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano

¹²⁴ Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum...*, op. cit.

¹²⁵ Bertoldi F. (1998), *Il tirocinio come teoria-pratica o come pratica-teoria*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano

¹²⁶ Di Nubila R., *La formazione oltre l'aula: lo stage*, op. cit., p. 193

Più che al *lavoro di gruppo* - inteso come metodo e logica assunti dal gruppo per la sua azione di scambio, di reciprocità, di realizzazione, di organizzazione e di svolgimento di un compito, come ad esempio il *brainstorming*, il *role-playing*, l'*incident*, il *metaplan*, i *business games*, ... - bisognerebbe iniziare a pensare a *gruppi di lavoro* con una durata più estesa e caratterizzati da un *obiettivo* - chiaro, perseguibile, finalizzato, costruito sui fatti, confrontato e negoziato - , un *metodo* - principio, regola e modalità di lavoro - , dei *ruoli* - caratterizzati da interdipendenza, complessità di aspettative e flessibilità - , una *leadership* - che bilancia la *membership* e la *groupship* - , dei *processi comunicativi* - che contribuiscono in modo determinante a formare il gruppo - , un *clima* - “atmosfera” fatta di opinioni, atteggiamenti, percezioni e sentimenti che si formano attraverso le interazioni e gli eventi del gruppo - , e un processo di *sviluppo* - di crescita di competenze individuali e collettive - ¹²⁷.

In termini didattici e curricolari significa promuovere il *cooperative learning* - inteso come insieme di tecniche di conduzione dell’aula nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento, ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti e caratterizzato dall’interdipendenza positiva, dall’interazione faccia a faccia, dall’insegnamento e dall’uso di competenze sociali nell’agire in piccoli gruppi eterogenei, dalla revisione e dal controllo costante dell’attività svolta e dalla valutazione individuale e di gruppo¹²⁸ - , ma anche istituire gruppi di studio *inter* e *trans*-disciplinari; inoltre, significa organizzare momenti extra-curricolari di convivialità e di socializzazione, anche attraverso la creazione di associazioni di studenti ed ex-studenti che costruiscano una identità collettiva.

Utilizzare le tecnologie dell’informazione e della comunicazione

Promuovere l’utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione è indubbiamente una strategia didattica ed educativa fondamentale.

L’avere a disposizione uno spazio virtuale aggiuntivo rispetto alle lezioni frontali in presenza può favorire un’estensione delle relazioni sia tra gli studenti, che tra gli studenti, i tutor e i docenti. Con modesto dispendio di tempo e di energia, infatti,

¹²⁷ Di Nubila R. (2000), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecom Project, Ferrara

¹²⁸ Comoglio M., Cardoso M.A. (2000), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma

l'accesso alla rete allarga gli orizzonti della socialità e dà vita a forme di interattività molto intense rendendo possibile sia un numero maggiore di rapporti e di contatti, sia la costituzione di gruppi virtuali composti da interlocutori che, pur essendo collocati spazialmente lontano, possono proficuamente interagire in tempo reale. Inoltre, grazie alla duttilità del mezzo e alla sua capacità di raggiungere l'utente in ogni luogo e in ogni momento, il suo utilizzo rappresenta un potenziamento della personalizzazione del percorso formativo e della partecipazione di ogni singolo studente. Infine, esso permette una integrazione tra *learning* e *working*, quindi una penetrazione profonda nella vita quotidiana delle persone che, direttamente da casa e dal luogo di lavoro possono accedere alle informazioni e al materiale.

Il valore aggiunto, quindi, non sta tanto o non solo nell'apprendimento di contenuti, quanto nello scambio di informazioni, notizie, link, risorse, materiali, opinioni, punti di vista, nel costituirsi di una rete di comunicazioni e di persone, di una comunità di pratiche caratterizzata da un processo distribuito di costruzione della conoscenza e di condivisione delle pratiche¹²⁹.

1.9 Un esempio di “cattiva pratica” tratto da una “buona pratica”

Per capire concretamente dove e come agiscono il primo e il secondo livello del curriculum, mi rifaccio all'esempio tratto dalle “buone pratiche” di *Tuning*¹³⁰ della progettazione del *Corso di laurea triennale in Storia* istituito presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Coimbra¹³¹.

Il corso di studi è stato riprogettato tenendo conto sia del Progetto *Tuning* che del Progetto TEEP – che affronteremo nel prossimo capitolo – in cui è stato direttamente coinvolto.

Il primo passo è stato quello di identificare e definire il profilo professionale atteso in uscita, che deve essere considerato come “il biglietto da visita” da presentare al e

¹²⁹ Galliani L., Costa R. (2005) (a cura di), *E-Learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli; Botta C. (2003) (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Franco Angeli, Milano; Nacamulli R. (2003) (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete*, ETAS, Milano; Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*, Erickson, Trento.

¹³⁰ Gonzalez J., Wagenaar R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, p. 297

¹³¹ Ho approfondito personalmente il caso contattando il Professore Joaquim Ramos de Carvalho dell'Università di Coimbra, responsabile della progettazione del corso. Per approfondimenti su questa esperienza, si veda anche: <http://www.canalc2.tv/video.asp?idVideo=4753&voir=oui>

leggibile dal mondo esterno. In tal senso, nel profilo deve essere specificato cosa caratterizza un laureato di un corso in termini di quale apporto e contributo potrà dare alla società.

A partire dal profilo sono state individuate le competenze; in realtà esse sono già contenute nel profilo, quindi sono le stesse espresse in termini di cosa ci si attende che lo studente sappia e sappia fare alla fine del percorso. In tal senso, se il profilo è rivolto e comprensibile all'esterno, le competenze sono rivolte e comprensibili all'interno (docenti, studenti).

Vediamo come sono stati descritti profilo e competenze del *Corso di laurea in Storia*¹³².

Profil du cursus d'Histoire

- Haut niveau de compréhension critique du présent, y compris capacité de distinguer tendances à long terme des événements épisodiques (épiphénomènes).
- Compréhension et respect de la diversité humaine en prenant en compte le passé et le présent.
- Conscience aigüe du sentiment d'appartenance à une communauté spécifique et de l'importance de la préservation de l'héritage matériel et conceptuel.
- Capacité à rechercher, comparer et analyser de façon critique l'information même complexe.
- Structuration, clarté et parfaite maîtrise de l'expression écrite/orale.

Compétences du diplômé lisibles par les employeurs

Niveau de programme et compétences

- Large information sur le passé humain en général, l'Histoire européenne et nationale en particulier.
- Capacités techniques spécifiques : paléographie, outil informatique, méthodes de datation, etc.
- Capacité d'appréhender les événements et de les théoriser (les philosophies de l'Histoire, concepts de causalité sociale dans le temps).
- Contact avec les sources historiques, expérience directe de la production de la connaissance historique.
- Horizons interdisciplinaires.
- Connaissance des racines historiques des questions pertinentes de notre temps.
- Perception de la valeur sociale de la connaissance.

Description de haut niveau des compétences par les universitaires

¹³² Le slides messe a disposizione sono in lingua francese in quanto presentate ad un convegno a Strasburgo.

Le competenze da sviluppare sono state scelte tra quelle individuate all'interno del Progetto *Tuning*. Precisamente, sono state identificate 14 competenze, 7 tra quelle generali e 7 tra quelle specifiche dell'Area della Storia.

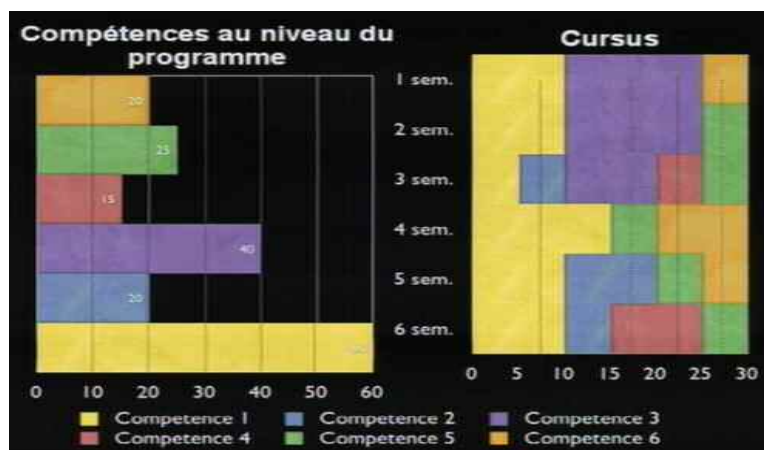
Per quanto riguarda le 7 competenze specifiche, prima sono state definite e condivise dai docenti del corso, e, in un secondo momento, ad ogni competenza è stato attribuito il relativo “peso” in termini di numero di crediti ad essa dedicati all'interno del corso di studio.

Il momento più critico è quello dello stabilire come ogni insegnamento contribuisce concretamente a sviluppare le competenze individuate.

Il modo più semplice, e adottato in questo caso, è quello di prendere una competenza e vedere quali insegnamenti la sviluppano. Mentre ogni insegnamento contribuisce ad una sola competenza specifica, ogni competenza può essere sviluppata da più insegnamenti.

Nel corso di laurea, pertanto, i 180 crediti sono stati distribuiti tra le competenze individuate; l'articolazione del curriculum, di conseguenza, nasce dal vedere quali insegnamenti sviluppano le competenze mappate, tenendo presente che quella competenza potrà essere acquisita scegliendo tra uno degli insegnamenti che concorre a svilupparla. Nonostante la cartografia sia ben definita, quindi, la libertà e la flessibilità vengono garantite dalla possibilità di scelta tra uno degli insegnamenti che contribuiscono a formare quella competenza. Questo permette di conciliare la libertà di scelta con la coerenza complessiva dell'intero curriculum.

Nell'immagine che segue viene dato un esempio di come le competenze individuate – 6 in questo caso – vengono sviluppate attraverso i semestri e gli insegnamenti (di 5 crediti o multipli di 5) arrivando ad un totale di 180 crediti.



Ad esempio, il rettangolo blu previsto al terzo semestre indica che deve essere sviluppata la competenza 2, lasciando libero lo studente di scegliere uno degli insegnamenti volto a svilupparla.

Per quanto riguarda le competenze generiche – non direttamente collegate ai contenuti – è stato chiesto a ogni docente di identificare autonomamente quali sviluppava tra la lista indicata e di specificare nel proprio programma quali metodologie di insegnamento e di valutazione utilizzava per promuoverle.

Ciò che viene giustamente evidenziato, è che questo tipo di progettazione può essere realizzata solo attraverso un processo di condivisione e di negoziazione delle competenze da sviluppare tra i docenti del corso di laurea.

La questione si complica ulteriormente se ragioniamo in termini modulari - come suggeriva Margiotta - , ovvero che una o più competenze vengano sviluppate attraverso moduli integrati anziché singoli insegnamenti.

Nonostante la modalità di progettazione adottata - che parte dal profilo, ne individua le competenze attribuendone un peso (in termini di crediti) e uno spazio (in termini di momento in cui deve essere acquisita) e, da queste, gli insegnamenti o i moduli che contribuiscono a svilupparle - sia indubbiamente da considerarsi una “buona pratica”, non risolve, così come è stato sottolineato dallo stesso Ramos de Carvalho, il problema delle *competenze generali*.

Prima di tutto, adottando questa soluzione - in cui ogni docente decide liberamente quali competenze generali sviluppare oltre a quella specifica e ogni studente sceglie liberamente quali corsi frequentare - potrebbe accadere persino che lo studente si trovi a non affrontare mai alcune di esse. E anche qualora fosse “fortunato” a scegliere insegnamenti che sviluppano competenze generali diverse, il loro insegnamento / apprendimento sarebbe comunque trattato allo stesso modo dell’apprendimento di primo livello, come se potessero bastare 5 o 10 o anche 20 crediti formativi per radicare abiti mentali e apprendimenti di ordine superiore.

L’impasse è superabile solo compiendo quel salto di cui si è parlato, *formando (agli abiti mentali delle persone competenti) mentre si apprende qualcos’altro (i saperi, le conoscenze, le capacità)*.

Di fronte al bivio di considerare prioritaria la crescita individuale delle persone da una parte, o lo sviluppo di conoscenze e capacità settoriali e specialistiche utili alle esigenze economiche e di mercato dall'altra, l'università non può venire meno alla sfida di sostenere con strumenti adeguati i giovani nell'integrazione in contesti sociali sempre più difficili e complicati, di aiutarli nell'interpretazione dei fenomeni sociali, di renderli capaci di misurarsi con essi attraverso il pensiero critico e comportamenti responsabili, di porli in grado di affrontare la complessità e la discontinuità che caratterizzerà tutti gli aspetti della loro vita futura. La formazione umana delle persone non collude con il progresso economico futuro, ma si preoccupa di renderlo compatibile con le esigenze profonde dell'umanità¹³³.

Nella riprogettazione dei corsi di studio a cui siamo stati chiamati con il 270 non possiamo non sperare che sia questa la prospettiva adottata accanto ed oltre a quella *learning outcomes based*.

Ciò a cui dobbiamo mirare, è un compromesso tra la fiducia riposta nell'adozione europea dei *learning outcomes* - quasi fosse veramente il modo di *scrivere i risultati di apprendimento a garantirli!* - e la rinuncia a pensare di poter progettare curricula orientati alla formazione di *persone competenti* solo perché abbiamo a che fare con aspetti e dimensioni non sempre identificabili, definibili, osservabili e misurabili.

Con le parole di Le Boterf, dovremmo ricordarci che i referenziali di competenze *attese* e gli schemi d'azione non coincidono con le competenze *reali*, con l'*intelligenza delle situazioni*, con l'*interpretazione personale* di quei fatidici "risultati di apprendimento attesi"; dovremmo fare attenzione che cercando di uniformare i curricula portando tutti agli stessi risultati non finiamo col perseguire l'"omologazione" delle persone piuttosto che la valorizzazione delle differenze individuali; dovremmo essere consapevoli che definiamo e valutiamo *learning outcomes* ma "**formiamo persone**".

¹³³ Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano

Capitolo 2

La valutazione dei corsi di studio

2.1 I principali approcci alla valutazione

Nella letteratura è possibile distinguere tre approcci (o insiemi di modelli diversi) coesistenti alla valutazione¹³⁴. Poiché valutare significa *dare un giudizio di valore su un'azione che si sta svolgendo*, i tre approcci differiscono in ciò che considerano essere l'elemento di confronto.

Un primo approccio è quello *positivista-sperimentale* o razionalista, basato sul confronto tra *obiettivi* prefissati e risultati raggiunti per verificare se il cambiamento ipotizzato si è realizzato grazie all'intervento, di cui, in caso positivo, si dimostra l'efficacia. L'uso che si fa della valutazione, in questo caso, è *strumentale*¹³⁵, poiché i risultati della valutazione influiscono sulle decisioni riguardanti il programma valutato. Gli autori americani rappresentativi di questo approccio sono Hayman, Suchman, Campbell, Rossi e Freeman e Chen.

Adottare questo tipo di approccio significa concepire l'università come una organizzazione *funzionale* e organica in cui - attraverso il *management* - le funzioni interne agiscono in sinergia tra loro e nei confronti dell'ambiente esterno¹³⁶. Oltre al rischio a cui si va incontro, che è quello di una *razionalità assoluta* che impedisce di vedere obiettivi mutevoli, motivazioni emergenti ed esiti inattesi - scopribili, raggiungibili e ridefinibili in itinere e spesso più importanti di quelli prefissati - , questo approccio richiede preventivamente di definire e condividere che cosa si intenda per *obiettivi* (finalità? scopi? obiettivi?) e *risultati* (output? outcome?), poiché, come abbiamo già visto nel capitolo precedente, entrambi i termini sono soggetti a significati e usi molteplici e distorti che richiedono altrettante modalità e forme di valutazione diversificate.

¹³⁴ Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano

¹³⁵ Weiss C.H., *Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione ?*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano

¹³⁶ Galliani L. (2006), *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano

Infine, è riduttivo e semplicistico pensare all'università come a una organizzazione il cui *core process* sia il management e non quei processi di insegnamento, apprendimento e innovazione di cui si diceva.

Un secondo approccio alla valutazione è quello *pragmatista o della qualità*, in cui il confronto non è tra obiettivi e risultati ma tra risultati raggiunti e un'*idea di valore* intrinseco (*merit*) ed estrinseco (*worth*) riguardante l'oggetto valutato (il richiamo teorico è a Scriven). La valutazione, quindi, deve essere *goal free*, poiché fornisce un giudizio misurando la performance sulla base di una scala di *merito* e *standard*. In tal senso, non è tanto al singolo intervento che si guarda quanto a ciò a cui dovrebbero mirare tutti gli interventi simili per essere considerati di buona qualità. Anche in questo caso, dunque, l'uso della valutazione è *strumentale* per il management per conoscere la produttività di un servizio e confrontarla con gli altri.

Adottare questo approccio significa considerare l'università come una organizzazione gerarchica¹³⁷, dove l'unico modo per garantire il raggiungimento di risultati soddisfacenti - di fronte alle reti relazionali e ai gruppi di interesse e di potere che ad essa si sovrappongono - è quello di fissare degli *standard di qualità* e delle *procedure* da rispettare. Sulla base di questa logica, anche in ambito universitario si sono diffusi modelli di accreditamento - ministeriali e regionali - e di certificazione della qualità - ad esempio a norme Iso 9000:2000 - , che, tuttavia, non tengono conto del *worth* e dell'*outcome* - importanti per i destinatari finali - ma solo del *merit* e dell'*output* - importanti solo per il management - , e tendono a standardizzare offerta, programmi e servizi invece di personalizzarli.

Un terzo approccio alla valutazione è quello *costruttivista* o del *processo sociale*, in cui il confronto è tra il risultato e ciò che gli *attori* coinvolti definiscono e considerano un *successo* all'interno di uno specifico *contesto*, quindi tra i risultati e il giudizio di valore che viene formulato *durante l'azione* e *sull'azione*.

Se il pregio è quello di essere basato sulla *partecipazione* degli attori e sulla *sensibilità* al contesto, il rischio evidente è quello dell'*autoreferenzialità*. La valutazione in questo caso ha un uso *conoscitivo* per comprendere la situazione attraverso le interpretazioni degli attori e per ottimizzare l'uso del servizio.

¹³⁷ Ibidem

Rientrano in questo approccio la *valutazione sensibile* di Stake¹³⁸, il quale afferma che “Una valutazione è sensibile se guarda alle attività del programma più che ai suoi propositi, se soddisfa la richiesta di informazioni delle persone a cui si rivolge e se, nel riferire successi e fallimenti del programma, vengono richiamati i sistemi di valori delle persone interessate”, la *valutazione di quarta generazione* di Guba e Lincoln¹³⁹, intesa come negoziazione di richieste, interessi e problemi degli stakeholder basata sul pluralismo dei valori, la *valutazione orientata all'utilizzatore* di Patton¹⁴⁰, che sottolinea l'utilità del processo, ovvero dei cambiamenti nel modo di pensare e comportarsi che si verificano tra le persone proprio a seguito dell'apprendimento che avviene durante il processo di valutazione.

Adottare questo approccio implica considerare l'università come una organizzazione transazionale in cui il senso delle azioni è costruito e determinato dai giochi di negoziazione e di interazione tra gli attori coinvolti. I processi di valutazione all'interno dell'università così concepita assumono il carattere di interazioni di carattere negoziale più che di percorsi razionali di raccolta di informazioni¹⁴¹.

2.2 Alcune teorie per la valutazione dell'università

Alcune tra le teorie citate forniscono utili contributi per definire e operare valutazione all'interno delle università.

È d'obbligo un richiamo a Michael Scriven che, pur rimanendo all'interno di un approccio pragmatista alla valutazione, ha aperto - ma non risolto - molte questioni fondamentali in ambito valutativo.

La valutazione viene considerata come processo attraverso cui si determina il merito (intrinseco) o il valore (estrinseco) di qualcosa o il prodotto di tale processo. La valutazione deve essere fatta considerando gli effetti, le conseguenze e gli impatti del programma - previsti e non previsti - e al di là degli obiettivi prefissati (*goal-free*), poiché nel tradizionale confronto obiettivi – risultati non solo gli obiettivi restano non valutati ma, inoltre, essi limitano l'attenzione al raggiungimento di quanto

¹³⁸ Stake R. E., *La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile*, in Stame N. (a cura di) (2007), op. cit.

¹³⁹ Guba E.G., Lincoln Y.S., *La valutazione di quarta generazione*, in Stame N. (a cura di) (2007), op. cit.

¹⁴⁰ Patton M. Q., *Alla scoperta dell'utilità del processo*, in Stame N. (a cura di) (2007), op. cit.

¹⁴¹ Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, op. cit.

previsto ignorando altri possibili importanti impatti. La valutazione, quindi, è centrata sugli *outcomes* degli interventi (valutazione sommativa), che vengono confrontati tra loro sulla base degli esiti prodotti.

Il valutatore, infatti, è una figura esterna al programma, che interviene solo alla fine indagando con un metodo investigativo l'impatto complessivo, al fine di esprimerne un giudizio imparziale, oggettivo e complessivo tenendo conto dei bisogni (*needs*) dei destinatari.

A Scriven va sicuramente il merito di aver aperto la valutazione all'inedito, all'inatteso, elemento centrale in ambito educativo-formativo. Inoltre, ha sistematizzato teoricamente la distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa, che, tuttavia, viene fatta risalire alla teoria del *mastery learning* di Bloom. Infine, ha indubbiamente spostato l'attenzione sui destinatari-utenti-clienti degli interventi, assenti nelle teorie che lo hanno preceduto.

Tuttavia, ancora più cruciali sono gli interrogativi irrisolti che derivano dalla sua proposta.

Un primo riguarda il concetto di valore. Per determinare il valore di un programma si dovrebbe determinare congiuntamente *worth* e *merit*.

Quanto è corretto affidare ai clienti (studenti, famiglie, mercato del lavoro, ...) la determinazione del valore (*worth*) di un corso di studi? O, all'apposto, è possibile che sia un valutatore completamente estraneo e al di fuori degli eventi formativi a determinarne il valore intrinseco (*merit*) ?

Un secondo interrogativo riguarda il primato assegnato alla valutazione sommativa, finale, di un programma o degli insegnamenti che lo compongono. È pensabile che un corso di studi venga valutato solo alla fine del suo svolgimento, quando ormai non si può più intervenire per migliorare il programma stesso?

Un ulteriore interrogativo riguarda quella presunta libertà della valutazione dagli obiettivi di un programma (*goal-free evaluation*). Il valore viene attribuito confrontando i risultati con i *needs* dei destinatari; tuttavia, generalmente, gli obiettivi non derivano da una analisi dei bisogni? E, quindi, al confronto obiettivi - risultati viene semplicemente sostituito un confronto bisogni - risultati, con la differenza che viene esclusa quella mediazione tra analisi dei bisogni - definizione degli obiettivi operata generalmente da una comunità scientifica che, anche grazie

all'attività di ricerca, non si basa solo sui bisogni immediati, ma su quelli futuri, impliciti e latenti e che, inoltre, è in grado di creare e diffondere nuova conoscenza determinando nuovi bisogni - . Escludere completamente il confronto con gli obiettivi per affidarsi esclusivamente ai bisogni del cliente, quindi, significa relativizzare il ruolo secolare delle istituzioni universitarie per subordinarlo a bisogni, spendibili oggi e non domani, del sistema cliente. Senza considerare la profonda disomogeneità di bisogni e valori del sistema cliente, che, quindi, rendono impossibile una definizione univoca del valore.

Una ultima considerazione riguarda quella completa estraneità richiesta al valutatore a cui abbiamo accennato precedentemente. Può essere legittima solo se il valutatore deve operare un confronto, che sia tra obiettivi e risultati o tra risultati e bisogni. Ma fino a che punto è in grado ed è legittimato a stabilire il valore *intrinseco* di un programma, che viene piuttosto costruito e determinato dagli attori coinvolti?

Il valore come significato e interpretazione del programma dati dalle persone coinvolte, il coinvolgimento di tutti gli attori e la rappresentazione di tutti i punti di vista sono alla base della teoria della valutazione "*responsive*" o "*sensibile*" di Robert Stake.

La valutazione *sensibile* si oppone alla valutazione preordinata in cui si formula un giudizio in base alla comparazione con un modello prestabilito dell'oggetto valutato. Il focus, infatti, viene spostato sulle reali attività del programma, sulle esigenze, gli scopi, gli *issues* degli stakeholders coinvolti e sui modi in cui il programma viene da loro vissuto, al fine di aiutarli a riconoscerne pregi e difetti e rispondere alle loro necessità di informazione.

L'approccio della valutazione *sensibile* è fondato su quello che le persone fanno in modo naturale per valutare le cose, ovvero osservare e reagire, si avvale di un tipo di comunicazione spontanea degli esiti della valutazione e mira all'utilità dei risultati per le persone che partecipano al programma valutato. Una valutazione è sensibile se guarda alle attività del programma più che ai suoi propositi, se soddisfa la richiesta di informazioni delle persone a cui si rivolge e se, nel riferire successi e fallimenti del programma, vengono richiamati i sistemi di valori delle persone interessate. Il valore del programma, pertanto, non può essere stabilito in base a standard esterni

predefiniti, poiché gli standard stessi emergono internamente al contesto in base agli eventi e ai significati costruiti e negoziati.

Stake identifica due tipi di standard: lo standard *assoluto*, che esprime le convinzioni personali dei diversi soggetti coinvolti nel programma su ciò che è ritenuto desiderabile e lo standard *relativo*, che consiste nelle caratteristiche dei programmi simili ritenuti soddisfacenti. L'elaborazione del giudizio sul valore del programma, pertanto, non può essere compito esclusivo del valutatore, perché non può prescindere dalle percezioni personali dei soggetti coinvolti che deve comunque rappresentare. L'efficacia di un programma, pertanto, non va valutata guardando solo gli esiti misurabili (rendimento degli studenti, padronanza della materia, abilità,...) - ovvero il *valore strumentale* - , perché il "controvalore" può essere diffuso, può manifestarsi dopo molto tempo, può avere un *valore intrinseco* che resta al di fuori della portata dei valutatori.

Come tale, la valutazione *sensibile* si concretizza principalmente nello studio di caso con lo scopo di comprenderlo nella sua unicità attraverso la triangolazione di punti di vista, metodi e informazioni, validi e attendibili quando rispecchiano i significati ad esso attribuiti dalle persone coinvolte nel programma.

Un altro contributo rilevante è quello di Guba e Lincoln¹⁴², che definiscono quella attuale come la *quarta generazione* della valutazione. Dopo una prima generazione in cui la valutazione viene considerata una tecnica e valutare significa misurare rispetto a standard (prima metà del 1900), nella seconda generazione, che nasce con Tyler (1942), la valutazione viene fatta coincidere con la descrizione di schemi di punti di forza e di debolezza rispetto a obiettivi prestabiliti; nella terza generazione, che nasce con Scriven nel 1967, infine, la valutazione è finalizzata ad ottenere giudizi e gli obiettivi stessi devono essere messi in discussione.

La quarta generazione considera la valutazione come negoziazione. Il focus è sulle richieste, gli interessi e i problemi degli stakeholder e si fonda su cinque principi.

1. *Pluralismo dei valori*. È necessario accordarsi sui valori già nella fase di definizione dei bisogni, nella formulazione degli obiettivi, nella scelta dei criteri di valutazione. Niente ha carattere assoluto, la stessa utilità della

¹⁴² Guba E.G., Lincoln Y.S., *La valutazione di quarta generazione*, in Stame N. (a cura di) (2007), op. cit.

valutazione, l'impostazione metodologica, hanno carattere relativo. Serve pertanto un accomodamento tra le diverse impostazioni di valore.

2. *Costruzioni degli stakeholders*. La realtà è molteplice e costruita nella e dalla mente delle persone (ontologia relativista). Le valutazioni stesse creano la realtà piuttosto che scoprirla oggettivamente.
3. *Correttezza*. Il valutatore deve promuovere l'espressione di tutti i valori degli stakeholders e raccogliere e diffondere le informazioni riguardanti e utili a tutti senza diseguità. L'informazione è potere e privare un gruppo di informazioni è privarli di un diritto.
4. Merito intrinseco (*merit*) e merito estrinseco (*worth*). Il *merit* è intrinseco all'evaluando e pertanto non dipende dal contesto d'uso. Il *worth*, invece, dipende proprio dal contesto e dai bisogni.
5. *Processo negoziato ed esiti*. Giudizi equi, pertanto, possono essere ottenuti solo attraverso la negoziazione, che implica collaborazione e inclusione degli stakeholder.

Anche alla luce delle teorie richiamate, è condivisibile l'individuazione di due prospettive principali riguardanti la valutazione del curriculum¹⁴³.

Il modello tradizionale di curriculum, basato su una teoria positivista, è quello di un prodotto fisso, un corso pianificato di azioni designate a produrre specifici risultati di apprendimento e accompagnato da una esplicita e accurata prescrizione di come possono essere raggiunti. Si articola in una serie di aree di conoscenza, codificate in una forma distinta e accuratamente definita, che devono essere apprese secondo regole specifiche e predeterminate. Il curriculum rappresenta gli interessi nazionali e culturali, è uno strumento della società, e, come tale, prevede programmi prestabiliti che docenti e studenti devono seguire. La conoscenza, pertanto, deve essere trasmessa sulla base di contenuti preselezionati tra i campi di conoscenza esistenti.

Secondo l'approccio sociale costruttivista, invece, il curriculum è un processo che evolve, un canale per la crescita personale e culturale che permette a docenti, studenti ed esperti di esplorare il mondo da una molteplicità di punti di vista. Viene enfatizzata la ricerca di significato attraverso l'interpretazione e il dialogo. Il

¹⁴³ Levine T. (2002), "Stability and change in curriculum evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, 28: 1-33

curriculum si articola in un processo dinamico e creativo in cui ci si relaziona all'informazione e alla conoscenza in modi diversi operando una progettazione contestualizzata. Docenti e studenti sono responsabili nel generare il curriculum e aumentare il campo di conoscenza. Emergendo dalle condizioni specifiche, dalle circostanze e dai bisogni rilevati, il curriculum è negoziato e situato.

Nei due diversi casi, la valutazione assume le caratteristiche riportate in tabella.

	Valutazione del curriculum considerato come un prodotto fisso	Valutazione del curriculum considerato come un processo che evolve
Definizione e descrizione	La valutazione è un processo tecnico-razionale e produttivo	La valutazione è un processo collaborativo e di costruzione di significati
	Oggettiva e sistematica raccolta di informazioni riguardanti la qualità di un curriculum alla luce di processi e risultati previsti	Processo dinamico, emergente, collaborativo; unico, contestualizzato e dipendente dal tempo; focus nel descrivere il curriculum e la sua evoluzione
	Basata su modelli, linee guida e standards; universale e generale	Processo di sviluppo situato, dinamico, riflessivo e auto-organizzato radicato in idee e principi
	Principalmente prescrittiva	Principalmente descrittiva
	Valutazione formativa e sommativa sono distinte	Principalmente formativa
	Focus su giudizi e decisioni	Focus sulla costruzione continua di conoscenza basata sull'azione
Uso, propositi e scopi	Gli usi strumentale, concettuale e persuasivo sono distinti	Gli usi strumentale, concettuale e persuasivo sono interrelati / collegati
	Misurazione dell'implementazione e dei risultati del curriculum	Ricerca della comprensione della pianificazione, dell'evoluzione e dei raggiungimenti
	Fornisce feedback riguardanti lo sviluppo delle unità	Suggerisce direzioni di pianificazione; facilita le decisioni
	Fornisce informazioni riguardanti l'impatto del curriculum e la rendicontazione	Monitoraggio, riflessione, costruzione e negoziazione di conoscenza contestualizzata

	Valutazione del curriculum considerato come un prodotto fisso	Valutazione del curriculum considerato come un processo che evolve
Qualità e valore	Qualità determinata dalla discrepanza tra desiderato e osservato	Il valore del curriculum è la sua qualità
	La descrizione e il giudizio sono separati	La descrizione e il giudizio sono inseparabili
	La qualità è predeterminata e definita inequivocabilmente in termini assoluti	La qualità è dipendente dal contesto e definita in termini relativi
	Preferenza per un concetto univoco di qualità	Legittime percezioni multiple del valore e della qualità
	Il valore estrinseco, sistemico e intrinseco sono stabiliti nella gran parte dopo l'implementazione	Valutazione continua del valore estrinseco, sistemico e intrinseco
Metodologia: struttura, progetto e metodi	Top-down, esterna, diretta e controllata da esperti (gerarchica e autorevole)	Partecipativa, auto organizzata e in evoluzione
	Pianificazione a priori del progetto, degli strumenti, dei criteri e degli standards	Oggetti, strumenti e criteri sono determinati dalla negoziazione tra gli stakeholders
	Condizioni controllate	Setting naturale
	Delimitata da norme e standardizzate	Flessibile, radicata nel contesto, conoscenza personale e collettiva
	Modalità razionali di indagine; ricerca di legami causali	Ricerca di schemi complessi che usano una logica informale
	Processo lineare o ciclico	Processo interattivo e iterativo
	Metodologia scientifica	Modalità interattiva e dialogica di costruzione della conoscenza dipendente dal processo progettuale
	Enfasi quantitativa	Enfasi qualitativa; misure quantitative legittime
	La terminologia riflette verità assolute e certezze	Terminologia relativa e interpretabile

	Valutazione del curriculum considerato come un prodotto fisso	Valutazione del curriculum considerato come un processo che evolve
Valutatori	Ricercatori individuali; unica autorità	Uno dei partners/partecipanti entro una comunità di stakeholders
	Valutatori esterni ed interni sono distinti	Non c'è distinzione tra valutatore esterno ed interno
	I valutatori controllano e implementano i processi, sono distanti e neutrali	Un amico critico; collaboratore, facilitatore; valori personali legittimati

Fonte: Levine T. (2002), "Stability and change in curriculum evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, 28: 1-33, pp. 23-24 (traduzione italiana a cura dell'autrice)

Prima di passare all'analisi dei modelli e degli strumenti di valutazione diffusi e utilizzati a livello europeo e nazionale, è necessario operare un'altra precisazione in merito a ciò che viene valutato nell'ambito delle istituzioni e dei programmi universitari, ovvero la *qualità*.

2.3 La valutazione della qualità dell'istruzione superiore

All'interno della più ampia problematica della valutazione, la valutazione della qualità ha assunto una sua specificità e autonomia, giustificata dal suo utilizzo diffuso non solo in ambito aziendale e di produzione di beni, ma anche dei *servizi di pubblica utilità alla persona*, intesi come "tutti quei servizi tesi a migliorare particolari condizioni di vita dell'utente connessi con il suo benessere complessivo (es. salute, istruzione, formazione per il lavoro)"¹⁴⁴.

Alla crescente autonomia concessa alle università non poteva non corrispondere un tentativo delle autorità centrali di controllarne e valutarne i risultati e assicurarne la qualità secondo logiche discendenti (*top-down*). Nell'operare questo controllo sulle modalità d'uso delle risorse pubbliche, tuttavia, sono state importate forme di *management* derivanti dal settore privato, dove, per garantire la qualità di strutture, processi e prodotti, ci si affida a meccanismi di valutazione e certificazione esterna della qualità¹⁴⁵. Considerando come bene *pubblico* il "prodotto" dell'università, essa

¹⁴⁴ Carpita M., D'Ambra L., Vichi M., Vittadini G. (2006), *Valutare la qualità. I servizi di pubblica utilità alla persona*, Guerini & Associati, Milano

¹⁴⁵ Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano

viene valutata a livello *nazionale* - anche in accordo alla prospettiva internazionale - per verificare e controllare l'uso delle risorse pubbliche e il raggiungimento dei risultati. A questo livello, pertanto, la valutazione riguarda il *sistema* e diventa strumento di *accountability*, di *rendicontazione* e di *responsabilità* verso l'esterno. Rientrano in tale logica le diverse forme di *accreditamento*, di *certificazione* e di *assicurazione della qualità* che si sono diffuse in ambito universitario nazionale, europeo e internazionale, basate su requisiti minimi e su standards che rispondono ad un tipo di valutazione *sanzionatoria* e *punitiva* a cui consegue una relazione di *controllatore-controllato* tra livello centrale (Università, Regione, Ministero, ...) e livello locale (Facoltà, Dipartimenti, Corsi di Studio, ...).

Il trasferire principi e modelli nati e applicati nel mercato della “produzione materiale” alla “produzione culturale” delle istituzioni di istruzione superiore, tuttavia, è un processo che alla lunga è destinato a fallire, almeno per due ordini di motivi: la natura delle istituzioni universitarie e la specificità del bene prodotto.

L'autonomia delle istituzioni e la libertà dell'insegnamento sono le fondamenta su cui si regge l'università, in cui il “potere”, pertanto, è concentrato e si esercita dal basso secondo logiche ascendenti (*bottom-up*). *È l'autorevolezza dei docenti che determina la direzione delle università, l'innovazione e lo sviluppo dei curricula di studio, la gestione della didattica, la selezione e l'implementazione della ricerca*¹⁴⁶.

Imporre dall'alto forme di controllo che non siano costruite con un consenso e non prevedano un coinvolgimento dal basso verso l'alto comporta un'adesione formale e non sostanziale alle norme e ai modelli prestabiliti senza alcun miglioramento effettivo. Così facendo, inoltre, ci si dimentica che, facendo di *necessità* *virtù*, nelle università si sono diffuse pratiche di valutazione e autovalutazione capaci di dimostrare, rivendicare e legittimare ulteriormente proprio quell'autonomia che dall'alto si vorrebbe limitare.

La seconda considerazione riguarda la natura del bene prodotto, che oltre ad essere un *bene pubblico* è soprattutto *bene relazionale* – come lo definisce Donati – costruito nell'interazione comunicativa tra gli attori che intervengono nei processi e

¹⁴⁶ Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria*. op. cit., p. 18

nei contesti specifici e, quindi, non “mercificabile” e un *experience good*¹⁴⁷ le cui caratteristiche possono essere valutate solo dopo essere state esperite. Come tale, l’istruzione superiore non può che essere valutata a livello *locale* di ogni singolo *Ateneo* - e, all’interno di esso, di ogni singola facoltà, dipartimento, corso di studio e insegnamento - dagli *attori* che intervengono direttamente nei due processi primari, quello di insegnamento – apprendimento (*didattica*) e di innovazione scientifica (*ricerca*), e nei processi secondari che li supportano e li rendono attuabili (*organizzazione*). A questo livello la valutazione riguarda i *processi*, è fondata sulla *partecipazione democratica* degli attori e mirata all’*improvement*, alla riflessione, alla conoscenza, al cambiamento e al miglioramento della qualità.

La duplice valenza della valutazione non ci sorprende se pensiamo alla complessità riscontrabile in qualsiasi tipo di intervento formativo, dove dietro alla manifesta *qualità statica*¹⁴⁸ (rispetto degli orari, chiarezza del programma, accuratezza della progettazione, utilità dei materiali, adeguatezza degli spazi,), si respira una *qualità dinamica*, intangibile e immateriale, data dalle relazioni, dagli apprendimenti, dai cambiamenti vissuti, costruiti e percepiti dagli attori coinvolti. La prima si basa su procedure, standards, regole formalizzabili e misurabili, la seconda è fondata su valori, relazioni, rappresentazioni, percezioni invisibili, implicite, tacite e non quantificabili.

Non essendo possibile definire in modo univoco il concetto di qualità, è condivisibile la nota classificazione di Harvey e Green¹⁴⁹.

- *Quality as exceptional*: la qualità è intesa come qualcosa di “speciale” e “distintivo”, come eccellenza e come superamento di requisiti e/o standards.
- *Quality as perfection or consistency*: questa concezione è focalizzata sui processi e sulle procedure che essi devono seguire perfettamente. La qualità viene quindi intesa come *zero defects* e come *getting things right first time*.
- *Quality as fitness for purpose*: la qualità assume significato solo in relazione allo scopo del prodotto / servizio assegnatoli e giudicato dagli *stakeholders*.

¹⁴⁷ Dill D. & Soo, M. (2004), “Transparency and Quality in Higher Education Markets”, in Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. & Amaral, A. (Eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 61-85

¹⁴⁸ Rebora G. (2005), *La valutazione nell’università*, in Turri M., *La valutazione dell’università. Un’analisi dell’impatto istituzionale e organizzativo*, Guerini e Associati, Milano

¹⁴⁹ Harvey L., Green D. (1993), “Defining Quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34,

La qualità, quindi, non è qualcosa di “eccezionale”, ma è insita, inclusa in ogni prodotto / servizio e viene giudicata in funzione di quanto il prodotto / servizio raggiunge lo scopo a cui è destinato.

- *Quality as value for money*: la qualità è correlata al valore economico di un prodotto / servizio. Al cuore di questa concezione vi è la nozione di *accountability*, di responsabilità, efficacia ed efficienza dei servizi pubblici nei confronti dei finanziatori, del governo e dei consumatori.
- *Quality as transformation*: la qualità fa riferimento a un cambiamento qualitativo che dovrebbe essere in grado di migliorare, dare un valore aggiunto ed “empower” il partecipante.

Biggs¹⁵⁰ ha proposto una rielaborazione della classificazione proposta da Harvey e Green definendo la qualità come “*retrospective*” o “*prospective*”. Nel primo caso si guarda indietro a ciò che è stato fatto e si esprime un giudizio sommativo a fronte di standards esterni. La priorità è quella della *rendicontazione* e le procedure sono di tipo *top down* e fanno riferimento a un concetto di qualità inteso come *value for money*, molto spesso persino controproducente per una qualità intesa come offerta di ricchi contesti di insegnamento e migliori risultati di apprendimento. Nel secondo caso, invece, ciò che deve essere assicurato è che insegnamento e apprendimento perseguano e continuino a perseguire in futuro lo scopo dell’istituzione. Il focus è rivedere come l’intera istituzione lavori per raggiungere la sua *mission* e come quest’ultima possa essere migliorata. Così come il professionista riflessivo di Schön, l’istituzione deve agire come una *istituzione riflessiva* definendo un modello di qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento che guidi decisioni e azioni riguardanti l’insegnamento, mettendo in atto un meccanismo che permetta di rivedere continuamente e migliorare collettivamente - e non più e non solo individualmente - le pratiche correnti di insegnamento (ad esempio attraverso la formazione dei docenti, un sistema trasparente e condiviso di accertamento del profitto degli studenti, un sistema di valutazione tra pari, delle sessioni di condivisione dei problemi e delle buone pratiche, un comitato di miglioramento della qualità dell’insegnamento che includa anche rappresentanti degli studenti, un sistema di

¹⁵⁰ Biggs J. (2001), “The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning”, *Higher Education*, 41: 221-238

feedback degli studenti basato su questionari specifici e su interviste circa le loro esperienze di apprendimento, l'incoraggiamento alla ricerca, ...) e attuando politiche istituzionali e strutture in grado di rimuovere gli ostacoli alla qualità perseguendone la fattibilità.

Così come diverse sono le concezioni e le definizioni del termine qualità, numerosi sono i possibili approcci - come emergerà anche dalla presentazione dei modelli e degli strumenti utilizzati a livello europeo e nazionale - alla valutazione della qualità. Una possibile classificazione è quella proposta da Newby¹⁵¹, di cui riporto in tabella la traduzione italiana, che distingue gli approcci in base alla fonte del giudizio - che può essere esterna a coloro che sono responsabili dell'apprendimento degli studenti o interna e quindi operata dai docenti - e allo scopo delle procedure qualità - la quale può essere intesa come soglia o come processo - .

		Fonte del giudizio	
		Esterna	Interna
Scopo delle procedure qualità	Definizione di soglie	• Peer review – all'interno delle istituzioni – da parte di specialisti di contenuto – da parte di ordini professionali	• Specificazione dei risultati di apprendimento e degli standards di servizio • Valutazione dei risultati rispetto agli obiettivi
	Miglioramento del processo	• Monitoraggio istituzionale con feedback • Audit di tutta l'istituzione	• Il punto di vista degli stakeholders – il feedback degli studenti – il feedback dei datori di lavoro • Ricerca nella pratica educativa • Revisione di scopi e obiettivi • Valutazione dell'apprendimento e delle prestazioni

Fonte: Newby P. (1999), "Culture and Quality in Higher Education", *Higher Education Policy* (12), p. 262 (traduzione italiana a cura dell'autrice)

Quando la valutazione viene effettuata dall'esterno, si parla di *assessment*, quando viene espresso un giudizio in base agli *standards* raggiunti nell'insegnamento e nell'apprendimento (riquadro in alto a sinistra) o di *audit* quando il giudizio

¹⁵¹ Newby P. (1999), "Culture and Quality in Higher Education", *Higher Education Policy* (12): 261-275

riguarda il sistema e le procedure che una istituzione ha messo in opera per assicurare la qualità delle opportunità di apprendimento (riquadro in basso a sinistra). Le critiche principali ai sistemi esterni di valutazione della qualità sono che la responsabilità di determinare che cosa sia la qualità e quando si possa considerare raggiunta venga affidata all'esterno - spingendo di conseguenza gli attori interni a nascondere gli errori e le "non conformità" invece che a risolverle - e che la qualità venga perseguita a intervalli, periodicamente, in prossimità delle visite, e non costantemente.

Quando la valutazione viene effettuata dall'*interno*, invece, può esplorare se gli scopi dell'apprendimento sono appropriati e raggiunti, anche sulla base di *standards* prefissati e mettendo in atto strategie e situazioni che favoriscono la dimostrazione del loro raggiungimento (riquadro in alto a destra), o può essere basata su una *pratica riflessiva di miglioramento della qualità* - quest'ultima intesa come "fare qualcosa meglio di prima" e non come raggiungimento di soglie - che tiene conto anche del giudizio degli stakeholders e in cui ricerca, revisione e valutazione della qualità sono interni al processo educativo (riquadro in basso a destra).

Al di là e oltre alle possibili classificazioni, nell'ambito dell'istruzione superiore sono molti i processi riguardanti la qualità che vengono comunemente distinti e applicati¹⁵², come ad esempio quelli di *Quality assessment / Quality Review* - processi di valutazione esterna della qualità che consistono in tecniche, meccanismi e attività condotte da un ente esterno - , di *Quality Assurance* - processo continuo di valutazione della qualità di sistemi, istituzioni o programmi di istruzione superiore, che riguarda sia la dimensione dell'*accountability* che dell'*improvement* e fornisce informazioni e giudizi attraverso un processo pattuito e coerente e criteri chiaramente definiti - , di *Quality Control* - processo di valutazione della qualità focalizzato sulla misurazione interna della qualità di una istituzione o di un programma che fa riferimento a una serie di attività operative e tecniche elaborate e utilizzate per adempiere ai requisiti della qualità e per assicurare il raggiungimento di soglie prestabilite - , di *Quality Management* - inteso come insieme di misure prese regolarmente a livello istituzionale o di sistema per assicurare la qualità nella sua totalità - , di *Total Quality Management* - approccio di gestione della qualità fondato

¹⁵² Vlasceanu L., Grunberg L., Parlea D. (2004), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Papers on Higher Education, Bucharest

su alcuni fattori quali il miglioramento continuo, l'orientamento al cliente, la gestione strategica, l'assicurazione della qualità, la leadership basata sulla delega - , di *Quality Audit* - processo di valutazione della qualità attraverso cui un ente esterno assicura che le procedure di assicurazione interna e/o esterna della qualità di un'istituzione o di un programma siano adeguate ed effettivamente operative - , di *Quality Culture* - insieme di principi della qualità condivisi, accettati e integrati che si ritrovano nella cultura organizzativa e nei sistemi di gestione delle istituzioni - , di *Quality Planning* - serie di azioni che stabiliscono gli obiettivi e le condizioni che si riferiscono alla qualità e all'applicazione dei meccanismi del sistema qualità e che includono la pianificazione del prodotto, la pianificazione manageriale e operativa, l'elaborazione di piani di qualità e di misure di miglioramento della qualità - .

È da sottolineare che il miglioramento della qualità e lo sviluppo istituzionale possono essere raggiunti solo a condizione che vi sia un allineamento tra *philosophy* - i valori e gli ideali condivisi che danno forma all'approccio alla qualità (cultura della qualità) - , *technology* - gli strumenti, le tecniche e le procedure che promuovono e supportano l'assicurazione e il miglioramento della qualità (componenti di un sistema qualità) - e *context* - la mission e le circostanze in cui una istituzione opera - ¹⁵³.

È fondamentale, infatti, allineare e bilanciare una *internal quality culture* con una *external quality assurance*. E mentre il significato di quest'ultima è comunemente accettato ed adottato, la *quality culture* è legata alla autonomia e alla responsabilità delle singole istituzioni, è di “*academic ownership*”, “*is about partnership and co-operation, sharing of experiences and team working*”, accoglie “*external critical evaluation from a variety of sources including formal external evaluations, external peer acting as critical friends, and internal peer review and support*” e, in conclusione, “*is about facilitating and encouraging reflexivity and praxis, self-reflection, developing improvement initiatives and implementing them*”¹⁵⁴. Se la prima sembra riguardare dimensioni e impatti *estrinseci* della qualità, la seconda è indubbiamente legata ad aspetti ed effetti più *intrinseci*. A tal proposito è pienamente

¹⁵³ Williams G. (1996), *Taking up the HEFCW challenge*, in Haylett R.P.T. & Gregory K.J., *Departmental review in higher education*. Conference proceedings, Goldsmiths College, University of London, in association with IBM, 20 March 1996

¹⁵⁴ Harvey L. (2007), *Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education*....op. cit.

condivisibile l'osservazione di Stensaker¹⁵⁵, il quale afferma che uno dei paradossi dell'assicurazione della qualità è che lo scopo principale di quest'ultima dovrebbe essere quello di migliorare l'apprendimento e l'insegnamento; tuttavia, mentre ci sono molti studi relativi agli effetti della qualità nell'organizzazione, nella struttura e nelle responsabilità, non ce ne sono altrettanti che forniscano evidenza dell'effettivo miglioramento della didattica! Infatti, se da un lato sono evidenti alcuni possibili impatti della qualità¹⁵⁶, soprattutto in termini di *Potere* - della leadership istituzionale che centralizza le informazioni, ma anche di stakeholders prima per niente o poco considerati come ad esempio gli studenti - , di *Professionalizzazione* - la formalizzazione di routines, regole e procedure può essere vista non solo come appesantimento burocratico ma anche come esplicitazione della conoscenza tacita e come stimolo per nuove forme di cooperazione tra docenti, personale amministrativo e studenti - di *Pubbliche Relazioni* - in termini di maggiore comprensibilità esterna e trasparenza dei risultati relativi non solo alla ricerca ma anche all'insegnamento e all'apprendimento e di possibilità di difendere le istituzioni contro l'attuale divulgazione di sleali e squilibrate classifiche, ranking e sistemi di indicatori di performance; a tal proposito, anche Marginson denuncia il fatto che "*Institutional reputation is known, teaching quality mostly is not*"¹⁵⁷ e porta l'esempio della ricerca di Moogan, Baron e Harris¹⁵⁸ che conferma che gli studenti del Regno Unito sono influenzati in misura maggiore dal prestigio dell'università che non dalle misure della qualità del programma - e di *Permeabilità* - la maggiore informazione ha contribuito a "demistificare" l'istruzione superiore e ha condotto a processi decisionali più informati - , dall'altro è ipotizzabile che solo una forte e radicata cultura interna della qualità possa incoraggiare e permettere il cambiamento, l'innovazione e il miglioramento delle azioni formative.

Dalla presentazione dei principali approcci e di alcune teorie utili per operare valutazione della qualità all'interno dell'università, passiamo ora alla descrizione dell'emergente approccio "europeo" alla valutazione dei corsi di studio, ipotizzabile

¹⁵⁵ Stensaker B. (2007), *Impact of quality processes*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education*....op. cit.

¹⁵⁶ Ibidem

¹⁵⁷ Marginson S. (2006), "Dynamics of national and global competition in higher education", *Higher Education*, 52: 1-39

¹⁵⁸ Moogan Y., Baron S., Harris K. (1999), "Decision - making behaviour of potential higher education students", *Higher Education Quarterly*, 53(3): 211-228

a partire dagli innumerevoli documenti, iniziative e progetti europei riguardanti la valutazione di istituzioni e programmi di istruzione superiore.

2.4 L'approccio "europeo" alla valutazione dei corsi di studio

Sin dall'inizio del Processo di Bologna (1999) l'assicurazione della qualità è una delle priorità perseguite per dare forma all'Area Europea dell'Istruzione Superiore (a tal proposito si vedano alcuni estratti - riportati nell'allegato 5 - delle dichiarazioni e dei comunicati ministeriali del Processo di Bologna che ripercorrono le tappe dell'assicurazione della qualità in ambito europeo e i numerosissimi documenti degli stakeholders in cui viene richiamata¹⁵⁹) e proprio questa enfasi è stata uno dei *key driver* che ha spinto molti paesi europei a introdurre strumenti e modelli di valutazione, accreditamento e assicurazione della qualità¹⁶⁰.

Non bisogna dimenticare, inoltre, che gli orientamenti espressi nei comunicati ministeriali del processo di Bologna si sono concretizzati in numerose iniziative e progetti europei riguardanti la qualità¹⁶¹, alcuni dei quali - forse proprio perché

¹⁵⁹ EUA Lisbon Declaration - *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*, 2007; EUA Policy Position on Quality, 2007; EUA Glasgow Declaration - *Strong Universities for a Strong Europe* (2005); EUA QA policy position in the context of the Berlin Communiqué (2004); ESIB Bologna with student eyes, 2007; ESIB Bologna with student eyes, 2005; ESIB Statement on peer review of Quality Assurance and Accreditation agencies (2004); ESIB Statement on agreed set of standards, procedures and guidelines at a European level (2004); ESIB policy paper on Quality Assurance and Accreditation – *Improving quality and promoting mobility* (2003); ENQA Statement to the Conference of European Education Ministers in Berlin (2003); INQAAHE Policy Statement (2004).

¹⁶⁰ Schwarz S., Westerheijden D.F. (2007), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Springer, Dordrecht, The Netherlands

¹⁶¹ Tra le iniziative e i progetti europei riguardanti la qualità dell'istruzione superiore segnaliamo i seguenti.

- *The Institutional Evaluation Programme*, lanciato dall'EUA nel 1993 e conclusosi nel 2005, in cui sono state valutate circa 150 istituzioni di istruzione superiore di 36 paesi. Il focus della valutazione era fondato sulla capacità di cambiamento delle istituzioni esaminando i processi decisionali e la struttura organizzativa e valutando il grado in cui queste supportavano la vitalità accademica, l'innovazione e la visione strategica. Cfr. Hofmann S. (2005), *10 years on: lessons learned from the institutional evaluation programme*, EUA Publications, Brussels.

- *Quality Culture Project*, iniziato nel 2002 e conclusosi nel 2006, che ha coinvolto 134 istituzioni di istruzione superiore raggruppate in 18 networks con lo scopo principale di identificare come la cultura interna della qualità possa essere sviluppata e incorporata nelle istituzioni. Cfr. Eua (2006), *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*, Eua Publications, Brussels.

- *Quality Procedures in European Higher Education*, inchiesta pubblicata dall'ENQA e condotta dal Danish Evaluation Institute nel 2002 per analizzare lo stato dell'arte in merito ai tipi di valutazione e assicurazione della qualità usati nei paesi membri. Cfr. Danish Evaluation Institute (2003), *Quality procedures in European Higher Education*, Enqa Occasional Papers 5, Helsinki.

- *Quality Convergence Study Project I - II*, iniziato nel 2003 e conclusosi nel 2006, che ha avuto lo scopo di esaminare le possibilità di convergenza di obiettivi, valori e punti di riferimento delle agenzie

nascono dal “basso”, dalle istituzioni e dalle associazioni - vanno oltre la problematica dell’assicurazione della qualità per affrontare nodi più cruciali quali la cultura della qualità, la creatività e l’innovazione all’interno delle istituzioni di istruzione superiore.

La problematica della qualità viene affrontata anche all’interno del processo di Lisbona, che viene spesso - ed erroneamente - assimilato al processo di Bologna. La stessa tematica della valutazione della qualità, infatti, assume una connotazione diversa nei due distinti processi.

Mentre il processo di Bologna, come abbiamo visto, dopo essersi inizialmente focalizzato sulle agenzie di assicurazione della qualità (Comunicato di Praga del 2001), dal Comunicato di Berlino (2003) ha spostato il focus sul ruolo delle istituzioni di istruzione superiore e sono stati maggiormente enfatizzati la diversità degli approcci e la qualità intesa come miglioramento, il processo di Lisbona persegue una qualità intesa come *eccellenza* e attribuisce importanza a *classifiche* e *graduatorie* per fornire informazioni agli stakeholders esterni. Nel processo di Bologna, pertanto, il focus si è spostato da un’enfasi sui programmi e sulle procedure esterne di assicurazione della qualità a un’enfasi sul livello istituzionale, sull’importanza dei meccanismi interni e di autovalutazione che conducono ad un approccio che considera la qualità come *fitness for purpose*. La strategia di Lisbona,

nazionali di valutazione della qualità. Cfr. Crozier F., Curvale B., Hénard F. (2005), *Quality Convergence Study. A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area*, Enqa Occasional Papers 7, Helisinki; Crozier F., Curvale B., Dearlove R., Helle E., Hénard F. (2006), *Terminology of quality assurance: towards shared European values?*, Enqa Occasional Papers 12, Helisinki.

- *European Quality Labels*, tipo di accreditamento esterno di programmi e discipline finanziato dalla Commissione Europea.

- *E-xcellence*, progetto biennale per promuovere la qualità dell’e-learning nelle istituzioni di istruzione superiore sviluppando un manuale di riferimento per l’audit, la valutazione e la revisione di programmi e-learning e dei sistemi che li supportano. Cfr. <http://www.eadtu.nl/e-xcellence/>

- *European Masters New Evaluation Methodology (EMNEM)*, che ha avuto l’obiettivo di sviluppare una metodologia specifica di assicurazione della qualità riguardante i programmi Erasmus Mundus. Cfr. EUA (2006), *Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes. EMNEM - European Masters New Evaluation Methodology*, Eua Publications, Brussels.

- *Creativity Project*, lanciato nel 2006 dall’EUA, che ha aperto la questione di come possano essere migliorate la creatività e l’innovazione all’interno delle istituzioni di istruzione superiore. Cfr. Eua (2007), *Creativity in higher education*, Eua Publications, Brussels.

- *European Forum for Quality Assurance*, (prima edizione a Monaco nel novembre 2006 e seconda edizione a Roma nel novembre 2007), che ha lo scopo di condividere e diffondere cultura, pratiche e modelli di assicurazione della qualità. Cfr. Eua (2007), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels; <http://www.eua.be/index.php?id=108> ; <http://www.eua.be/index.php?id=345>

invece, tende a spingere nella direzione di dettagliate procedure esterne di assicurazione della qualità, accreditamento e assicurazione della qualità a livello di programma, quindi promuove strumenti che possono fornire informazioni agli stakeholders cercando di sviluppare contatti e contratti con le istituzioni di istruzione superiore¹⁶².

In quanto più specifici rispetto alla tematica indagata, è soprattutto dalle seguenti fonti che è possibile delineare un approccio “europeo” alla valutazione dei corsi di studio:

- Gli *Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)*;
- Il Progetto *Tuning Educational Structures in Europe*;
- Il Progetto *Transnational European Evaluation Project (TEEP)*.

2.4.1 Il documento ENQA: Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore¹⁶³

Gli standard e le linee guida per l'assicurazione interna ed esterna della qualità sono stati elaborati per supportare e indirizzare le istituzioni accademiche che vogliono sviluppare un proprio sistema interno di assicurazione della qualità e le agenzie per l'assicurazione esterna di qualità dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore.

Sono fondate su una serie di principi fondamentali che riporto fedelmente.

- Le istituzioni di istruzione superiore hanno la responsabilità primaria per la qualità dei servizi offerti e per la sua garanzia;
- l'intera società ha un interesse che deve essere tutelato verso gli standard qualitativi dell'istruzione superiore;
- occorre migliorare la qualità dei corsi di studio dell'EHEA a vantaggio degli studenti e degli altri fruitori dell'istruzione superiore;
- devono esservi strutture organizzative efficaci ed efficienti entro le quali erogare i corsi di studio;

¹⁶² Froment E. (2007), *Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels

¹⁶³ Gli estratti dal documento sono tradotti dal *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* e consultabili all'indirizzo <http://www.processodibologna.it/>

- nei processi di assicurazione della qualità va data importanza alla trasparenza e all'uso di *expertise* esterne;
- all'interno delle istituzioni di istruzione superiore si deve sviluppare una cultura della qualità;
- occorrono procedure che consentano alle istituzioni di istruzione superiore di dimostrare la propria affidabilità, anche per l'investimento di risorse pubbliche e private;
- l'assicurazione di qualità finalizzata all'attestazione di affidabilità è pienamente compatibile con l'assicurazione di qualità rivolta al miglioramento degli standard accademici;
- le istituzioni dovrebbero essere in grado di attestare la propria qualità sia sul piano interno che su quello internazionale;
- le procedure impiegate non dovrebbero soffocare la diversità e l'innovazione.

Le finalità degli standard e linee guida sono quelle di migliorare l'offerta formativa, di aiutare le istituzioni di istruzione superiore a gestire e a migliorare il proprio livello qualitativo e, in tal modo, giustificare la loro autonomia, di offrire una base per il lavoro delle agenzie per l'assicurazione di qualità e di rendere l'assicurazione esterna della qualità più trasparente e più semplice da comprendere.

Gli obiettivi, invece, sono quelli di incoraggiare le istituzioni di istruzione superiore a promuovere una intensa attività intellettuale e didattica, di fornire assistenza e indirizzo alle istituzioni accademiche e alle altre strutture coinvolte affinché sviluppino una propria cultura di assicurazione della qualità, di orientare e rafforzare le aspettative di istituzioni, studenti, mondo del lavoro e altri portatori di interesse circa i processi e i risultati dell'istruzione superiore e di contribuire all'elaborazione di un quadro comune di riferimento per l'erogazione dell'istruzione superiore e l'assicurazione della qualità.

Poiché il focus della tesi è la valutazione dei corsi di studio, nel sintetizzare il contenuto di standard e linee guida non verranno riportati quelli relativi alle agenzie per l'assicurazione esterna della qualità.

Standard e linee guida per l'assicurazione *interna* della qualità riguardano gli aspetti di seguito sintetizzati.

1. Linee di indirizzo e procedure per l'assicurazione della qualità

Le istituzioni dovrebbero definire, formalizzare e diffondere - anche coinvolgendo gli studenti e gli altri portatori di interesse - le politiche, le procedure e gli standard per l'assicurazione della qualità e dovrebbero impegnarsi a sviluppare una cultura

che riconosca l'importanza della qualità e della sua assicurazione progettando e attuando strategie per il continuo miglioramento.

2. Approvazione, monitoraggio e revisione periodica di corsi e titoli di studio

Le istituzioni dovrebbero avere un meccanismo formale per l'approvazione, la revisione periodica e il monitoraggio dei corsi di studio e dei titoli rilasciati.

L'assicurazione della qualità dovrebbe includere l'indicazione chiara e pubblica dei risultati di apprendimento che si intendono raggiungere; la progettazione accurata del contenuto e del curriculum; specifiche necessità delle diverse modalità di erogazione e tipologie di istruzione superiore; la disponibilità di risorse appropriate per l'apprendimento; le procedure formali di approvazione dei corsi di studio da parte di organismi esterni a quello dei docenti del consiglio di corso; il monitoraggio dei progressi e dei risultati ottenuti dagli studenti; la revisione regolare e periodica dei corsi di studio (anche da parte di membri esterni); un feedback regolare da parte dei datori di lavoro, dei rappresentanti del mondo della produzione e di altre organizzazioni di rilievo; la partecipazione degli studenti alle attività di assicurazione della qualità.

3. Verifica del profitto degli studenti

La valutazione del profitto degli studenti dovrebbe essere pensata per valutare il livello di raggiungimento dei risultati di apprendimento, essere appropriata per il loro scopo, sia esso diagnostico, formativo o sommativo, avere criteri chiari e pubblici per l'assegnazione dei voti, essere svolta da persone che comprendano il ruolo della verifica nell'avanzamento degli studenti verso il raggiungimento delle conoscenze e delle capacità associate con la qualifica prevista, non basarsi sul giudizio di un esaminatore singolo, prendere in considerazione tutte le possibili conseguenze della regolamentazione delle verifiche di profitto, avere regole chiare per quanto concerne assenze e malattie degli studenti, assicurare che le verifiche siano svolte in maniera pienamente conforme alle procedure stabilite dall'istituzione, essere soggetta a controlli amministrativi che garantiscano l'accuratezza delle procedure.

Inoltre gli studenti dovrebbero essere informati in maniera chiara sulla strategia di verifica del profitto, su quali esami o metodi di valutazione dovranno affrontare, su che cosa ci si attende da loro e sui criteri che saranno applicati nella valutazione della loro performance.

4. Assicurazione della qualità dei docenti

I docenti dovrebbero avere piena conoscenza e comprensione della materia che insegnano e possedere le competenze e l'esperienza necessarie a trasmettere con efficacia il proprio sapere agli studenti. Le istituzioni dovrebbero garantire che le procedure di selezione e di nomina dei docenti prevedano gli strumenti per accertare il possesso del livello minimo di competenze necessarie. Al corpo docente dovrebbe essere offerta l'opportunità di potenziare le proprie capacità di insegnamento e di valorizzare le proprie competenze. Le istituzioni dovrebbero consentire ai docenti meno esperti di migliorarsi ma dovrebbero anche avere i mezzi per rimuovere dall'incarico i docenti i cui risultati rimangano al di sotto della soglia minima prevista.

5. Risorse didattiche e sostegno agli studenti

Le istituzioni dovrebbero garantire risorse "fisiche", come biblioteche o strutture informatiche, e "umane, come tutor, assistenti e altre figure di supporto, adeguate e appropriate al corso di studi offerto. Gli ausili didattici e gli altri sistemi di sostegno devono risultare facilmente accessibili agli studenti, essere progettati in base alle loro esigenze ed essere eventualmente modificabili su loro segnalazione. Le istituzioni dovrebbero periodicamente monitorare, verificare e ottimizzare l'efficacia dei servizi di sostegno offerti ai propri studenti.

6. Sistemi informativi

Le istituzioni devono assicurare la raccolta, l'analisi e l'utilizzo delle informazioni necessarie per l'efficace gestione dei propri corsi di studio e delle altre attività e che dovrebbero almeno riguardare la progressione degli studenti e percentuali di successo; l'occupabilità dei laureati; il grado di soddisfazione degli studenti in relazione ai corsi di studio; l'efficacia dei docenti; il profilo della popolazione studentesca; le risorse didattiche disponibili e i loro costi; gli indicatori chiave dei risultati conseguiti da ciascuna istituzione.

7. Pubblicità delle informazioni

Le istituzioni hanno la responsabilità di fornire informazioni - accurate, imparziali, obiettive e facilmente accessibili - relative ai corsi di studio offerti, ai risultati di apprendimento previsti, ai titoli che rilasciano, alle metodologie di insegnamento e apprendimento, alle procedure di verifica dell'apprendimento utilizzate e alle

opportunità di apprendimento disponibili per i loro studenti. Le informazioni pubblicate dovrebbero includere anche un quadro delle opinioni dei laureati e degli ambiti lavorativi in cui questi sono impiegati e il profilo dell'attuale popolazione studentesca.

Standard e linee guida per l'assicurazione *esterna* della qualità, invece, riguardano gli elementi di seguito riassunti.

1. Utilizzazione delle procedure per l'assicurazione interna della qualità

Le procedure per l'assicurazione esterna della qualità dovrebbero effettuare una attenta valutazione delle politiche e delle procedure interne di ciascuna istituzione per determinare in che misura esse rispondano agli standard prestabiliti. Se l'istituzione è in grado di dimostrare l'efficacia dei propri processi interni di assicurazione della qualità e se tali processi comprovano adeguatamente il livello qualitativo dell'istituzione e il suo rispetto degli standard prestabiliti, i processi esterni di valutazione potranno risultare meno approfonditi.

2. Definizione dei processi esterni di assicurazione della qualità

I metodi esterni di assicurazione della qualità dovrebbero essere progettati e sviluppati coinvolgendo i principali portatori di interesse, tra cui le istituzioni di istruzione superiore. Le procedure dovranno essere rese pubbliche e contenere una esplicita dichiarazione delle finalità e degli obiettivi nonché una descrizione delle procedure che verranno adottate, che non dovrebbero interferire più del dovuto con la normale attività delle istituzioni.

3. Criteri decisionali

Le decisioni formali assunte dalle agenzie per l'assicurazione di qualità hanno un'influenza significativa sulle istituzioni e sui programmi valutati e, di conseguenza, dovrebbero basarsi su criteri resi pubblici e applicati in modo coerente, così come le conclusioni dovrebbero fondarsi su dati concreti.

4. Adeguatezza delle procedure

Tutti i processi esterni di assicurazione della qualità dovrebbero essere progettati in modo tale da rispondere pienamente alle finalità e agli obiettivi per essi stabiliti. Vi sono alcuni elementi dei processi esterni di verifica che non solo servono a garantirne la validità, l'affidabilità e l'utilità, ma che contribuiscono anche a dare una

dimensione europea all'assicurazione della qualità (come ad esempio la necessità che gli esperti chiamati a svolgere attività di assicurazione della qualità esterna possiedano le necessarie competenze e siano in grado di svolgere al meglio il compito al quale sono chiamati; la necessità di selezionare accuratamente gli esperti; l'impiego di esperti internazionali; il coinvolgimento degli studenti, ...).

5. Stesura dei rapporti

I rapporti dovrebbero essere resi pubblici ed essere redatti in uno stile chiaro e di facile lettura. I lettori dovrebbero poter comprendere senza difficoltà le decisioni, le valutazioni positive e le raccomandazioni in essi contenute. I rapporti pubblicati dovrebbero essere facilmente accessibili e i suoi lettori e fruitori dovrebbero avere l'opportunità di commentarne l'utilità.

6. Procedure di follow-up

I processi di assicurazione della qualità che includono raccomandazioni a favore di successive azioni o piani di azione devono prevedere opportune procedure di follow-up in grado di garantire l'accoglimento delle raccomandazioni formulate nonché lo sviluppo e l'attuazione dei piani d'azione richiesti. In questa maniera si persegue l'obiettivo di intervenire tempestivamente nelle aree di maggiore criticità e di promuovere ulteriori miglioramenti.

7. Verifiche periodiche

L'assicurazione esterna della qualità deve essere riproposta ciclicamente. È opportuno definire con chiarezza e rendere note al pubblico la frequenza dei controlli e le procedure di valutazione adottate. Gli iter seguiti in tutte le verifiche esterne devono essere chiaramente definiti dall'agenzia e le richieste avanzate alle istituzioni non devono risultare più gravose di quanto non sia necessario per il conseguimento degli obiettivi prefissati.

8. Analisi sistemiche

Le agenzie per l'assicurazione di qualità devono periodicamente produrre rapporti riepilogativi in cui vengono descritti e analizzati i risultati delle proprie attività e le valutazioni effettuate e da cui vengono elaborate analisi strutturate sui sistemi accademici nella loro globalità. Le analisi sistemiche possono essere utili strumenti per l'individuazione delle linee di indirizzo in materia di istruzione superiore e per il miglioramento degli standard qualitativi.

2.4.2 Il Modello *Tuning* di valutazione dei corsi di studio¹⁶⁴

Il punto di partenza assunto all'interno del progetto *Tuning* è che l'obiettivo generale dell'istruzione superiore è quello di creare, migliorare e garantire la migliore e più adeguata esperienza possibile per lo studente. La responsabilità ultima di garantire che venga raggiunta la qualità intesa in questo senso generale risiede nelle Università e nel loro staff, grazie al contributo degli studenti e di altri stakeholders.

Nell'ottica di *Tuning*, la qualità nella progettazione ed erogazione di un corso deve essere garantita non solo dall'"adeguatezza per l'obiettivo" - ossia l'adeguatezza a garantire il raggiungimento degli obiettivi dichiarati di ciascun corso - , ma anche dall'"adeguatezza dell'obiettivo" - ossia l'adeguatezza degli obiettivi di ciascun corso - , che richiede una forte connessione con la ricerca e gli standard accademici, oltre alla considerazione dell'occupabilità, che risulta essere solamente implicita nella definizione di "adeguatezza per l'obiettivo".

Il miglioramento della qualità implica uno sforzo costante per migliorare la qualità della progettazione, dell'attuazione e dell'erogazione del corso. L'approccio *Tuning* si basa su una serie di elementi coerenti:

- l'identificazione delle necessità sulle quali si sia trovato un accordo comune;
- un profilo descritto accuratamente;
- risultati di apprendimento corrispondenti espressi in termini di competenze;
- una corretta distribuzione dei crediti ECTS nelle varie unità del corso;
- approcci appropriati all'insegnamento, all'apprendimento e all'accertamento del profitto.

Tutto ciò delinea la creazione di un processo continuo basato su un meccanismo insito di miglioramento della qualità e sulla consapevolezza della sua importanza, ossia una "cultura della qualità", da cui dipende fortemente. I principi per la progettazione e il miglioramento dei corsi sono stati visualizzati da *Tuning* nel cerchio dinamico dello sviluppo della qualità (*dynamic quality development circle*), già presentato in precedenza.

¹⁶⁴ Gonzalez J., Wagenaar R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao (traduzione italiana in parte reperibile all'indirizzo <http://www.storia.unibo.it/Tuning/Tuning.html> e in parte a cura dell'autrice del testo)

Per quanto riguarda in modo specifico la valutazione dei corsi di studio, mi sembra utile richiamare la definizione di valutazione adottata e la *Checklist for Curriculum Evaluation* elaborata.

Nel Glossario elaborato all'interno del Progetto con *valutazione (evaluation)* si intende:

La valutazione dell'insegnamento e degli studi accademici in un dato campo o in una data area disciplinare e dei relativi corsi di studio comprende tutte quelle attività che mirino a valutare la qualità e l'adeguatezza dello scopo e allo scopo (*quality and fitness for purpose and of purpose*). Punti di forza e di debolezza (*strengths and weaknesses*) dell'istruzione e della preparazione possono essere identificati con revisioni *stocktaking*, analisi e proposte formulate per assicurare una qualità sostenibile (*sustainability of quality*). La valutazione può essere condotta attraverso procedure sia interne che esterne. La valutazione interna comprende la raccolta sistematica di dati amministrativi e la raccolta di commenti (*feedbacks*) da parte di datori di lavoro / imprese, degli studenti e dei neolaureati, oltre all'organizzazione di interviste formali (*structured conversations*) con docenti e studenti. La valutazione esterna può includere visite al dipartimento da parte di un gruppo di revisori per valutare la qualità degli studi accademici e dell'insegnamento, l'uso di esaminatori esterni, l'accreditamento esterno e così via. Un elemento significativo nello sviluppo della qualità è il garantire che siano utilizzate procedure interne e esterne per migliorare l'apprendimento degli studenti.

La valutazione del curriculum dovrebbe riguardare i seguenti elementi.

Processo didattico:

- profilo del titolo (obiettivi del corso di studi)
- risultati di apprendimento e competenze da conseguire
- struttura del corso di studio e ordine dei componenti del corso (per realizzare la progressione)
- coerenza del corso di studio
- divisione del carico di lavoro nell'ambito del semestre e dell'anno accademico
- fattibilità del corso di studio
- metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto
- connessione tra istruzione secondaria e istruzione superiore
- cooperazione internazionale e mobilità degli studenti

Prodotti / risultati didattici:

- ritmo di studio, abbandoni e trasferimenti da un corso a un altro (risultati)
- risultati del primo e del secondo ciclo
- occupabilità

Risorse e strutture richieste:

- risorse strutturali e tecniche
- risorse di staff e materiali
- supporto e aiuto agli studenti

Per i diversi elementi identificati è stata proposta una lista di controllo per la valutazione del curriculum (*Checklist for Curriculum Evaluation*) - riportata nell'allegato 6 - che si basa su 14 "premesse" o affermazioni che descrivono la situazione ideale, raggiungibile solo grazie *allo staff accademico e agli studenti*.

2.4.3 Il Progetto *Transnational European Evaluation Project* (TEEP)

TEEP è un progetto pilota europeo che ha avuto lo scopo di indagare le implicazioni operative della valutazione della qualità dei programmi di studio in tre diverse aree: Storia, Fisica e Scienze Veterinarie. Nel complesso 14 programmi di 11 diversi paesi europei sono stati valutati. A questa prima fase del progetto (2002-2003)¹⁶⁵ ne è seguita una seconda (2004-2006) che ha riguardato la valutazione di tre *master's degrees Erasmus Mundus*¹⁶⁶ che non verrà approfondita in questa sede.

Gli obiettivi del progetto erano di sviluppare un metodo di valutazione esterna transnazionale, usando criteri comuni come base del processo di valutazione in tre diverse aree disciplinari; identificare possibili ostacoli alla valutazione transnazionale e indicare strategie per superarli; contribuire ad una maggiore consapevolezza, trasparenza e compatibilità all'interno dell'istruzione superiore europea.

¹⁶⁵ Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki

¹⁶⁶ Enqa (2006), *Methodological Report. Transnational European Evaluation Project II*, Enqa Occasional Papers 9, Helsinki

La metodologia di valutazione dei programmi adottata segue la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 24 settembre 1998 riguardante la cooperazione europea nell'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore, il *Four Stage Model*¹⁶⁷.

Questo modello di valutazione si articola nelle quattro fasi seguenti:

- sviluppo autonomo e indipendente delle procedure e dei metodi di valutazione della qualità;
- autovalutazione interna periodica;
- visita esterna effettuata da *peer* per verificare lo stato di applicazione delle procedure di qualità e il livello qualitativo dei servizi erogati;
- pubblicazione di un report finale di valutazione.

Per quanto riguarda il primo aspetto in questo progetto è stato deciso di adottare un manuale comune di autovalutazione in modo da utilizzare un metodo condiviso di valutazione dei programmi e ottenere informazioni comparabili.

La valutazione dei programmi è focalizzata sui seguenti tre aspetti:

- il contesto educativo nazionale all'interno del quale si situa il programma;
- competenze e risultati di apprendimento;
- meccanismi di assicurazione della qualità.

Mentre per il primo aspetto non sono stati formulati specifici criteri in quanto ha a che fare con lo specifico contesto legislativo nazionale e istituzionale all'interno del quale il programma viene istituito e attuato (durata, struttura, progettazione dei corsi di studio...), per gli altri due aspetti sono stati proposti specifici criteri di valutazione riportati nell'allegato 7¹⁶⁸.

Non sorprende che nel rapporto conclusivo del progetto, commentando l'applicabilità dei criteri, si rilevi che ci sia una gran confusione e diverse interpretazioni e usi dei termini “finalità”, “scopi”, “competenze” e “risultati di apprendimento”, così come l'applicazione e la comprensione della terminologia relativa alle competenze specifiche e generali è risultata molto diversa tra le

¹⁶⁷ Danish Evaluation Institute (2003), *Quality procedures in European Higher Education*, Enqa Occasional Papers 5, Helsinki

¹⁶⁸ Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Five history programmes*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki, pp. 67-70

discipline. Un ultimo rilievo degno di nota è che è stato rilevato che “*the Tuning generic competences functioned less effectively, because they were regarded as too numerous to be of real value. It was apparent that in the majority of cases the staff members found it easier to relate to the subject specific competences than to the generic ones*”¹⁶⁹.

2.4.4 Considerazioni sull’approccio “europeo” alla valutazione dei corsi di studio di istruzione superiore

È innegabile che nei documenti e nei progetti pocanzi presentati siano stati introdotti numerosi elementi innovativi e fondamentali riguardanti la valutazione dei corsi di studio. L’enfasi posta sulle competenze specifiche e generali, sui metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, sui servizi di supporto agli studenti (orientamento, tutoring, counseling, ...), sul coinvolgimento di docenti, studenti, ex-studenti e stakeholders, costituisce una pietra miliare posata e destinata a diventare - o almeno lo speriamo - un punto di non ritorno. E prestare maggiore attenzione alla qualità dell’insegnamento è indubbiamente un prerequisito fondamentale per il miglioramento della qualità¹⁷⁰: il dibattito sulla qualità, infatti, ha legittimato la discussione su quei processi di insegnamento, accompagnamento e apprendimento che non si può più pensare essere incontestabili e che dovrebbero essere approcciati attraverso modalità riflessive¹⁷¹. È forte, infatti, il richiamo all’autovalutazione di istituzioni e programmi, anche attraverso il diretto coinvolgimento di docenti e studenti.

L’approccio “europeo” alla valutazione, tuttavia, per molti paesi resta ancora una meta da raggiungere più che un punto di partenza.

Basti vedere, nel recente rapporto sullo stato di avanzamento del Processo di Bologna preparato in vista della riunione dei Ministri a Londra (aprile 2007), la situazione rilevata per quanto riguarda l’area dell’assicurazione della qualità.

¹⁶⁹ Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki, p. 30

¹⁷⁰ Schwarz S., Westerheijden D.F. (2007), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, op. cit.

¹⁷¹ Harvey L. (2007), *Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education*, op.cit.

*Stocktaking on Quality Assurance***Table 2****Number of countries in each colour category for indicators 4-7**

Degree System	Green	Light green	Yellow	Orange	Red
4. National implementation of Standards and Guidelines for QA in the EHEA (ESG)	17	26	4	1	0
5. Stage of development of external quality assurance system	18	23	5	2	0
6. Level of student participation	17	16	11	4	0
7. Level of international participation	11	14	16	3	4

Fonte: Department for education and skills (2007), *Bologna Process Stocktaking London 2007*, Bologna Follow up group, London, p. 18

Complessivamente si può osservare che nella maggior parte dei paesi è stato introdotto (26) o è completamente operativo (17) un sistema nazionale di assicurazione della qualità in linea con gli *Standards and Guidelines for QA in the EHEA* ed è stato implementato un sistema nazionale di assicurazione della qualità (valutazione interna, visita esterna e pubblicazione dei risultati) prevedendo (18) o meno (23) le procedure di peer review della/e agenzia/e nazionale/i di assicurazione della qualità in accordo con gli *Standards and Guidelines for QA in the EHEA*.

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti nell'assicurazione della qualità, essa dovrebbe avvenire a quattro livelli: nella governance delle agenzie nazionali di assicurazione della qualità, nelle revisioni esterne di istituzioni o programmi, nelle consultazioni durante le visite esterne, nelle valutazioni interne. In ben 17 paesi, gli studenti vengono coinvolti in tutti e quattro i livelli previsti; in 16 paesi vengono coinvolti in almeno 3 livelli; in 11 paesi in almeno 2; in 4 paesi in almeno un livello.

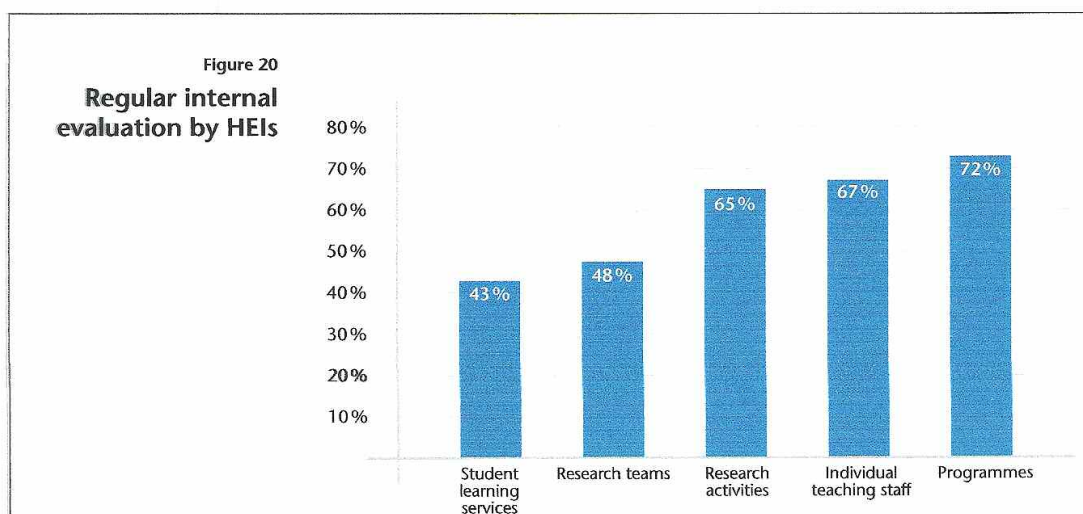
L'ultimo indicatore riguarda il livello di partecipazione internazionale nell'assicurazione della qualità, che dovrebbe avvenire nella governance delle agenzie nazionali di assicurazione della qualità, nelle valutazioni esterne delle agenzie nazionali di assicurazione della qualità, come membri o osservatori all'interno di teams di revisione esterna di istituzioni e programmi, nell'appartenenza

all'ENQA o ad altri network internazionali. 11 paesi dichiarano che la partecipazione internazionale avviene a tutti e quattro i livelli previsti; in 14 paesi avviene ad almeno tre livelli tra quelli previsti; in 16 paesi avviene ad almeno due livelli, in 3 paesi avviene ad almeno un livello e in 4 paesi non c'è coinvolgimento internazionale.

Quest'ultimo indicatore è indubbiamente quello che risulta più critico e, tra le cause possibili, sono state evidenziate le difficoltà linguistiche nel coinvolgere esperti stranieri e le restrizioni legislative.

Per quanto riguarda l'Italia, è stato dichiarato che si posiziona nel "light green" relativamente a tutti e quattro gli indicatori, anche se, onestamente, mi sembra un'autovalutazione piuttosto ottimistica che realista.

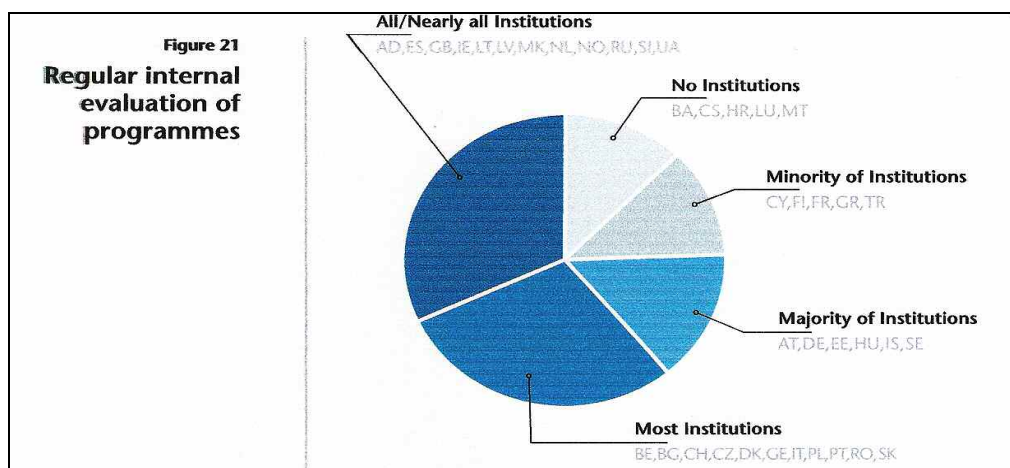
Tra le pratiche di *assicurazione interna* della qualità utilizzate regolarmente a livello europeo, la valutazione dei programmi risulta quella più diffusa, mentre quella dei "student learning services" (biblioteche, orientamento, informazione, ...) risulta essere quella meno praticata.



Fonte: Crosier D., Purser L., Smidt H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Eua Publications, Brussels, p. 56

Più del 95% dei rispondenti, infatti, afferma di utilizzare modalità di valutazione dei programmi; se più del 70% afferma di farlo regolarmente, il 24% afferma "qualche volta".

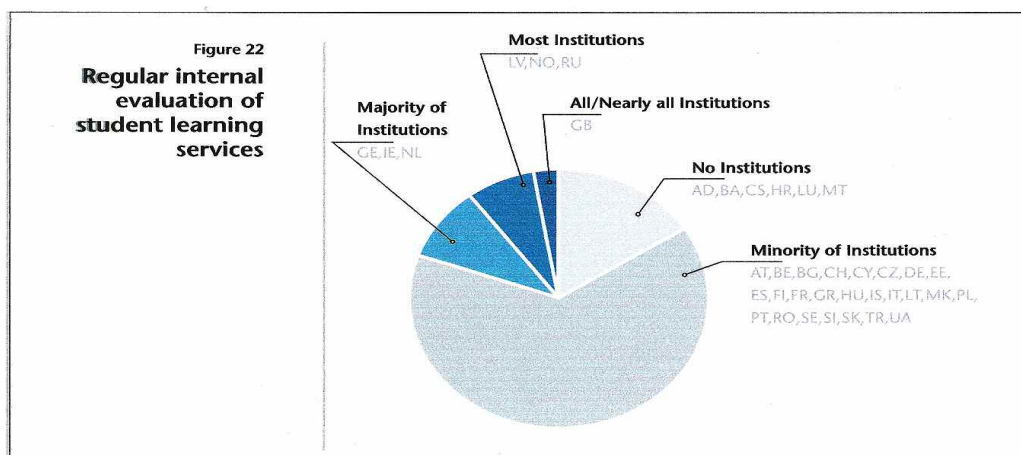
Analizzando i dati a livello nazionale, la maggior parte dei paesi che dichiarano di valutare regolarmente i programmi affermano che è una pratica diffusa in tutte/quasi tutte le istituzioni o nella maggior parte.



Fonte: Crosier D., Purser L., Smidt H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Eua Publications, Brussels, p. 54

Più allarmante, invece, appare il dato riguardante la valutazione dei servizi agli studenti, valutati regolarmente solo nel 43% dei casi e nel 36% “qualche volta”; il 20%, invece, dichiara di non valutarli affatto.

Come emerge dalla figura che segue, inoltre, è solo la minoranza delle istituzioni ad operare valutazione regolare dei servizi agli studenti anche nei paesi che hanno dichiarato di occuparsene.



Fonte: Crosier D., Purser L., Smidt H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Eua Publications, Brussels, p. 55

L'approccio "europeo" alla valutazione sembra essere un buon compromesso tra esigenze di *improvement* e *accountability*. Se da una parte è necessario riuscire a mantenere e rafforzare questo equilibrio, dall'altra è fondamentale disseminare le buone pratiche realizzate evitando che siano conosciute e diffuse solo in quei programmi e in quelle istituzioni partecipanti ai progetti.

2.5 La valutazione dei corsi di studio in Italia

Le pratiche di valutazione diffuse in Italia riguardano da una parte la valutazione esterna dei corsi di studio e, dall'altra, la valutazione interna della didattica.

Per quanto riguarda la valutazione esterna dei corsi di studio, i due modelli principali ad oggi noti e utilizzati sono quello proposto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e il modello di accreditamento proposto dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU).

Dopo l'esperienza condotta all'interno del Progetto Pilota Europeo del 1995 e con forte riferimento alle norme della famiglia Iso 9000, la Crui ha deciso di sperimentare un modello di valutazione dei corsi di studio, per la precisione di autovalutazione seguita da una valutazione esterna, attraverso il progetto *Campus*, che, tra il 1995 e il 2000 ha coinvolto 94 diplomi universitari professionalizzanti del Centro-Nord e circa 50 diplomi universitari del Sud. Con il progetto *Campusone*, realizzato nel triennio 2001/2004, la valutazione della Crui è stata sperimentata in oltre 500 corsi di laurea prevalentemente triennali. In risposta al processo di Bologna da una parte, e all'avvicinarsi dell'accREDITAMENTO ministeriale dei corsi di studio dall'altra, l'attenzione della Crui si è spostata recentemente alla certificazione dei corsi di studio¹⁷², adottando come riferimenti la norma Iso 9001 e il Modello Efqm e i principi del controllo di processo di Deming (Plan-Do-Check-Act).

Per una valutazione complessiva della qualità del corso di studio, è necessario verificare che:

- gli obiettivi formativi siano di valore, cioè coerenti tra di loro e con eventuali requisiti e con le esigenze delle parti interessate;
- le risorse siano adeguate ai fini del raggiungimento degli obiettivi stabiliti;

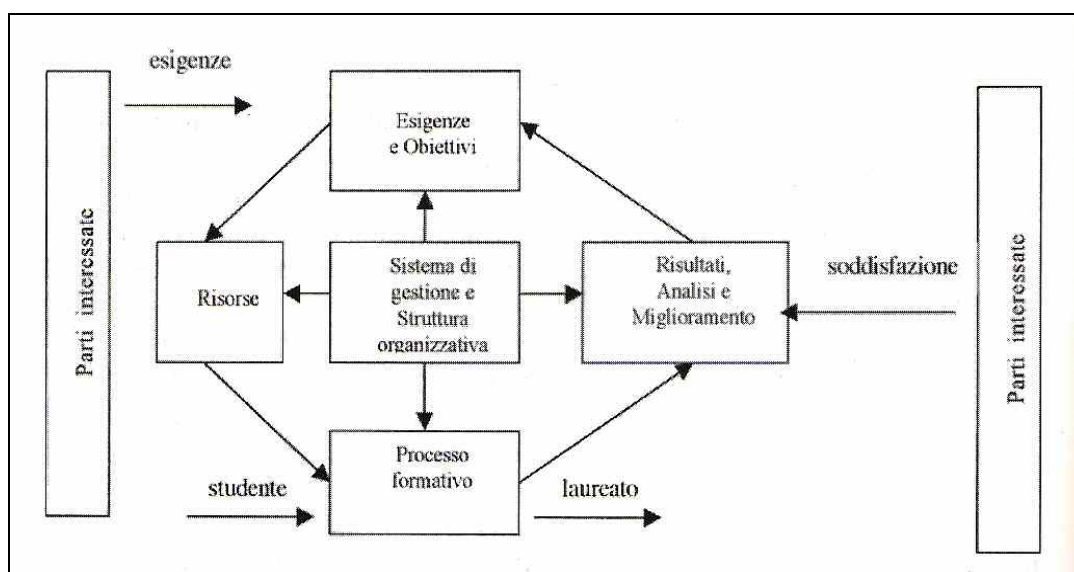
¹⁷² Stefani E. (a cura di) (2006), *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano

- il processo formativo e i processi di contesto consentano il raggiungimento degli obiettivi;
- i risultati attestino il raggiungimento degli obiettivi;
- il sistema di gestione e la struttura organizzativa siano in grado di promuovere il raggiungimento degli obiettivi e il miglioramento dell'efficacia dei processi.

Il modello individua cinque processi fondamentali da valutare, di cui vengono specificati gli elementi che li compongono:

- sistema di gestione e struttura organizzativa: sistema di gestione; struttura organizzativa; riesame;
- esigenze e obiettivi: esigenze delle parti interessate; obiettivi generali; obiettivi di apprendimento; politiche;
- risorse: personale docente e di supporto; infrastrutture; risorse finanziarie; relazioni esterne e internazionali;
- processo formativo: progettazione e pianificazione; accesso e gestione degli studenti; erogazione e apprendimento; servizi di contesto;
- risultati, analisi e miglioramento: risultati; analisi; miglioramento.

I collegamenti tra i diversi processi e il ruolo delle parti interessate sono rappresentati nella figura seguente.



Fonte: Stefani E. (a cura di) (2006), *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano, p. 118

Ai fini dell'autovalutazione e della valutazione esterna, ogni elemento è corredato da una o più domande e, per ciascuna di esse, vengono specificati i fattori da considerare per formulare la risposta. Poiché non tutti gli oggetti della valutazione sono anche oggetti di certificazione, nel modello vengono dettagliatamente specificati quali sono i requisiti per la certificazione.

Il modello, inoltre, prevede che vengano raccolti una serie di dati per verificare la coerenza dei risultati con quanto pianificato in termini di obiettivi e politiche riguardanti gli studenti (indicatori di risultato), come ad esempio l'andamento delle iscrizioni, la carriera degli studenti, il numero di laureati, ecc.

Il processo di valutazione e certificazione si articola nelle fasi di seguito descritte:

1. presentazione della domanda;
2. autovalutazione tramite la redazione di un Rapporto di autovalutazione;
3. valutazione esterna tramite audit in loco e successiva stesura di un Rapporto di valutazione e certificazione;
4. approvazione del Rapporto di valutazione e certificazione e formulazione della proposta di decisione di certificazione;
5. decisione di certificazione e sorveglianza periodica.

Il modello è sicuramente completo e razionale, talmente razionale che tra quegli "obiettivi di valore" non si dà cenno a formare competenze, ma solo "conoscenze, capacità e comportamenti".

Un altro modello noto e utilizzato è quello di accreditamento messo appunto dal CNVSU nel 2004¹⁷³. L'accREDITamento si distingue dalla valutazione e dalla certificazione in quanto è un riconoscimento della presenza di standard minimi o di eccellenza ad un programma o ad una istituzione in seguito ad una procedura di verifica e accertamento dei requisiti prestabiliti¹⁷⁴.

Al centro della qualità della formazione di un corso di studio in questo modello vengono posti tre fattori centrali.

¹⁷³ CNVSU_RDR 01/04 – Modello informativo per l'accREDITamento dei corsi di studio: Rapporto finale del gruppo di ricerca "Valutazione della didattica e accREDITamento"

¹⁷⁴ Cfr. Zaggia C. (2007), *Una comunità educativa da soddisfare. AccREDITamento, certificazione e valutazione della qualità*, PensaMultimedia, Lecce

1. La congruenza tra il programma del corso di studio e le attese della società civile, delle istituzioni e del mondo del lavoro. Questo primo fattore richiede che vengano identificati i principali ruoli professionali di riferimento e che vengano dichiarate le competenze necessarie per ricoprirli. Richiede inoltre che si identifichino con chiarezza le principali parti interessate alla formazione che il corso di studio si propone di impartire allo studente, e che si verifichi con esse se le competenze identificate sono adeguate all'assunzione del ruolo previsto nel mondo del lavoro e delle professioni.

2. Il soddisfacimento degli obiettivi di formazione. Questo secondo fattore richiede che il corso di studio traduca i requisiti in obiettivi di apprendimento nel linguaggio degli specialisti della formazione. Questa traduzione consiste essenzialmente nel pianificare sequenze o gruppi di insegnamenti dotati di contenuti scientifico / disciplinari atti a una costruzione progressiva delle conoscenze e abilità (conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali) in funzione delle competenze previste.

Richiede inoltre che ogni singolo modulo di insegnamento stabilisca prerequisiti, obiettivi, contenuti, metodi, tempi, modalità di accertamento dell'apprendimento in connessione con gli altri moduli ad esso collegati e con gli obiettivi generali del corso di studio.

3. I risultati di apprendimento dello studente. Questo fattore richiede che lo studente venga esposto a una varietà di metodologie formative, a condizioni di lavoro, con risorse umane e materiali, con carichi e tempi, con forme di supporto, ovvero nel complesso a un ambiente di apprendimento tale da favorire il raggiungimento degli "obiettivi di apprendimento" stabiliti. Richiede inoltre che sia possibile accertare, tramite tecniche di esame appropriate, se e in che misura gli "obiettivi di apprendimento" siano stati effettivamente trasformati in risultati di apprendimento.

Il corso di studio, inoltre, deve disporre di una organizzazione solida e autorevole, capace cioè sia di progettare e pianificare gli studi secondo i fattori centrali prima descritti, sia di esercitare azioni di controllo sulla loro attuazione (osservazione, correzione, miglioramento) sulla base di criteri documentati e verificabili e tramite responsabili chiaramente identificati.

Pertanto, i processi delle attività fondamentali per il governo del corso di studio sono:

- requisiti esterni (macroprogettazione: parti interessate, ruoli professionali di riferimento, competenze associate ai ruoli);
- percorso formativo (microprogettazione: obiettivi di apprendimento, conoscenze e abilità da trasmettere allo studente, articolazione degli obiettivi per ambiti disciplinari e insegnamenti, contenuti e metodi degli insegnamenti, accertamento dell'apprendimento);
- risorse umane e materiali (docenti, personale di supporto, infrastrutture, strumentazioni, attrezzature);
- monitoraggio, analisi, riesame.

Gli strumenti su cui basare un modello di valutazione/accreditamento appartengono sostanzialmente a tre categorie distinte: indicatori quantitativi, giudizi qualitativi di esperti e esame delle procedure.

Il modello di accreditamento viene riportato nella tabella che segue.

Dimensioni	Fattori	Evidenze richieste
Esigenze, obiettivi	Parti consultate per identificare i requisiti esterni del piano formativo Requisiti identificati: ruoli professionali di riferimento, competenze necessarie per esercitarli Obiettivi formativi: conoscenze e abilità necessarie allo sviluppo delle competenze	Tab. A1: Consultazione col sistema socio-economico Tab. A2: Esigenze di formazione Tab. A3: Obiettivi formativi e articolazione per ambiti del Piano degli Studi
Insegnamento, apprendimento, accertamento	Caratteristiche degli studenti all'ingresso Struttura e contenuti del Programma Materiali e metodi dell'insegnamento Metodi di verifica dell'apprendimento	Tab. B1a, B1b: Pre-requisiti formativi (selezione, orientamento) Tab. B2: Piano degli studi Tab. B3: Calendario delle attività didattiche All. II: Scheda per Insegnamento

Dimensioni	Fattori	Evidenze richieste
Risorse, Servizi	Docenti e loro competenze Supporto tecnico-amministrativo Infrastrutture (aule, laboratori, equipaggiamenti, attrezzature, biblioteche...) Attività di guida, assistenza e supporto agli studenti	Curriculum docenti: in Tab. B2 Tab. C1: Locali utilizzati
Monitoraggio, analisi, riesame	Dati di ingresso e avanzamento degli studenti (efficacia interna) Opinioni studenti e laureati Inserimento occupazionale dei laureati (efficacia esterna) Analisi e commenti dei dati Attività periodiche di riesame	Tab. D1: Dati di ingresso e di percorso dello studente Eventuali altri dati da definire (cfr. Tab. D2) Opinioni dei frequentanti sull'attività didattica e dei laureandi al completamento del CdS Dati sugli inserimenti occupazionali Tab. D3: Analisi, monitoraggio, riesame del Corso

Fonte: CNVSU_RDR 01/04 – Modello informativo per l'accreditamento dei corsi di studio, p. 20

La prospettiva adottata dalla CRUI e dal CNVSU è stata recentemente confermata nel documento “*Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio Universitari*” in cui si afferma che:

“un corso di studi impartisce una formazione di Qualità solo se:

- specifica obiettivi di apprendimento di valore;
- pone gli studenti nelle condizioni di raggiungerli e garantisce una corretta valutazione dei risultati;
- dispone di risorse, umane e infrastrutturali, e di servizi adeguati al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- effettua il monitoraggio delle risorse e delle attività, analizza i risultati e promuove il miglioramento continuo;
- dispone di una organizzazione che si impegna a favore della Qualità del Corso di Studio e garantisce la pubblicità delle informazioni sul Corso di Studio”.

Questi principî devono ispirare la progettazione, la messa in opera e il controllo di un Corso di Studio. L'assicurazione della qualità richiede pertanto che venga dichiarata e rispettata una lista di “Requisiti per la Qualità” irrinunciabili articolati nelle seguenti cinque “Aree” comuni alla maggior parte dei modelli di valutazione internazionali:

- A – Esigenze e Obiettivi
- B – Percorso formativo
- C – Risorse
- D – Monitoraggio, Analisi e Miglioramento
- E – Sistema di gestione

Se l'idea e i criteri di qualità richiamano i modelli già presentati, risulta invece innovativa la proposta di attivare autonomamente processi di autovalutazione, con

“lo scopo di far acquisire al CdS piena consapevolezza dei propri punti di forza e delle aree da migliorare, effettuare un'analisi critica al fine di promuovere il miglioramento della Qualità, fornire un'informazione completa e corretta sul livello di Qualità raggiunto.

L'autovalutazione, che deve essere effettuata autonomamente dal CdS, costituisce pertanto un fondamentale strumento di monitoraggio e di anamnesi del suo modo di operare e il necessario presupposto per adottare appropriate ed efficaci azioni di sviluppo e miglioramento.

L'autovalutazione deve concludersi con la stesura periodica (annuale) di un Rapporto di autovalutazione, che rappresenta il documento base attraverso il quale il CdS descrive e valuta la sua organizzazione, i suoi obiettivi e la Qualità delle sue attività e dei risultati raggiunti, evidenzia le criticità presenti e le eventuali azioni di miglioramento messe in atto, o che si intende porre in atto, e dà quindi conto della sua Qualità complessiva.

Il Rapporto di autovalutazione è un documento destinato, in primis, agli organi di gestione interni del CdS e alle PI esterne all'Istituzione competenti per ogni forma di valutazione secondo schemi internazionalmente noti e consolidati.

Il processo di autovalutazione del CdS deve tener conto delle differenti responsabilità istituzionali nella gestione dei singoli processi (CdS, Dipartimenti, Facoltà, Ateneo), alle quali deve corrispondere un'appropriata modalità di valutazione. In particolare è possibile distinguere tra:

- processi gestiti a livello di CdS: sono tipicamente quelli di: definizione di competenze e obiettivi di apprendimento, progettazione e pianificazione del percorso formativo, individuazione delle risorse da rendere disponibili, analisi dei risultati e attività di miglioramento dell'efficacia dei processi gestiti, riesame del sistema di gestione, relativi alle cinque Aree sopra definite. La valutazione di tali processi deve essere effettuata con riferimento al singolo CdS.

- processi gestiti a livello di Facoltà o di Ateneo: sono quelli trasversali, in generale comuni ai diversi CdS di una medesima Facoltà, quali, tipicamente, quelli di: messa a disposizione e controllo delle risorse umane e delle infrastrutture, gestione dei servizi di informazione, assistenza e supporto agli studenti, raccolta ed elaborazione centralizzata di dati e informazioni. Al medesimo livello si pongono inoltre tutti gli adempimenti regolati da leggi, decreti e norme comuni a tutti i CdS. La valutazione di tali processi può, convenientemente, essere effettuata una volta per tutte per tutti i CdS della medesima Facoltà”.

Come giustamente commenta la Prof.ssa Semeraro¹⁷⁵, ciascuna delle aree può essere valutata a diversi livelli di complessità, ovvero fermandosi ad una valutazione focalizzata sulla funzionalità del CdS, oppure volgendosi a una più orientata alla promozione della sua qualità secondo modelli multidimensionali, prevedendo procedure e strumenti che vedano studenti e docenti attori primari dei processi di autovalutazione (*student self-evaluation, teaching self-evaluation, ...*). “Queste pratiche autovalutative, che pongono in rapporto modelli e strumenti di valutazione proposti secondo approcci top-down con modelli e strumenti proposti secondo approcci bottom-up, potrebbero completare ed arricchire i Rapporti di autovalutazione, e concorrere alla diffusione di una cultura della valutazione che coinvolga i protagonisti primariamente implicati nella scena didattica, che sono appunto i docenti e gli studenti”¹⁷⁶.

I modelli proposti dalla Crui e dal Cnvsu sono sicuramente i più noti ma non sono gli unici utilizzati in Italia. Basti ricordare il modello dell'European Foundation for Quality Management (EFQM)¹⁷⁷ - utilizzato soprattutto nella versione adattata appositamente per le Pubbliche Amministrazioni (Common Assessment Framework – CAF¹⁷⁸) - i modelli di Total Quality Management (TQM) e la certificazione Iso,

¹⁷⁵ Semeraro R. (2007), “Un commento al documento della Crui”, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, PensaMultimedia, Lecce, 7

¹⁷⁶ Ibidem, p. 31

¹⁷⁷ Nel 1988 i responsabili di 14 grandi aziende europee costituirono, con il supporto della Commissione Europea, l'European Foundation for Quality Management (EFQM), organizzazione non profit su base associativa che ora raccoglie più di 800 membri, con l'obiettivo di stimolare la crescita e la competitività delle aziende e contribuire, attraverso l'applicazione dei principi del Total Quality Management, al rafforzamento della stessa Europa. Questo scopo è perseguito tramite una serie di attività e, in particolare, attraverso lo sviluppo del modello EFQM per l'eccellenza (1991) - metodologia per l'auto-valutazione, l'eterovalutazione e il benchmarking basata su un insieme coerente di criteri - e l'organizzazione dell'European Quality Award, il premio annuale per le imprese europee basato sui criteri del modello e attribuito per la prima volta nel 1992. EFQM ha sviluppato e gestisce un modello per le grandi imprese, un modello semplificato per le piccole medie imprese (promosso, nel 1996, dall'AICQ, con il Consorzio Universitario Qualital e la Confindustria) e un modello per il settore pubblico, che costituiscono il riferimento per le organizzazioni che partecipano ogni anno al premio europeo. Il modello è un quadro di riferimento non prescrittivo fondato su nove criteri, cinque dei quali classificati come “Fattori” (Leadership, Strategie e piani, Gestione del personale, Partnership e risorse, Processi) e quattro come “Risultati” (Risultati relativi ai clienti, Risultati relativi al personale, Risultati relativi alla società, Risultati di prestazione). Cfr. Zaggia C. (2007), op. cit.

¹⁷⁸ Il Common Assessment Framework (CAF – Griglia Comune di Autovalutazione) è uno strumento di Total Quality Management ispirato dal modello EFQM e dal modello *Speyer* della *German University of Administrative Sciences*. Il CAF è il risultato della cooperazione tra i Ministri responsabili delle funzioni pubbliche dell'Unione Europea. Una versione pilota è stata presentata a maggio 2000 e una prima versione rivista è stata lanciata nel 2002. L'ultima revisione è del 2006. Il CAF si presenta come uno strumento di facile utilizzo che assiste le organizzazioni del settore

peraltro recentemente adattata all'attività formativa universitaria¹⁷⁹. Infine, le università italiane sono state coinvolte anche nel processo di accreditamento regionale delle strutture che intendono candidarsi ad erogare interventi di formazione e di orientamento finanziati con risorse pubbliche¹⁸⁰.

Per quanto riguarda la valutazione interna della didattica, invece, è con la legge 537/93 che vengono istituiti in Italia i Nuclei di Valutazione interna degli Atenei con il compito di controllare l'uso delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica e l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa. La valutazione dei risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione - che devono essere trasmessi al Ministero tramite una relazione annuale - venne affidata all'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario, istituito di fatto solo con il D.M. 22/96 e trasformato dalla legge 370/99 in Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU). Nella stessa legge viene sancito ufficialmente l'obbligo di valutare la didattica attraverso la raccolta delle opinioni degli studenti, pena l'esclusione dalla ripartizione dei fondi relativi alla programmazione universitaria e dalle quote di incentivazione. Considerando le forti disomogeneità di modalità e sistemi di valutazione adottati dalle singole Università, nel 2002 il CNVSU ha definito un set minimo di domande comuni che i nuclei devono adottare per la rilevazione della

pubblico in Europa nell'uso di tecniche di gestione della qualità finalizzate al miglioramento delle performance. Consiste in una griglia di autovalutazione che è concettualmente simile ai suddetti modelli ma è concepito specificamente per le organizzazioni del settore pubblico di cui prende in considerazione le peculiarità. Il CAF ha quattro scopi principali: 1. Introdurre le amministrazioni pubbliche ai principi di TQM e guidarle progressivamente, attraverso l'uso e la comprensione del processo di autovalutazione, dalla sequenza corrente *Plan-Do* al ciclo "Plan – Do – Check – Act" pienamente integrato. 2. Facilitare l'autovalutazione di una organizzazione pubblica al fine di ottenere una diagnosi e intraprendere azioni di miglioramento. 3. Agire come ponte tra i vari modelli in uso per la gestione della qualità. 4. Facilitare il *benchlearning* fra le organizzazioni del settore pubblico. Diversi elementi sono stati approfonditi a sostegno di questi scopi: la struttura a 9 criteri, i 28 sottocriteri con gli esempi, gli schemi per la valutazione dei fattori abilitanti e dei risultati, linee guida per l'autovalutazione, le azioni di miglioramento e i progetti di *benchlearning* e un glossario.

Il modello è reperibile al seguente indirizzo:

http://www.eipa.eu/CAF/CAF_2006/Brochures/Italian_2006.pdf

¹⁷⁹ Il documento "*Applicare la norma UNI EN ISO 9001:2000 all'attività formativa universitaria*" è stato pubblicato nel giugno 2006 da un gruppo di lavoro composto da esperti UNI e da 44 esperti appartenenti a 16 atenei, da rappresentanti della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), del CODAU (Convegno permanente dei direttori amministrativi e dirigenti delle università italiane), di società di consulenza e di organismi di certificazione. Con la finalità di fornire spiegazioni, suggerimenti ed esempi per l'applicazione del modello gestionale proposto dalla norma UNI EN ISO 9001 alla attività formativa universitaria, il documento è stato strutturato secondo i capitoli della norma e sono state aggiunte alcune appendici contenenti esempi.

¹⁸⁰ Cfr. Zaggia C. (2007), *Una comunità educativa da soddisfare*. op. cit.

percezione degli studenti frequentanti. Il questionario è composto da 15 domande riguardanti l'organizzazione del corso di studio (2 items), l'organizzazione dell'insegnamento (3 items), le attività didattiche e di studio (6 items), le infrastrutture (2 items), l'interesse e la soddisfazione (2 items)¹⁸¹.

Dal 2000, pertanto, l'unica forma di valutazione della didattica diffusa e praticata in Italia è quella appena descritta. La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato le criticità riguardanti la fedeltà e la validità di una valutazione basata sull'opinione degli studenti, visione che risulta parziale, se non anche "distorta" se si considerano i molteplici fattori di disturbo che possono intervenire a invalidare il giudizio degli studenti (caratteristiche del corso, caratteristiche dei docenti e degli studenti, condizioni della somministrazione¹⁸², ...). E anche quando questi risultati vengono incrociati con altri indicatori di processo e di prodotto (numero degli abbandoni, dei laureati, degli occupati...) bisogna tener conto che nel successo di questi elementi intervengono ulteriori aspetti relativi al contesto, come ad esempio le tendenze del mercato del lavoro¹⁸³.

Inoltre, non si può certo biasimare la scarsa o poco seria motivazione degli studenti a partecipare a questo tipo di valutazione, che li "coinvolge" per compilare decine di questionari ma li esclude dalle informazioni e dalle decisioni ad essi preliminari e conseguenti. Senza considerare che ci si dimentica completamente di quella fetta crescente di studenti-lavoratori e lavoratori-studenti che non frequentano e che hanno esigenze, bisogni e opinioni completamente - e forse volutamente - ignorati.

Infine, è da rilevare che, paradossalmente, ai docenti viene chiesto di progettare, riprogettare ed erogare la didattica ma non di valutarla, trascurando i numerosi esempi e le buone pratiche diffuse a livello mondiale di valutazione e autovalutazione della didattica da parte dei docenti¹⁸⁴.

¹⁸¹ Amplatz C. (2006), *La valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano

¹⁸² Semeraro R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2006

¹⁸³ Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D. (2004), *Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, Pensa Multimedia, Lecce, 1

¹⁸⁴ Semeraro R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria*. op. cit.

2.6 Verso un modello integrato di valutazione

Autovalutazione di docenti e studenti, co-valutazione tra docenti e studenti, valutazione tra studenti e tra docenti (tra pari) o nessuna altra forma di *valutazione formativa dei programmi*, così come la intendeva originariamente Scriven, viene presunta o suggerita nei modelli di valutazione considerati, ancora centrati su approcci positivisti o pragmatisti alla valutazione in cui il confronto è tra una *valutazione ex ante* e una *valutazione ex post* di programmi e corsi di studio.

Nonostante siano oggi necessarie per la valutazione di un percorso formativo, valutazione *ex ante* dell'*offerta* formativa e valutazione *ex post* degli *esiti* formativi non sono sufficienti per migliorare la qualità dei corsi di studio, che può essere colta e migliorata solo attraverso una valutazione *in itinere* dei *processi* formativi¹⁸⁵.

La valutazione ex ante

La valutazione ex ante riguarda la *programmazione* dell'*offerta* formativa a livello di ogni singola Facoltà, che consiste sostanzialmente nel “calare” gli *obiettivi formativi qualificanti* previsti dalle classi di laurea a livello nazionale in *obiettivi educativi generali e specifici* che tengano conto dei *bisogni* del contesto e delle *risorse* disponibili e attivando *partenariati* con gli *stakeholders*.

Per quanto riguarda la problematica della valutazione ex ante, mi pare utile richiamare in sintesi i risultati del progetto *Metodologie di valutazione dell'offerta formativa universitaria rispetto ai fabbisogni formativi e agli sbocchi professionali a livello settoriale e/o territoriale*, finanziato dalla Regione Veneto all'interno delle Azioni di Sistema previste dal POR 2000-2006 e gestito e realizzato dalla Fondazione CUOA – Centro Universitario di Organizzazione Aziendale – di Altavilla Vicentina, con la collaborazione di Confindustria Veneto, Confcommercio Veneto, Confartigianato del Veneto, Confagricoltura Veneto e Cuoa Sanità¹⁸⁶.

Con l'obiettivo di costituire un supporto alla programmazione della formazione superiore, il progetto è partito dalla mappatura dell'*offerta* formativa universitaria dei quattro Atenei del Veneto (Università degli Studi di Padova, Università IUAV di

¹⁸⁵ Galliani L. (2006), *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, op. cit.

¹⁸⁶ Fondazione CUOA (2007), *Università e territorio: una integrazione possibile. Proposte per una valutazione partecipativa dell'offerta formativa*, Franco Angeli, Milano

Venezia, Università degli Studi Cà Foscari di Venezia, Università degli Studi di Verona); in un secondo momento, a partire dal dibattito teorico sulla valutazione ex-ante¹⁸⁷ e dall'analisi di alcuni modelli di valutazione ex ante¹⁸⁸, si è tentato di delineare un possibile modello di valutazione ex ante dell'offerta formativa universitaria in base al quale ricostruire alcuni casi di studio relativi a corsi di laurea triennale, magistrale e master attivati.

Il modello di valutazione si articola in sei ambiti di analisi, ciascuno articolato in sotto criteri, per ognuno dei quali sono stati individuati alcuni quesiti di valutazione, utilizzati nelle interviste e nei focus group realizzati per analizzare i casi oggetto di studio.

AMBITI DI ANALISI	CRITERI	QUESITI PER LA VALUTAZIONE
1. Quadro normativo di riferimento		
	1.1 Modalità di presentazione di un corso di laurea al Miur	Sono state rispettate le procedure previste a livello ministeriale?
	1.2 Finalità, scopi e obiettivi formativi della Classe di appartenenza	Come si è arrivati alla scelta di proporre un cdL all'interno di questa Classe di laurea? L'idea progettuale è pertinente e coerente rispetto agli obiettivi della Classe? Qual è la specificità di questo corso? A quali destinatari si rivolge?
	1.3 Vincoli posti dal FSE per il finanziamento dei corsi di laurea (se finanziato)	Come sono state rispettate le procedure e i requisiti definiti dalla Regione?
2. Risorse		
	2.1 Risorse finanziarie	Quali sono le risorse finanziarie previste? Ci si è rivolti anche al territorio esterno per il reperimento delle risorse finanziarie?
	2.2 Risorse strutturali	Quali sono le risorse strutturali previste? Ci si è rivolti anche al territorio esterno per il reperimento delle risorse strutturali?
	2.3 Risorse umane	Quali sono le risorse umane previste e le competenze necessarie? Ci si è rivolti anche al territorio esterno per il reperimento delle risorse umane?
3. Analisi dei bisogni		
	3.1 Analisi del mercato del lavoro	Come è stata definita l'area del mercato del lavoro di pertinenza? Come è stata condotta l'analisi di mercato? Sono state utilizzate o integrate indagini esistenti o follow up di altre esperienze? La dimensione del mercato di probabile o immediato riferimento è adeguata? Sono stati tenuti in conto i possibili cambiamenti del mercato e/o dello scenario culturale? È stata condotta una analisi condivisa con gli attori sociali?

¹⁸⁷ Galliani L. (2007), *Il dibattito sulla valutazione universitaria e le esigenze della valutazione ex-ante*, in Fondazione CUOA, *Università e territorio: una integrazione possibile*. op. cit.

¹⁸⁸ Salatin A. (2007), *Elementi di un dispositivo valutativo ex-ante di tipo partecipativo*, in Fondazione CUOA, *Università e territorio: una integrazione possibile*. op. cit.

AMBITI DI ANALISI	CRITERI	QUESITI PER LA VALUTAZIONE
	3.2 Esigenze degli stakeholders	Come sono state individuate le parti interessate? Come sono stati rilevati i fabbisogni dei diversi stakeholders? Come sono stati ascoltati i docenti e gli studenti? Ci sono stati incontri con le Scuole secondarie Superiori?
4. Buone pratiche		
	4.1 Ricerche e dati di riferimento	Sono state tenute in considerazione le eventuali ricerche svolte dalla stessa Facoltà e/o Ateneo?
	4.2 Benchmarking esterno	È stata fatta un'analisi dell'offerta formativa simile nel territorio? Sono stati presi in considerazione studi ed esperienze analoghe?
5. Obiettivi		
	5.1 Costruzione del profilo formativo e professionale	Quali metodologie e strumenti sono state seguite per la definizione dei referenziali? Chi ha definito i referenziali? Quali sono le conoscenze competenze chiave o distintive rispetto al curriculum? Quali sono gli sbocchi lavorativi della figura professionale formata? Come si è tenuto conto dei risultati dell'analisi dei bisogni e delle buone pratiche? Sono state validate o sono validabili con gli interlocutori sociali?
	5.2 Identificazione degli obiettivi di apprendimento	Gli obiettivi di apprendimento sono coerenti, specifici, misurabili, realistici e perseguibili nel tempo a disposizione?
	5.3 Costruzione del curriculum	All'interno dei vincoli ministeriali, come sono stati ripartiti i crediti tra i diversi settori scientifico-disciplinari? Come sono stati individuati gli insegnamenti? Come tengono conto dei fabbisogni rilevati?
	5.4 Articolazione delle metodologie formative	Quali metodologie didattiche sono previste? Le modalità didattiche previste sono adeguate rispetto agli obiettivi che si vogliono raggiungere?
	5.5 Definizione dei risultati attesi	I risultati formativi ed occupazionali come sono stati definiti?
	5.6 Modalità di coinvolgimento, diffusione e comprensione del progetto formativo	Sono stati coinvolti i docenti nella costruzione del curriculum? Con quali modalità si prevede di diffondere il progetto formativo fra le parti interessate?
6. Rapporti con il territorio		
	6.1 Partnership	Quali sono i partner attivi nel progetto (numero, tipologia, processo costituzione, funzionamento,...)? Come sono stati individuati? Come e perché è stato definito il confine subregionale/regionale/interregionale/nazionale di riferimento? Con quali modalità sono stati coinvolti? Su quali aspetti progettuali e/o di realizzazione del percorso?
	6.2 Convenzioni per stage/tirocini	Nel progetto formativo sono stati previsti stage e /o tirocini formativi? Sono già stati individuati gli enti e stipulate le convenzioni?
	6.3 Attività di monitoraggio e valutazione esterna partecipata	Si prevede di coinvolgere gli interlocutori sociali in modo sistematico in queste attività e in quale forma?

Dalla sintesi dei casi analizzati¹⁸⁹, emergono diverse forme di collaborazione con il territorio, dalle più “tradizionali”, come ad esempio la messa a disposizione di risorse economiche e strutturali, la costituzione di enti e fondazioni - come ad esempio il *Centro Internazionale di Studi sull'Economia Turistica* o la *Fondazione Studi Universitari di Vicenza* - ad alcune più “originali”, come quelle riportate nell'allegato 8.

Dall'apprendimento derivato dall'analisi dei casi, dalle riflessioni fatte dai partner e dall'approfondimento teorico realizzato dal gruppo di lavoro del progetto sono derivate le linee guida a supporto della programmazione, riassumibili nelle “*dieci proposte per una valutazione partecipativa dell'offerta formativa*”¹⁹⁰.

1. *Fare del livello regionale il motore della programmazione partecipativa.*

Un livello regionale di condivisione del processo di programmazione dell'offerta formativa è indispensabile per operare una sintesi rispetto ai bisogni reali della domanda, per farsi promotore e anticipatore della stessa assieme alle rappresentanze delle parti sociali e del sistema pubblico territoriale, per orientare la programmazione dei singoli Atenei, anche premiandone l'innovazione e la collaborazione interuniversitaria.

2. *Costruire reti locali flessibili con gli attori dei territori.*

Oltre al livello regionale, è a livello locale (di territorio, di distretto o filiera produttiva, di problematica socio-economica individuata, ecc.) che risulta fondamentale attivare dei partenariati stabili che intervengano e collaborino non solo ex ante in fase di programmazione ma anche in itinere ed ex post.

3. *Individuare le persone giuste al posto giusto.*

Nella fase di programmazione la figura del networker è strategica, in quanto deve riuscire, per competenze, interessi e motivazioni, ad individuare e coinvolgere i possibili stakeholders esterni trasformandoli

¹⁸⁹ Altolini S., Zaggia C. (2007), *L'apprendimento dai casi di offerta formativa universitaria analizzati*, in Fondazione CUOA, *Università e territorio: una integrazione possibile*. op. cit.

¹⁹⁰ Giacomoni P.L. (2007), *Linee guida a supporto della programmazione*, in Fondazione CUOA, *Università e territorio: una integrazione possibile*. op. cit.

da meri “portatori di interesse” (*stakeholders*) a “portatori di relazioni e risorse”.

4. *Coinvolgere i docenti universitari e socializzare le esperienze.*

Nella fase di programmazione dovrebbero essere coinvolti tutti i docenti, e non solo i responsabili / direttori / presidenti dei corsi. La condivisione è necessaria non solo per un maggiore coordinamento ma anche per lo sviluppo di una cultura dell'integrazione tra mondo accademico e socio-economico attraverso la messa in comune delle esperienze, anche al fine di favorire la costituzione di una comunità professionale a cui aderiscano docenti, manager e consulenti.

5. *Valorizzare le esperienze dei beneficiari diretti.*

Molto spesso sottovalutata, la comunità degli ex studenti dovrebbe essere coinvolta in modo stabile in quanto è in grado di fornire un riscontro in merito agli sbocchi professionali e alle posizioni ricoperte, alla coerenza rispetto al corso di studi, alle competenze richieste dal mercato del lavoro; inoltre, costituiscono un contatto diretto con il mondo del lavoro utile per comprenderne le esigenze e per attivare stage e attività di placement.

6. *Identificare gli ambiti delle relazioni tra università e mondo socio-economico.*

Le relazioni tra mondo accademico e mondo socio-economico non devono essere viste come un obbligo - solo in quanto richieste dall'art. 11 comma 4 del 509/99 - ma come una opportunità di sviluppo e di condivisione di idee e di esperienze. Allo stesso modo, bisogna che il vantaggio sia reciproco, ovvero che anche il mondo socio-economico possa trarre dei benefici potendo collaborare attivamente alla progettazione, alla realizzazione e alla valutazione del corso, magari potendo attivare stage e tirocini, ospitando studenti che preparino tesi di laurea e project work legati alla specifica realtà e intervenendo nella didattica tramite testimonianze dirette. In questo modo, lo scambio e la creazione di valore sono reciproci e congiunti.

7. *Dare valore istituzionale ai rapporti tra università e territorio.*

Dalla consultazione è necessario passare alla formalizzazione dei rapporti, che dovrebbe avvenire a livello di Facoltà, e non di singolo corso di laurea o di dipartimento, istituendo e attivando gruppi di lavoro, commissioni, consorzi, centri di ricerca e convenzioni.

8. *Definire prima le competenze delle figure professionali da formare.*

Pur prendendo atto della difficoltà di definire e “inseguire” bisogni e fabbisogni e della razionalità limitata entro cui opera la programmazione, il linguaggio delle competenze può favorire il dialogo e la comprensione tra mondo accademico ed economico in merito ai profili professionali in uscita dai corsi di laurea. Assieme, dovrebbero individuare prima le competenze chiave delle diverse figure professionali e, da queste, le attività didattiche di insegnamento e di apprendimento in grado di promuoverle.

9. *Condividere anche la valutazione intermedia e finale.*

Considerando la necessità di continue modificazioni e miglioramenti dell’offerta formativa, il rapporto con le partnership esterne deve proseguire durante il corso di studi - per risolvere le criticità, per attivare stage, per affidare docenze - e proseguire oltre lo stesso, ad esempio per verificare la preparazione dei laureati e per confrontarsi sull’evoluzione delle competenze richieste.

10. *Promuovere l’integrazione tra didattica, ricerca, servizi alle imprese e alla comunità.*

L’integrazione tra didattica, ricerca applicata e servizi alle imprese e ad enti pubblici, terzo settore, ecc. rappresenta un fattore di successo per l’offerta formativa, così come vanno promosse le iniziative di carattere culturale, convegni e incontri aperti e rivolti alla più ampia comunità locale.

La valutazione ex post

La valutazione ex post riguarda gli esiti dell'intervento formativo (o di un corso di studio in questo caso), che possono essere distinti in *output*, *outcome* e *impatti*.

L'*output* riguarda i risultati conseguiti immediatamente (risultati a breve termine), come ad esempio il rapporto tra numero di laureati e numero di immatricolati ma anche la qualità del loro apprendimento e il grado di soddisfazione rispetto all'esperienza universitaria.

L'*outcome* riguarda i vantaggi derivati ai beneficiari di un intervento a medio – lungo termine, come la quantità e i tempi di inserimento lavorativo, ma anche la coerenza del lavoro rispetto al percorso formativo svolto e l'utilizzo delle competenze acquisite (capitalizzazione delle competenze).

Gli *impatti*, infine, riguardano gli effetti a lungo termine, previsti e non previsti, sul contesto istituzionale e sociale, in particolare sul sistema scolastico, universitario e lavorativo, e sul ritorno di investimento nel capitale umano. Si pensi, ad esempio, agli effetti dovuti alla formazione di nuove figure professionali o, al contrario, al fatto di formare laureati per svolgere attività ancora svolte da diplomati.

La valutazione stessa ha un *impatto interno sull'università* valutata che non può essere trascurato. Rebora ha proposto uno schema per la rilevazione e l'analisi degli *impatti istituzionali e organizzativi* della valutazione sull'università - utilizzato da Turri¹⁹¹ per l'analisi di alcuni casi di studio - , che riguarda i seguenti aspetti:

- apprendimento organizzativo (effetti su strategie e politiche, sulla cultura aziendale, sulle pratiche professionali, sulla conoscenza aziendale interna e sull'attenzione alla valutazione);
- sviluppo di risorse (effetti sull'assetto tecnico, sulla reputazione esterna, sulle risorse economiche a disposizione, sui meccanismi interni di distribuzione delle risorse, sui meccanismi di gestione delle risorse umane);
- sistema di potere (effetti sui rapporti istituzionali, sulla struttura organizzativa, sul sistema di valutazione e sugli attori organizzativi in esso coinvolti);

¹⁹¹ Turri M. (2005), *La valutazione dell'università. Un'analisi dell'impatto istituzionale e organizzativo*, op. cit.

- fattori di inerzia ed effetti impropri (come ad esempio quelli rilevati da Turri nei due casi di studio: difficoltà di utilizzo dei referti valutativi da parte della struttura organizzativa, sviluppo di comportamenti difensivi tra gli accademici, incremento delle pratiche amministrative, comportamenti opportunistici).

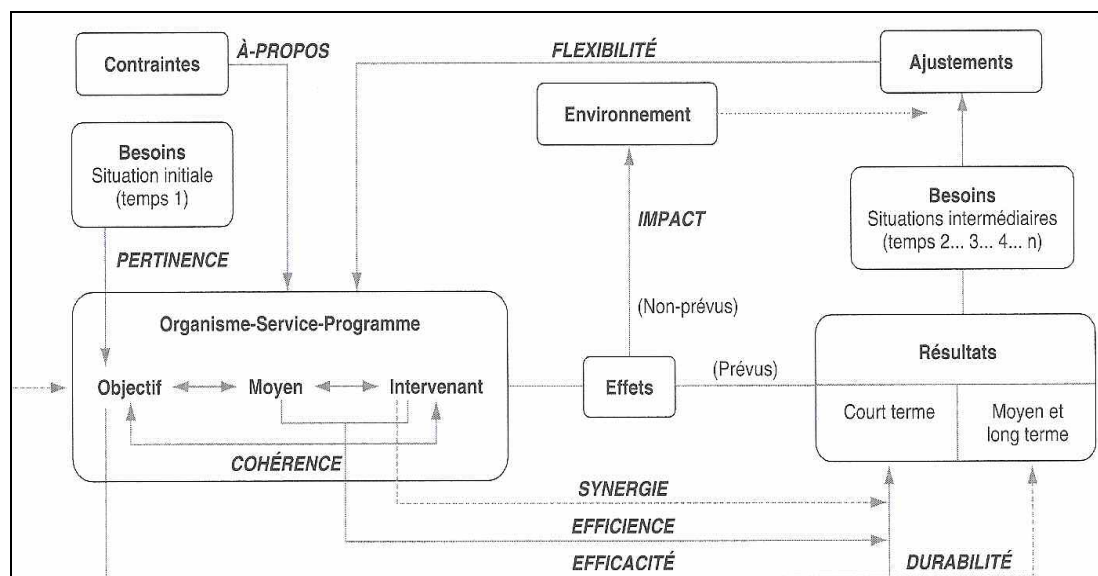
La valutazione *ex post* prende in considerazione sia l'*efficacia* - ovvero il grado di raggiungimento degli obiettivi misurato comparando i risultati attesi con quelli raggiunti - che l'*efficienza* - ovvero l'uso delle risorse in rapporto ai risultati raggiunti e agli obiettivi prefissati - degli interventi.

Di entrambe è possibile distinguere una dimensione interna e una esterna. L'*efficacia interna* viene intesa come la capacità di raggiungere gli obiettivi in base ai risultati attesi - in termini di conoscenze, capacità e competenze - applicando le procedure previste e utilizzando le risorse a disposizione; l'*efficacia esterna*, invece, viene intesa come la capacità di soddisfare i bisogni degli studenti/laureati, oltre i risultati immediati ottenuti e la loro coerenza con gli obiettivi programmati, verso l'inserimento nel lavoro.

Per quanto riguarda l'*efficienza interna*, invece, riguarda le modalità d'uso delle risorse per raggiungere gli output formativi, mentre l'*efficienza esterna* fa riferimento all'adeguatezza delle risorse investite rispetto agli outcome e agli impatti e al ritorno di investimento nel capitale umano.

Per certi versi sovrapponibile e per altri complementare agli aspetti di cui tener conto nella valutazione *ex ante* ed *ex post* pocanzi individuati, mi sembra interessante riportare lo schema proposto dai due canadesi Bouchard e Plante (2002) in merito alla qualità delle azioni formative, che Demeuse e Strauven¹⁹² ritengono ben adattabile al concetto di curriculum.

¹⁹² Demeuse M., Strauven C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, De Boeck, Bruxelles



Fonte: Bouchard C., Plante J. (2002), *La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236, p. 229

Come è evidente, le dimensioni del concetto di qualità identificate sono la *pertinenza* (conformità tra le intenzioni pedagogiche e i bisogni dei destinatari), la *coerenza* (adeguamento, complementarietà e compatibilità dei mezzi rispetto alle intenzioni pedagogiche), la *sinergia* (coordinamento delle risorse, delle azioni e delle persone in vista di raggiungere gli obiettivi e i risultati attesi), l'*appropriatezza* (compatibilità tra il contesto del curriculum e le sue intenzioni pedagogiche), la *durabilità* (mantenimento nel tempo dei risultati ottenuti), l'*impatto* (ottenimento di risultati non attesi nel più ampio contesto sociale, economico, ecc.), la *flessibilità* (adattabilità del curriculum, capacità di aggiustarsi alle caratteristiche e ai bisogni del contesto iniziali e successivi), l'*efficacia* (grado di raggiungimento delle intenzioni pedagogiche) e l'*efficienza* (rapporto tra le risorse investite e i risultati ottenuti).

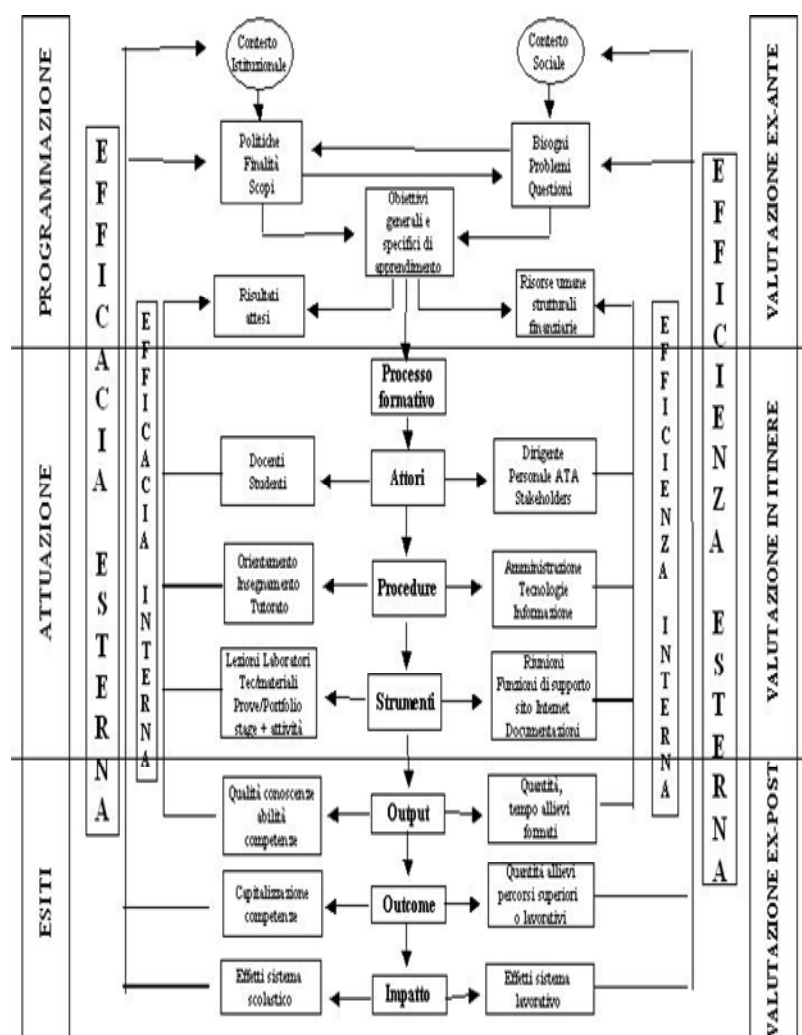
Anche quest'ultimo schema presentato, tuttavia, non risolve la criticità della logica sequenziale che si vorrebbe fosse alla base del rapporto tra obiettivi e risultati e, di conseguenza, tra valutazione ex ante e ex post, poichè che non tiene conto della complessità del *processo formativo*, unico fattore in grado di spiegare il rapporto tra processi decisionali e processi valutativi in ambito formativo. Inoltre, costruire una offerta formativa sulla base della domanda e dei fabbisogni professionali è impossibile e inutile. Impossibile, perché domanda e offerta mutano rapidamente, e

questo vale soprattutto se pensiamo al fatto che tra il momento in cui si manifesta la domanda e il momento in cui si soddisfa tale domanda passano almeno due o tre anni (durata dei corsi di studio). Inutile, perché se sono proprio la formazione e la ricerca a dover guidare e determinare lo sviluppo economico non si capisce l'utilità di porsi come obiettivo la staticità del mercato del lavoro piuttosto che il suo cambiamento e la sua innovazione.

La valutazione in itinere

La valutazione in itinere può permettere di “correggere” quella presunta causalità e razionalità assoluta tenendo conto piuttosto della *riflessività* degli attori, del *radicamento contestuale* e della *natura relazionale* dei processi formativi, in cui sono i docenti e gli studenti - con le loro rappresentazioni e percezioni - a interagire intenzionalmente e reciprocamente in uno specifico contesto fisico, temporale e spaziale. E poiché il senso e il significato delle azioni e delle decisioni non può che essere determinato e interpretato alla luce di questa complessità, la valutazione in itinere è quella che consente di cogliere la razionalità processuale, la “ratio” di quello specifico complesso processo formativo non prevedibile né definibile a priori.

Così come emerge dalla figura di seguito riportata, porre al centro questo tipo di valutazione significa partire dal processo formativo, e non da quello organizzativo, quindi dagli attori, dalle attività e dagli strumenti che lo determinano attribuendogli significato. Attori che intervengono nella didattica, quindi nei processi di insegnamento, di apprendimento, di orientamento, di tutorato (docenti, studenti, tutor). Ma anche attori che la organizzano (manager didattici, personale tecnico e amministrativo) attraverso procedure gestionali, amministrative, tecnologiche, informative.



Fonte: Galliani L. (2006), *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano, p. 125

Solo una valutazione a questo livello consente di intervenire per aggiustare e migliorare programmi, metodi, attività e servizi prima che sia “troppo tardi”, prima che le persone abbiano vissuto difficoltà e problemi che non si sia riusciti a cogliere né tantomeno a risolvere.

Difficoltà e problemi che non sono di certo esprimibili nei questionari di valutazione della didattica; e, anche qualora lo fossero, arrivando praticamente alla fine del corso, quel tipo di valutazione non produce decisioni, cambiamenti e aggiustamenti per i diretti beneficiari ma semmai per i loro “poster” (ad esempio, il docente potrà

cambiare il programma, ma dell'anno dopo, quando ad altri studenti corrisponderanno comunque sempre altre attese e altri bisogni ...).

Se il docente presenta le informazioni in modo chiaro, se arriva in orario, se è ben preparato, se è amichevole e aiuta gli studenti, se usa appropriati supporti audiovisivi sono informazioni che non ci dicono nulla sulle relazioni e sugli apprendimenti avvenuti in aula, così come non è pensabile che il tener conto del profitto che gli studenti ottengono agli esami sia l'unico indicatore dei risultati di apprendimento raggiunti, che hanno a che fare con cambiamenti pedagogici e psicologici non di certo traducibili e riducibili in un voto, senza considerare che anche quest'ultimo non è sempre attribuito attraverso prove valide e attendibili.

Il problema è che la formazione, come afferma Munari¹⁹³, è *morfogenesi*, cioè emergenza di nuove forme di organizzazione, sia questa un'organizzazione di concetti, di azioni o di persone: formare assume il significato di far emergere nelle persone un modo nuovo ed originale di pensare e di agire grazie all'incrocio tra gli interventi formativi, le biografie personali e il progetto educativo individuale. Quindi qualsiasi tipo di intervento formativo che non parta dalla e non arrivi alla persona, alla sua esperienza, alla sua soggettività in azione deve essere criticamente considerato.

Se siamo d'accordo che qui risiede la vera qualità dell'istruzione superiore non possiamo non avvalerci di forme interne di valutazione e di autovalutazione in grado di cogliere aspetti quali gli ideali e le strategie didattiche e docimologiche dei docenti - ad esempio attraverso la loro autovalutazione o valutazione tra pari¹⁹⁴ - , i cambiamenti avvenuti negli studenti tra momento iniziale e finale del corso di studio - ad esempio utilizzando forme di valutazione quali il portfolio o il bilancio di competenze - le difficoltà degli studenti in termini di motivazione, approccio allo studio, rapporto con le discipline - ad esempio attraverso modalità di orientamento e di tutorato mirate - l'efficacia della comunicazione e della relazione che si instaura tra docenti e studenti - ad esempio attraverso momenti di confronto tra il docente e i suoi studenti durante il corso - . Infine, non si può dimenticare che alla base e fondamento

¹⁹³ Munari A. (2003), *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli

¹⁹⁴ Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, op. cit.

di una valutazione *riflessiva* non può che esserci una *cultura della valutazione e della qualità* radicata e condivisa dagli attori coinvolti. Come si richiamava, “*A strong quality culture would ensure that learning and teaching innovation and quality processes both internal and external lock in together. In the end, quality culture is about adopting a self-critical reflexive approach as a community: a community of students and staff. Quality processes, internally and externally, if they are improvement-oriented should provide a framework for the effective operation of communicative learning environment*”¹⁹⁵. L’impatto positivo della cultura della qualità sulla qualità dell’insegnamento è stato persino dimostrato statisticamente in una ricerca polacca recentemente pubblicata, in cui si dimostra come i valori della cultura della qualità e le dimensioni della qualità dell’insegnamento siano positivamente correlati tra loro¹⁹⁶.

Anche dall’analisi degli impatti della valutazione condotta da Turri emerge la rilevanza della dimensione culturale. La partecipazione e la condivisione sono elementi che rafforzano la capacità della valutazione di produrre effetti. Più i docenti vengono coinvolti e collaborano al processo valutativo, maggiori sono gli effetti prodotti. E affinché si diffonda una idea di valutazione condivisa, è necessario trovare una cultura organizzativa fertile ad accoglierla e coltivarla. La valutazione, pertanto, non deve entrare in conflitto con la cultura organizzativa, con la dimensione culturale dell’organizzazione universitaria, con la sua tradizione e i suoi valori, poiché, al contrario, è all’interno di essi che deve essere ricercato il suo significato e il suo successo¹⁹⁷.

Queste proposte non hanno di certo la pretesa di essere esaustive, ma solo di essere allarmanti nei confronti di pratiche e modelli di valutazione che si sono diffusi in ambito universitario con la pretesa, dichiarata o implicita, di ridurre la complessità di tali processi - per lo più rendendoli secondari rispetto ad altri - attraverso la loro valutazione *ex ante* ed *ex post* e misurando lo scarto tra la prima e la seconda, dimenticando che la *qualità dinamica* della formazione sta proprio nel mezzo, nella *black box* in cui si valutano relazioni interpersonali, professionalità in azione,

¹⁹⁵ Harvey L. (2007), *Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions*. Op. cit.

¹⁹⁶ Kowalkiewicz A. (2007), *The impact of quality culture on quality of teaching – A case of business higher education in Poland*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education*, op. cit.

¹⁹⁷ Turri M. (2005), op. cit.

motivazioni e vissuti espressi e percepiti, risultati e cambiamenti personali solo parzialmente osservabili, rilevabili e misurabili.

Capitolo 3

Analisi di caso sulla progettazione e valutazione di corsi orientati alle competenze

Il terzo capitolo della tesi riporta due *analisi di caso* di “corsi” - intesi nel primo caso come “insegnamento” e nel secondo caso come “corso di laurea” - orientati alla formazione di competenze.

Il primo caso analizzato è quello relativo all’insegnamento di *Identità nella storia europea* - previsto come esame opzionale all’interno del corso di laurea in Storia attivato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Bologna e svolto congiuntamente in modalità e-learning dalle Università partner del progetto *eHistory Learning Environment and Evaluation* - finalizzato a sviluppare alcune conoscenze e competenze tra quelle individuate per l’Area tematica della *Storia* all’interno del Progetto *Tuning*.

Il secondo caso, invece, riguarda il corso di laurea magistrale europeo in *Lifelong Learning*, che ho approfondito personalmente attraverso una visita di studio presso la *Danish School of Education* di Copenhagen, orientato alla formazione di competenze definite così come richiesto dal quadro nazionale danese dei titoli di studio.

Entrambi i corsi sono stati analizzati approfondendo - sia attraverso fonti documentali, bibliografiche e sitografiche, sia attraverso interviste ad alcuni testimoni chiave - le modalità di progettazione, i risultati di apprendimento e le competenze attesi, la struttura del corso, le modalità di insegnamento, apprendimento e di valutazione del profitto, e, infine, le modalità di valutazione del corso.

3.1 L'insegnamento di *Identità nella storia europea*¹⁹⁸

Un caso concreto di progettazione, svolgimento e valutazione di un corso (inteso qui come un insegnamento universitario) orientato allo sviluppo di alcune delle conoscenze e delle competenze individuate per l'Area tematica di Storia all'interno del Progetto *Tuning* è costituito dal corso e-learning in *Identità nella storia europea*. Questo corso è stato progettato e sviluppato congiuntamente dai partner di eHLEE - *eHistory Learning Environment and Evaluation*, progetto finanziato dalla Commissione Europea per ampliare l'uso e sviluppare le tecniche dell'apprendimento e dell'insegnamento a distanza delle discipline storiche in Europa - con il coordinamento del Dipartimento di Storia dell'Università di Turku, responsabile dei servizi di supporto tecnico e pedagogico. Per lo svolgimento del corso on line, infatti, è stata usata la piattaforma in uso presso l'Università di Turku, la WebCT.

Il corso pilota, che è iniziato ad ottobre 2005 e si è concluso a gennaio 2006 (5 ECTS / circa 150 ore di carico di lavoro), ha coinvolto 54 studenti provenienti da tutte le Università partner (7 da Alcalá, 8 da Bologna, 6 da Cork, 8 da Hannover, 12 da Pisa, 7 da Turku, 6 da Uppsala e la Finnish Virtual University of History) frequentanti il secondo o il terzo anno del primo ciclo o il secondo ciclo di studi.

Nei paragrafi successivi vengono descritte le fasi di progettazione - modalità, obiettivo generale e risultati attesi - , di erogazione - con particolare riferimento alla struttura del corso e alle attività di insegnamento, di apprendimento e di accertamento del profitto - , di valutazione - interna ed esterna - del corso stesso e, infine, di riprogettazione del corso .

¹⁹⁸ Sono venuta a conoscenza di questa esperienza attraverso un colloquio con la Prof.ssa Carla Salvaterra – ricercatore confermato del Dipartimento di Storia Antica dell'Università di Bologna, membro del gruppo di lavoro dell'Area Tematica della Storia all'interno del progetto *Tuning* e progettista/docente all'interno del corso in questione - che mi ha permesso di prendere visione dei materiali e degli strumenti presenti all'interno della piattaforma utilizzata per il corso. Le informazioni, inoltre, sono tratte dal sito web del progetto eHLEE - <http://ehlee.utu.fi> - , dalla piattaforma del corso - <http://webct.utu.fi> - , dalla pubblicazione *E-learning history. Evaluating European Experiences* (2006), eds. Anttonen, Onnela & Terho, Department of History, University of Turku, Finland, dal report finale di valutazione del corso (*Evaluation Report for eHLEE. 2006*) redatto da Sabine Liebig and Antony Day, e dall'articolo *Case studies: Identities in European History* di Giada Marcazzani – che ha collaborato come tutor del corso presso l'Università di Pisa - pubblicato nel Periodico telematico *Storia del Mondo* n.41/2006.

3.1.1 La progettazione del corso

Il corso è stato interamente progettato in forma congiunta da tutti i partner del progetto, che hanno condiviso, negoziato e concordato ogni singolo aspetto del corso (il titolo, i crediti attribuibili, gli obiettivi, i risultati di apprendimento e le competenze attesi, la struttura, le attività di insegnamento e di apprendimento, i materiali, le modalità di valutazione, ...) sia durante gli incontri in presenza (nel periodo compreso tra gennaio 2004 e aprile 2006 i partner si sono riuniti ben otto volte) che nello spazio in piattaforma a loro dedicato e ristretto (da marzo 2004 ad agosto 2006 i progettisti/docenti/tutor hanno postato oltre 700 messaggi tra di loro nei forum !!). Parallelamente alla progettazione del corso, infatti, gli stessi progettisti/docenti/tutor hanno intrapreso un percorso di formazione on line organizzato dalla stessa Università di Turku per conoscere la piattaforma, le modalità di apprendimento on line, le forme e gli strumenti efficaci di supporto e di tutorato (...). Sin dalla fase di progettazione, quindi, i partner hanno dato vita ad una *comunità di / in apprendimento* che ha permesso loro di confrontarsi e scambiarsi idee, opinioni e suggerimenti riguardanti molteplici aspetti: tecnici (come usare la piattaforma), pedagogici e didattici (quali metodologie di progettazione seguire, quali strategie e attività didattiche proporre, ...), disciplinari (quali contenuti e materiali selezionare per il corso), ecc.

In merito a questa fase di progettazione condivisa appare importante sottolineare che, mentre alcuni aspetti erano stabiliti e adottati da tutte le Università (es. titolo del corso, numero di crediti, struttura, obiettivi, risultati e competenze attesi), altri erano gestiti autonomamente (ogni Università doveva progettare, organizzare e gestire sia un gruppo di lavoro internazionale sia un gruppo di lavoro locale, e, alla fine, valutare il profitto degli studenti) e, quindi, solo una adeguata co-progettazione ha permesso di agire in maniera coordinata. Con questo scopo specifico, infatti, ogni Università ha esplicitato e messo in rete già in fase di progettazione obiettivi, contenuti, modalità di lavoro e materiali riguardanti il gruppo che doveva gestire, così che ognuno potesse vedere, confrontarsi e trarre spunto dai colleghi.

3.1.1.2 Obiettivi, risultati di apprendimento e competenze

L'**obiettivo** del corso era di esaminare il processo di formazione, consolidamento e mutamento delle forme di identità nella storia europea, affrontandole da diversi punti di vista, relativamente a differenti periodi storici e con un'attenzione particolare alle questioni del genere, della lingua, della politica e della religione.

Facendo esplicito riferimento al progetto *Tuning* e prendendo in considerazione in modo specifico sia alcune delle conoscenze e competenze specifiche dell'Area tematica della Storia – evidenziate all'interno della lista completa presentata nell'ultima pagina – sia alcune delle competenze generiche trasversali a tutte le aree tematiche, il gruppo di lavoro ha individuato i seguenti risultati di apprendimento e competenze da raggiungere.

Risultati di apprendimento attesi:

- comprendere diverse definizioni del concetto di identità nella storia;
- esaminare approfonditamente una specifica problematica connessa con l'identità nella storia;
- comprendere in maniera approfondita altre problematiche connesse con l'identità nella storia;
- esaminare approfonditamente uno specifico tema connesso con l'identità nella storia;
- comprendere in maniera approfondita altri temi connessi con l'identità nella storia;
- comprendere e condividere specifici punti di vista relativi all'identità nella storia e condividere la comunicazione e la conoscenza che sono alla base di questo percorso.

Competenze:

- consapevolezza e rispetto dei punti di vista determinati da diversi background culturali e nazionali;
- competenze relative all’identificazione e alla soluzione di problemi;
- competenze relative alla comunicazione alla condivisione della conoscenza;
- conoscenze relative alla comunicazione in una lingua straniera;
- attenzione per la qualità e l'accuratezza;
- capacità di usare gli strumenti pedagogici dell’e-learning;
- capacità di uso degli strumenti informatici e delle risorse di Internet.

Come emerge dal confronto fra le conoscenze e le competenze dell’Area tematica della Storia e quelle elencate tra i risultati di apprendimento e le competenze attese dal corso, è evidente che queste ultime da una parte si “ispirano” a quelle presenti nella lista - anzi, alcune sono riprese proprio fedelmente - , e, dall’altra parte, sono state opportunamente riadattate e contestualizzate rispetto alla peculiarità del corso in questione.

3.1.2 L’erogazione del corso: struttura e attività di insegnamento, di apprendimento e di accertamento del profitto

Il corso è stato strutturato in otto fasi, ciascuna dedicata a specifiche attività di insegnamento, di apprendimento e di accertamento del profitto di seguito descritte.

FASE 1 (5 ore) Introduzione all’apprendimento in ambiente on line

Ogni Università ha organizzato un incontro in presenza per presentare la struttura e gli obiettivi del corso, per spiegare i mezzi e gli strumenti a disposizione, per agevolare la conoscenza degli studenti e stimolarne la motivazione. Già dal primo accesso in piattaforma, agli studenti veniva richiesto di iniziare ad interagire sulla base di alcune domande poste nel forum riguardanti il concetto di identità, di compilare il questionario in ingresso, di leggere la guida del corso, e di usare il “virtual office”, aperto (in chat) un’ora a settimana, nel caso avessero avuto dubbi e domande da porre.

FASE 2 (20 ore) Gruppo di lavoro internazionale sul concetto di identità

Nella seconda fase sono stati messi a disposizione degli studenti dei materiali da studiare. Dopo averli letti dovevano scrivere dei messaggi nei forum rispondendo a delle domande che venivano poste e commentando le risposte degli altri. Inoltre, è stato messo a loro disposizione un test di autovalutazione per focalizzare gli aspetti importanti del materiale da studiare.

FASE 3 (40 ore) Argomenti locali con gruppi di lavoro locali

In questa terza fase gli studenti sono stati divisi secondo la loro Università di provenienza e, pertanto, hanno avuto la possibilità di incontrarsi anche in presenza. Ogni gruppo doveva affrontare un argomento - tramite lo studio di testi, documenti, materiali, filmati, immagini ecc., - e preparare un elaborato finale.

I gruppi e gli argomenti affrontati sono stati i seguenti.

- Alcalá e Cork: *Jews in European History*.
- Bologna: *Roman Antiquity and the construction of cultural identity in ancient and contemporary Italy*.
- Hannover: *Celtic Fringe*.
- Pisa: *The Mediterranean. Cultural Encounters and the construction of Identities*.
- Turku and Virtual University: *Building up a nation - construction of national identity in 1800s Finland*.
- Uppsala: *Us and them - Construction of the Swedish national identity*.

FASE 4 (5 ore) Presentazione dei lavori di gruppo

I lavori dei gruppi sono stati inseriti in piattaforma (in ppt o in html, in lingua inglese) per l'intero gruppo di studenti in modo che ogni studente potesse prendere visione dei lavori degli altri gruppi.

FASE 5 (40 ore) Gruppi internazionali a tema

Ogni Università ha coordinato un gruppo di studenti di diversa provenienza che ha lavorato su un argomento specifico - attraverso lo studio di testi, materiali, immagini,

filmati e documenti, discussioni nei forum, ... - riguardante questioni di politica, di genere, di identità e di lingua, e ha preparato un report scritto.

I gruppi e gli argomenti affrontati sono stati i seguenti.

- *Gender and Collective Identities in European History* (coordinato da Uppsala).
- *Language in the formation of identity – Being yourself, belonging to a community* (coordinato da Turku).
- *Politics and Identities: The European Constitution* (coordinato da Pisa).
- *Migration and national identity* (coordinato da Hannover).
- *Identity through religious and ethnic conflicts in Europe* (coordinato da Alcalà).
- *Religion, otherness and the shaping of collective identities* (coordinato da Bologna).

FASE 6 (5 ore) **Presentazioni nel web**

I gruppi hanno preparato e inserito le loro presentazioni in lingua inglese in forma html in modo che ogni studente potesse prendere visione dei lavori di tutti i gruppi.

FASE 7 (15 ore) **Dibattiti dei gruppi tematici**

I gruppi hanno dibattuto reciprocamente sui lavori presentati e hanno ricevuto un feedback del lavoro svolto da un esperto di Studi Europei dell'Università di Helsinki.

FASE 8 (15 ore) **Esami / Eventuali integrazioni locali**

Per ciò che concerne l'accertamento del profitto, il voto finale riguardava sia la parte internazionale sia una eventuale integrazione locale.

In relazione alla parte internazionale veniva dato da un giudizio complessivo riguardante:

- la partecipazione e il contributo apportato all'interno delle discussioni di gruppo;
- il lavoro di gruppo;
- i compiti individuali.

Ognuna delle tre parti veniva valutata con la seguente scala di giudizio: eccellente, molto buono, buono, soddisfacente, sufficiente o insufficiente.

Il tutor locale recepiva le valutazioni fatte dai tutor dei gruppi internazionali e, potendo anche prevedere ulteriori integrazioni locali, assegnava il voto finale (nel caso di Bologna, ad esempio, è stato previsto anche un report scritto riguardante la seguente tematica: *Considerando il tuo itinerario personale e nei gruppi all'interno del corso, indica la rilevanza della nozione dell' "altro"*).

È evidente che, per il raggiungimento degli obiettivi prefissati, un ruolo fondamentale è stato giocato dalla progettazione e dalla gestione dei gruppi di lavoro gestiti dalle singole Università e, in modo particolare, dai materiali selezionati e predisposti. A tal proposito, nel report finale viene sottolineato che la maggior parte delle Università ha semplicemente trasferito *"the seminar room, paper, pencil and library into the platform"* e che solo alcune Università, tra cui Bologna - dove sono stati utilizzati anche immagini e video - hanno fatto un tentativo di curare anche l'aspetto multimediale dei materiali inseriti. In modo particolare, nel report finale i valutatori suggeriscono la possibilità di utilizzare lavori collaborativi sulle figure (Photoshop), ricerche bibliografiche e sitografiche, presentazioni tra pari di ricerche fatte, redazione di report per riviste accademiche o per altri studenti, di dialoghi, interviste e giochi di ruolo. Nella tabella che segue, riportiamo l'esempio di come è stato progettato il gruppo di lavoro *Roman Antiquity and the construction of cultural identity in ancient and contemporary Italy* coordinato dall'Università di Bologna.

Roman Antiquity and the construction of cultural identity in ancient and contemporary Italy

Objective

Objective of the module is to analyze the issue of the past and tradition as foundation of identities. We will see in two limited chronological and geographical settings how the past is interpreted, reconstructed and imagined in order to establish the values that are considered the basis of cultural identity. We decided to choose as case studies the mythical reconstruction of the origins of Rome under Augustus at the turning point of the end of the Republic and beginning of the Empire and the celebration and mythical reconstruction of the Augustan Rome during the fascist Italian régime. We will see how those values are not always related to a true historical past but to a certain extent result from actual or past ideological, political, religious driving forces.

Concepts and questions to be used

The case studies are particularly suitable for highlighting the following concepts and questions:

1. *Collective identity as an artificial construction*

1.1. Is cultural identity a natural product of a group or society as a whole or it is rather a product of social and political structures?

1.2. Is cultural identity something absolute, immutable (roots, tradition) or something that changes all the time (internal evolution and "cultur transfer")?

2. *The social and political needs for the construction of a collective identity.*

2.1. The relationship between collective identity and power and collective legitimation of power. How collective identities develop in the framework of a conflict among different identities and how the concept of collective identity is it used for social mobilization. (e.g.: Construction of national identities in order to dissolve social, ethnical and political conflicts).

2.2. Citizenship rights as recognition of a collective identity.

2.3. The relationship between collective and personal identity in education, language, ecc. The relationship between individual and society. The importance of the sense of membership.

3. *When and how does the need arise for the construction of a collective identity ?*

Structure In order to deal with the above mentioned questions we suggest to focus on the concepts through the following structure:

A) Driving forces in the construction of identities:

- through marking the difference to the 'other', the internal enemy and the external enemy, e.g. through the conflict among nations (to be distinguished from the internal enemy)
- through foundation of the archetypical values, the construction of mythical origins
- through the concept of race and or language

B) Areas concerned with identity

- language and culture (in our case the use of Latin, the language as root of individual personality, the use of public writing for conveying identity).
- physical: race and blood
- gender (in our case the gender issue is relevant and used to convey the idea of racial assimilation: the myth of the Sabine rapt, of other people - barbarian, Africans - as the blood who will give new life to the superior race. The gender issue is also relevant for the idea of virilism as related to the idea of empire).
- religion (in our case the charismatic dimension of the leaders, the relation to other religions, the political dimension of religion).
- politics and society (in our case the idea of Empire)
- cultural models: the family, the Bible, Greece, Rome

How can our case studies be related to the general course topics

In both historical situations of the Augustan and Mussolini construction of Roman Identity we are confronted with the construction of a collective identity aimed at dissipate political conflicts and social divisions of the immediate past and present.

The historical situation are suitable to a comparative approach as both individuals came to power when Rome and Italy had been torn by civic wars and conflicts among political and social groups. The two leaders committed themselves to establish internal order and to direct internal forces towards a specific unifying goal: the greatness of the empire.

This process is accomplished, among others actions, through the construction and use of cultural identity reflected on the ancient past and responds to the goal of internal social control and external imperialism.

We will see how the mythical origins are used for the construction of a cultural identity opposite to the "other" in the four areas of politics (the present political situation and the imperialistic dimension), religion (the "divinisation" of the leader and the conception of the state as religion), language (the preeminence of Latin on all other Italian languages in the Augustan age, the purity of language, the language of images and of myths and archetypical values) and gender (virilism, the use of gender for marking opposition to external cultures: Cleopatra; the gender perspective in the concept of race).

Methods to be used

We selected the case studies with the aim of involving students interested in different chronological periods, with different cultural and learning backgrounds.

We will use as far as possible visual sources in order to use at best the multimedia aspect of on line learning.

We will ask students to look themselves for sources and materials in already existing digital archives.

Teaching - learning material

As learning material the students in phase 3 will receive an historical introduction to the case study and an archive of sources (texts, images, sounds, movies) related to the topic. Students will receive also indications about where to find additional relevant material (links to the CLIOHsite, to relevant on line archives, indication of bibliographical references).

Activities

We plan to work both face to face (4 meetings of 2 hours each) and on line. The face to face meeting will be used to give students an introduction to the topics (reasons methods and content) and to explain how the sources are organized and how we expect them to work with the learning materials. Each student will be asked to select one topic among politics, gender, religion, language, so to have them distributed in groups of 2-3 students.

The on line learning phase will consist in selecting sources useful for their topic, find other relevant sources and material and organise a structured presentation to be used in phase 4 and 5.

The students will be also asked to prepare an introduction to connect and compare the work done for the 4 themes. As outcome of the group work in phase 3 we therefore plan to produce at least 5 web pages (one introductory produced by the whole group and 4 dedicated to the 4 themes: religion, gender, language, politics, each one produces by the smaller sub-groups of 2-3 students) in which the students should present the collected sources, their analysis and their findings and reflections.

3.1.2.1 L'allineamento costruttivo: il punto di vista degli studenti

Al fine di comprendere in modo più approfondito come è stata vissuta questa esperienza pilota - con particolare attenzione al coinvolgimento, alla percezione e alla consapevolezza degli studenti rispetto al processo di allineamento tra obiettivi e risultati attesi alla fine del corso e metodologie di insegnamento, di apprendimento e di valutazione - , ho intervistato i due studenti dell'Università di Bologna che hanno partecipato alla seconda edizione del corso (a.a. 2006/2007) conclusasi a gennaio 2007 (gli altri due studenti che hanno frequentato il corso erano studenti Erasmus).

Durante le interviste, che sono state fatte nel mese di maggio 2007, agli studenti sono stati posti i seguenti quesiti (trattandosi di un'intervista semistrutturata la formulazione e la sequenza dei quesiti è stata adattata allo svolgimento della conversazione).

Prima dell'inizio del corso ti sono stati comunicati, e come, i risultati di apprendimento e le competenze attesi?

Pensi di averli raggiunti totalmente alla fine del corso?

In che modo e in quale momento hai preso consapevolezza dei risultati di apprendimento e delle competenze acquisiti?

Nel caso alcuni non siano stati totalmente raggiunti, potresti spiegare le motivazioni del parziale/mancato raggiungimento?

Pensi di aver raggiunto ulteriori risultati di apprendimento e competenze rispetto a quelli previsti?

Hai percepito un collegamento tra attività di insegnamento proposte dai docenti del corso e risultati di apprendimento e competenze attesi? Potresti fare un esempio?

Hai percepito un collegamento tra attività di apprendimento richieste allo studente e risultati di apprendimento e competenze attesi? Potresti fare un esempio?

Pensi che le attività di insegnamento e di apprendimento proposte abbiano promosso tutti i risultati di apprendimento e le competenze allo stesso modo o alcuni, e quali, in maniera più o meno approfondita di altri?

Pensi che siano stati tenuti in considerazione i risultati di apprendimento e le competenze attesi nella valutazione del profitto?

Pensi che i diversi risultati di apprendimento e competenze siano stati valutati con diverse modalità? Potresti fare un esempio?

Rispetto al tuo processo di apprendimento, pensi ci siano stati dei vantaggi, e quali, dal conoscere anticipatamente risultati di apprendimento e competenze attesi?

Rispetto alle domande poste, cercherò di riportare e commentare gli aspetti più salienti emersi dalle interviste, citando - tra virgolette - alcune parole e/o frasi usate dagli intervistati stessi.

Entrambi sono venuti a conoscenza dei risultati di apprendimento attesi principalmente leggendo l’opuscolo informativo dove erano esplicitati chiaramente.

I risultati di apprendimento e le competenze attesi sono stati complessivamente tutti raggiunti, fatta eccezione per *l’attenzione all’accuratezza e alla qualità* - intesa in riferimento al lavoro di gruppo internazionale - . La motivazione del parziale/mancato raggiungimento di questa competenza è imputabile – secondo entrambi – alla scarsa e difficile collaborazione all’interno del gruppo internazionale - in cui *“molta gente non si faceva vedere spesso”, “non tutti rispettano i tempi (...) ognuno doveva effettuare un controllo del lavoro dell’altro per riuscire a fare un lavoro di insieme e se qualcuno non ha dato il lavoro entro il tempo predisposto non si riesce a controllare”* - ma anche alle modalità di lavoro, poiché *“se fosse un lavoro di aula favorirebbe ... ti obbligherebbe a lavorare in pratica, perché ti incontri lì e o lavori o non lavori, devi portare i tuoi lavori ... invece lì uno si nasconde dietro un computer...”*.

Il momento in cui si prende consapevolezza di aver raggiunto un risultato o una competenza è il momento dell’applicazione (*“ne sono consapevole quando lo faccio”, “devi starci proprio su un tema tre mesi ma esercitandolo ... perché devi*

anche scrivere, devi esprimere la tua opinione regolarmente, settimana per settimana sei messo alla prova”) o il ricordo dell’esperienza di averlo già fatto altre volte con esito positivo (*“... anche senza metterlo in pratica perché l’ho fatto magari tante volte, dall’esperienza diciamo ... e dai risultati ottenuti quando l’ho fatto ... sono consapevole di saperlo fare”*). Una maggiore consapevolezza di aver raggiunto i risultati è data anche dal fatto che il corso ha richiesto un’immersione tale che risulta difficile sfuggire poiché *“lavorare costantemente su un qualche tema per un tot di tempo qualcosa ti lascia. Invece in un qualsiasi altro esame molta gente segue il corso giusto per prendere appunti ... poi quando vai a studiare, ti studi in due tre giorni ... impari a memoria ... dopo una settimana nessuno sa più niente”*, mentre invece *“facendo un po’ per volta, comunque avere sempre un riscontro dal professore aiuta a capire meglio le cose man mano che si fanno e quindi forse anche ad assimilarle meglio”*.

Interessante l’osservazione di uno studente che, in merito alle competenze trasversali previste - come il confrontare i punti di vista, il risolvere problemi, il condividere la conoscenza - afferma che *“sono quelle che mi aspettavo di meno e sono invece quelle che ti danno di più alla fine perché le altre sulla storia, l’identità ... le hai leggendo i testi. Ti danno i testi, le leggi e le apprendi ... invece sono le altre, quelle che interagisci ... sono quelle che ti rimangono di più”*.

In merito all’allineamento tra risultati e competenze attesi e attività di insegnamento e di apprendimento proposti, entrambi confermano che sono state utilizzate - e soprattutto integrate - diverse modalità didattiche per diversi obiettivi, sottolineando in particolare che *“le lezioni ci sono servite più per i contenuti in sé più che per arrivare ad acquisire competenze particolari, ... le competenze le abbiamo acquisite proprio noi mentre facevamo mentre svolgevamo il lavoro attivamente in rapporto anche agli altri ragazzi”*. Nello specifico, quindi, mentre le conoscenze sono state acquisite attraverso le lezioni e lo studio di testi, le competenze sono state sviluppate attraverso le attività di apprendimento, quindi attraverso quello che lo studente doveva fare concretamente. Infatti, *“tutti i compiti che ci sono stati assegnati erano di questo tipo, cioè leggere un testo, una poesia e rispondere a determinate domande o esprimere una opinione sul testo che si era letto ... per cui in questo senso uno sviluppa capacità di comunicazione, di condivisione delle proprie conoscenze e dei*

propri punti di vista”, “era sempre secondo questo schema ... prima leggevi i materiali e poi ti confrontavi con gli altri, (...) impari i concetti ... e poi dopo devi entrare nel forum e parlarne con gli altri, esprimere le tue opinioni, confrontarti, vedere i diversi punti di vista”.

Per quanto riguarda l’allineamento tra risultati e competenze attesi e metodi di valutazione del profitto, entrambi sono dell’avviso che si è tenuto conto *“della partecipazione e dell’impegno, credo anche di più dei risultati”, “soprattutto della partecipazione, dell’interesse dimostrato, del rispetto delle scadenze, (...) anche il contenuto aveva il suo peso però credo minore rispetto alla partecipazione e alla puntualità”.* Nella valutazione, dunque, sono stati presi in considerazione i risultati, tenendo conto soprattutto del processo attraverso cui sono stati raggiunti; dunque, è stato tenuto conto del contenuto (le conoscenze), ma ancor di più del modo in cui sono state apprese, comunicate, condivise e costruite (competenze). Curioso che entrambi sottolineino da una parte, la non familiarità con questo tipo di valutazione ... *“all’inizio...ho detto il voto lo daranno in base ai risultati finali, come negli esami normali, vedono quello che pubblichi, quello che scrivi ... invece hanno tenuto più conto della partecipazione e dell’impegno, credo anche di più dei risultati...”*, e dall’altra parte, l’abitudine a pensare e a ricorrere a forme tradizionali di valutazione ... *“visto che l’obiettivo finale è dare il voto ... poi dà anche dei crediti formativi insomma quindi è come un esame ... per cui magari un colloquio finale forse io l’avrei fatto”.*

Rispetto ai vantaggi del conoscere anticipatamente risultati di apprendimento e competenze attesi, dalle parole di uno studente emerge il beneficio di poter focalizzare lo studio in funzione dei risultati attesi: *“... nelle prime fasi, quando si trattava di leggere dei testi in inglese ... alcuni abbastanza lunghi, dovevi cercare di capire ... quindi conoscenze e abilità da conseguire è servito magari per cercare di capire quale era il punto, che cosa dovevo apprendere io da questi testi”.*

Oltre agli aspetti positivi emersi e già sufficientemente richiamati, mi preme solo sottolineare il fatto che aver sperimentato nuove modalità di lavoro e di valutazione ha fatto sì che studenti di un corso di laurea in storia si siano profondamente interrogati sui benefici e le criticità di questi metodi didattici e valutativi rispetto a quelli a cui erano abituati, rivelandosi totalmente “allineati” nel ragionare

pedagogicamente di risultati di apprendimento e di attività di insegnamento, apprendimento e valutazione.

3.1.3 La valutazione del corso

Per la valutazione del corso sono state previste due modalità complementari di valutazione, ovvero una esterna e complessiva e una interna relativa ad ogni singola esperienza di tutte le Università coinvolte.

Per quanto riguarda la *valutazione esterna* - curata dalla Karlsruhe Pedagogical University - è stato predisposto e somministrato agli studenti un questionario (a risposte sia aperte che chiuse) sia all'inizio che alla fine del corso; i dati e le informazioni raccolti sono stati rielaborati e commentati in un report finale¹⁹⁹.

Le aree indagate in ingresso erano le seguenti: come si era venuti a conoscenza del corso, opinione sulle procedure di iscrizione, esperienze pregresse di corsi e-learning, motivazioni della scelta di questo corso, aspettative, conoscenza dell'argomento trattato, carico di lavoro stimato rispetto a un corso in presenza, idea personale del concetto di identità europea e della propria identità rispetto a quella di altri paesi (per esempio rispetto alla Francia, rispetto alla Cina,...).

Le aree indagate alla fine del corso, invece, erano le seguenti: grado di conoscenza acquisita, carico di lavoro sostenuto, materiali a disposizione, compiti assegnati, facilità/difficoltà della comunicazione e della collaborazione in piattaforma con i compagni, relazioni instaurate con i compagni in piattaforma, supporto ricevuto durante il corso, relazione studenti-tutor, cambiamento di atteggiamento verso l'identità europea, raggiungimento dei risultati di apprendimento e delle competenze attesi.

Dal report conclusivo emerge con forza il pieno soddisfacimento delle aspettative degli studenti - riguardanti principalmente il contenuto, la possibilità di confronto e scambio con culture diverse e le tecniche proposte - , l'alto gradimento nei confronti dei materiali e del tipo di compiti assegnati - così come una forte sottolineatura dell'eccessivo carico di lavoro rispetto ai corsi tradizionali - , l'apprezzamento della comunicazione, della collaborazione e delle relazioni instaurate con i colleghi e con i tutor, l'efficacia del supporto ricevuto e la percezione di un *netto miglioramento*

¹⁹⁹ Sabine Liebig and Antony Day, *Evaluation Report for eHLEE*. 2006. <http://ehlee.utu.fi>

delle proprie conoscenze e competenze e del raggiungimento dei risultati di apprendimento. In merito a questo ultimo punto, riporto di seguito alcune risposte che mi sono sembrate significative rispetto al come e al perché gli studenti percepiscono un miglioramento delle conoscenze relative a questa tematica (le risposte sono riportate fedelmente – in lingua inglese – e in forma anonima).

*“I can know many un-known ideas and historical facts and also I can learn and understand the jewish culture, but more interesting, **I can think about all of that....thank you so much**”.*

*“The articles we read were interesting and through them I gained much knowledge. But what this course is even better for, is **learning to compare opinions, argument and think critically**”.*

*“I learned a lot new things, not so much from the texts but **from the comments of some students**”.*

*“There was quite a lot of new knowledge and certainly many new things to think about. But much of this was **through the discussions with others and not from the course material itself**”.*

*“**The dialogue with other people** has given me the possibility to study in depth the various subjects and to know other different points of view on the questions”.*

Nelle risposte, dunque, vengono enfatizzati due aspetti. Il primo riguarda lo sviluppo di un pensiero critico sugli argomenti trattati, e non solo mnemonico; il secondo riguarda l'apprendere dagli altri, dalle discussioni, dal confronto e dallo scambio con gli altri, piuttosto che dai testi e dai materiali presentati. Sicuramente sono due aspetti molto legati, infatti è proprio il confronto con gli altri a favorire un apprendimento critico. Quello che è importante sottolineare, è che sono state proprio le modalità di insegnamento e di apprendimento previste (il lavoro di gruppo, la formazione di gruppi internazionali, i forum di discussione, ecc.) a favorire lo sviluppo delle conoscenze relative agli argomenti del corso, poiché riguardano proprio un concetto di identità europea che non può formarsi in modo migliore che mettendosi direttamente a confronto con persone provenienti da altri paesi, riscontrando somiglianze e diversità, e costruendo assieme un concetto di identità europea condiviso.

Per quanto riguarda la *valutazione interna* svolta da ogni singola Università, riguardante i gruppi di lavoro internazionali e locali gestiti, ho potuto prendere visione solo di quella svolta dall'Università di Bologna, in cui veniva chiesto agli studenti di valutare la struttura, i materiali, la metodologia (compiti e attività rispetto alle conoscenze e competenze), i tutor, l'interazione con gli studenti e il raggiungimento dei risultati di apprendimento. I risultati "locali" confermano il successo di questa esperienza sottolineando ancora una volta la necessità di ridurre il carico di lavoro degli studenti. Preso atto di questo aspetto critico emerso, la Prof.ssa Salvaterra ha suggerito ai colleghi la possibilità di utilizzare il *planning form* previsto all'interno del progetto *Tuning* per quantificare più adeguatamente un carico di lavoro corrispondente rispetto ai crediti attribuiti.

Rispetto alla valutazione esterna, inoltre, agli studenti è stato chiesto in modo specifico se e quali risultati di apprendimento erano stati raggiunti alla fine del corso, quali e perché non erano stati raggiunti e quali consideravano essere i più importanti. A questa domanda seguiva l'elenco dei risultati di apprendimento e delle competenze previsti, lasciando libero lo studente di dare una risposta collettiva o relativa ad ogni singolo risultato di apprendimento e competenza elencati. Infatti, alcuni hanno risposto indicando a fianco di ogni risultato di apprendimento e di ogni competenza "raggiunto", "non raggiunto", "in parte", "da approfondire", ecc., altri hanno espresso un giudizio complessivo. Dalla lettura delle risposte emerge complessivamente che la maggior parte dei risultati sono stati raggiunti (solo il secondo risultato, *esaminare approfonditamente uno specifico tema e un caso di studio connesso con l'identità nella storia*, sembra non essere stato raggiunto) e che la maggior parte competenze sono state acquisite (tranne la seconda e la quinta competenza, relative *all'identificazione e alla soluzione di problemi* e *all'attenzione alla qualità e all'accuratezza*). Di seguito, riporto la domanda posta agli studenti e due esempi di risposte - una dettagliata e una collettiva - che mi sono sembrate significative (le risposte - tratte tra quelle relative alla seconda edizione del corso - sono riportate fedelmente – in lingua inglese – e in forma anonima).

"If you go back and read the study guide and read the learning outcomes for the course (you can find them here below) Which do you think you could reach? Which you could not reach? Why? If not Would you change the desired learning outcomes, the materials or the methodology? Which are the most important in this kind of course? Would you like to add or delete something from this list?"

Learning outcomes

- Acquire an understanding of different definitions of the concept of identity in history.

"The class very much helped to acquire a more precise definition of a complex and many-facetted topic like national and historical identity".

- Acquire a comparative knowledge of a specific topic (case study) concerned with identity in history.

"While I already possessed some knowledge in most of the topics handled, the class was able to further this knowledge with respect to the establishment of a national and cultural identity".

- Acquire a comparative knowledge of a specific theme related to identity in history.

"See above".

- Obtain the capability to comprehend and share specific points of view regarding identity in history and to use the communication and knowledge sharing skills that support it.

"The course enabled me to comprehend specific points of view, but I can't say that I was always able to share said points. But I don't think that is necessarily the point of an academic discussion. I did acquire new perspectives to think about, though".

Competences

- Acquire awareness of and respect for points of view deriving from other national or cultural backgrounds.

"Yes and No. The discussion raised my level of awareness for the influence other national or cultural backgrounds, but with regard to respect, not much has changed for me, as I don't think that disagreements in an academical discussion are a sign of lacking respect".

- Obtain skills in problem identification and solving.

"I have to say "No" on this point, as the processes applied to problem solving do not differ all that much from those used in a "regular" class or on term papers".

- Obtain skills in communication and knowledge sharing.

"Yes, insofar as due to the nature of eLearning I was able to think about my share of the discussion much more thoroughly than is usually the case in an on-the-spot discussion".

- Obtain skills in communicating in a foreign language.

"As I'm also a student of English, I don't think that my communicative skills improved very much during the course, but it's always good to have some practice".

- Acquire a concern for quality.

“That's one of the finer points of eLearning, to my mind. As you do not have to reply to posts immediately, the discussion was much more focused and well thought out in comparison to for example the usual discussions during a seminar”.

- Become acquainted with the pedagogical tools of eLearning.

“As this was my first eLearning experience and I'm not overtly familiar with the precepts of eLearning, I will withhold any judgement on this last point and will only say that it was an interesting and productive experience I thoroughly enjoyed”.

“Well, first of all we didn't have so much time to gain all the outcomes and competences in full. That would be a little utopical, I'd say:) Anyway, the first outcome was reached and I really profitted from it. As well as from the second, even if, I could say, it was a little crowded of information and the time was too limited to analyze the material from all the heart (so, in this phase I would change the methodology or the ammount of material). Anyways, the biggest profit from this part was Italian language. Regarding two left outcomes, I could say I gained them partially, probably as I said above because there were too many people, too little time, too many different attitudes (or maybe it is my personal problem that I need time and concentration to solve some problem or to answer a question. If I do not have time, it makes me crazy...:).

What comes about the competences, I think I have almost all of them after this course. I would add also obtaining skills in reading in a foreign language (Italian)...”.

Ciò che appare importante sottolineare è la consapevolezza dimostrata dagli studenti nel valutare il raggiungimento o meno dei risultati e delle competenze e il grado di raggiungimento degli stessi - non tutti i risultati e non tutte le competenze sono stati raggiunti completamente e/o allo stesso livello - e nell'individuare le possibili cause del loro totale, parziale e/o mancato raggiungimento. Tale consapevolezza è indubbiamente frutto del fatto di aver avuto chiari sin dall'inizio risultati e competenze attesi e, quindi, di aver avuto la possibilità di riflettere in itinere, oltre che ex post, sul loro raggiungimento, rendendo lo stesso processo di apprendimento più finalizzato, critico e consapevole.

3.1.4 Dalla valutazione alla ri-progettazione della seconda edizione del corso

A sintesi delle valutazioni – interne ed esterne – raccolte, i partner di progetto hanno provveduto ad individuare e formalizzare gli aspetti problematici emersi da tenere in considerazione in vista di una seconda edizione del corso, proposto anche nell'a.a. 2006/2007.

Gli aspetti che era necessario rivedere - che vengono riportati nella tabella che segue - sono stati inseriti in piattaforma per stimolare la discussione comune e trovare soluzioni e strategie operative. Nella riprogettazione del corso, infatti, oltre ad un incontro in presenza, i partner hanno proseguito ad utilizzare l'ormai familiare e consolidata modalità di coordinamento a distanza tramite i forum di discussione.

Things to revise for next round...

Pedagogy:

- How to move from phase to phase and from group to group.
- How to cope with the international group work dynamics: which tools to use.
- More diverse tools.
- Evolvment of assignments and possibility of changing them during the course.

Workload:

- Too heavy workload, but why?
- Language? Unavoidable.
- More flexibility in schedule.
- Limited discussions or smaller groups producing messages to read.

Platform:

- Better personification of students.

Materials:

- Securing the diversity of materials (sources vs. Articles)
- A cut-down in the amount of required readings
- Should be made an evaluation what are the materials that worked the best

Dalla progettazione e dallo svolgimento della seconda edizione del corso, è significativo constatare che i buoni propositi non siano rimasti tali ma siano stati opportunamente tradotti in tentativi di soluzione dei problemi emersi.

Ad esempio, per migliorare le dinamiche di lavoro dei gruppi internazionali, a Bologna si è pensato di far partecipare al gruppo locale anche degli studenti Erasmus²⁰⁰, creando e mantenendo per tutta la durata del corso una sorta di “ambiente internazionale” che rendesse meno brusco il passaggio tra la fase di lavoro in gruppo locale e quella in gruppo internazionale. Un ulteriore cambiamento ha riguardato la riduzione del carico di lavoro finalizzando da subito i compiti assegnati alla stesura del report finale e tagliando di una settimana il lavoro in aula.

Merita di essere citata, infine, una ulteriore modifica riguardante i risultati di apprendimento attesi. Oltre ad essere stati ridotti da 6 a 4, è stata fatta una modifica terminologica proprio a seguito di riflessioni scaturite dalle valutazioni della prima edizione del corso.

I risultati di apprendimento sono stati così ridefiniti:

- comprendere diverse definizioni del concetto di identità nella storia;
- acquisire **una conoscenza comparativa** di uno specifico tema e un caso di studio connesso con l’identità nella storia;
- acquisire **una conoscenza comparativa** di ulteriori temi e problemi connessi con l’identità nella storia;
- comprendere e condividere specifici punti di vista relativi all’identità nella storia e condividere la comunicazione e la conoscenza che sono alla base di questo percorso.

La differenza sostanziale rispetto alla versione precedente riguarda l’aver sostituito “conoscenza approfondita” con “conoscenza comparativa”. È evidente che la modifica non è solo formale ma è dettata dal riscontro che le modalità di insegnamento/apprendimento utilizzate erano più funzionali ad un apprendimento per “comparazione” piuttosto che per approfondimento personale, metodo privilegiato, invece, quando la didattica è frontale e lo studio è individuale.

²⁰⁰ Nella seconda edizione del corso, dall’Università di Bologna hanno partecipato 4 studenti, due dei quali erano studenti Erasmus provenienti dalla Lituania.

Per mancanza di risorse, la valutazione complessiva della seconda edizione del corso, conclusosi a gennaio 2007, è stata fatta solo internamente, nel senso che è stato adottato un questionario uguale per tutte le università – riadattato da quello usato nella prima edizione del corso – che lo hanno somministrato al proprio gruppo locale di studenti. Infine, ogni università ha messo in rete i questionari raccolti affinché tutti potessero avere un giudizio globale riguardante lo svolgimento complessivo del corso.

3.1.5 Considerazioni conclusive sull’esperienza analizzata

Nell’esperienza analizzata emergono molti aspetti che meritano di essere sottolineati come buone prassi di progettazione, erogazione, valutazione e miglioramento di un corso orientato alle competenze, così come si possono trarre alcune avvertenze dagli elementi problematici riscontrati.

1. Le *modalità di progettazione* del corso rappresentano sicuramente un esempio di buona pratica, soprattutto per aver abbinato agli incontri in presenza una *piattaforma di confronto e scambio non solo di opinioni e di esperienze ma anche di link, testi e materiali*. Nonostante la piattaforma sia stata adottata anche per “supplire” alla lontananza fisica dei progettisti/tutor/docenti, l’abbattimento di costi, tempo e distanze è sicuramente un beneficio meno rilevante rispetto ai risultati che ha permesso di conseguire. Basti pensare alla rarità con cui persino i docenti di uno stesso modulo si incontrano per progettare obiettivi, risultati di apprendimento, attività didattiche e materiali (...) per cogliere le potenzialità connesse al mettere in rete i docenti di uno stesso modulo o addirittura di uno stesso corso di laurea. Questo permetterebbe ad ogni docente di progettare il suo insegnamento non solo confrontandosi con il/i docente/i dello stesso modulo ma anche con i docenti che sono intervenuti prima e che intervengono dopo (si pensi all’arricchimento in termini di coerenza complessiva del corso di laurea, di scambio di informazioni e di giudizi riguardanti gli studenti, di diffusione e risonanza dei seminari e degli eventi organizzati, ecc.). Così come è emerso anche da questa esperienza, il punto problematico riguardante questo aspetto

è il notevole impegno richiesto ai docenti; in questo caso specifico, ad esempio, corso sono state calcolate circa 200 ore di progettazione e 100/150 ore di tutorato.

2. L'aver stabilito, formalizzato ed esplicitato *obiettivi, risultati di apprendimento e competenze attesi* sin dall'inizio del corso ha permesso agli studenti di "tarare" le loro aspettative, di finalizzare lo studio ai risultati attesi (aspetto sottolineato anche durante le interviste), di valutare in itinere e in uscita il grado di raggiungimento dei risultati di apprendimento e delle competenze, di riflettere sul loro percorso e processo di apprendimento in maniera critica e consapevole e di individuare le motivazioni del loro mancato/parziale/totale raggiungimento (quest'ultimo elemento, in modo particolare, è stato confermato proprio dalla consapevolezza dimostrata dagli studenti durante le interviste). Il lato opposto della medaglia è che, nel definire tutto aprioristicamente e dettagliatamente si corre il rischio di non contemplare e, quindi, non valorizzare in sede di valutazione, l'inedito, l'imprevisto, il non atteso (durante le interviste, infatti, gli studenti stessi non hanno saputo individuare altri risultati e competenze raggiunti). Questo mi è parso il punto più critico dell'esperienza analizzata, perché confrontando l'elenco completo delle competenze generiche e specifiche (dell'Area tematica della Storia) e le risposte degli studenti in merito alle conoscenze, alle competenze e ai risultati raggiunti da una parte, con l'elenco dei risultati e delle competenze attesi alla fine di questo corso dall'altra, ciò che emerge non è solo il raggiungimento di alcuni e il non raggiungimento di altri risultati (così come riportato peraltro sia nella valutazione esterna che nella valutazione interna), ma anche lo sviluppo di competenze "altre", non previste in fase di progettazione (come ad esempio: *Critical and self-critical abilities, Interpersonal skills, Appreciation of diversity and multiculturality, Ability to work in an international context, Understanding of cultures and customs of other countries, ...*), che rischiano di passare inosservate solo perché non prestabilite. Un'accortezza, allora, potrebbe essere quella di prevedere ed effettuare una revisione dei risultati e delle competenze attesi in

funzione degli effettivi - basati sul giudizio dei docenti/tutor e degli studenti - risultati di apprendimento raggiunti.

3. *L'allineamento tra obiettivi, risultati di apprendimento e competenze attesi, metodologie didattiche e modalità di accertamento del profitto* è un altro elemento particolarmente riuscito, peraltro pienamente riconosciuto anche dagli studenti intervistati. La struttura e le attività didattiche di insegnamento e di apprendimento sono state progettate e finalizzate al raggiungimento dei risultati attesi, soprattutto considerando che nella disciplina trattata (storia) giocano un ruolo centrale le fonti, i documenti, le figure, i ritratti - il cui reperimento e scambio è agevolato tramite la rete - e che il contenuto stesso del corso (il concetto di identità nella storia europea) ben si presta ad essere affrontato argomentando e mettendo a confronto punti di vista diversi attraverso lavori di gruppo e discussioni sia in presenza che a distanza. Per quanto riguarda le modalità di accertamento del profitto, inoltre, ai docenti è stato chiesto esplicitamente (in un messaggio nel forum) di valutare gli studenti tenendo conto dei risultati di apprendimento attesi. Dalle interviste, infatti, emerge che gli stessi studenti hanno riconosciuto e apprezzato il fatto che la valutazione non sia avvenuta solo alla fine e tenendo conto solo degli elaborati finali, ma sia avvenuta durante il percorso e abbia tenuto conto del processo stesso di apprendimento delle conoscenze e delle competenze, poiché questa modalità ha favorito uno studio "quotidiano" e assistito da feedback e, quindi, più profondo e durevole. Il nodo critico emerso rispetto a questo elemento, e più volte richiamato, è l'eccessivo carico di lavoro previsto per gli studenti, problema che può essere in parte ovviato cimentandosi ad utilizzare il planning form dei corsi/moduli proposto da *Tuning*, che costringe il docente a quantificare il carico di lavoro assegnato allo studente. In questo modulo, infatti, il docente non deve solo quantificare e articolare le attività di insegnamento ma anche quelle di apprendimento (studio individuale, lavori di gruppo, ricerca del materiale, elaborazione di report, ecc.).

4. Le modalità di valutazione del corso. L'aver previsto *due modalità di valutazione complementari*, una esterna e complessiva e una interna e specifica, è indubbiamente un altro punto di forza di questa esperienza, in cui si è tentato in questo modo di cogliere sia alcuni degli aspetti generali e uguali per tutti, sia alcuni degli aspetti specifici del lavoro svolto da ogni Università, che, peraltro, poteva decidere autonomamente le modalità di valutazione interna (cosa valutare e come).
5. Altra segnalazione meritano le conseguenze della valutazione in termini di *riprogettazione/revisione del corso*, che è avvenuta tenendo conto degli aspetti critici emersi dalle valutazioni – interna ed esterna – della prima edizione e cercando di introdurre possibili soluzioni operative delle problematiche riscontrate. L'unico elemento mancante che possiamo riscontrare in tema di progettazione e valutazione, è una valutazione (interna) delle modalità stesse di progettazione e valutazione, tentativo che si è tentato di percorrere (esternamente) in questa breve analisi.

Lista di abilità e competenze specifiche della disciplina "Storia"²⁰¹**1. Conoscenza**

A) Conoscenza della storia secondo le partizioni geografiche, tematiche, cronologiche e nella sua dimensione locale-universale.

Conoscenza del contesto generale diacronico del passato.

Conoscenza dettagliata di uno o più periodi specifici del passato umano.

Conoscenza della storia a scala mondiale.

Conoscenza della storia europea in prospettiva comparata.

Conoscenza della storia della integrazione europea.

Conoscenza della propria storia nazionale.

Conoscenza della storia locale.

B) Conoscenza del dibattito e delle teorie storiografiche.

Consapevolezza delle differenti prospettive storiografiche nei vari periodi e contesti.

Consapevolezza degli elementi e dei temi del dibattito storiografico presente.

C) Conoscenza delle discipline connesse in relazione al campo di studio e di ricerca.

Consapevolezza e capacità di usare gli strumenti delle altre scienze umane (ad esempio critica letteraria, storia della lingua, storia dell'arte, archeologia, antropologia, diritto, sociologia, filosofia ecc.)

Consapevolezza dei metodi e delle questioni di diversi rami della ricerca storica (economica, sociale, politica, questioni di genere, ecc.)

2. Abilità e capacità strumentali.

A) Reperimento di informazioni

Conoscenza e capacità di usare strumenti di ricerca delle informazioni, come repertori bibliografici, registi d'archivio, strumenti per la ricerca in Internet.

Capacità di identificare ed usare con proprietà fonti di informazione (bibliografia, documenti, testimonianze orali ecc.) per progetti di ricerca.

B) Lavorare criticamente con fonti e dati.

Capacità di leggere testi storiografici o documenti originali nella propria lingua e di riassumere o trascrivere e catalogare le informazioni in modo appropriato.

Capacità di leggere testi storiografici o documenti originali in altre lingue e di riassumere o trascrivere e catalogare le informazioni in modo appropriato.

Conoscenza e capacità di usare gli strumenti specifici necessari allo studio dei documenti di particolari periodi (ad esempio paleografia, epigrafia).

Capacità di uso degli strumenti informatici e delle risorse di Internet e capacità di usare le tecniche di elaborazione dei dati storici (uso di metodi statistici, cartografici, di creazione di basi di dati ecc.).

Conoscenza delle lingue antiche.

C) Elaborazione e comunicazione dei risultati

Capacità di comunicare in forma orale nella propria lingua usando la terminologia e le tecniche accettate nella professione storiografica.

Capacità di comunicare in forma orale in lingue straniere usando la terminologia e le tecniche accettate nella professione storiografica.

Capacità di scrivere nella propria lingua usando in modo corretto i diversi tipi di scrittura storiografica.

Capacità di scrivere in altre lingue usando in modo corretto i diversi tipi di scrittura storiografica.

Capacità di organizzare informazioni storiche complesse in forma coerente.

Capacità di dare forma narrativa ai risultati della ricerca secondo i canoni della disciplina.

Capacità di commentare, annotare o curare l'edizione di testi e documenti in modo corretto, secondo i canoni critici della disciplina.

Conoscenza della didattica della storia.

3. Consapevolezza dei processi, dei significati, dei problemi e dei limiti nelle discipline storiche. Consapevolezza del ruolo della storia nelle scienze, nella cultura e nella società.

Consapevolezza critica della relazione tra gli eventi attuali e i processi nel passato.

Consapevolezza e rispetto per punti di vista che derivano da altri contesti nazionali o culturali.

Consapevolezza della natura dinamica della ricerca e del dibattito storico.

Capacità di definire degli argomenti di ricerca in gradi di apportare un contributo alla conoscenza storica e al dibattito storiografico.

²⁰¹ La presente lista è la traduzione italiana della versione inglese pubblicata al seguente indirizzo web: <http://www.storia.unibo.it/Tuning/Tuning.html>

3.2 Riflessioni su un caso di studio danese: il corso di laurea magistrale europeo in *Lifelong Learning*

3.2.1 Motivazioni e finalità dell'analisi di caso

La finalità originaria di ricerca era quella di trovare e approfondire un caso di progettazione e valutazione di un corso di laurea orientato alle competenze previste per l'*Area delle Scienze dell'Educazione* all'interno del Progetto *Tuning*. Mi sono quindi rivolta al coordinatore dell'area, il Prof. Lars Gunnarsson, il quale, tuttavia, non era a conoscenza di casi di applicazione della metodologia *Tuning* in quest'area, in cui, peraltro, ci si è limitati all'individuazione delle competenze senza prevederne – come invece è stato fatto nelle altre aree – le relative metodologie di formazione e di valutazione, ritenendolo puramente un “*academic exercise*”. Pertanto, ho preso contatto via mail con alcuni dei membri del gruppo di lavoro di quest'area, spiegando le motivazioni e le finalità della ricerca e chiedendo loro se erano a conoscenza di corsi di studio costruiti sulla base delle competenze previste per l'*Area delle Scienze dell'Educazione*. La maggior parte delle persone contattate non ha proprio risposto alla mail; la Prof.ssa Marie-Francoise Fave-Bonnet dell'Università di Parigi 10, invece, non nascondendo la sua tristezza di fronte al panorama prospettato, mi ha risposto che “il n'existe pas de cursus de sciences de l'éducation en France qui se réfère au projet *Tuning*, même pas mon département. En effet: le projet *Tuning* n'est pas connu en France; il n'est pas diffusé par notre ministère; il n'a pas été assez diffusé par les promoteurs de Bologne: j'en ai fait partie pendant deux ans, mais c'est avec difficulté que j'ai essayé de diffuser les résultats de *Tuning* auprès de l'équipe des promoteurs de Bologne. En ce qui concerne mon université, j'ai été chargée de mission du président pendant 10 mois de 2003, mais cela n'a pas suffi pour faire passer les résultats de *Tuning*. En ce qui concerne mon département, les nouveaux cursus ont été construits sans réelles références aux notions de compétences, en tout cas sans références aux propositions de *Tuning*”.

Altrettanto scettico nei confronti dell'applicabilità della metodologia *Tuning*, il Prof. Soren Ehlers, membro danese del gruppo di lavoro dell'*Area delle Scienze dell'Educazione*, si è dimostrato molto interessato e disponibile ad accogliermi in visita presso la *Danish School of Education* per conoscere e approfondire le loro

modalità di progettazione e valutazione dei corsi di studio orientati alle competenze fondate su un consolidato quadro nazionale dei titoli di studio²⁰².

3.2.2 La *Danish School of Education*

La *Danish School of Education* è stata istituita originariamente come *Danish University of Education* nel 1 luglio 2000 dalla fusione tra la *Royal Danish School of Educational Studies*, il *Danish National Institute for Educational Research*, la *Danish School of Advanced Pedagogy* e il *Danish National Centre for Technology-Supported Learning*. Dal 1 luglio 2007 la *Danish University of Education* è stata fusa con l'Università di Aarhus e ha cambiato status passando da università indipendente a “*university school*” dell'Università di Aarhus.

È una università che offre corsi di studio solo di secondo livello (*postgraduate*)²⁰³ ed è profondamente impegnata nella ricerca nel campo delle scienze dell'educazione. Nell'Università, infatti, sono impiegati circa 200 ricercatori e un totale di 400 dipendenti. Circa 4.000 studenti sono iscritti ai corsi di studio di questa Università, che, pertanto, la rendono la più ampia università europea in questo campo. Inoltre, circa 100 studenti stanno frequentando i dottorati di ricerca. Il *campus* universitario si estende per oltre 31.800 metri quadrati a Emdrup, che si trova nella parte a nord di Copenhagen. Alcune attività, inoltre, vengono svolte presso l'Università di Aarhus. Sono presenti sei dipartimenti:

²⁰² La Danimarca è stata uno dei primi Paesi a dotarsi di un proprio quadro nazionale dei titoli. Il *Danish Qualifications Framework*, infatti, è stato approvato nel gennaio 2003. Tutti i cicli di studio vengono descritti in termini di:

- *competency profile*, usato per fornire una nozione generale delle competenze che il detentore del titolo dovrebbe possedere;
- *competency goals*, che specificano quali competenze il detentore del titolo dovrebbe possedere in aree specifiche. Le competenze sono state articolate in *intellectual competencies* - come il pensiero analitico e astratto, un approccio di ricerca della conoscenza, le capacità comunicative e la capacità di strutturare il proprio apprendimento, ovvero competenze generali non direttamente collegate a uno specifico programma o disciplina -, *professional and academic competencies* - ovvero competenze specialistiche riferite alle discipline e ai programmi - e *practical competencies* - riguardanti le capacità pratiche, l'etica professionale e la responsabilità e finalizzate specificatamente alla realizzazione di attività lavorative - ;
- *formal aspects*, riguardanti informazioni quali i requisiti di ammissione, la durata degli studi, ecc.

²⁰³ L'offerta formativa comprende circa 18 master di II livello, oltre 20 corsi di laurea magistrale - alcuni di 120 ECTS e altri di 60 ECTS accessibili a coloro che hanno almeno due anni di esperienza in ambito educativo/formativo a cui, pertanto, vengono riconosciuti 60 ECTS per l'esperienza pregressa (*prior learning*) e il cui percorso di studio viene scelto e negoziato individualmente con il proprio *mentor*, che ha il compito di assicurare la coerenza e la pertinenza dei percorsi svolti da questi studenti rispetto al *competency profile* del titolo che vogliono acquisire -, e 4 dottorati di ricerca.

- *The Department of Educational Psychology.*
- *The Department of Educational Sociology.*
- *The Department of Educational Anthropology.*
- *The Department of Philosophy of Education.*
- *The Department of Curriculum Research.*
- *Learning Lab Denmark.*

Le principali aree di ricerca, trasversali ai dipartimenti, sono le seguenti:

- *Didactics within the entire education system.*
- *Competence development in a lifelong perspective.*
- *Pedagogy for groups with special needs.*
- *The education of teachers and social educators.*
- *Comparative education policy.*
- *The use of media and ICT in education.*
- *The development of educational research methods, including the development of methods of assessment and measurement.*
- *The continuing development of educational theory.*

3.2.3 European Masters in Lifelong Learning: policy and management²⁰⁴

Il corso analizzato come caso di studio è il corso di laurea magistrale in *Lifelong Learning*, attivato e realizzato congiuntamente da un consorzio europeo a cui appartengono l'*Università di Deusto* di Bilbao, l'*Institute of Education* di Londra e la *Danish School of Education* di Copenhagen. Il corso è supportato dal Programma della Commissione Europea *Erasmus Mundus*.

È un percorso di due anni a tempo pieno (120 ECTS) che richiede la frequenza obbligatoria all'80% per essere ammesso agli esami di ciascun modulo.

²⁰⁴ Le informazioni e i dati di seguito riportati sono stati raccolti sul campo tramite l'analisi di materiali e intervistando il coordinatore del corso, il Prof. Soren Ehlers, la responsabile dell'*International Office*, Shirley Pollak, la responsabile del *Research and Education Office*, Rikke Lauth, un docente che si occupa della formazione degli *assistant professor* e che ha seguito la formazione dei docenti alla didattica per competenze, il Prof. Lars Ulriksen, e alcuni studenti frequentanti il corso. Alcune informazioni, inoltre, sono reperibili agli indirizzi: <http://www.dpu.dk> e <http://www.lifelonglearningmasters.org/>

Così come richiesto dal quadro nazionale dei titoli di studio, nel *Competence profile* del titolo vengono descritti gli obiettivi del programma e il profilo accademico. I *learning outcomes* - riportati di seguito - sono stati articolati in termini di:

- *knowledge and understanding;*
- *intellectual competences;*
- *professional practical competences.*

Learning outcomes in the form of knowledge and understanding:

The programme will enable participants to acquire knowledge and understanding of:

- the origins and development of LLL policy for different sectors at national and international levels;
- the principal theories and underlying concepts relating to LLL from different disciplinary perspectives;
- the structures, processes and professional practices of LLL for a range of countries and sectors;
- the social and cultural diversity of participants in LLL in different regions;
- the role and effects of EU institutions and wider global forces in relation to education in Europe;
- the complex, multifaceted nature of learning in relation to issues and change in LLL.

Learning outcomes in the form of intellectual competences:

At all levels, the programme enables students to:

- identify and specify precisely relevant issues and questions in policy and professional practice;
- identify and utilise methods of enquiry appropriate to particular questions and problems;
- locate, retrieve and analyse relevant information from a diversity of sources;
- critically evaluate use of data in theories and explanations and appraise the validity of theories in the light of relevant evidence;
- use systematic comparative analyses to understand relationships and trends in education;
- critically evaluate how international comparisons are used and misused in policy-making;
- synthesise information from a range of sources and develop own arguments based on evidence and critical reasoning;
- convey arguments clearly and precisely in oral and written form, including in the writing of academically rigorous reports;
- demonstrate self-direction and originality in tackling and solving problems;
- work in an interdisciplinary team and exchange views and ideas for knowledge construction.

Learning outcomes in the form of professional practical competences:

At all levels, the programme enables students to:

- apply LLL theories and concepts to problems of policy and professional practice;
- utilise appropriate modes of research and analysis in addressing problems in policy and practice;
- identify and utilise evidence on relevant policy and practice and its effects from other countries in assessing options for policy and practice in specific contexts;
- use a range of tools for strategic planning, institutional evaluation and quality management;
- plan and implement programme, organisation and teaching evaluation processes in a systematic and informed way, using personnel and programme evaluation standards as a reference; assessing a leadership role in quality improvement and designing guidelines for improving this leadership; planning data gathering through institutional research and evaluation; using data for decision making;
- design intervention programmes aimed at adults, taking into account the particular background and characteristics pertaining to their age group;
- act autonomously in planning and implementing tasks at a professional level;
- organise material and human resources, according to time and importance variables, achieving greater efficiency and effectiveness;
- work effectively in teams and develop the team working capacity of others.

Il corso è articolato in quattro semestri; ogni semestre, infatti, comprende 30 ECTS.

Il primo semestre comprende due moduli di 15 ECTS ciascuno - svolti sia presso la *Danish School of Education* sia presso l'*Institute of Education* di Londra - riguardanti:

- *Lifelong Learning in the Knowledge Society*
- *The Learning Individual in a Lifelong Perspective: Theories and Practices*

Allo stesso modo, il secondo semestre comprende i due moduli seguenti:

- *Work-based and Organisational Learning*
- *Comparative Education: Theories and Methods*

Il terzo semestre, invece, è comune a tutti gli iscritti - sia quelli di Copenhagen che di Londra - , e viene svolto presso l'Università di Deusto, dove si frequentano i due moduli – sempre di 15 ECTS ciascuno - di:

- *Quality Management*
- *Credits for Lifelong Learning*

Il quarto semestre (30 ECTS), infine, viene dedicato alla stesura della tesi - che deve essere tra le 80 e le 100 pagine - , lasciando libero lo studente di scegliere dove prepararla tra Copenhagen, Londra e Bilbao.

Specifici *learning outcomes* sono stati formulati anche per la redazione della tesi, al termine della quale lo studente dovrebbe essere in grado di:

- *communicate complex professional and academic issues to both specialists and laymen;*
- *formulate and analyse complex scholarly issues independently, systematically and critically;*
- *critically appraise various methods of analysis;*
- *work as a member of a community of learners and independently;*
- *continue own competence development and specialisation.*

Tutti e 4 i moduli presentati, infatti, vengono descritti dai rispettivi coordinatori dei moduli in termini di:

- scopo;
- contenuti;
- risultati di apprendimento;
- metodi di insegnamento e apprendimento.

Per quanto riguarda l'individuazione dei risultati di apprendimento, è interessante sottolineare che si è scelto di adottare un linguaggio e dei termini comuni a tutti i moduli. Attraverso una serie di incontri tra i docenti, infatti, si è arrivati a scegliere e condividere il significato dei verbi utilizzabili per definire i *learning outcomes* dei diversi moduli, di seguito riportati.

- **Demonstrate comprehensive knowledge and insight:** show knowledge of the entire subject area covered by the module (breadth), and be able to identify key issues (depth) in the field;
- **Analyse:** be able to define key concepts in a subject area;
- **Assess:** be able to substantiate the quality of different statements;
- **Discuss:** be able to synthesise elements in a subject area, assess them in relation to one other, and put the results of the assessment into perspective;
- **Define** (e.g. practice-related issues, study design or solution proposals): be able to describe and explain how issues within a subject area can be addressed;
- **Communicate:** be able to communicate academic expertise about a subject area to a specific target group;
- **Carry out:** to be able to perform a task in practice and explain the reasons for performing the task (e.g. a study, an evaluation, supervision, or a teaching plan).

Ad esempio, i *learning outcomes* del modulo di *Lifelong Learning in the Knowledge Society* sono i seguenti:

- Demonstrate comprehensive knowledge about the emergence and prominence of the concept of lifelong learning in national and transnational education policy making.
- Demonstrate comprehensive knowledge and insight into the relation between the globalised knowledge-based economy and the new policies and practices of knowledge production, transmission, acquisition and certification promoted across countries.
- Analyse issues and themes about lifelong learning in different social, economic and cultural contexts.
- Discuss and assess independently different positions and arguments on lifelong learning policies and practices.
- Communicate a comprehensive and accurate response to a relevant research topic.

Per quanto riguarda le modalità di insegnamento e apprendimento, nonostante il coordinatore sia libero di definirle, in linea generale un modulo di 15 ECTS è così organizzato:

- dieci lezioni - una a settimana - di tre ore ciascuna (per un totale di circa 30 ore di lezione frontale), tenute da docenti diversi (esterni ed interni all'Università) chiamati e tra loro coordinati dal responsabile del modulo - che è sempre presente durante tutti gli interventi (si tratta, infatti, di un *two teachers system*) - , che hanno lo scopo di introdurre i concetti chiave, le problematiche rilevanti e i metodi utilizzati in una determinata area disciplinare;
- tra una lezione e un'altra gli studenti devono obbligatoriamente leggere dei testi indicati o suggeriti, poiché una parte della lezione viene sempre dedicata al confronto con il docente e alla discussione in piccoli gruppi in merito alle letture affrontate; a tal fine, vengono costituiti anche degli *study groups* composti da 4/5 studenti che si incontrano durante la settimana sia in presenza del *supervisor (group supervision)*, sia autonomamente;
- prima della fine del modulo, sulla base degli spunti ricevuti dai diversi docenti e dalle letture proposte, ogni studente deve scegliere un argomento da approfondire per l'esame sotto forma di ricerca, tesina, progetto; conseguentemente, allo studente viene assegnato un supervisore (*individual supervision*), ovvero uno dei docenti del modulo, al quale egli deve sottoporre la proposta, che deve essere approvata anche dal coordinatore del modulo.

Al termine di ogni modulo vengono svolti gli esami, condotti dal supervisore e da un esaminatore esterno, secondo la seguente modalità comune a tutti:

- tesina scritta individuale (di massimo 15 pagine, esclusa la bibliografia e gli allegati), il cui argomento deve essere proposto dallo studente e approvato dal supervisore e dal coordinatore, che consiste in una tesina, in un progetto o in una ricerca - teorica e/o empirica - ;
- esame orale di 30 minuti che verte principalmente sul progetto/ricerca presentato.

Così come è stato fatto per i *learning outcomes*, si è scelto di adottare dei criteri di valutazione del profitto comuni a tutti. Anche in questo caso, quindi, sono stati organizzati una serie di incontri per coinvolgere i docenti nella definizione e nella condivisione della terminologia e della criteriologia da adottare. Di seguito vengono riportati i criteri di valutazione stabiliti.

Assessment criteria

On completion of each module, students should have competence on a scientific basis. This means that in an exam situation students should be able to provide answers that are critically, systematically, theoretically and empirically well-founded²⁰⁵.

Critical answers mean that students:

1. Independently analyse the subject content and define (new) problems or theses
2. Analyse the problems in a systematically, theoretically and empirically well-founded manner
3. Draw conclusions in relation to the problems or theses on the basis of the analyses made

Systematic answers mean that students:

1. Use clearly defined concepts
2. Use the concepts consistently
3. Make logical arguments
4. Argue for and assess their methods

Theoretically well-founded answers mean that students:

1. Apply theory in their analyses and critically assess the strengths and limitations of the theories
2. Draw on several theories and assess and compare them
3. Base their knowledge of theory on primary literature

Empirically well-founded answers mean that students:

1. Include relevant empirical material (existing or collected by the students) in the analyses and critically assess the strengths and limitations of the empirical material based on the data collection methods used

²⁰⁵ Some modules do not require an empirical basis

2. Synthesise the empirical material and the theory used and on this background critically assess the theory and empirical material
3. Base their knowledge of empirics on primary studies

The grade is given on the basis of a general assessment of the extent to which the student is able, in an exam situation, to demonstrate the scientific basis in relation to the module requirements.

The grade '12' demands complete fulfilment of the aims of the module on a highly qualified scientific basis.

Deficiencies with regard to fulfilling the goals may be in relation to the aims of the module and in relation to the quality of the scientific basis.

Skills in spelling and written expression are taken into account in the overall assessment.

Per quanto riguarda la valutazione del corso, sono state previste tre diverse modalità complementari: durante lo svolgimento del modulo il coordinatore organizza un incontro di discussione con gli studenti per comprendere se ci sono delle problematiche e come possono essere migliorate; ogni semestre, inoltre, viene somministrato agli studenti un questionario anonimo da compilare on line (vedere allegato 9); infine, essendo il corso organizzato da un consorzio, un valutatore esterno è stato incaricato di effettuare – tramite interviste a studenti, docenti, coordinatori e supervisor – la valutazione di ogni semestre in tutte e tre le sedi universitarie.

3.2.4 Riflessioni emerse dalle interviste

Le interviste e i colloqui con il personale (docente e non docente) dell'Università e con gli studenti sono stati utili e interessanti non solo per raccogliere le informazioni precedentemente riportate ma anche per condividere alcune riflessioni e considerazioni.

In modo particolare, dalle interviste con il personale (docente e non docente) dell'Università sono emersi i seguenti aspetti rilevanti riguardanti le modalità di progettazione, svolgimento e valutazione del corso.

Per quanto riguarda le modalità di progettazione dei corsi di studio, generalmente avviene che la proposta di un profilo viene sottoposta al mercato del lavoro tramite l'invio di questionari - e la successiva composizione di panel di esperti che vengono coinvolti periodicamente - ; in un secondo momento, il progetto viene inviato al Ministero per l'approvazione del programma, il cui curriculum (insegnamenti e

moduli) viene poi stabilito autonomamente all'interno dell'Università attraverso lo *Study Board*, il Consiglio del Corso di studio composto da docenti e studenti eletti democraticamente.

Il fatto di avere un quadro nazionale delle qualifiche obbliga a descrivere tutti i corsi di studio secondo le tre tipologie di competenza previste (*intellectual, professional/academic, practical*); alla resa dei conti, tuttavia, questo è diventato un “esercizio” delegato all'*administrative staff*, il quale ha visto aumentare notevolmente il potere decisionale affidatogli in questi ultimi anni proprio per adempiere alle richieste nazionali e internazionali di trasparenza e omogeneità di titoli e percorsi. Il vero punto critico, come si è accennato anche nella prima parte della tesi, è che il problema non è descrivere le competenze e i *learning outcomes* utilizzando i verbi e i termini più adeguati, ma concretizzare le competenze individuate in discipline e svilupparle attraverso la didattica. E questo è indubbiamente un cambiamento che riguarda i docenti e che richiede anni per essere attuato. Lo stesso criticismo ha connotato anche i lavori del gruppo dell'*Area delle Scienze dell'Educazione* all'interno del progetto *Tuning* - di cui il Prof. Ehlers fa parte - , che ha assunto la funzione di un *discussion group* più che di un *doing group*, poiché non era facile trovare accordo sul significato dei termini e sulla effettiva possibilità di individuare e descrivere precisi metodi di insegnamento, apprendimento e valutazione per ciascuna singola competenza, considerando questa operazione un “esercizio accademico” più adatto agli statistici che non ai “pedagogisti”!

Interessante a tal proposito appare l'iniziativa che ha visto coinvolti i docenti per condividere significati e usi dei termini utilizzati per descrivere i *learning outcomes* attesi in uscita da ciascun modulo, così come i criteri di valutazione, e che è stata seguita da una serie di incontri finalizzati proprio a formare i docenti alla didattica orientata alle competenze. Durante l'intervista con il Prof. Lars Ulriksen, il docente che è intervenuto in questi incontri rivolti ai docenti e che all'interno dell'Università si occupa anche della formazione pedagogica – obbligatoria per legge – dei dottori di ricerca che vogliono diventare *assistant professor*, ho cercato di approfondire il concetto di competenza a cui si ispirano - che, adottando le tipologie presentate nella prima parte della tesi, è vicino al pensiero di Le Boterf, poiché viene negato il titolo

di “competenza” a quegli “essere in grado di” richiesti nella descrizione di corsi e moduli - e come cercano di attuarlo nella didattica.

Riguardo a quest’ultimo aspetto, sono stati menzionati in particolare tre aspetti:

- in merito alle attività di insegnamento, sono principalmente due le forme a cui si punta per formare competenze. La prima è la modalità di fare lezione, basata sempre meno sulla didattica frontale e sempre più su *case studies*, *group discussions*, *problem-solving*, quindi sul coinvolgimento diretto degli studenti; la seconda, invece, riguarda proprio un modo diverso e nuovo di considerare l’insegnamento, inteso come *supervision* e *mentoring* individuali o di piccoli gruppi di studenti, che vengono considerate *teaching activities* particolarmente efficaci per formare competenze di un pubblico sempre più eterogeneo ed esigente;
- in merito alle attività di apprendimento, ciò che contribuisce maggiormente a formare competenze è *la libertà, la responsabilità e l’autonomia* affidata agli studenti nello scegliere gli argomenti da approfondire, i materiali da utilizzare, la tipologia di lavoro da presentare (progetto, ricerca teorica o empirica, ...), a fronte degli spunti e degli stimoli forniti dai docenti, degli interessi e preferenze personali, delle precedenti esperienze, ecc., e la formazione di *gruppi di studio/lavoro* permanenti (almeno per la durata di un intero modulo, quindi di dieci settimane) che hanno lo scopo di discutere e approfondire le tematiche proposte dai docenti durante e in vista delle *lectures*;
- in merito alle attività di valutazione, particolarmente funzionale sembra essere la duplice modalità di esame scritto e orale; inoltre, la stessa *supervision* individuale viene considerata come forma di valutazione formativa, continua, poiché consente di seguire il lavoro dello studente in itinere accompagnandolo fino alla valutazione finale (il *supervisor*, infatti, è anche colui che valuta e assegna il voto in sede d’esame assieme ad un valutatore esterno).

A supporto di quanto emerso, anche le interviste con gli studenti hanno confermato alcuni aspetti riguardanti la formazione di competenze pocanzi presentati.

Sebbene le competenze attese non siano sempre esplicitate dai docenti, il modo di formarle è “*embedded in the way they teach*”, così come negli *assignments* assegnati e nel modo di valutarle.

Particolarmente efficaci anche in questo caso vengono considerati il rapporto e lo scambio con il proprio *supervisor*, il fatto di poter ascoltare diversi docenti all'interno di uno stesso modulo - ognuno con la propria prospettiva e il proprio punto di vista - , il fatto di poter scegliere quale tematica approfondire e di svilupparla autonomamente, l'avere a disposizione una piattaforma per condividere materiali e informazioni e, infine, il lavorare e discutere in gruppo durante e oltre l'aula.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, particolarmente interessante e inconsueto rispetto al nostro modo di vivere l'Università è l'enfasi posta sulla vita al *campus*. Il fatto di condividere aule studio, biblioteche, mense e momenti ludico/ricreativi/sociali sembra rafforzare l'affiatamento del gruppo di studenti e le opportunità, le possibilità e gli stimoli di confronto, di scambio e di arricchimento reciproco.

Un ulteriore aspetto apprezzato, inoltre, è il coinvolgimento diretto nella valutazione del corso, che dà loro la possibilità di contribuire a segnalare e migliorare gli aspetti che emergono come critici.

3.2.5 Considerazioni conclusive sull'esperienza analizzata

Nonostante le informazioni raccolte non siano moltissime, anche perché molti documenti erano in danese e quindi non traducibili, la mia visita a Copenhagen è stata molto stimolante e arricchente sia per le riflessioni condivise con le persone intervistate, sia per la ricerca e la raccolta di materiale bibliografico che ho potuto effettuare presso la *National Library of Education* - situata presso la *Danish School of Education* - il cui database contiene circa 500.000 titoli riguardanti le scienze dell'educazione.

Le considerazioni conclusive riportate di seguito enfatizzano alcuni elementi emersi nell'analisi di questo caso, rapportandoli soprattutto alla prima parte teorica della tesi.

Il corso di studio preso in esame costituisce un esempio di corso di laurea costruito sulla base di un profilo di competenze atteso in uscita e l'obiettivo dell'analisi di

caso è stato quello di comprendere se e come queste vengano effettivamente progettate, sviluppate e valutate attraverso il corso di laurea.

Per quanto riguarda la progettazione del corso si può affermare che essa sia orientata alle competenze nel senso di dover adempiere alla descrizione delle competenze richiesta dal quadro nazionale dei titoli di studio. Come si è constatato, tuttavia, lo stabilire le competenze di un titolo di studio è solo un punto di partenza che non risolve due grandi problematiche ad esso connesse.

La prima è legata al fatto che la descrizione delle competenze sta diventando affare da “burocrati”, ovvero di coloro che devono compilare i moduli e i documenti necessari per attivare e far approvare i programmi, appiattendolo “l’orientamento alle competenze” a una mera lista di “essere in grado di” stabiliti e definiti dal personale amministrativo. Oltre a costituire un’occasione mancata per un ripensamento radicale dei corsi di studio, questa modalità spinge i docenti ad allontanarsi ancora di più dal linguaggio delle competenze, in quanto delegato e “di competenza” dello staff amministrativo. Nel caso di studio, infatti, è significativo che sia stato il personale amministrativo ad organizzare degli incontri con e tra i docenti affinché costruissero un lessico condiviso riguardante i *learning outcomes* utilizzati per descrivere i loro moduli e i criteri di valutazione e delle giornate formative dedicate alla didattica per competenze, alle quali, tuttavia, hanno partecipato pochissimi docenti.

La seconda problematica rilevata è quella legata alla mancanza di un legame esplicito tra il profilo di competenze complessivo di un titolo di studio e il curriculum di un corso di studio. Ciò significa che, nonostante sia relativamente semplice definire il profilo di competenze di un corso di laurea, resta aperta la questione di come queste competenze vengano “distribuite” e sviluppate in discipline, insegnamenti e moduli. E anche quando questa operazione sia programmata e sperimentata - così come si potrà vedere nella ricerca presentata - resta il dilemma se effettivamente le competenze siano “scomponibili” e “abbinabili” a singoli insegnamenti e moduli.

Le “vere” competenze restano quelle costruite da docenti e studenti attraverso le azioni e i contesti didattici. Oltre e al di là di qualsiasi lista, elenco, referenziale o profilo, le competenze nascono e si sviluppano nelle personali relazioni e interazioni con i docenti, con i compagni, con i gruppi di lavoro, con i materiali, gli ambienti e i

supporti alla didattica, e soprattutto di fronte a compiti che siano stimolanti e interessanti per lo studente e che richiedano una autonoma rielaborazione, costruzione e giustificazione del sapere e della conoscenza. Le competenze, quindi, vengono promosse non tanto attraverso la didattica frontale ma attraverso nuove *teaching activities* quali il *mentoring*, il *counseling*, ecc., attraverso la creazione di gruppi di studio che lavorano assieme lungo tutto la durata dei moduli e che sono guidati da un *supervisor*, attraverso *assignments* - negoziati tra studente e supervisore a seconda degli interessi personali - in cui lo studente deve essere in grado di produrre un proprio elaborato (tesina, ricerca, progetto) scientificamente supportato e giustificato ma soprattutto personalmente rielaborato. Queste modalità di sviluppare le competenze - intese ovviamente in questo caso come apprendimenti di livello "superiore" - consentono inoltre di conciliare la tendenza a seguire percorsi di studio sempre più personalizzati - come nel caso di coloro ai quali vengono riconosciuti 60 ECTS per l'esperienza pregressa e che devono conseguire gli altri 60 "scegliendo e negoziando" quali insegnamenti/moduli sostenere per conseguire il titolo magistrale - con l'esigenza di garantire comunque un profilo di competenze in uscita, poiché per la maggior parte queste non risultano essere legate alle singole discipline ma ai modi in cui sono organizzate.

Per quanto riguarda la valutazione del corso, è da sottolineare che essa viene effettuata a tre diversi livelli, ovvero internamente, sia attraverso discussioni tra coordinatore del modulo e studenti, sia attraverso un questionario alla fine di ogni semestre, ed esternamente attraverso un valutatore incaricato dal consorzio. Così come emerso anche dalle considerazioni teoriche, non stupisce che tutte le persone intervistate considerino particolarmente efficace soprattutto la discussione in itinere, poiché è la modalità che permette effettivamente di comprendere attraverso il dialogo le criticità di specifiche situazioni, di cercarne assieme le cause e con-cause e di negoziare possibili soluzioni e rimedi funzionali per gli attori coinvolti.

La percezione globale che ho avuto ascoltando e discutendo con il personale e con gli studenti del corso di laurea, è che nessuno dia più di tanta importanza e rilevanza al fatto di elencare e descrivere i *learning outcomes* nel profilo del corso di laurea o tra gli obiettivi di ogni singolo modulo, poiché questi non garantiscono e spesso neanche corrispondono alle "*vere competenze*", radicate, contestualizzate ed

emergenti da interpretazioni e rielaborazioni personali, interpersonali e collettive che possono essere stimulate - ma difficilmente programmate, dimostrate, osservate e valutate - attraverso le azioni e i contesti didattici.

Capitolo 4

La ricerca

La progettazione e la valutazione del corso di laurea specialistica in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* orientato alle competenze

4.1 Scopo, problema, ipotesi e obiettivi della ricerca

Nell'a.a. 2002/2003 presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Padova sono stati attivati due corsi di laurea specialistica, uno nella Classe LM 50 in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* e un altro nella Classe LM 57 in *Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua*.

All'interno della Facoltà è stato appositamente costituito un gruppo di ricerca con lo scopo di *orientare alle competenze* i due nuovi corsi di laurea attraverso l'*obiettivo* concreto di introdurre *strategie e modalità innovative e integrate di progettazione - di primo e secondo livello - e valutazione del corso* e comprendere se l'*efficacia interna* - intesa come raggiungimento delle conoscenze e delle capacità attese sia dal punto di vista del docente sia da quello dello studente - ed *esterna* - intesa come corrispondenza tra la figura professionale "formata" e quella "richiesta" dal mercato del lavoro e come capitalizzazione del titolo di studio e delle conoscenze e capacità - di un corso di laurea possano essere migliorate progettando un curriculum sulla base delle conoscenze e delle capacità attese in uscita.

Come abbiamo visto nella prima parte della tesi, il *problema* consiste in quale *teoria delle competenze* viene adottata e nel conseguente e derivato *impianto progettuale - valutativo*.

Considerando che il passaggio dall' "Università della Conoscenza" all' "Università della Competenza" non può che essere il risultato di un cambiamento lento, graduale e consapevole e non repentino, radicale e forzato, sarebbe stato fallace innovare le modalità progettuali, organizzative e valutative della didattica a prescindere dalle teorie e dalle prassi radicate e consolidate, per di più presupponendo - erroneamente -

che tutto ciò che si faceva fosse sbagliato. Rispetto all'ampio orizzonte illuminato e prospettato dal nuovo paradigma delle competenze, quindi, si è scelto prima di tutto di ancorarsi ad una *teoria* e ad un *approccio* il più vicini possibile a quelli utilizzati e, a partire da questo, di introdurre alcuni degli elementi innovativi delineati nella prima parte, ritenendo che essi costituiscano solo un punto di partenza, ma imprescindibile, per avanzare attraverso piccoli passi nel tortuoso viaggio verso le competenze.

La teoria delle competenze più vicina a quella pedagogia degli obiettivi pedagogici tradizionalmente diffusa e praticata in ambito accademico è sicuramente quella legata al filone americano (McClelland, Boyatzis, Spencer & Spencer) secondo cui le competenze possono essere scomposte in conoscenze e capacità acquisibili, dimostrabili e valutabili. Conseguentemente, l'approccio alla progettazione e alla valutazione più prossimo a quello basato sugli obiettivi è quello - riprendendo il termine dalla Toohey - *performance-based*.

Il superamento di un approccio alla progettazione basato sul contenuto (input) in favore di un approccio basato sui risultati in termini di conoscenze e di capacità (output) della figura professionale attesa in uscita dovrebbe pertanto contribuire ad innovare le strategie didattiche e valutative. L'ipotesi della ricerca da verificare, quindi, è che se si progetta il curriculum di un corso di studio sulla base di un referenziale di conoscenze e di capacità della figura professionale attesa in uscita, si avrà un miglioramento dell'efficacia *interna* ed *esterna* del corso di laurea.

Se questo è indubbiamente il *driver* che ha guidato l'impianto progettuale-valutativo, il suo possibile successo si è legato all'introduzione di aspetti innovativi orientati allo sviluppo di apprendimenti di livello "superiore", che, riprendendo Dewey, sono perseguibili e raggiungibili proprio mentre si acquisiscono quelle conoscenze e capacità di livello "inferiore".

4.2 La metodologia e le fasi della ricerca

La metodologia di ricerca adottata è la ricerca azione, finalizzata non solo a comprendere il problema presentato, ma a comprenderlo in maniera tale da acquisire un potere di fare, in maniera cioè da predisporre le condizioni di una pratica efficace.

La ricerca azione, infatti, è una ricerca orientata alle decisioni e persegue un intento prevalentemente idiografico in quanto affronta problemi concreti di un determinato contesto educativo in uno specifico momento storico²⁰⁶.

Lo scopo di questa ricerca azione, quindi, non è stato quello di produrre conoscenza scientifica da utilizzare in un secondo momento in contesti concreti, ma produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare - introducendo dei cambiamenti e non solo raccogliendo dati - uno specifico contesto educativo. Tra comprensione e potere di fare, infatti, sussiste un rapporto di implicazione reciproca: un autentico potere di fare è legato a un'ampia, profonda e critica comprensione della natura dei problemi da affrontare; allo stesso modo, un'autentica comprensione richiede il banco di prova della pratica educativa, fonte di controllo e correzione delle congetture e delle ipotesi.

Riprendendo i sette tratti peculiari che, secondo Pourtois²⁰⁷, dovrebbero caratterizzare una ricerca azione, è possibile contestualizzarli rispetto alla ricerca condotta.

La prima caratteristica riguarda la *connessione con problemi educativi e sociali* concreti. A questo proposito è evidente che la ricerca proposta ha preso avvio e si è sviluppata in uno specifico contesto educativo - che è quello dei corsi di laurea specialistica della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova - , a fronte di un particolare periodo di cambiamento e di riforma degli ordinamenti universitari - a seguito dei DM 509/99 e 270/2004 - e per migliorare un'emergente problema particolarmente sentito, quello di progettare, erogare e valutare i corsi di laurea sulla base dei risultati di apprendimento attesi in uscita.

Un secondo tratto che connota la ricerca azione è la *circolarità tra analisi e azione*, che determina negli attori coinvolti una presa di coscienza del cambiamento. In questa ricerca il passaggio continuo tra analisi e azione è stato reso possibile dal fatto che gli attori erano interni al contesto di ricerca - poiché sono stati coinvolti i ricercatori e i docenti che insegnavano all'interno dei due corsi di laurea - , che, sia inizialmente che in itinere, hanno analizzato il problema e hanno deciso le azioni da intraprendere. Tutta la ricerca, infatti, è stata portata avanti attraverso incontri e

²⁰⁶ Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori

²⁰⁷ Pourtois J.P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli

riunioni periodiche che hanno permesso di analizzare il problema, prendere decisioni, attuarle e riflettere sulle pratiche realizzate.

Il *coinvolgimento esistenziale degli attori* è la terza caratteristica della ricerca azione, strettamente collegata e dipendente da quella precedente. In questo senso la ricerca azione si è differenziata da una ricerca operativa, in quanto la condizione dei docenti dell' "essere in ricerca" - partecipando a un processo sociale di apprendimento che essi stessi hanno contribuito ad attivare - è altra cosa dal "fare una ricerca" - dove i ricercatori avrebbero piuttosto dovuto compiere una indagine che, minimizzando ogni forma di soggettività, sarebbe dovuta culminare nella formulazione di conoscenze scientifiche - . Il loro coinvolgimento, infatti, è avvenuto sia fase di progettazione dei corsi di laurea - per l'individuazione delle conoscenze e delle capacità sviluppate attraverso ciascun insegnamento - , sia in fase di organizzazione e coordinamento degli insegnamenti e delle unità formative, sia, infine, nella restituzione dei risultati della valutazione - effettuata dagli studenti - attraverso l'invio di un report personale di valutazione e attraverso la discussione collettiva degli stessi in un consiglio di corso di laurea. Sempre per quanto riguarda questo aspetto, è opportuno sottolineare che nella ricerca è stato previsto il coinvolgimento anche degli studenti, sia attraverso la valutazione (ex ante, in itinere ed ex post) del corso di laurea - mediante questionari di valutazione degli insegnamenti e delle unità formative e discussioni con il tutor - sia attraverso l'autovalutazione mediante un questionario - somministrato ex ante, ex post e a distanza di un anno - delle conoscenze e delle capacità sviluppate. Infine, utilizzando lo stesso questionario, sono stati coinvolti anche agli operatori del mercato del lavoro di questo settore per confrontare il profilo "progettato" dai docenti e "percepito" in uscita dagli studenti con quello da loro "richiesto".

Un ulteriore aspetto che connota la ricerca azione è l'*elaborazione delle transizioni*, intendendo che i cambiamenti provocati non riguardano solo i risultati raggiunti ma lo stesso contesto educativo e istituzionale che viene adattato ai bisogni degli attori e ai vincoli da rispettare. In questo caso, molti sono stati i cambiamenti introdotti, anche in itinere, sia a livello di organizzazione del curriculum, sia di strategie didattiche innovative.

Una quinta caratteristica individuata è l'*emancipazione degli attori*, garantita in questo caso dall'ampio potere decisionale affidato al gruppo di ricerca e dall'importanza assegnata alla negoziazione di obiettivi, strategie e attività tra i docenti delle unità formative. Negoziazione intersoggettiva che, peraltro, è fonte di scientificità degli enunciati che il gruppo ha consensualmente riconosciuto come validi²⁰⁸.

La *riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario* è un altro tratto distintivo di questa metodologia, garantito in questo caso dal fatto che docenti e ricercatori sono sempre stati caldamente invitati ad esprimere liberamente la loro opinione, a proporre, talvolta anche in comune, soluzioni alternative e innovative.

L'ultima caratteristica che connota la ricerca azione riguarda l'importanza assegnata all'*efficacia* degli interventi messi in atto per migliorare il problema, rilevata in questo caso attraverso l'attività di valutazione del corso di laurea, che verrà successivamente presentata, che è stata anche la base per la riprogettazione del corso di laurea.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati durante la ricerca - ovvero il *dispositivo di raffinamento* dei dati grezzi dell'esperienza che comprende le procedure di rilevazione, elaborazione e interpretazione dei dati - si è fatto ricorso, come si diceva, sia a questionari, con domande a risposta sia aperta che chiusa, sia a incontri e discussioni collettive.

Questo momento, che viene definito da Pourtois come "*studio della coerenza tra il problema, le soluzioni progettuali e gli esiti effettivamente riscontrati*", ha avuto essenzialmente la funzione di orientamento decisionale attraverso un ritorno di riflessione critica sulla situazione problematica e sul progetto di intervento.

Ed è proprio il pensiero riflessivo a dover caratterizzare qualsiasi tipo di ricerca in educazione, dove non è sufficiente affidarsi al pensiero di senso comune per prendere decisioni, ma è necessario ricorrere all'uso e all'esercizio della ragione critica e operare in modo scientifico, che significa, secondo la concezione di Dewey²⁰⁹, adottare "*metodi sistematici di ricerca, che quando vengono applicati a un complesso di fatti, ci consentono una migliore comprensione e un controllo più intelligente e meno confuso e abitudinario*".

²⁰⁸ Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, op. cit.

²⁰⁹ Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze

La ricerca azione si è articolata nelle fasi seguenti che verranno successivamente trattate:

- a) la costituzione del gruppo di ricerca, formato dal *Preside* della Facoltà Prof. Luciano Galliani, dal *Vicepreside* Prof. Giuseppe Micheli, dai *Presidenti* dei due corsi di laurea magistrale Prof. Antonio Pavan e Prof. Ettore Felisatti, da Pietro Luigi Giacomon, *segretario generale* della Fondazione Cuoa, da Fabrizio Gerli, ricercatore universitario presso il Dipartimento di Economia e Direzione aziendale dell'Università di Venezia e coordinatore dell'Area *Competency Development* del Cuoa, da Arduino Salatin, allora *Presidente Associazione Italiana Formatori Veneto*, e dalla autrice di questo testo;
- b) la definizione dei referenziali di conoscenze e competenze specifiche delle due figure professionali attese in uscita;
- c) la progettazione (di primo livello) dei curricula - insegnamenti e unità formative - fondata sui referenziali individuati;
- d) la progettazione (di secondo livello) delle strategie e dei contesti didattici in grado di promuovere apprendimenti di ordine logico superiore;
- e) la raccolta e l'analisi dei dati: la valutazione dell'efficacia interna ed esterna dei corsi di laurea;
- f) l'interpretazione dei risultati;
- g) la ri-progettazione dei corsi di laurea.

4.3 La definizione dei referenziali e la progettazione curricolare di primo livello

A partire dagli obiettivi formativi qualificanti e dagli sbocchi professionali stabiliti nelle Classi di laurea a livello nazionale e consultando una bibliografia di riferimento²¹⁰ il gruppo di ricerca - con il supporto di alcuni docenti - ha definito i *referenziali di conoscenze e capacità* delle figure professionali attese in uscita dal

²¹⁰ Boyatzis R. E. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, New York, J. Wiley; Borzaga G. (2000), *Gli attori del terzo settore: ruoli e funzioni*, in Studi Zancan, 2; Cite Milano, Università Cattolica (2000), *Dispositivo di accreditamento delle risorse umane del settore non profit*, Milano; Cooperativa sociale Insieme Si Può (2004), *Professioni sociali – Dizionario delle competenze*, Treviso; Crescenzi M. (1998) (a cura di), *Il manager del non profit*, Sperling & Kupfer, Milano; Isfol (2001), *Manuale per gli operatori Area "Servizi socio-sanitari"*, FrancoAngeli, Milano; Gerli F. (2002), *La nuova formazione manageriale: competenze, metodi ed esperienze*, Carocci, Roma; Prezioso A. (2000), *Il terzo settore nella realizzazione dello stato sociale*, in Studi Zancan, 2.

percorso formativo (Vedere Allegati 10 e 13), identificate con il *Coordinatore di servizi educativi* e con l'*Esperto in formazione continua*²¹¹.

A partire dall'insieme delle conoscenze e delle capacità - considerate in termini di risultati di apprendimento - e sempre grazie alla collaborazione dei docenti del corso di laurea allora già definiti, sono stati individuati gli insegnamenti che contribuiscono a sviluppare una o più conoscenze e/o capacità tra quelle definite come obiettivi di apprendimento (Vedere Allegati 11 e 14).

Sebbene, come si diceva, questo modello di progettazione *performance-based* collimi con l'approccio *learning outcomes based* poiché derivano entrambi dalla pedagogia degli *obiettivi* nata con Tyler, non si può non sottolineare che la modalità di progettazione adottata rappresenti un tentativo innovativo di progettare i curricula universitari, non solo per aver definito esplicitamente quell'insieme di *capacità* che, assieme alle "più tradizionali" *conoscenze*, devono essere perseguite e raggiunte, ma almeno per altri due motivi.

Il primo è il fatto di aver coinvolto alcuni esperti *esterni*²¹² già in fase di definizione dei referenziali, che rappresenta un primissimo tentativo di risposta ai numerosi richiami europei e nazionali a definire i profili coinvolgendo e tenendo conto degli stakeholders. Senza considerare, come vedremo in seguito, che il referenziale è stato successivamente sottoposto al giudizio di numerosi professionisti del settore.

Il secondo elemento da evidenziare, che non dovrebbe costituire un tratto innovativo ma molto probabilmente lo è, è la modalità di progettazione degli insegnamenti, che non può che essere fondata sul *dialogo*, sulla *partecipazione*, sulla *condivisione* e sulla *negoiazione* tra i docenti del corso di laurea. Così come specificato, infatti, in

²¹¹ È opportuno specificare che per quanto riguarda le *capacità* che l'*Esperto in formazione continua* dovrebbe possedere, è stato ripreso e "alleggerito" il referenziale di competenze del *manager della formazione* individuato nell'ambito di una iniziativa di ricerca e formazione - di responsabilità del ricercatore Franco Frigo - promossa dalla Regione Friuli Venezia Giulia con l'Assistenza Tecnica dell'Isfol e realizzata dalla Fondazione Cuoa (Cfr. Gerli F. (2002), *La nuova formazione manageriale: competenze, metodi ed esperienze*, Carocci, Roma). Le fonti consultate per l'identificazione delle competenze all'interno di questo progetto sono state: il Manuale del Sistema Qualità della Fondazione Cuoa, la letteratura specialistica riguardante i temi della formazione e le interviste a "role holders", ovvero ad alcuni testimoni che svolgono efficacemente il ruolo indagato in contesti differenti. Delle 80 capacità così individuate, ne abbiamo selezionate 67 mantenendo la suddivisione in tredici *macroaree di attività*: visione sistemica, approcci metodologici, legislazione, analisi dei fabbisogni formativi, obiettivi didattici e destinatari, programmazione didattica, personale, attrezzature e aule, gestione economica, selezione, logistica e documentazione, didattica, misurazione, valutazione dell'attività formativa (Vedere Allegato 13).

²¹² Come specificato precedentemente, sono stati coinvolti il Dott. Fabrizio Gerli, il Dott. Pietro Luigi Giacomoni e il Dott. Arduino Salatin.

sede di definizione del referenziale sono stati coinvolti i docenti del corso di laurea allora definiti, e con loro e tra loro sono stati stabiliti gli obiettivi in termini di conoscenze e capacità. Ogni docente ha poi contribuito ad evidenziare quali conoscenze e capacità avrebbe potuto promuovere attraverso l'insegnamento affidatogli.

Gli insegnamenti così individuati sono stati raggruppati in *unità formative* (Vedere Allegati 12 e 15), ovvero moduli interdisciplinari o multidisciplinari, che affrontano rispettivamente problematiche diverse dallo stesso punto di vista scientifico o tematiche comuni da diversi punti di vista scientifici, con la finalità di sviluppare la *riflessività*, intesa come la capacità di rilettura critica, di interpretazione e di approccio creativo e transdisciplinare ai saperi acquisiti. Un aspetto particolarmente interessante è rappresentato dai momenti di *compresenza dei docenti* dell'unità formativa, che consistono in *incontri tra tutti i docenti dell'unità e gli studenti* in cui, attraverso attività laboratoriali, seminariali o tavole rotonde, si cercano di far emergere i collegamenti tra i vari insegnamenti. Tali attività sono supportate e precedute da incontri di coordinamento e di raccordo tra i docenti dell'unità formativa, il presidente del corso di laurea e il tutor.

In tal senso, l'articolazione del curriculum, pur afferendo alla progettazione di primo livello, concorre a promuovere apprendimenti di secondo livello.

4.4 La progettazione curricolare di secondo livello

È indubbiamente nella progettazione di *secondo livello* - finalizzata allo sviluppo di competenze di ordine superiore - che sono stati introdotti gli elementi più innovativi che vengono di seguito descritti.

L'organizzazione dei percorsi e degli ambienti di apprendimento, infatti, è stata pensata adottando una logica costruttivista, in grado di valorizzare l'esperienza degli studenti, di stimolarne la partecipazione, l'autonomia, il grado di responsabilità, la capacità critica, e di dimostrare la funzionalità, l'applicabilità e il valore sociale delle conoscenze e delle capacità sviluppate.

In modo particolare, l'accento è stato posto sulle seguenti strategie, modalità e contesti didattici:

- i *laboratori*, previsti e attivati in molti degli insegnamenti dei due corsi di laurea;
- *esercitazioni, analisi di casi, simulazioni e lavori di gruppo* - consentiti da una distribuzione oraria appositamente “compattata” in blocchi di quattro/cinque ore di lezione - , non solo sviluppati all’interno di singoli insegnamenti ma portati avanti anche all’interno degli insegnamenti di una stessa unità formativa;
- la “*visita sul campo*”, durante la quale docente e studenti avevano la possibilità di analizzare nel concreto lo svolgersi delle attività nei vari servizi educativi e di confrontarsi con responsabili ed operatori;
- gli *interventi di esperti - testimonial* invitati dai docenti che hanno raccontato ed esemplificato la loro esperienza professionale;
- la *concentrazione* delle attività didattiche - obbligatorie al 50% a discrezione degli studenti - , nei pomeriggi di mercoledì, giovedì e venerdì e nella giornata di sabato per consentire agli studenti di conciliare studio, lavoro e frequenza;
- l’incoraggiamento a svolgere congiuntamente gli *esami* degli insegnamenti di una unità formativa - in modo da poter affrontare con lo studente anche le connessioni tra gli argomenti affrontati - , reso possibile solo in alcuni casi grazie alla collaborazione tra docenti e alla stretta interconnessione dei contenuti trattati;
- la *personalizzazione dei percorsi* accademici, attraverso le attività “altre” e “a scelta” dello studente, che gli consentono di scegliere tra diverse tipologie di attività didattiche, come ad esempio la valutazione attiva del corso di laurea - che verrà successivamente trattata - la partecipazione a convegni, l’attività di orientamento al biennio rivolta ai laureandi dei corsi di laurea triennale o altri insegnamenti attivati presso la Facoltà;
- la *prova finale*, che consiste in una tesi di laurea, legata ad attività di project work, ad esperienze di stage, di lavoro e di business plan;
- l’utilizzo di uno *spazio dedicato nel web*, per uno scambio interattivo tra studenti-tutor-docenti di materiali didattici (appunti, dispense, tesine...), di

opinioni (forum, chat...) e di informazioni complete ed aggiornate sugli orari delle lezioni, gli appelli e i programmi d'esame;

- un servizio costante di *tutorato*, che svolge un'attività di interfaccia, di collegamento e coordinamento tra studenti e docenti (richiesta di informazioni, distribuzione di materiali didattici, assistenza in aula...), coordina le attività formative oltre l'aula (lavori di gruppo, lavori in rete, riunioni, dibattiti...) e si occupa delle attività di monitoraggio e di valutazione dell'andamento complessivo del corso di laurea e dell'osservazione, della valutazione e del miglioramento di atteggiamenti e comportamenti individuali e di gruppo;
- la stessa *autovalutazione* delle conoscenze e delle capacità da parte degli studenti, che verrà successivamente trattata, entra a pieno titolo tra le strategie didattiche, e non solo valutative a cui sempre viene ridotta e confinata.

Considerando questi aspetti complessivamente - più che individualmente - , è indubbio lo sforzo di aver concentrato molteplici tratti innovativi - tra quelli richiamati nella prima parte della tesi - finalizzati a favorire lo sviluppo di competenze negli studenti.

4.5 La raccolta e l'analisi dei dati: la valutazione dell'efficacia interna ed esterna del corso di laurea

Alla progettazione e all'organizzazione curricolare fondate su un referenziale di conoscenze e di capacità delle figure professionali attese in uscita e orientate allo sviluppo di competenze, non poteva non corrispondere un tentativo di innovazione dei parametri su cui misurare l'efficacia della progettazione, della gestione e dell'organizzazione della didattica universitaria²¹³, cercando di cogliere aspetti quali gli esiti occupazionali, la realizzazione delle aspettative degli studenti, la struttura e l'articolazione del curriculum, la verifica del raggiungimento degli obiettivi formativi generali del corso e degli obiettivi specifici di ogni insegnamento in termini di

²¹³ Galliani L. (2005), *Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce

apprendimento certificato (profitto delle prove d'esame) e *apprendimento percepito* (autovalutazione delle proprie conoscenze e capacità) e in termini di *capitalizzazione delle conoscenze e capacità acquisite* (covalutazione on the job).

Considerando la valutazione della didattica come processo finalizzato a far emergere informazioni utili per poter esprimere e attribuire valore alle pratiche formative e permettere la scelta tra decisioni alternative in vista di un cambiamento e un miglioramento coerenti con gli obiettivi dei sistemi di istruzione²¹⁴, si è tentato di sperimentare un modello di valutazione della didattica che tenesse conto e integrasse diversi fattori riguardanti sia l'efficacia interna che l'efficacia esterna del corso di laurea. In questa prospettiva sono stati considerati i seguenti elementi:

- *caratteristiche* degli studenti-laureati (composizione del gruppo, provenienza, formazione di scuola media superiore, laurea triennale conseguita, stato occupazionale) e loro motivazioni, aspettative e aspirazioni in *entrata* (dicembre 2003) e in *uscita* (aprile 2005);
- *aspetti organizzativi e didattici* degli insegnamenti e delle unità formative;
- *frequenza* alle lezioni e *profitto* delle prove d'esame;
- *autovalutazione* degli studenti del grado di padronanza delle conoscenze e delle capacità che il corso di laurea dovrebbe concorrere a sviluppare;
- gap tra profilo "formato" (autopercepito in uscita dagli studenti) e profilo richiesto dal *mercato del lavoro* (svolta solo per quanto riguarda il corso di laurea magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*);
- *follow up* dopo un anno dalla laurea;
- possibili relazioni tra le variabili considerate.

Nella tabella che segue vengono specificati indicatori e strumenti di raccolta dei dati dei due fattori (*efficacia interna ed esterna* del corso di laurea) analizzati.

Fattori	Indicatori	Strumenti di rilevazione
Efficacia interna	Profitto (eterovalutazione dei docenti delle conoscenze e delle capacità)	Registri
	Frequenza alle lezioni	Fogli firme
	Valutazione della didattica (insegnamenti e unità formative) da parte degli studenti	Questionario e discussione

²¹⁴ Zambelli F. (2006), *Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica*, in Semeraro R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano

Fattori	Indicatori	Strumenti di rilevazione
	Autovalutazione delle conoscenze e delle capacità degli studenti ex ante ed ex post	Questionario
Efficacia esterna	Esiti occupazionali a breve e a lungo termine (a distanza di un anno)	Questionario
	Adeguatezza e valorizzazione della preparazione e coerenza della professione svolta e a breve e a lungo termine (a distanza di un anno)	Questionario
	Grado di soddisfazione rispetto alla propria situazione lavorativa ex ante ed ex post a breve e a lungo termine (a distanza di un anno)	Questionario
	Capitalizzazione del titolo di studio a distanza di un anno	Questionario
	Capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità a distanza di un anno	Questionario
	Corrispondenza tra la figura professionale formata e quella richiesta dal mercato del lavoro	Questionario

Considerando l'impianto strutturale del sistema di valutazione impostato e al fine di riconoscerne la valenza formativa e l'impegno richiesto agli studenti (dal 2003 al 2007 ogni studente ha compilato 37 questionari, per un totale di oltre 600 questionari raccolti), è stato stabilito di attribuire due crediti formativi di quelli previsti nel piano di studio per le "Altre attività", prevedendo che fossero dedicate cinquanta ore complessive nei due anni alla compilazione dei *questionari* e alla partecipazione alle *discussioni di gruppo con il tutor sull'andamento del corso di laurea*. All'attività di valutazione, riconosciuta a pieno titolo come *attività formativa* (libera) prevista nel piano degli studi, hanno partecipato tutti gli studenti del corso di laurea, segno del loro interesse e del loro entusiasmo di poter intervenire nel loro progetto formativo esprimendo il loro giudizio ed esplicitando esigenze, aspettative e bisogni. Coinvolgere gli studenti in un modello di valutazione partecipata significa legittimare la loro responsabilità nel processo di apprendimento e, di conseguenza, nell'efficacia della didattica, il cui svolgimento e miglioramento non può dipendere esclusivamente dalle scelte e dalle azioni dei docenti.

Nei paragrafi che seguono, riportiamo i principali risultati dell'attività di ricerca condotta e realizzata all'interno del corso di laurea specialistica in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*²¹⁵.

²¹⁵ La parte della ricerca relativa al corso di laurea in *Scienze della Formazione continua* è stata pubblicata: Zaggia C. (2007), *Valutazione e autovalutazione di efficacia del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione continua orientato alle competenze*, in *Generazioni. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 7, p. 103-143

4.5.1 Caratteristiche, motivazioni, aspettative e aspirazioni della popolazione

Prima dell'inizio delle lezioni del corso di laurea (dicembre 2003) è stato somministrato un questionario anonimo (Vedere Allegato 16) mirato a cogliere le caratteristiche, le motivazioni, le aspettative e le aspirazioni degli studenti iscritti al corso di laurea, anche al fine di fornire a tutti docenti una primissima fotografia del gruppo di studenti. I risultati del questionario, infatti, sono stati inviati a tutti i docenti prima che iniziassero l'insegnamento in modo da conoscere anticipatamente alcune caratteristiche delle persone che avrebbero incontrato in aula.

Trattandosi di 17 persone, naturalmente non è stato fatto alcun campionamento.

Dalla rielaborazione dei questionari sono emersi gli aspetti di seguito descritti.

Il gruppo è composto da 17 persone (13 femmine; 4 maschi) la cui età media è di 27 anni. Le province di provenienza sono Belluno (1 persona), Padova (6 persone), Venezia (4 persone), Vicenza (4 persone), Verona (1 persona) e Treviso (1 persona). La distribuzione degli studenti tra le aree di formazione di scuola media superiore è la seguente: magistrale-sociopedagogica (38,9%), classica (22,2%), scientifica (5,6%), linguistica (11,1%), tecnica e professionale (22,2%).

Tutti gli iscritti possiedono la *laurea triennale in Educatore Professionale nelle Strutture Sociali Sanitarie, Culturali ed Ambientali* conseguita presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Padova con voto medio di laurea di 105,8/110 e l'11,1% ha acquisito ulteriori titoli di studio (seconda laurea, master, corsi di perfezionamento...).

Per quanto riguarda la *situazione professionale* il 94,4% ha già avuto esperienze nel campo dell'educazione/formazione, sia attraverso stage e tirocini, sia attraverso attività lavorative come educatori, animatori, tutor, insegnanti...

Al momento dell'iscrizione al corso 4 persone non lavoravano, 3 persone lavoravano part-time nel campo dell'educazione/formazione (insegnamento, operatori addetti all'assistenza...), 7 persone lavoravano full - time nel campo dell'educazione / formazione (gestione di comunità terapeutica per tossicodipendenti, educatori, responsabile di comunità per disabili...) e 3 persone lavoravano occasionalmente nel campo dell'educazione/formazione (ripetizioni, progettazione e attuazione di attività educative ambientali e culturali, educatori...).

Su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), il grado di soddisfazione rispetto alla propria situazione lavorativa era 5,4.

Il questionario, inoltre, ha cercato di indagare - tramite due domande aperte - *le motivazioni, le aspettative e le aspirazioni degli studenti*. Come si evince dall'analisi delle risposte, le motivazioni e le aspettative che hanno guidato gli studenti nella scelta di questo corso riguardano la *sfera personale*, come possibilità di crescita e di allargamento di orizzonti, la *sfera formativa*, come completamento del percorso triennale, e ancor di più la *sfera professionale*, come opportunità di acquisizione e approfondimento di competenze spendibili. È significativo che su 17 risposte la parola "competenze" venga citata da 13 persone, principalmente dandone una connotazione di specificità, applicabilità, praticità e professionalità.

Per quanto riguarda le aspirazioni professionali in termini di ruolo ricoperto, invece, emerge con forza l'aspirazione a *ruoli di responsabilità, di coordinamento, di direzione e gestione di un servizio*. Molto confusa, invece, appare l'idea che gli studenti hanno degli ambiti lavorativi a cui vorrebbero accedere.

Alla fine del biennio (aprile 2005) è stato somministrato un altro questionario (Vedere Allegato 17) volto a monitorare l'evoluzione della situazione occupazionale degli studenti, le attività svolte sul luogo di lavoro, la possibile imputazione alla frequenza al corso della eventuale evoluzione professionale, l'eventuale intenzione di cercare/cambiare lavoro e il grado di soddisfazione rispetto alla propria situazione lavorativa, per vedere se aspettative e aspirazioni sono state raggiunte.

Di seguito vengono presentati i dati rilevati:

- per 7 persone, di cui 2 non lavoravano, 4 lavoravano full-time nel settore educativo/formativo e 1 lavorava part-time nel settore educativo/formativo, la situazione lavorativa è rimasta invariata rispetto al momento dell'iscrizione;
- 1 persona, che al momento dell'iscrizione non lavorava, ha iniziato sia uno stage nel settore educativo/formativo, sia una collaborazione a tempo determinato nel medesimo ambito;
- 3 persone, che lavoravano già full time nel settore educativo/formativo, hanno cambiato lavoro;

- 2 persone, di cui una non lavorava e l'altra lavorava occasionalmente nel settore educativo/formativo, hanno iniziato a lavorare part-time nel medesimo settore;
- 4 persone, di cui 2 lavoravano occasionalmente e 2 lavoravano part-time nel settore educativo/formativo, hanno iniziato a lavorare full-time nel medesimo settore;
- *il grado di soddisfazione rispetto alla propria situazione lavorativa è passato da 5,4 a 6,9.*

Rispetto alla situazione iniziale, quindi, è rilevante che di 7 persone che non lavoravano o lavoravano occasionalmente, solo 2 persone sono rimaste completamente disoccupate e che di 3 persone che erano occupate part-time, 2 sono passate a tempo pieno. Il grado di soddisfazione rispetto alla propria situazione lavorativa, inoltre, è aumentato notevolmente.

Per capire se il cambiamento avvenuto è imputabile al fatto di aver frequentato questo corso di laurea specialistica, agli studenti la cui posizione è cambiata rispetto al momento iniziale è stato chiesto se pensavano che in questo cambiamento avesse influito anche il fatto di aver frequentato questa laurea specialistica. Per la maggior parte (6 risposte su 10) degli studenti rispondenti, *la frequenza al corso di laurea specialistica è stata positiva e cruciale per il miglioramento della propria condizione professionale*. Dalle risposte, tuttavia, si evince che anche le aspettative riguardanti la sfera formativa e personale sono state raggiunte, poiché sono state acquisite e ampliate le proprie conoscenze e capacità, è aumentata la fiducia e la sicurezza in se stessi e si è creato un gruppo solido ed unito in cui confrontarsi reciprocamente.

A conferma di tali risultati abbiamo chiesto agli studenti se si riscriverebbero a questo corso di laurea e il 100% ha risposto affermativamente.

Per capire se a seguito del corso di laurea e delle esperienze professionali l'immagine delle funzioni e degli ambiti occupazionali della figura professionale formata risultasse più chiara, agli studenti lavoratori abbiamo chiesto di descrivere le attività che svolgono quotidianamente.

Dalle risposte date, gli studenti hanno dimostrato di aver acquisito un lessico ampio, appropriato e consapevole in merito alle funzioni e ai compiti che svolgono

all'interno della struttura in cui sono inseriti. Oltre alla padronanza di tale lessico, è emersa una maggiore varietà di ambiti rispetto a quelli specificati in ingresso.

Infine, a tutti è stato chiesto se pensavano di cercare/cambiare lavoro entro i prossimi sei mesi e perché. Riassumendo le risposte, 3 persone non avevano intenzione di cambiare lavoro e non hanno motivato la risposta; 4 persone non avevano intenzione di cambiare lavoro perché erano alla prima esperienza ed erano soddisfatte; 1 persona aveva intenzione di cambiare ma non ha motivato; 1 persona aveva intenzione di cambiare lavoro per trovare un posto di lavoro più stabile e sicuro; 5 persone volevano cambiare lavoro perché avevano voglia di crescere professionalmente; 2 persone desideravano cimentarsi in un nuovo ambito. La maggior parte, quindi, o era soddisfatta del posto appena trovato o intendeva cambiare lavoro per poter mettere a frutto quanto appreso e sviluppare la propria professionalità. Ai fini della valutazione dell'efficacia esterna del corso di laurea, queste risposte possono essere ritenute positive, poiché *confermano le aspettative iniziali di spendibilità del titolo e di crescita formativa e personale.*

4.5.2 La valutazione degli aspetti organizzativi e didattici degli insegnamenti

Considerando l'innovatività degli aspetti organizzativi e didattici sperimentati attraverso i nuovi corsi di laurea specialistica e la mancanza di uno strumento di Ateneo, utilizzato solo per le lauree triennali, si è ritenuto opportuno costruire un *questionario di valutazione ad hoc* (Vedere Allegato 18), *da somministrare agli studenti al termine di ciascuna unità formativa*. Gli aspetti indagati tramite il questionario riguardano sia i singoli insegnamenti sia l'unità formativa e l'attività di compresenza.

Per quanto concerne i singoli insegnamenti, agli studenti è stato chiesto di esprimere la loro opinione in merito ad alcune affermazioni su una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo), e di rispondere anche ad alcune domande aperte, in merito ai seguenti elementi:

- completezza della presentazione del contenuto, delle finalità e degli obiettivi dell'insegnamento;
- chiarezza espositiva del docente;
- stimolo alla partecipazione degli studenti;

- interesse rispetto ai contenuti trattati;
- utilità per l'attuale/futuro lavoro dei contenuti trattati;
- interesse rispetto ad attività didattiche integrative (interventi di esperti, laboratori, seminari, lavori di gruppo...) - se previste -;
- utilità per l'attuale/futuro lavoro delle attività didattiche integrative (interventi di esperti, laboratori, seminari, lavori di gruppo...) - se previste -;
- rapporto con il docente;
- carico di lavoro;
- possibilità di approfondimento di tematiche di particolare interesse e/o utilità;
- gestione del tempo rispetto agli obiettivi prefissati e ai contenuti da trattare;
- il momento/argomento d'aula più e meno interessante;
- eventuali aspettative non realizzate;
- eventuali sovrapposizioni con insegnamenti del triennio;
- osservazioni e/o suggerimenti da comunicare al docente;
- giudizio complessivo sul corso.

Per quanto riguarda l'unità formativa (Vedere Allegato 19) sono stati indagati i seguenti aspetti:

- coerenza tra gli insegnamenti dell'unità formativa;
- interesse rispetto alla giornata di compresenza;
- utilità per l'attuale/futuro lavoro della giornata di compresenza;
- aspetti positivi e negativi della giornata di compresenza.

Analizzando complessivamente il punteggio medio ottenuto da ciascun insegnamento nella domanda in cui viene chiesto di esprimere il *giudizio complessivo sul corso*, possiamo calcolare alcuni indicatori statistici di tendenza centrale (moda, mediana, media) e della variabilità (varianza, deviazione standard) della serie di dati, che *ci confermano il “gradimento” e la “soddisfazione” degli studenti*.

Indicatori statistici	Valore
Media aritmetica	7,6
Deviazione standard (misura che indica quanto i valori si discostano mediamente dalla media)	1,5
Mediana (numero che occupa la posizione centrale di un insieme di numeri)	8,1

Un giudizio molto positivo è stato espresso anche in merito alle unità formative; la *coerenza tra gli insegnamenti*, infatti, è stata valutata con un punteggio medio di **7,1** (deviazione standard 1,3), mentre *l'interesse/utilità delle giornate di compresenza* con un punteggio medio di **7,4** (deviazione standard 0,9).

È fondamentale sottolineare che ad ogni docente per due anni consecutivi è stato inviato un report contenente la media dei valori di tutte le risposte a domanda chiusa e tutte le risposte date dagli studenti alle domande aperte (in forma anonima) relativamente al proprio insegnamento e all'unità formativa di appartenenza, in modo che potesse tenerne conto per fare le dovute considerazioni personali.

Inoltre, alla fine del biennio i risultati complessivi della valutazione sono stati oggetto anche di una seduta del Consiglio del corso di laurea.

4.5.3 La carriera degli studenti

Uno degli elementi fondanti il corso era quello di organizzare la didattica in modo da agevolare gli studenti nel conciliare studio, lavoro e frequenza alle lezioni. Considerando gli esiti degli studenti in termini di frequenza e di profitto, possiamo affermare che il corso è riuscito in questo intento. Infatti, possiamo rilevare che *oltre ad aver frequentato assiduamente le lezioni e ad aver raggiunto buoni risultati, quasi tutti gli studenti (quindici su diciassette) sono riusciti a stare a passo con gli esami*. Inoltre, sono da rilevare anche i tempi di conseguimento del titolo; nonostante le lezioni dell'a.a 2003/2004 siano iniziate a gennaio 2004, i primi tre laureati sono stati proclamati l'11 luglio 2005. Ad ottobre 2005 si sono laureati altri tre studenti, a febbraio 2006 altri 4, a luglio 2006 altri 4. 3 persone, invece, devono ancora conseguire il titolo per problemi personali.

Analizzando complessivamente il *profitto delle prove d'esame* del corso di laurea, possiamo calcolare alcuni indicatori statistici di tendenza centrale (moda, mediana, media) e della variabilità (varianza, deviazione standard) della serie di dati.

Indicatori statistici	Valore
Media aritmetica	28,3
Deviazione standard (misura che indica quanto i valori si discostano mediamente dalla media)	1,1
Mediana (numero che occupa la posizione centrale di un insieme di numeri)	28,3

Tra *media degli esami* e *deviazione standard* risulta una forte correlazione con verso negativo ($r = -0,769$; $\alpha = 0,000$)*; ciò significa che, all'aumentare del voto medio, diminuisce lo scostamento dei voti dalla media, mentre al diminuire del voto medio, aumenta lo scostamento dei voti dalla media.

È interessante notare che tra *profitto* e percentuale media di *frequenza*, l'indice di correlazione, sebbene non raggiunga la significatività ($\alpha = 0,090$), è negativo ($r = -0,353$), ad indicare, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, che all'aumentare della frequenza alle lezioni, diminuisce il profitto agli esami. Con questo non si vuole di certo supportare la validità di questa ipotesi, si vuole solo sottolineare l'assenza di una relazione significativa presumibilmente positiva tra frequenza alle lezioni e profitto agli esami.

4.5.4 L'autovalutazione degli studenti delle proprie conoscenze e capacità

Consapevoli che l'autovalutazione riguarda esclusivamente la *percezione* che gli studenti hanno delle conoscenze e delle capacità acquisite, e che pertanto è soggetta a distorsioni, abbiamo comunque deciso di adottare anche questa forma di valutazione come indicatore dell'efficacia formativa del corso di laurea. Prima di somministrare i questionari è stato fondamentale esplicitare agli studenti attraverso un apposito incontro le finalità dell'autovalutazione, adottata nella convinzione che il processo di apprendimento delle competenze passi proprio attraverso l'acquisizione della consapevolezza della necessità del cambiamento, l'autovalutazione della propria condizione e delle aree di miglioramento, la sperimentazione e la pianificazione di obiettivi e il miglioramento assistito da feedback²¹⁶. D'altra parte, una delle

* r è il coefficiente di correlazione lineare di Bravais-Pearson che può assumere valori compresi tra -1 e 1. 1 quando esiste una concordanza positiva lineare perfetta; -1 quando esiste una concordanza negativa lineare perfetta; 0 quando non c'è dipendenza di tipo lineare. Associato al valore dell'indice r verrà sempre indicata la sua significatività (α). Quando α è inferiore a 0,05 il risultato è convenzionalmente ritenuto significativo.

²¹⁶ Spencer L. M., Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli; Boyatzis R. (2000), *Developing Emotional Intelligence*, in C. Cherniss, R. Boyatzis, M. Elias, *Developments in Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco

componenti fondamentali delle competenze è il concetto, l'immagine, la percezione e la stima di sé, che scaturisce proprio da una personale autovalutazione.

Sulla base dell'insieme di conoscenze e capacità individuate nel referenziale della figura professionale attesa in uscita sono stati predisposti due questionari da somministrare agli studenti all'inizio (dicembre 2003) e alla fine (aprile 2005) del biennio e a distanza di un anno: uno di autovalutazione del grado di padronanza delle conoscenze individuate (Vedere Allegato 20) e l'altro di autodiagnosi del possesso delle capacità indicate (Vedere Allegato 21). Le finalità, come esplicitato inizialmente, sono state, da una parte, quella di rilevare i fabbisogni formativi percepiti all'inizio del corso in modo da poter intervenire sulle carenze avvertite, e, dall'altra parte, quella di utilizzare questi strumenti come opportunità di crescita personale e professionale per gli studenti. I risultati dei questionari, infatti, sono stati presentati sia ai docenti, per far sì che fossero a conoscenza dei bisogni formativi percepiti dal gruppo e dell'autovalutazione del grado di padronanza delle conoscenze e delle capacità correlate al proprio insegnamento in modo da poterne meglio tarare contenuti e obiettivi, sia agli studenti, affinché prendessero coscienza della loro autovalutazione iniziale e finale e del relativo miglioramento conseguito.

4.5.4.1 L'autovalutazione del grado di padronanza delle conoscenze generali

Sulla base dell'insieme delle conoscenze che il corso di laurea dovrebbe contribuire a sviluppare sono state previsti all'interno del questionario 21 item in cui si richiede allo studente di esprimere un'autovalutazione del grado di padronanza di ciascuna conoscenza su una scala da 1 (nessuna padronanza) a 4 (ottima padronanza) (Vedere Allegato 20).

Nella tabella che segue viene riportata l'autovalutazione complessiva (su scala 0 – 100) espressa dal gruppo in ingresso, in uscita e il relativo gap calcolato.

	Conoscenze	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
1	Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	4,4	37,5	33,1
2	Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing sociale	5,9	21,9	16,0
3	Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia	8,8	35,0	26,2

	Conoscenze	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
4	Conoscenza dei legami tra processi economici e cambiamenti nel settore terziario	10,3	43,8	33,5
5	Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione	10,3	35,9	25,6
6	Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile	13,2	40,6	27,4
7	Conoscenza della storia economica e sociale del Paese	13,2	37,5	24,3
8	Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia	14,7	46,7	32,0
9	Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze	20,6	46,9	26,3
10	Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi	22,1	46,9	24,8
11	Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi	22,1	43,8	21,7
12	Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane	23,5	53,1	29,6
13	Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	23,5	41,1	17,5
14	Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione	25,0	48,4	23,4
15	Conoscenza critica dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	26,5	48,4	22,0
16	Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	27,9	41,7	13,7
17	Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative	33,8	46,9	13,1
18	Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	35,3	57,8	22,5
19	Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona	36,8	59,4	22,6
20	Conoscenza degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	41,2	48,4	7,3
21	Conoscenza di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita	44,1	62,5	18,4

I 21 item, ordinati in scala crescente rispetto al punteggio ottenuto in ingresso, possono essere suddivisi in tre fasce di punteggio - basso, medio, alto - , a cui appartengono le conoscenze possedute rispettivamente in misura minore, media e maggiore al momento iniziale del corso, per considerarne mediamente l'evoluzione e il miglioramento.

Le prime sette conoscenze elencate, che riguardano principalmente aspetti politici, territoriali ed economici dei servizi, sono passate da un punteggio medio di 9,4 in entrata a quello di 36 in uscita, facendo riportare un miglioramento medio di 26,6. Si discostano molto da questi punteggi medi, da una parte, la **conoscenza del marketing sociale**, che è passato da 5,9 a 21,9 con un gap di 16,0, restando la **conoscenza con il punteggio più basso in assoluto in uscita**, e, dall'altra parte, la **conoscenza delle**

implicazioni economiche per il settore terziario, che è passata da 10,3 a 43,8 riportando il **gap in assoluto più alto (33,5)**.

Per quanto riguarda la fascia centrale delle conoscenze, che si riferiscono ad elementi di diritto, di filosofia e di psicologia applicati ai servizi, il punteggio medio è passato da 21,6 in ingresso a 46,7 in uscita, ottenendo un miglioramento medio di 25. Si discostano molto da questi punteggi medi, da una parte, la *conoscenza dell'antropologia dei modelli di razionalità*, che è passata da 23,5 a 41,1 riportando un gap più basso rispetto alla media (17,5), e dall'altra parte la *conoscenza della legislazione dei servizi*, che, invece, è passata da 14,7 a 46,7 riportando un gap molto alto (32).

Infine, in merito alle conoscenze maggiormente possedute in ingresso, che afferiscono all'area pedagogica, etica e storica dei servizi, il punteggio medio è passato da 35,1 a 52,2 conseguendo un miglioramento medio di 17,1. Si discosta molto da questi punteggi medi solo la **conoscenza della metodologia della ricerca**, che ha conseguito il **miglioramento medio più basso in assoluto (7,3)** passando da 41,2 a 48,4.

In conclusione, possiamo affermare *il corso ha contribuito a sviluppare maggiormente (gap di 26,6) le conoscenze che al momento iniziale erano possedute in misura minore (9,4)*, così come sono aumentate di molto (gap di 25) anche le conoscenze posizionate nella fascia centrale della scala. Per quanto riguarda le conoscenze maggiormente possedute (35,1) in ingresso, l'aumento medio (17,1), seppure inferiore rispetto ai due casi precedenti, è comunque considerevole.

4.5.4.2 L'autovalutazione del grado di possesso delle capacità

In riferimento all'insieme delle capacità individuate è stato predisposto lo *skill profile*²¹⁷ o questionario di autodiagnosi delle capacità (Vedere Allegato 21) in cui si chiede allo studente di esprimere un'autovalutazione del grado di possesso di ciascuna capacità su una scala che va da un minimo di 1 ad un massimo di 7.

²¹⁷ Lo *Skill profile* è una tecnica di valutazione delle capacità operative che si fonda sul giudizio in merito alla rilevanza e/o al possesso di tali capacità da parte delle persone che svolgono un determinato ruolo. L'origine di questo strumento risale all'*Executive Skills Profile*, di R. Boyatzis e D. Kolb, che si fonda sulla teoria dell'apprendimento esperienziale. Per quanto riguarda le *capacità* che il *Coordinatore di servizi educativi* dovrebbe possedere sono state indicate sette macroaree di attività (diagnosi, progettazione, erogazione, monitoraggio e valutazione, promozione, qualità e ricerca e coordinamento) all'interno delle quali sono state individuate quaranta capacità (Vedere Allegato 10).

Nella tabella che segue, relativamente ad ogni capacità e in scala crescente rispetto al punteggio medio ottenuto in entrata, viene riportata l'autovalutazione complessiva (su scala 0 – 100) espressa dal gruppo in ingresso e in uscita e il relativo gap calcolato.

	Capacità	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
1	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	5,9	37,5	31,6
2	Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	10,8	38,5	27,8
3	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	13,7	40,6	26,9
4	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	14,7	54,2	39,5
5	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	14,7	51,0	36,3
6	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	17,6	58,3	40,7
7	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	19,6	39,6	20,0
8	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico	20,6	41,7	21,1
9	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching...)	21,6	66,7	45,1
10	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	23,5	50,0	26,5
11	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	29,4	58,3	28,9
12	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	30,4	53,1	22,7
13	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali ecc...)	30,4	52,1	21,7
14	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	31,4	58,3	27,0
15	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	32,4	67,7	35,4
16	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	33,3	65,6	32,3
17	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	33,3	59,4	26,0
18	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	34,3	61,5	27,1
19	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	34,3	58,3	24,0
20	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	35,3	69,8	34,5
21	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	36,3	71,9	35,6
22	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	36,3	71,9	35,6
23	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi	36,3	53,1	16,9
24	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	37,3	65,6	28,4
25	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	37,3	64,6	27,3
26	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	37,3	60,4	23,2
27	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	39,2	66,7	27,5
28	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	39,2	59,4	20,2
29	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	40,2	63,5	23,3
30	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	41,2	64,6	23,4

	Capacità	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
31	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	42,2	71,9	29,7
32	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	42,2	68,8	26,6
33	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	43,1	72,9	29,8
34	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	43,1	63,5	20,4
35	Essere in grado di organizzare e condurre gruppi di lavoro e lavori di gruppo con colleghi, collaboratori e utenti dei servizi	44,1	70,8	26,7
36	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	45,1	66,7	21,6
37	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	45,1	63,5	18,4
38	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	46,1	62,5	16,4
39	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group ecc...)	46,1	52,1	6,0
40	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	48,0	72,9	24,9

Così come nel caso delle conoscenze, i 40 item possono essere suddivisi in tre fasce di punteggio per considerarne mediamente l'evoluzione e il miglioramento.

Le prime tredici capacità elencate, che riguardano principalmente l'area della diagnosi, della valutazione, della qualità e della promozione dei servizi, sono passate da un punteggio medio di 19,5 in entrata a quello di 49,4 in uscita, facendo riportare un miglioramento medio di 29,9. Si discostano molto da questi punteggi medi, da una parte, la *capacità di redigere un budget*, che ha ottenuto punteggi molto più bassi (punteggio finale 39,6; gap 20) e, dall'altra parte, *l'applicazione dei principi della qualità, dell'accreditamento e della certificazione* (40,7) e *la gestione delle risorse umane*, che ha riportato il **miglioramento più alto in assoluto (45,1)**.

Per quanto riguarda le capacità della fascia centrale, che afferiscono prevalentemente all'area della progettazione, del monitoraggio e del coordinamento dei servizi, il punteggio medio è passato da 35,3 a 63,9, ottenendo un miglioramento medio di 28,6. Si discostano molto da questi punteggi medi, da una parte, la **metodologia della ricerca sociale**, che ha ottenuto il **gap in assoluto più basso (16,9)**, e, dall'altra parte, la *capacità di elaborare report e strategie di intervento coerenti ai fabbisogni e alle aspettative dei destinatari*, che hanno ottenuto un punteggio finale di 71,9 e gap medio di 35,6.

In merito alle capacità maggiormente possedute in ingresso, che concernono principalmente attività di predisposizione ed erogazione di interventi e servizi, il punteggio medio è passato da 43,5 a 65,6 conseguendo un miglioramento medio di

22,1. Si discostano molto da questi punteggi medi, da una parte, la *capacità di utilizzare gli strumenti diagnostici*, che è passata da 46,1 a 52,1 ottenendo un gap molto basso (6), e, dall'altra parte, la *capacità di gestire la documentazione di un servizio*, le cui due capacità afferenti hanno conseguito un miglioramento medio di 29,8 e 29,7.

Il miglioramento maggiore (29,9), quindi, ha riguardato le capacità possedute in misura minore al momento iniziale del corso (19,5), così come le capacità posizionate nella fascia centrale (35,3) hanno conseguito un aumento notevole (28,6). Le capacità maggiormente possedute in ingresso (43,5), invece, sono migliorate in misura leggermente minore (22,1), a indicare che lo sforzo maggiore è stato indirizzato a colmare i fabbisogni formativi espressi dagli studenti.

A conferma di quanto constatato, ragionando sulle sette *macroaree di attività* che raggruppano le 40 capacità, è possibile confrontare il punteggio medio ottenuto in entrata con quello ottenuto in uscita e calcolarne il miglioramento medio (gap) conseguito.

	Diagnosi	Progettazione	Erogazione	Monitoraggio e valutazione	Promozione	Qualità e ricerca	Coordinamento
Punteggio medio in ingresso	31,9	34,7	42,6	25,9	17,2	31,5	32,2
Punteggio medio in uscita	52,8	62,4	68,6	55,0	44,3	60,1	63,3
Gap	20,9	27,7	26,0	29,1	27,1	28,6	31,1

Sia all'inizio che alla fine del corso, quindi, l'area di attività di maggiore padronanza è quella riguardante l'*erogazione*, mentre quella di minore padronanza è quella riguardante la *promozione*. L'area maggiormente sviluppata attraverso il corso, invece, è quella del *coordinamento* (gap di 31,1), seguita da quella del *monitoraggio e valutazione*, della *qualità e ricerca*, della *promozione*, della *progettazione*, e dell'*erogazione*. L'area sviluppata in misura minore (20,9), invece, risulta essere quella della *diagnosi*.

Volendo approfondire lo sviluppo di ciascuna delle sette macroaree è possibile analizzare il progresso delle singole capacità che le compongono (Vedere Allegato 22).

Mediamente posseduta in ingresso (31,9), l'area della **Diagnosi** non risulta particolarmente sviluppata in uscita (52,8) riportando il gap in assoluto più basso (20,9). Rispetto a questi valori medi, risulta importante segnalare che il miglioramento maggiore (36,3) è stato conseguito dalla capacità (*Conoscere le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo*) che in ingresso era la meno sviluppata (14,7), mentre il miglioramento minore (6,0) è stato conseguito dalla capacità (*Conoscere le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo nell'analisi dei servizi educativi e formativi*) maggiormente posseduta in ingresso (46,1). La capacità che ottiene il punteggio più alto in uscita (66,7), invece, è quella di *identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese*, mentre quella con il punteggio più basso (41,7) è quella di *individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata*.

Ben sviluppata sia in ingresso (34,7) che in uscita (62,4), l'area della **Progettazione** consegue un miglioramento medio (27,7). All'interno di quest'area, la capacità di *redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio* è quella posseduta in misura minore sia in ingresso (19,6) che in uscita (39,6) e che consegue il minor sviluppo (20,0). Al contrario, la capacità di ***definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi*** è quella posseduta in misura maggiore sia all'inizio (48,0) che alla fine (72,9) – peraltro raggiungendo il punteggio in uscita più alto dell'intero skill profile a pari merito con la capacità di *predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti* - , mentre quella maggiormente sviluppata (35,6) è la capacità di *elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni, valutandone le possibili conseguenze*.

L'area dell'**Erogazione**, che è la più posseduta in ingresso (42,6), resta la più posseduta anche in uscita (68,6) riportando un miglioramento (26,0) comunque inferiore a quello medio (27,2). All'interno di quest'area quasi tutti i valori si avvicinano a quelli medi, eccetto le capacità di *curare il proprio autoaggiornamento*

tecnico-scientifico continuo e di conoscere le regole deontologiche e i comportamenti etici connessi alle pratiche educative che ottengono bassi punteggi sia in uscita (rispettivamente di 62,5 e 63,5) sia nel gap (rispettivamente di 16,4 e di 18,4).

Tra le meno possedute in ingresso (25,9), l'area del **Monitoraggio e valutazione** ottiene un buon miglioramento (29,1) pur conseguendo un punteggio finale (55,0) al di sotto della media (58,1). Rispetto a questi valori, sono da segnalare il punteggio minimo iniziale (5,9) – che peraltro è il più basso in assoluto - conseguito dalla *conoscenza dei criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo*, e quello finale (71,9) della capacità di *elaborare report richiesti dal servizio* che ottiene anche il miglioramento maggiore (35,6).

L'area della **Promozione** è quella meno posseduta sia in ingresso (17,2) che in uscita (44,3) ma che comunque ottiene un buon miglioramento (27,1). Questi valori medi, tuttavia, sono lontani da quelli delle due uniche capacità (*Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale* e *Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi*) che fanno parte di quest'area e che hanno valori molto diversi eccetto che nel miglioramento conseguito (rispettivamente di 27,8 e 26,5).

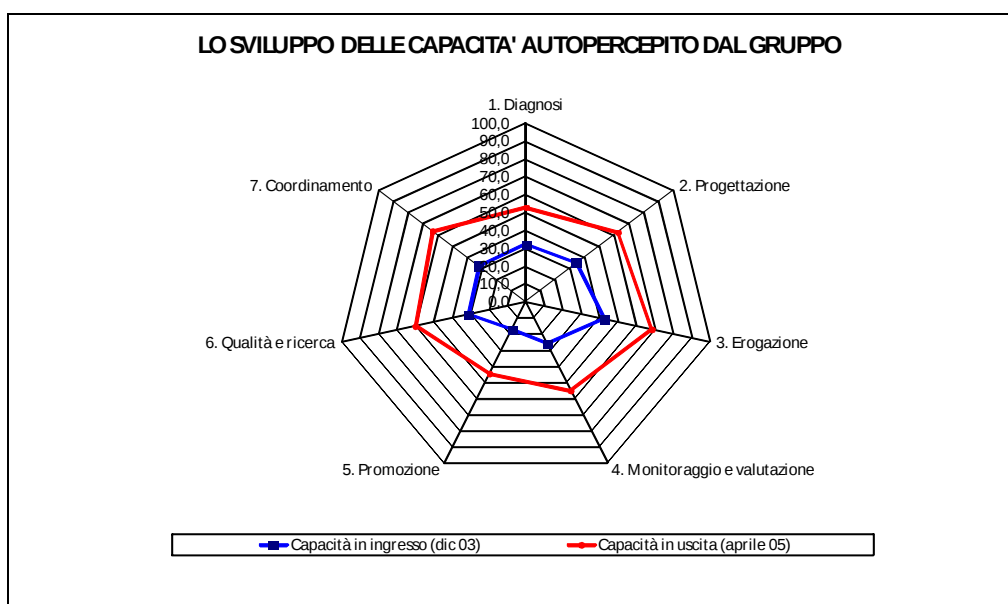
Mediamente posseduta in ingresso (31,5), l'area della **Qualità e ricerca** ottiene un buon punteggio finale (60,1) conseguendo un buon progresso (28,6). All'interno di quest'area, i punteggi finali delle sei capacità che la compongono si avvicinano tutti al valore medio, pur partendo da punteggi iniziali molto diversi (si va da un punteggio minimo di 14,7 della capacità di *gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza* a quello massimo di 43,1 della capacità di *elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi*) e, di conseguenza, conseguono livelli di sviluppo molto diversi (si va da un gap minimo di 20,2 della capacità di *identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento* ad un gap massimo di 40,7 della capacità di

Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento).

L'area del **Coordinamento** è quella che si sviluppa maggiormente (31,1) tra il momento iniziale (32,2) e quello finale (63,3). Al suo interno, è da segnalare che il **Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)**, che è la capacità meno posseduta in ingresso (21,6), è anche quella che ottiene il punteggio più alto in uscita (66,7) e il conseguente miglior sviluppo (**gap di 45,1**) non solo dell'area *Coordinamento* ma dell'intero skill profile.

Il progresso del gruppo tra lo stato iniziale e quello finale è visibile anche graficamente attraverso il *radar chart* che segue (Vedere Figura "Lo sviluppo delle capacità autopercepito dal gruppo").

Il *radar chart* di gruppo è stato prodotto e consegnato agli studenti e ai docenti del corso per restituire un feedback sulla situazione iniziale e finale del gruppo; inoltre, *ad ogni studente è stato consegnato il radar chart individuale* che fotografa il miglioramento personale tra il momento iniziale e quello finale e consente di prendere coscienza delle aree più sviluppate e più carenti nella propria preparazione.



4.5.5 La capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità

A conferma di quanto dichiarato nel questionario a domande chiuse è stato chiesto agli studenti che cosa percepivano invece come mancante nella loro preparazione tramite una domanda aperta contenuta nell'altro questionario somministrato a fine corso (Vedere Allegato 17). È interessante notare che le risposte date confermano che *gli aspetti economici - citati ben sette volte - , legislativi, di progettazione e ricerca, logistici e di marketing di un servizio sono percepiti come carenti*, così come emerge dai punteggi ottenuti in uscita dalle relative conoscenze e capacità. È comunque importante sottolineare che il gap percepito tra ingresso e uscita in merito a tali conoscenze e capacità rivela se non altro un'intenzione da parte del corso di incidere anche su tali aspetti, che, tuttavia, dovrebbero essere potenziati.

Nello stesso questionario è stato chiesto agli studenti quali conoscenze e capacità utilizzano maggiormente nel lavoro quotidiano per capire se coincidono con quelle che il corso ha contribuito a sviluppare in misura maggiore. Stando all'analisi dei punteggi ottenuti in uscita e dei relativi gap rispetto al momento iniziale, *le conoscenze e le capacità maggiormente utilizzate (gestione e sviluppo delle risorse umane, lavoro di gruppo, coordinamento, organizzazione, monitoraggio, progettazione, valutazione e qualità) sono anche quelle che il corso ha contribuito maggiormente a sviluppare, tranne per quanto riguarda gli aspetti di diagnosi, che, invece, risultano essere proprio i più utilizzati nel lavoro - citati ben sette volte - ma sviluppati in misura minore* – così come risulta dall'analisi delle macroaree di attività.

4.5.6 L'utilità dell'autovalutazione

Tra le finalità dell'adozione di un *referenziale di conoscenze e capacità* della figura professionale formata attraverso il corso di laurea abbiamo fatto riferimento anche a quella di *utilizzare l'autovalutazione come strumento di crescita personale e professionale degli studenti*. Per avere un riscontro sull'utilità percepita, abbiamo chiesto agli studenti se i questionari sulle conoscenze e sulle capacità compilati in ingresso e in uscita fossero stati utili come strumenti di autovalutazione (Vedere Allegato 21). Su 17 persone ben 16 hanno risposto affermativamente e, di questi, 9

hanno anche motivato la loro risposta, affermando che l'utilità consiste principalmente nell'opportunità di riflettere e prendere coscienza di ciò che è stato appreso nel biennio, di ciò che si sa fare e del miglioramento conseguito rispetto alla propria situazione di partenza. Due persone, inoltre, hanno espresso il desiderio di dedicare più tempo all'utilizzo di questi strumenti e di integrarli con valutazioni di tipo qualitativo. L'argomentazione sostenuta dall'unica persona che ha risposto negativamente a questa domanda, è quella di non poter affermare di possedere o meno in misura sufficiente l'insieme di conoscenze e capacità individuato, poiché non ha modo di riscontrarlo concretamente sul lavoro.

Agli studenti, inoltre, è stato chiesto se ritenessero utile, formativo e attendibile come strumento di autopercezione delle proprie capacità il *radar chart* che fotografa la propria posizione iniziale e finale. A conferma di quanto detto precedentemente, 15 persone hanno risposto favorevolmente e di queste, 7 hanno motivato la loro risposta sottolineando sia la difficoltà sia l'importanza di sapersi autovalutare per acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità. Le due persone che hanno espresso un parere negativo, invece, sostengono che non è possibile autovalutare le proprie capacità se manca un'esperienza lavorativa che ne testimoni la presenza. Questo sta a significare, come è ovvio che sia, che uno strumento di autopercezione delle capacità trova senso e utilità solo le capacità a cui si pensa quando si risponde non sono solo immaginate ma anche contestualizzate.

Come ultimo quesito riguardante l'utilità dell'autovalutazione abbiamo chiesto agli studenti se presenterebbero il *radar chart* ad un ipotetico datore di lavoro per dichiarare ciò che pensano di saper fare. La maggior parte delle risposte - 12 su 17 - sono affermative; fra queste, 9 persone hanno motivato la loro risposta affermando che il *radar chart* è rappresentativo della propria crescita professionale e dimostra una positiva consapevolezza e riflessione su se stessi. Il fatto che la maggior parte degli studenti sarebbe disposta a presentare il *radar chart personale* ad un ipotetico datore di lavoro è indice della tranquillità e della sincerità con cui gli studenti hanno risposto al questionario e della consapevolezza delle capacità possedute. Di contro, infatti, le due persone che dichiarano di non essere disposte a presentare il *radar chart*, affermano di non sentirsi sicure di quanto appreso.

Da tutte e tre le domande riguardanti l'utilità dell'autovalutazione, quindi, *emerge un riscontro positivo dell'utilizzo di questi strumenti come momento di riflessione e presa di coscienza della propria crescita personale e professionale.*

4.5.7 Le relazioni tra le variabili considerate*

L'attività di valutazione del corso di laurea ha permesso di raccogliere per ciascun insegnamento i dati relativi alle seguenti variabili.

- 1) la valutazione complessiva dell'insegnamento;
- 2) l'autopercezione della padronanza delle conoscenze correlate in ingresso - se previste - ;
- 3) l'autopercezione della padronanza delle conoscenze correlate in uscita - se previste - ;
- 4) il gap tra l'autopercezione della padronanza delle conoscenze in ingresso e l'autopercezione della padronanza delle conoscenze in uscita - se previste - ;
- 5) l'autodiagnosi iniziale del possesso delle capacità correlate - se previste - .;
- 6) l'autodiagnosi finale del possesso delle capacità correlate - se previste - ;
- 7) il gap tra l'autodiagnosi iniziale e finale del possesso delle capacità - se previste - ;
- 8) il profitto delle prove d'esame.

Per capire se tra le variabili considerate esistono delle relazioni, abbiamo considerato il coefficiente di correlazione lineare di Bravais-Pearson e abbiamo incrociato – servendoci di SPSS - le seguenti variabili:

- valutazione dell'insegnamento e autopercezione della padronanza delle conoscenze correlate in ingresso, in uscita e il relativo gap;
- valutazione dell'insegnamento e autodiagnosi del possesso delle capacità correlate in entrata, in uscita e relativo gap;
- valutazione dell'insegnamento e profitto delle prove d'esame;
- autopercezione della padronanza delle conoscenze in ingresso e autodiagnosi iniziale del possesso delle capacità;

* L'analisi delle relazioni tra le variabili qui riportata è stata svolta grazie alla collaborazione della Prof.ssa Renata Clerici, docente di Statistica sociale della Facoltà di Scienze della Formazione.

- autopercezione della padronanza delle conoscenze in uscita e autodiagnosi finale del possesso delle capacità;
- gap dell'autopercezione della padronanza delle conoscenze e gap dell'autodiagnosi del possesso delle capacità;
- profitto delle prove d'esame e autopercezione della padronanza delle conoscenze in uscita e il relativo gap;
- profitto delle prove d'esame e autodiagnosi del possesso delle capacità in uscita e il relativo gap.

Dall'analisi effettuata l'unica *relazione significativa* emersa è quella tra il *giudizio espresso dagli studenti e il gap di conoscenze percepite* ($r = 0,598$; $\alpha = 0,01$). Ciò significa che *all'aumentare della percezione del miglioramento delle proprie conoscenze aumenta anche la valutazione data dagli studenti all'insegnamento*.

A conferma di quanto emerso, anche dall'analisi statistica dei dati riguardanti il corso di laurea magistrale in *Scienze della Formazione continua* emergono *relazioni significative* sia tra il *giudizio espresso dagli studenti e le conoscenze autopercepite in uscita* ($r = 0,588$; $\alpha = 0,02$), sia tra il *giudizio espresso dagli studenti e il gap di conoscenze percepite* ($r = 0,573$; $\alpha = 0,02$). Ciò **conferma che all'aumentare della percezione del miglioramento delle proprie conoscenze aumenta anche la valutazione data dagli studenti all'insegnamento**. Inoltre, emerge una *relazione significativa* tra *conoscenze in uscita e capacità in uscita* ($r = 0,665$; $\alpha = 0,18$).

4.5.8 Il profilo del Coordinatore dei servizi educativi richiesto dal mercato del lavoro

Poiché l'ipotesi iniziale fa riferimento anche al miglioramento dell'efficacia *esterna* del corso di laurea, è stato ritenuto importante verificare la rilevanza del referenziale di conoscenze e capacità della figura del *Coordinatore dei servizi educativi* dal punto di vista del mercato del lavoro e la corrispondenza tra quanto "autopercepito" dagli studenti e quanto "richiesto" dal mercato del lavoro. A tal fine sono stati ripresi e

adattati²¹⁸ i due questionari utilizzati con gli studenti e sono stati somministrati ad un campione di rappresentanti significativi del settore sociale (cooperative, associazioni, Ulss, Comuni) proprio per riscontrare l'importanza che questi professionisti attribuiscono ad ogni conoscenza e ad ogni capacità previste nel referenziale della figura professionale attesa in uscita dal corso di laurea.

Come rappresentanti significativi del settore sociale sono stati contattati, in riferimento all'ambito sanitario, tutte le ULSS della Regione Veneto, chiedendo la compilazione dei questionari ai direttori dei Servizi Sociali; in riferimento alle Amministrazioni provinciali e comunali, sono stati inviati i questionari alle Province venete e a tutti i Comuni della provincia di Padova, richiedendone la compilazione da parte dei responsabili dei Servizi Sociali; in riferimento al terzo settore, sono state contattate molte cooperative sociali della provincia di Padova e Rovigo, oltre a moltissime associazioni di promozione sociale, alcune fondazioni e alcuni centri CEOD. L'intenzione, quindi, era proprio quella di dar voce ad esperti provenienti dalle più diversificate realtà in cui il *coordinatore dei servizi educativi* può inserirsi ed operare.

In totale, sono stati contattati - telefonicamente o via mail o di persona - più di duecento enti tra comuni, associazioni, cooperative, ecc.; solo **32** enti (Vedere Allegato 23), tuttavia provenienti dalle più significative realtà lavorative interessate (ULSS, comuni, cooperative sociali), ci hanno restituito i questionari correttamente compilati (precisamente 32 questionari sulle conoscenze generali e 32 sulle capacità).

4.5.8.1 Le conoscenze generali richieste al *Coordinatore dei servizi educativi*

Sulla base dei 32 questionari raccolti, di seguito si riportano i punteggi complessivi - su una scala da 0 a 100 e in ordine crescente - relativi alle conoscenze richieste degli esperti.

218 Questa parte della ricerca è stata svolta principalmente grazie al contributo di una laureanda in *Scienze della Formazione continua*, Belluco Daniela, che ha discusso la tesi di laurea: *Le professionalità nel sociale: esigenze di integrazione e di competenze gestionali. Il caso della Laurea Specialistica in Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi*, e del suo relatore, il Prof. Pietro Luigi Giacomoni.

	CONOSCENZE GENERALI RICHIESTE DAGLI ESPERTI	Punteggio
1	Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	45,8
2	Conoscenza critica dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	50,0
3	Conoscenza della storia economica e sociale del Paese	56,3
4	Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia	60,4
5	Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario	60,4
6	Conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	61,5
7	Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing	61,5
8	Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	64,6
9	Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile	65,6
10	Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi	68,8
11	Conoscenza di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita	71,9
12	Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione	74,0
13	Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione	76,0
14	Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative	77,1
15	Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona	78,1
16	Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze	78,1
17	Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	80,2
18	Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia	80,2
19	Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane	82,3
20	Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi	83,3
21	Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	89,6

I punteggi complessivi relativi alle conoscenze richieste degli esperti sono molto più elevati rispetto a quelli delle risposte degli studenti; infatti, non c'è nessuna conoscenza con un punteggio inferiore al 45,8. Questo indica che le attese da parte degli esperti sono complessivamente molto elevate; da sottolineare, in ogni caso, che tutte le conoscenze tra quelle enunciate e fornite dall'Università sono state ritenute utili per un coordinatore dei servizi educativi.

In dettaglio, dividendo anche in questo caso i 21 item in tre fasce di punteggio, si nota come le prime sette conoscenze, ritenute complessivamente meno importanti (media dei punteggi ottenuti: 56,6), siano quelle riferite ad elementi prevalentemente filosofici e storici del sistema dei servizi.

Nel dettaglio, l'item con **punteggio più basso (45,8)** è quello relativo alla **conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza**, seguito dalla *conoscenza critica dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative* (50,0) e dalla *conoscenza della storia economica e sociale del Paese* (56,3).

All'interno di questa prima fascia, il punteggio più alto (61,5) è stato attribuito alla *conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing* e alla *conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata*.

Nella fascia centrale (punteggio medio complessivo: 71,1) si collocano, in modo abbastanza omogeneo, le conoscenze relative ad aspetti pedagogici, psicologici, etici, territoriali, economici e gestionali.

Nel dettaglio, la conoscenza che ha ottenuto un punteggio minore (64,6) è quella riferita alle *strategie politiche, ai principali trend di sviluppo e al dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, seguita dalla *conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio, in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile* (65,6). La conoscenza con il punteggio maggiore di questa fascia (77,1), invece, è quella relativa *agli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative*.

Nella fascia di punteggio più alta (punteggio medio: 81,7), riferita agli ultimi sette item, si trovano le conoscenze relative alla politica e gestione, legislazione ed organizzazione dei servizi. In questa terza fascia, le conoscenze che hanno ottenuto il punteggio più basso (78,1) sono la *conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona* e la *conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze*, mentre l'item con il **punteggio più alto in assoluto (89,6)** è quello relativo alla ***conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona***.

Riassumendo, quindi, i professionisti interpellati ritengono complessivamente meno importanti le conoscenze di tipo storico e filosofico, mentre ritengono più importanti le conoscenze relative alla politica, alla legislazione, all'organizzazione e alla gestione delle risorse e dei servizi.

4.5.8.2 Il gap tra le conoscenze autopercepite in uscita e quelle richieste dal mercato del lavoro

Nella tabella che segue vengono messi a confronto i risultati relativi al grado di possesso autopercepito dagli studenti in uscita dal biennio e il "profilo richiesto" dagli esperti in termini di padronanza di conoscenze generali.

I punteggi sono ordinati in scala crescente (da 0 a 100) proprio rispetto al gap calcolato.

	CONOSCENZE GENERALI	Richieste	Autopercepite	Gap
1	Conoscenza critica dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	50,0	48,4	1,6
2	Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	45,8	41,1	4,8
3	Conoscenza di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita	71,9	62,5	9,4
4	Conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	61,5	48,4	13,0
5	Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario	60,4	43,8	16,7
6	Conoscenza della storia economica e sociale del Paese	56,3	37,5	18,8
7	Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona	78,1	59,4	18,8
8	Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile	65,6	40,6	25,0
9	Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi	68,8	43,8	25,0
10	Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia	60,4	35,0	25,4
11	Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione	74,0	48,4	25,5
12	Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	64,6	37,5	27,1
13	Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane	82,3	53,1	29,2
14	Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative	77,1	46,9	30,2
15	Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze	78,1	46,9	31,3
16	Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	89,6	57,8	31,8
17	Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia	80,2	46,7	33,5
18	Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi	83,3	46,9	36,5
19	Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	80,2	41,7	38,5
20	Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing	61,5	21,9	39,6
21	Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione	76,0	35,9	40,1

Le prime sette conoscenze elencate, quelle in cui si registrano i gap minori (gap medio di 11,9), sono quelle stesse conoscenze in cui si rileva la maggiore corrispondenza tra preparazione universitaria e conoscenze richieste degli esperti del settore sociale.

In dettaglio, ci si riferisce principalmente ad elementi storico e filosofici, quali la *conoscenza critica dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative*, che evidenzia il **gap più piccolo in assoluto (1,6)**, la *conoscenza dei*

differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza (gap di 4,8) e la conoscenza di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità, che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita (gap di 9,4). Evidentemente, registrando i gap minori, queste conoscenze generali risultano essere quelle maggiormente corrispondenti alle richieste degli esperti del settore, e, quindi, presenti in modo adeguato nella preparazione dei laureati. Sempre all'interno di questa prima fascia di punteggio, tuttavia, alcuni elementi di tipo storico-economico, quali la *conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario*, la *conoscenza della storia economica e sociale del Paese* e la *conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona*, conseguono gap abbastanza consistenti (rispettivamente di 16,7 la prima e di 18,8 le altre due) allontanandosi dal valore medio.

Le conoscenze appartenenti alla fascia centrale di punteggio (gap medio di 26,8) riguardano principalmente aspetti etici, psicologici, di sviluppo e di gestione dei servizi. In merito ai valori dei gap rilevati, non si evidenziano particolari scostamenti in quanto sono tutti molto vicini al valore medio.

Nell'ultima fascia di punteggio, invece, il valore medio del gap è di 35,9, a indicare una forte lontananza tra il "posseduto" e il "richiesto" dal mercato del lavoro. Infatti, emergono gap notevoli già a partire dai valori più bassi di questa fascia di punteggio, relativi alla *conoscenza di modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze* (gap di 31,3) e alla *conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona* (gap di 31,8), arrivando fino ai gap maggiori relativi alla *conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi* (gap di 38,5), alla *conoscenza di principi, di tecniche e di strumenti fondamentali del marketing* (gap di 39,6) e alla ***conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione***, che fa rilevare il **gap più elevato in assoluto (40,1)**.

Ciò dimostra, dunque, come questo insieme di conoscenze relative ad elementi legislativi, economici e gestionali, risulti essere quello con la minore corrispondenza tra preparazione universitaria e richieste esterne dei professionisti del settore sociale.

A fronte di questi dati, tuttavia, è importante sottolineare che i gap rilevati possono essere più o meno “gravi” a seconda del grado di importanza attribuita alla corrispondente conoscenza dagli esperti. Esemplificando, possiamo notare come il gap maggiore tra richiesto e posseduto (40,1) faccia riferimento ad una conoscenza (*Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un’azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione*) che in scala di importanza da 1 (minimo) a 21 (massimo) si situa solo al tredicesimo posto secondo il parere degli esperti, così come l’alto gap (39,6) relativo alla *conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing* deve essere relativizzato considerando che tale conoscenza si posiziona solo come settima nella graduatoria di importanza stilata dagli esperti.

4.5.8.3 Le capacità richieste al *Coordinatore dei servizi educativi*

Nella tabella seguente, invece, si riportano - in scala da 0 a 100 e in ordine crescente - i risultati relativi alle capacità richieste degli esperti:

	CAPACITA' RICHIESTE DAGLI ESPERTI	Punteggio
1	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	65,1
2	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	68,2
3	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali	69,3
4	Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	69,4
5	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	69,8
6	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	70,3
7	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	72,9
8	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell’utenza	75,5
9	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all’attività generale del servizio	77,1
10	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l’accreditamento	77,1
11	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell’utenza	78,1
12	Essere in grado di utilizzare procedure per l’analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	78,6
13	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	79,2
14	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	80,5
15	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	80,7
16	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	80,7
17	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	81,8

	CAPACITA' RICHIESTE DAGLI ESPERTI	Punteggio
18	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	81,8
19	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	82,3
20	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	82,3
21	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	82,8
22	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	83,9
23	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	83,9
24	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	84,9
25	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	85,4
26	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	85,4
27	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	85,4
28	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	86,5
29	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	86,5
30	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	87,0
31	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	87,0
32	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	87,5
33	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	87,5
34	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio	88,0
35	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	88,5
36	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	88,5
37	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	89,1
38	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	90,1
39	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	91,1
40	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	91,1

Così come per quanto riguarda le conoscenze, anche in questo caso le capacità richieste dagli esperti ottengono punteggi molto più elevati rispetto a quelli delle risposte degli studenti. Tuttavia, il fatto che nessuna capacità ottenga un punteggio inferiore al 65,1 indica sia che le attese da parte dei professionisti interpellati sono molto elevate, sia che tutte le capacità enunciate e fornite dall'Università sono ritenute utili e necessarie per un coordinatore dei servizi.

In dettaglio, dividendo anche in questo caso i 40 item in tre fasce di punteggio, si nota come le prime tredici capacità, ritenute complessivamente meno importanti (punteggio medio di 73,1) siano quelle riferite a diversi elementi dell'area della

diagnosi, oltre che ad alcuni elementi dell'area dell'erogazione, promozione, monitoraggio, qualità e ricerca.

In particolare, il **punteggio inferiore in assoluto (65,1)** riguarda una capacità dell'area del monitoraggio e valutazione: ***conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo***, mentre i valori più alti ottenuti in questa prima fascia di punteggio, riguardano *l'essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze* (78,6), afferente all'area della diagnosi, e *l'essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche* (79,2), afferente all'area della progettazione.

Nella fascia centrale (punteggio medio complessivo: 83,0) si collocano le capacità relative all'area del coordinamento, della qualità e ricerca, ma anche altre relative alla progettazione, erogazione, promozione, monitoraggio e valutazione. All'interno di questa fascia, i valori sono tutti molto vicini alla media, variando solamente da un punteggio complessivo minimo di 80,5 ad un massimo di 85,4.

La stessa omogeneità di valori si riscontra nell'ultima fascia di punteggio (valore medio è 88,3) dove si incontrano principalmente capacità afferenti alle aree della diagnosi, progettazione, erogazione e coordinamento. Il ***conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico*** (area della diagnosi) e ***l'essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi*** (area della progettazione), sono le capacità che hanno ottenuto il **punteggio più alto in assoluto (91,1)**.

I risultati appena commentati relativi alle singole capacità possono essere considerati anche raggruppando le quaranta capacità nelle relative sette macro-aree di attività, così come viene illustrato nella tabella che segue:

	Diagnosi	Progettazione	Erogazione	Monitoraggio e valutazione	Promozione	Qualità e ricerca	Coordinamento
Punteggio complessivo per macroarea	78,7	85,8	81,3	78,8	74,9	81,7	84,3

L'area con il punteggio minore a livello complessivo è quella della promozione (74,9), seguita dall'area della diagnosi (78,7) e del monitoraggio e valutazione (78,8). Le macro-aree ritenute maggiormente importanti, invece, sono quelle del coordinamento (84,3) e della progettazione (85,8).

È da sottolineare, tuttavia, che tutti i valori sono molto alti, a indicare che tutte le aree individuate vengono comunque considerate fondamentali per il coordinatore dei servizi educativi.

4.5.8.4 Il gap tra le capacità *autopercepite in uscita* e quelle *richieste dal mercato del lavoro*

Nella tabella successiva, relativamente a ciascuna capacità e in ordine crescente in scala 0-100, riportiamo il gap emerso tra quanto richiesto dagli esperti e quanto autopercepito dagli studenti in termini di capacità.

	CAPACITÀ	Richieste	Autopercepite	Gap
1	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	70,3	72,9	-2,6
2	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	77,1	71,9	5,2
3	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	75,5	69,8	5,7
4	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	82,8	71,9	10,9
5	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	82,3	68,8	13,5
6	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	79,2	64,6	14,6
7	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	81,8	66,7	15,1
8	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	87,5	71,9	15,6
9	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	68,2	52,1	16,1
10	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali	69,3	53,1	16,2
11	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	81,8	65,6	16,2
12	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio	88,0	70,8	17,2
13	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	85,4	67,7	17,7
14	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	91,1	72,9	18,2
15	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	69,8	51,0	18,8
16	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	77,1	58,3	18,8
17	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	87,0	66,7	20,3
18	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	83,9	63,5	20,4

	CAPACITÀ	Richieste	Autopercepite	Gap
19	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	83,9	63,5	20,4
20	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	87,5	66,7	20,8
21	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	80,7	59,4	21,3
22	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	80,7	59,4	21,3
23	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	87,0	65,6	21,4
24	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	85,4	63,5	21,9
25	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	78,1	54,2	23,9
26	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	82,3	58,3	24,0
27	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	89,1	64,6	24,5
28	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	86,5	61,5	25,0
29	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	78,6	52,1	26,5
30	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	84,9	58,3	26,6
31	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	85,4	58,3	27,1
32	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	90,1	62,5	27,6
33	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	65,1	37,5	27,6
34	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	88,5	60,4	28,1
35	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	80,5	50	30,5
36	Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	69,4	38,5	30,9
37	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	72,9	40,6	32,3
38	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	91,1	53,1	38,0
39	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	86,5	41,7	44,8
40	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	88,5	39,6	48,9

Nella prima fascia di punteggio (valore medio del gap: 12,4), in cui molte delle capacità afferiscono all'area dell'erogazione, i punteggi oscillano tra il valore di -2,6, riferito all'essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti, e 17,7, riferito all'essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio.

Nella seconda fascia di punteggio (valore medio del gap: 21,1), in cui molte delle capacità afferiscono all'area della qualità e ricerca e del coordinamento, i punteggi oscillano tra il valore di 18,2, riferito all'essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli

interventi, e 24,5, riferito all'essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo.

Nella terza fascia di punteggio (valore medio del gap: 31,8), in cui molte delle capacità afferiscono all'area della diagnosi, della promozione, del monitoraggio e valutazione, i punteggi oscillano tra il valore di 25,0, riferito all'essere *in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi*, e 48,9, riferito al **saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio**.

Gli stessi risultati possono essere commentati raggruppando le quaranta capacità nelle relative sette macro-aree di attività e analizzando sia i punteggi complessivi dell'area, sia i punteggi relativi delle singole capacità che la compongono (Vedere Allegato 24).

	Diagnosi	Progettazione	Erogazione	Monitoraggio e Valutazione	Promozione	Qualità e Ricerca	Coordinamento
Richieste	78,7	85,8	81,2	78,8	74,9	81,7	84,3
Auto percepita	52,8	62,4	68,6	55,0	44,3	60,1	63,3
Gap	25,9	23,4	12,6	23,8	30,6	21,6	21,0

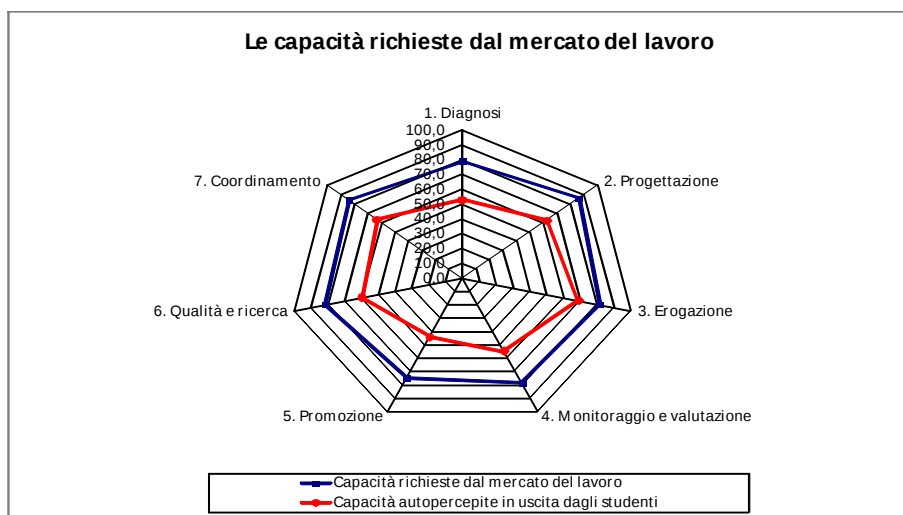
In dettaglio, è possibile analizzare singolarmente ogni macro-area di attività.

1. L'area della *diagnosi* ottiene un gap complessivo elevato (25,9). In particolare, i due item con gap più basso si riferiscono alla *capacità di utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo* (16,1) e alla capacità di *utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali* (16,2); queste, dunque, sembrerebbero essere, all'interno dell'area della diagnosi, le due capacità con maggiore corrispondenza tra richieste esterne e preparazione universitaria; mentre i gap più elevati sono senz'altro i valori molto alti di 38,0 e di 44,8 rispettivamente riferiti al fatto di *conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico*, e all'essere *in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico, in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata*.

2. L'area della *progettazione* ottiene un gap medio complessivo pari a 23,4. All'interno di questo gruppo, si possono notare alcuni valori che si discostano in positivo dalla media, relativi all'essere *in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive* (14,6), e all'essere *in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni* (15,6). Ciò che si nota maggiormente, tuttavia, è un gap estremamente elevato rispetto alla media relativo al **saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio** (48,9). Quest'ultima capacità, quindi, risulta essere quella con la minore corrispondenza tra preparazione degli studenti e richieste degli esperti, per quanto riguarda l'intera ricerca effettuata.
3. Nell'area dell'*erogazione* non si rilevano gap elevati (valore medio: 12,6). L'essere *in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività del servizio* (5,2) e l'essere *in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza* (5,7) sono le capacità in cui si registrano i gap minori. Inoltre, un valore interessante è sicuramente il gap di **-2,6 relativo all'essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti**; ciò sembrerebbe indicare che, in questo caso, la preparazione dei laureati risulta essere al di sopra delle attese dei rappresentanti del settore sociale. All'interno di quest'area, si ritrovano solo due skill con gap al di sopra della media complessiva: la capacità di *osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative* (21,9) e l'essere *in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo* (27,6).
4. L'area del *monitoraggio e valutazione* ha un gap elevato del valore medio di 23,8. In questo caso, la capacità che maggiormente si discosta dalla media è quella con il gap di 32,3 riferita al *saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio*.
5. L'area della *promozione* fa rilevare il gap medio complessivo più elevato in assoluto (30,6).

6. Nell'area della *qualità e ricerca* il gap complessivo medio è di 21,6, e tutti i valori delle capacità che la compongono risultano essere molto vicini alla media.
7. L'area del *coordinamento*, infine, fa rilevare un gap medio di 21,0. Si discosta da questo valore la *capacità di valutare la prestazione dei collaboratori* con un gap di 28,1.

Il divario rilevato tra la preparazione percepita dagli studenti in uscita dal corso di laurea e le attese degli esperti interpellati in questa ricerca è visibile anche graficamente attraverso il *radar chart* che segue.



4.5.9 Risultati del follow - up a un anno dalla laurea

Delle 14 persone che si sono laureate, 11 hanno risposto al questionario di follow up somministrato a un anno dalla laurea (Vedere Allegato 25).

Di seguito vengono presentati e discussi i dati raccolti.

4.5.9.1 Il profilo occupazionale dei dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*

Il voto medio di laurea è molto alto, 109 (dev. stand.: 1,6).

Al momento del conseguimento del titolo, 2 persone erano disoccupate, 2 lavoravano part - time, 2 con contratti atipici/occasionalmente e 5 lavoravano full - time. Per quanto riguarda l'*ambito* di lavoro, 1 persona lavorava in ambito sociale, 1 nell'ambito delle

tossicodipendenze, 4 nell'ambito della disabilità, 1 del tutorato, 1 dell'insegnamento e 1 nell'ambito del disagio/devianza. Per quanto riguarda il *settore*, invece, 5 persone lavoravano nel privato - sociale, 2 nel privato e 2 nel pubblico. Per quanto riguarda il *tipo di organizzazione*, si tratta di 6 cooperative, 1 associazione, 1 Ulss e l'Università. Per quanto riguarda le *mansioni* svolte (potevano indicarne fino a 3), la progettazione è stata indicata da 7 persone su 9; il monitoraggio-valutazione da 6 persone; l'erogazione da 4 persone; il coordinamento da 4 persone; la promozione da 2 persone e la diagnosi da 1 persona. Infine, in merito al tipo di *utenza* (fascia d'età), l'infanzia è stata scelta da 2 persone, l'adolescenza da 3 persone, i giovani da 1 persona e gli adulti da 4; 3 persone, invece, hanno scelto la risposta "varie fasce d'età".

Su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), il grado medio di soddisfazione rispetto alla propria situazione professionale era di 7,3 (dev. stand.: 1,0).

Nell'anno successivo al conseguimento del titolo, per 3 persone – di cui 2 lavoravano full time e 1 con contratto atipico - il lavoro è rimasto completamente invariato; le 2 persone che erano disoccupate hanno fatto uno stage; le 2 persone che lavorano part-time sono passate ad un contratto full-time assumendo anche mansioni di coordinamento; la persona che lavorava occasionalmente ha cambiato lavoro passando nell'ambito della ricerca e selezione del personale del settore privato con contratto dipendente full time e mansioni di progettazione, qualità e ricerca, e formazione di varie fasce d'età; una delle persone che lavorava full time ha cambiato lavoro (precisamente ha cambiato anche il settore, passando al pubblico, e l'utenza, occupandosi di minori, e sempre con contratto dipendente full time); delle altre due persone che lavoravano full time una ha cambiato posizione (da educatore a coordinatore), entrambi hanno assunto anche mansioni di gestione e coordinamento e solo una delle due ha avuto anche un corrispondente incremento della retribuzione.

Su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), il grado medio di soddisfazione rispetto alla propria situazione professionale era di 8,5 (dev. stand.: 0,6).

Ad un anno dalla laurea, la situazione lavorativa è rimasta invariata rispetto alle condizioni appena esaminate, eccetto che per una persona che faceva lo stage, che ha trovato lavoro in ambito disagio / devianza del settore privato - sociale (cooperativa)

con contratto dipendente part - time e mansioni di progettazione ed erogazione di interventi per l'infanzia.

Su una scala da 0 (minimo) a 10 (massimo), il grado medio di soddisfazione rispetto alla propria situazione professionale è di 8,1 (dev. stand.: 0,6).

Rispetto alla situazione lavorativa ad un anno dalla laurea, abbiamo posto una serie di domande per indagare un po' più approfonditamente – oltre all'ambito, settore, contratto, mansioni e utenza – il *profilo lavorativo* dei dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*.

10 persone lavorano in équipe con competenze diverse; solo 1 persona lavora in una équipe di persone con le stesse competenze. Le équipe in cui sono inseriti sono composte da colleghi “circa metà laureati e metà diplomati” (5 risposte), “prevalentemente laureati” (4 risposte) o “prevalentemente diplomati” (2 risposte).

Solo una persona dichiara di trovare difficoltà a lavorare in gruppo, le altre 10 no; in ogni caso, tutti dichiarano che lavorare in gruppo facilita lo svolgimento dei compiti rispetto al farli da soli.

7 dichiarano di non avere persone alle loro dipendenze; gli altri 4 invece, hanno da 2 a 10 persone alle loro dipendenze.

Per quanto riguarda l'orario di lavoro, chi lavora full - time fa tra le 30 e le 40 ore settimanali; la retribuzione mensile (al netto delle trattenute), varia tra la fascia di 700-800 euro (1 risposta), 800-900 euro (1 risposta), 900-1000 euro (2 risposte), 1000-1100 euro (1 risposta), 1200-1300 (2 risposte), oltre i 1500 (1 risposta).

Chi lavora part - time (2 persone) fa circa 25 ore a settimana e guadagna circa 500-600 euro.

Per quanto riguarda le dimensioni delle organizzazioni – tutte situate in Veneto - , 4 comprendono tra i 4 e i 20 dipendenti; 4 tra i 20 e i 70 dipendenti e 3 sono grandi aziende pubbliche o private (oltre i 1000 dipendenti).

4.5.9.2 L'adeguatezza e la valorizzazione della preparazione universitaria

Abbiamo sottoposto anche una serie di domande riguardanti l'adeguatezza della preparazione (conoscenze, capacità e competenze) acquisita all'Università rispetto al lavoro svolto.

Nello svolgere il proprio lavoro, 4 persone dichiarano di riuscire a valorizzare molto (4) o abbastanza (7) le proprie capacità professionali e pensano che la loro attività possa essere svolta solo da laureati con il loro specifico titolo di studio (5 risposte), anche da laureati di altre discipline - come ad esempio scienze della formazione primaria, psicologia, lettere, economia - (4 risposte) o anche da diplomati di scuola superiore (1 risposta).

L'adeguatezza della preparazione acquisita all'Università viene valutata (su scala 0 – 10) con un punteggio medio di 7,4 (dev. stand.: 1) e viene giudicata come poco specialistica (3 risposte), adeguata (7 risposte) o troppo specialistica (1 risposta).

Nello svolgimento delle proprie mansioni, dichiarano di avvalersi abbastanza (6 risposte) o molto (5 risposte) della forma mentis (cultura professionale generale, impostazione mentale) derivante dalla formazione universitaria e di utilizzare poco (1 risposta), abbastanza (6 risposte) o molto (4 risposte) metodi e tecniche utili a saper fare acquisiti durante gli studi universitari.

Nel complesso, l'attività lavorativa che svolgono viene ritenuta poco (1 risposta), abbastanza (4 risposte) o molto (6 risposte) coerente con ciò che hanno appreso durante gli studi universitari.

Potendo tornare indietro, 9 persone rifarebbero lo stesso corso di laurea magistrale presso la stessa Università e Facoltà; 1 persona farebbe un altro corso di laurea magistrale presso la stessa Università e Facoltà; 1 persona farebbe un altro corso di laurea magistrale presso la stessa Università ma cambierebbe Facoltà.

Dopo il conseguimento del titolo, 8 persone non hanno svolto alcun tipo di percorso formativo; 2 hanno svolto formazione interna all'azienda e 1 ha fatto un corso di informatica.

Tutti hanno dichiarato di essere interessati a frequentare un percorso formativo di aggiornamento/perfezionamento qualora fosse progettato ad hoc (o coprogettato) per i dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* per colmare eventuali lacune formative comuni e/o approfondire alcuni aspetti.

In conclusione al questionario abbiamo chiesto quali sono stati i più importanti cambiamenti / benefici / risultati riscontrati lasciando le libere le persone di rispondere apertamente. La maggior parte ha elencato una serie di conoscenze, capacità o competenze; tuttavia, molti hanno fatto riferimento anche ad un

cambiamento più “profondo”, ben espresso in questa risposta che riportiamo fedelmente: *“Ho imparato a lavorare in modo più sicuro, mi sento più capace di argomentare certe scelte e decisioni prese in ambito lavorativo. Conoscere fa sentire più sicuri”*.

4.5.9.3 La capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità

In vista di verificare la capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità a un anno dalla laurea – considerato un indicatore dell’efficacia esterna del corso di laurea –, abbiamo chiesto ai dottori magistrali quanto se ne avvalgono nello svolgimento del loro lavoro.

Per quanto riguarda le conoscenze, nella tabella che segue vengono riportati i punteggi medi - su una scala da 0 a 100 - assegnati a ciascuna conoscenza.

	Conoscenze	Punteggio
1	Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	20,5
2	Conoscenza della storia economica e sociale del Paese	22,7
3	Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile	25,0
4	Conoscenza critica delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un’analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	27,3
5	Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia	31,8
6	Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative	36,4
7	Conoscenza critica di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell’intero ciclo di vita	38,6
8	Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell’attuale offerta dei servizi educativi e formativi	40,9
9	Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	40,9
10	Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell’educazione e della formazione in Italia	43,2
11	Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	43,2
12	Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze	43,2
13	Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l’organizzazione dei servizi	50,0
14	Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario	50,0
15	Conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	50,0
16	Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona	52,3
17	Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing sociale	52,3
18	Conoscenza dell’organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	56,8
19	Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane	56,8
20	Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione	59,1
21	Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un’azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione	61,4

Come si può facilmente notare, maggiormente utilizzate risultano le conoscenze *delle dimensioni principali del governo di un’azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione, delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione, delle problematiche legate alla gestione delle*

risorse umane, e dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona.

Utilizzate in misura minore, invece, risultano le conoscenze dei differenti paradigmi di razionalità, delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative, della storia economica e sociale del paese, degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile, degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia.

Per quanto riguarda le capacità, invece, nella tabella che segue vengono riportati i punteggi medi - su una scala da 0 a 100 - assegnati a ciascuna capacità.

	Capacità	Punteggio
1	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	50,0
2	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	56,1
3	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	56,1
4	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali	63,6
5	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	68,2
6	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	68,2
7	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	68,2
8	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	69,7
9	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	72,7
10	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	72,7
11	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	72,7
12	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	72,7
13	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	74,2
14	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	75,8
15	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	75,8
16	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	75,8
17	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	78,8
18	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	78,8
19	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	78,8
20	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	80,3
21	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	80,3
22	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	80,3
23	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	80,3
24	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	80,3
25	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	81,8
26	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	83,3
27	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del	83,3

	Capacità	Punteggio
	servizio	
28	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	83,3
29	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	84,8
30	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	84,8
31	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	86,7
32	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	87,9
33	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	87,9
34	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	87,9
35	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	87,9
36	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi	87,9
37	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	89,4
38	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio	89,4
39	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	92,4
40	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	92,4

Maggiormente utilizzate risultano le *capacità di elaborare report richiesti dal servizio, di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio, di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio, di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi.*

Utilizzate in misura minore, invece, risultano le *capacità di analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze, di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze, di conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo e di utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale.*

Gli stessi risultati possono essere considerati anche suddividendo le capacità nelle relative macroaree di afferenza (Vedere Allegato 26).

	Diagnosi	Progettazione	Erogazione	Monitoraggio e valutazione	Promozione	Qualità e ricerca	Coordinamento
Punteggio complessivo di macroarea	67,3	83,9	80,7	73,9	87,3	80,8	77,0

La macroarea di attività maggiormente utilizzata è quella della *promozione*, seguita da quelle della *progettazione, qualità e ricerca ed erogazione*. La macroarea utilizzata in misura minore, invece, è quella della *diagnosi*, seguita dall'area del *monitoraggio e valutazione*, sebbene sia da sottolineare che in queste due aree i

valori delle singole capacità si discostano molto dalla media, variando all'interno di un range 50 – 80,3 nel primo caso e 56,1 – 92,4 (punteggio peraltro più alto in assoluto) nel secondo.

4.5.10 Conoscenze e macroaree di capacità *autopercepite, formate, richieste e utilizzate*

Avendo il quadro complessivo delle conoscenze e delle capacità *autopercepite* in uscita dagli studenti, *formate* attraverso il corso - che corrispondono al gap tra ingresso e uscita - , *richieste* dal mercato del lavoro e *utilizzate* a un anno dalla laurea, è possibile fare alcune considerazioni critiche generali.

4.5.10.1 Conoscenze *autopercepite, formate, richieste e utilizzate*

Confrontando tra loro i valori assunti dalle conoscenze relativamente alle quattro dimensioni rilevate, emergono alcune relazioni interessanti.

La conoscenza *dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona* è la più richiesta dal mercato del lavoro ed è anche tra quelle più possedute e più utilizzate; allo stesso modo la conoscenza *delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane* risulta essere tra le più richieste, utilizzate, possedute e formate attraverso il corso.

La conoscenza *dei concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita* è la più posseduta ma registra il gap maggiore rispetto a quanto poi di fatto viene utilizzata; la conoscenza *del quadro della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi*, invece, è tra le più richieste dal mercato del lavoro ma presenta il gap maggiore tra quanto richiesto e quanto effettivamente viene utilizzato.

La conoscenza *dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing* è quella meno posseduta ed è tra quelle meno richieste anche dal mercato del lavoro; infatti, è anche quella in cui emerge il più basso scostamento tra quanto viene richiesta e quanto viene utilizzata sul luogo di lavoro. Inoltre, è anche una delle meno formate (gap tra inizio e fine corso).

La conoscenza *dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza* è quella meno utilizzata e meno richiesta dal mercato del lavoro; infatti, vi è un gap molto elevato tra quanto è posseduta e quanto di fatto viene utilizzata. Inoltre, è anche una tra le meno formate. Lo stesso ragionamento vale per la conoscenza *dell'evoluzione dei servizi educativi nelle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative*.

Tra le conoscenze meno richieste e meno utilizzate, inoltre, compare anche la conoscenza *della storia economica e sociale del Paese nel contesto europeo*.

Per capire se tra le variabili considerate esistono delle relazioni, inoltre, le abbiamo correlate a due e due attraverso il coefficiente di correlazione lineare di Bravais-Pearson.

Relazioni significative sono emerse sia tra conoscenze *autopercepite in uscita* e conoscenze *richieste* dal mercato del lavoro ($r = 0,453$; $\alpha = 0,039$), che significa che all'aumentare delle conoscenze possedute aumentano anche quelle richieste dal mercato del lavoro, sia tra conoscenze *richieste* e conoscenze *utilizzate* ($r = 0,597$; $\alpha = 0,04$). Ciò significa che all'aumentare delle conoscenze attese dal mercato del lavoro aumentano anche le conoscenze utilizzate sul luogo di lavoro, nonostante si possa notare che le attese del mercato del lavoro siano mediamente molto più alte (gap medio di 26,8) di quanto dichiarano invece di utilizzare i laureati.

4.5.10.2 Capacità *autopercepite, formate, richieste e utilizzate*

Anche per quanto riguarda le capacità è possibile fare qualche rilievo comparando le quattro dimensioni indagate.

Le capacità di *elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni* e di *gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio* sono tra le più possedute, le più formate, le più richieste e le più utilizzate.

La capacità di *definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi* è la più posseduta e la più richiesta e tra le più utilizzate. Allo stesso modo, le capacità di *pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo* e di *organizzare e condurre riunioni e*

gruppi di lavoro con colleghi e collaboratori sono tra le più possedute, richieste e utilizzate.

Le capacità di *presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza* e di *elaborare report richiesti dal servizio*, invece, sono tra le più possedute, formate e utilizzate.

Le capacità di *utilizzare gli strumenti e le metodologie della ricerca sociale e organizzativa* e di *utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze*, invece, sono tra quelle meno richieste, meno utilizzate e meno formate.

Le capacità di *utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio* e di *utilizzare i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo* sono tra quelle meno possedute, meno richieste e meno utilizzate.

La capacità di *individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata* è tra le meno possedute, le meno formate e meno utilizzate.

Tra le meno formate e le meno utilizzate compaiono le capacità di *applicare le normative di riferimento del settore*, di *utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo di gruppo e/o individualizzato* e di *curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo*.

Tra le meno richieste e le meno utilizzate vi è anche la capacità di *applicare gli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo*.

Utilizzate molto più di quanto vengano richieste, invece, sono le capacità di *promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi*, di *presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza*, di *predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti* e di *elaborare report richiesti dal servizio*.

Al contrario, vengono utilizzate molto meno di quanto vengano richieste le capacità di *utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze*, di *applicare gli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo*, di *curare il proprio*

autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo e di utilizzare le normative di riferimento del settore.

È da segnalare che, mediamente, non vi è un gap elevato (3,5) tra quanto richiesto e quanto viene utilizzato; altrettanto positivo, è il fatto che tutti i valori relativi all'utilizzo delle capacità sono superiori ai valori relativi al possesso delle stesse - eccetto la capacità di *applicare egli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze il cui possesso è superiore all'utilizzo* -, ad indicare che tutte le capacità possedute vengono ampiamente utilizzate.

Anche in questo caso, le variabili sono state correlate a due e due attraverso il coefficiente di correlazione lineare di Bravais-Pearson.

Relazioni significative emergono tra capacità *possedute* e capacità *richieste* ($r = 0,403$; $\alpha = 0,010$), tra capacità *richieste* e capacità *utilizzate* ($r = 0,437$; $\alpha = 0,005$) e tra capacità *possedute* e capacità *utilizzate* ($r = 0,465$; $\alpha = 0,002$).

I risultati relativi alle capacità possono essere analizzati anche considerando le sette macroaree che le raggruppano.

L'area della *Diagnosi* è tra le meno possedute in uscita (52,8), la meno formata attraverso il corso (gap di 20,9), tra le meno corrispondenti alle attese del mercato (gap di 25,9) ma anche tra le meno richieste dallo stesso (78,7) e tra le meno utilizzate (67,3).

L'area della *Progettazione*, che è in assoluto la più richiesta dal mercato del lavoro (85,8) e tra le più utilizzate (83,9), è tra quelle più possedute (62,4) anche se non sembra occupare invece una posizione di rilievo nel curriculum del corso di laurea (gap di 27,7).

L'area dell'*Erogazione* è quella che ottiene il punteggio maggiore in uscita dal corso di laurea (68,6), che maggiormente risponde alle attese del mercato del lavoro (gap di 12,6) e tra le più utilizzate (80,7); ciò nonostante è proprio tra le aree sviluppate in misura minore attraverso il corso (gap di 26,0).

L'area del *Monitoraggio e Valutazione*, che è tra quelle maggiormente formate attraverso il corso (gap di 29,1), invece, è tra quelle richieste (78,8) e utilizzate (73,9) in misura minore nel mercato del lavoro.

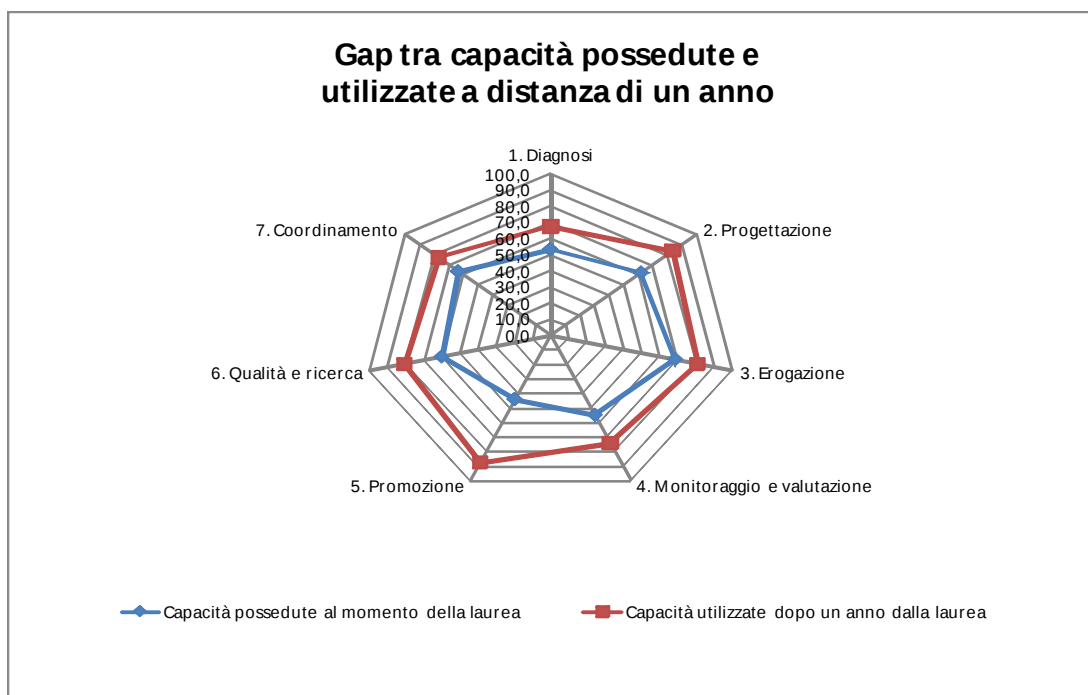
L'area della *Promozione* presenta numerose contraddizioni poiché è quella in assoluto meno posseduta in uscita (44,3) e più utilizzata nel lavoro (87,3), quella più

lontana dalle attese del mercato del lavoro (gap di 30,6) ma è anche la meno richiesta dallo stesso (74,9).

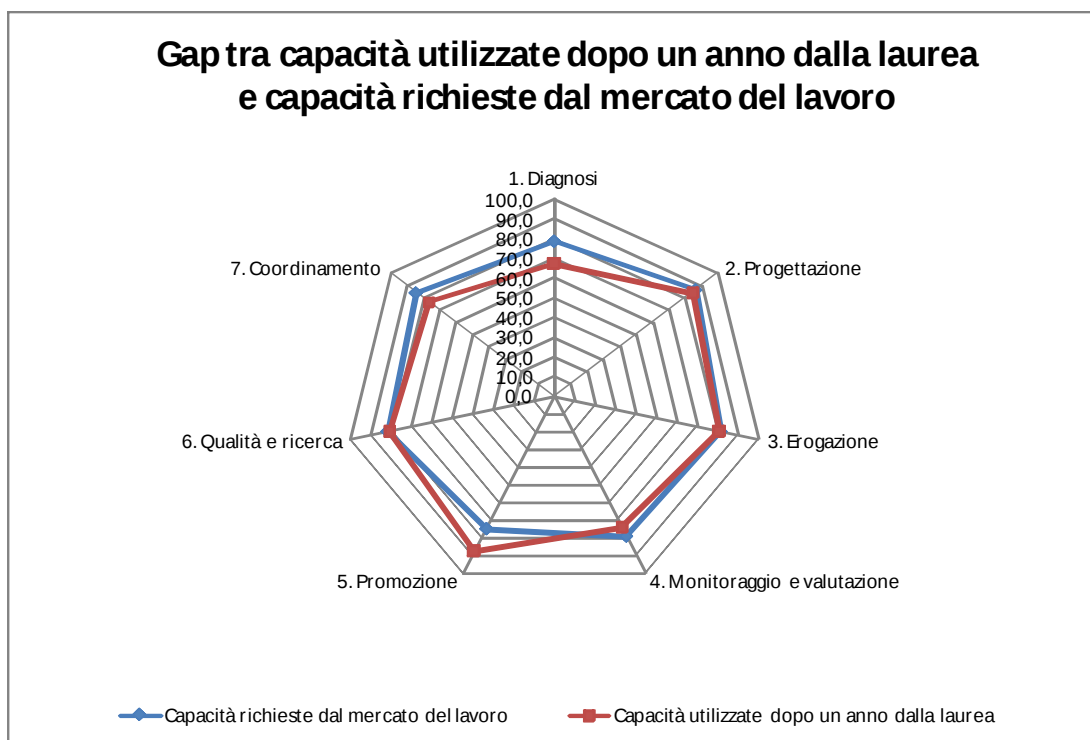
L'area della *Qualità e ricerca* è tra quelle più formate (28,5), più richieste (81,7) e più utilizzate (81,7).

L'area del *Coordinamento* è tra le aree che hanno ottenuto un maggior punteggio in uscita (63,3), è l'area in assoluto maggiormente sviluppata attraverso il corso (gap di 31,1) ed è anche tra le aree maggiormente richieste dal mercato del lavoro (84,3).

Nel grafico che segue viene evidenziato il rapporto tra macroaree di capacità possedute al momento della laurea e macroaree di capacità utilizzate sul luogo di lavoro.



Nel grafico seguente, invece, vengono messe a confronto le macroaree di capacità richieste dagli esperti del mercato del lavoro con quelle utilizzate a un anno dalla laurea dai dottori magistrali.



4.6 L'interpretazione dei risultati

In riferimento all'obiettivo iniziale di introdurre delle modalità innovative di progettazione e di valutazione del corso di laurea basate su un referenziale di conoscenze e capacità della figura professionale attesa in uscita e all'ipotesi di migliorarne di conseguenza l'efficacia interna ed esterna, è opportuno e necessario trarre alcune considerazioni critiche conclusive alla luce dei dati raccolti e dei risultati conseguiti.

4.6.1 La progettazione del corso di laurea

Dalla ricerca presentata è evidente che la progettazione del corso di laurea è stata guidata e basata principalmente da un concetto di *competenza* intesa come insieme di conoscenze e capacità acquisibili, dimostrabili e valutabili, l'unico che consentisse di individuare, a partire dal referenziale di conoscenze e capacità, quali insegnamenti concorrono – o avrebbero dovuto concorrere – a svilupparle e valutarle.

I punti critici di questo modello di progettazione da sottolineare - oltre a tutti i limiti già discussi in sede teorica - riguardano principalmente due aspetti.

Il primo è stato quello di pretendere che singole conoscenze/capacità e singoli insegnamenti potessero realmente essere “abbinati”, quasi si potessero effettivamente

tracciare confini definiti tra *saperi*, *discipline* e *apprendimenti* (conoscenze e capacità). Senza considerare che l'assenza di una relazione significativa tra *eterovalutazione* del docente sugli apprendimenti della disciplina (profitto) ed *autovalutazione* delle (presunte) corrispondenti conoscenze/capacità potrebbe indicare proprio che l'abbinamento conoscenze/capacità (apprendimento) – insegnamenti (discipline) sia in certa misura impossibile da prederterminare.

Il secondo limite riguarda il fatto di non aver considerato le *competenze generali* o *trasversali*. Proprio perché si è tentato di far corrispondere singole conoscenze/capacità a singoli insegnamenti, si sono escluse quelle competenze che non possono essere perseguite e raggiunte all'interno e attraverso singoli insegnamenti. Come già argomentato, infatti, è illusorio presumere, ad esempio, che la capacità di lavorare in gruppo si acquisisca attraverso singoli insegnamenti in cui i docenti più "volenterosi" decidono di promuoverla. Per attutire il problema, come abbiamo visto, si è scelto di promuovere le competenze trasversali o metacompetenze attraverso il curriculum di secondo livello, imbattendosi, anche in questo caso, in forti criticità.

Le strategie e i contesti finalizzati allo sviluppo di competenze, infatti, proprio per il loro carattere innovativo, sono stati introdotti solo come opportunità e possibilità fortemente consigliate e favorite; per ovvi motivi, quindi, docenti e studenti erano liberi di scegliere se continuare ad adottare e seguire modalità tradizionali o sperimentali di studio (per esempio per quanto riguarda la tesi, le attività a scelta, ...) e di lavoro (per esempio per quanto riguarda le metodologie didattiche e valutative, ...). Ciò significa che, ancora una volta, questo livello del curriculum non sia stato governato e valutato con lo stesso rigore del curriculum disciplinare.

L'emergente punto di forza di questo modello di progettazione, invece, risiede nella scelta di articolare gli insegnamenti in *unità formative multidisciplinari* e *interdisciplinari*. Infatti, proprio le unità formative hanno spronato i docenti a condividere metodi e programmi dei loro insegnamenti, a ideare momenti e attività comuni da realizzare nelle giornate di compresenza previste all'interno di ciascuna unità formativa, ad adottare forme e modalità di valutazione congiunta. Non si possono nascondere le difficoltà e le resistenze incontrate, superate con successo nella maggior parte dei casi dopo aver sperimentato l'utilità e l'arricchimento

reciproco - confermati peraltro dai risultati della valutazione da parte degli studenti - che deriva a docenti e studenti adottando queste modalità di lavoro. Confronto e scambio che non è mancato neanche tra le diverse unità formative, integrate e coordinate a livello di Consiglio di corso di laurea.

Un ulteriore punto di forza di questa esperienza è il fatto che i risultati della ricerca sono serviti come punto di partenza per la *ri-progettazione del corso di laurea*, in cui si è cercato di potenziare alcuni aspetti emersi come “deboli” della preparazione dei laureati e di eliminarne altri ritenuti “ridondanti”.

Inoltre, altrettanto importante è la progettazione di un *corso di perfezionamento* per i dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*, che, dopo aver espresso nel questionario di follow-up il desiderio e la disponibilità ad intraprendere eventuali ulteriori percorsi formativi purché appositamente ideati e concordati, sono stati coinvolti nella progettazione di questo percorso formativo studiato ad hoc per e con loro.

Il curriculum, in definitiva, è stato progettato e gestito a tre diversi gradi: a livello di unità formativa, in cui ogni docente ha elaborato il proprio progetto raccordandolo a criteri e obiettivi comuni per rendere possibile il lavoro transdisciplinare; a livello di Consiglio di corso di laurea, per la scelta, la condivisione e la ricalibrazione in itinere degli obiettivi didattici e formativi del corso; a livello di gruppo di ricerca, per organizzare e coordinare tale attività di riflessione e riprogettazione del curriculum.

4.6.2 La valutazione del corso di laurea

Il modello di valutazione adottato si è proposto di verificare se l'efficacia interna ed esterna della didattica universitaria, intesa come capacità di raggiungere gli obiettivi di apprendimento (di conoscenze e capacità) prefissati e perseguiti attraverso una accurata progettazione, gestione e organizzazione curricolare, potesse essere valutata attraverso indicatori e parametri riferiti, oltre che ai dati oggettivi (esiti occupazionali, frequenza alle lezioni e profitto), anche alle aspettative e ai bisogni formativi degli studenti, secondo il giudizio personale e l'autovalutazione del grado di padronanza delle conoscenze e delle capacità sviluppate attraverso il corso di laurea, alle attese del mercato del lavoro relativamente all'utilità delle conoscenze e

delle capacità previste dal referenziale e alla capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità acquisite dagli studenti a un anno dalla laurea.

L'assunto tradizionale di base è che l'efficacia corrisponda alla capacità di raggiungere gli obiettivi fissati dal Consiglio di corso di laurea, dai docenti e dal gruppo di ricerca, verificabili in termini di profitto, di frequenza e di esiti occupazionali. Da questo punto di vista, i dati raccolti sono positivi poiché il *profitto* risulta essere molto buono (voto medio: 28,9; deviazione standard 1,0), così come la *frequenza* alle lezioni (percentuale media: 88%; deviazione standard: 6%) e gli *esiti occupazionali*, anche a distanza da un anno dalla laurea.

Profitto, frequenza ed esiti occupazionali sono però indicatori esaustivi del raggiungimento, della spendibilità e della capitalizzazione delle conoscenze e capacità e, quindi, dell'efficacia interna ed esterna della didattica? Se così fosse, l'efficacia riscontrata dovrebbe essere confermata dalla *valutazione del curriculum*, dall'*autovalutazione*, dalla *spendibilità* e dalla *capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità acquisite, richieste e utilizzate*.

La questione è molto più problematica di quanto possa sembrare in apparenza.

Considerando gli esiti positivi della valutazione del curriculum e dell'autovalutazione delle conoscenze e delle capacità, infatti, l'*efficacia interna della didattica* sembrerebbe essere confermata anche dal punto di vista degli studenti. Il problema si manifesta quando, relativamente a ciascun insegnamento, correlando a due a due le variabili relative al profitto, alla frequenza, al giudizio dello studente e all'autovalutazione delle conoscenze e capacità, non emerge alcuna relazione significativa (eccetto quella con verso positivo tra giudizio dello studente e percezione dell'aumento delle proprie conoscenze). Il problema, in sostanza, è che ci si aspetta che, relativamente ad uno stesso insegnamento, all'aumentare della frequenza alle lezioni aumenti anche il profitto, e che all'aumentare del profitto, aumenti anche l'autovalutazione del grado di padronanza delle conoscenze e delle capacità relative a quell'insegnamento.

Ovviamente le chiavi di lettura dell'assenza di correlazioni sono molteplici e di non semplice esplorazione soprattutto poiché abbiamo a che fare con la percezione degli studenti.

Tra frequenza alle lezioni e profitto delle prove d'esame dobbiamo rilevare che, oltre all'assenza di una relazione significativa, il verso della relazione è persino negativo. L'assenza di una relazione positiva, quindi, non sembra essere casuale, ad indicare che il fatto di frequentare le lezioni non influisce sulla qualità del voto/giudizio (eterovalutazione). Ma il fatto di frequentare le lezioni non è correlato neanche alla percezione dell'aumento delle conoscenze e delle capacità; e questo, purtroppo, indica che all'aumentare della frequenza non aumentano le conoscenze e le capacità. Sempre per quanto riguarda il profitto, sembra inverosimile che all'aumentare del voto non aumenti anche la percezione del grado di possesso delle relative conoscenze e capacità. Per essere certi dell'assenza di una relazione tra queste due variabili – verificata in precedenza utilizzando i punteggi medi – , abbiamo correlato per ogni singolo insegnamento il profitto individuale degli studenti con l'autovalutazione individuale delle relative conoscenze e capacità. Ancora una volta, nella maggior parte dei casi non emerge alcuna relazione significativa.

La questione, in definitiva, è che il profitto (il voto assegnato dal docente - eterovalutazione) non “misura” le conoscenze e le capacità che gli studenti dichiarano di possedere (autovalutazione); il problema, quindi, potrebbe risiedere sia nella valutazione dei docenti, sia nell'autovalutazione degli studenti, sia nell'utilizzo congiunto dei due metodi.

Per quanto riguarda la valutazione dei docenti, il problema potrebbe essere che le modalità d'esame (generalmente una prova scritta o un colloquio orale), così come sono state concretamente realizzate, non sono risultati validi strumenti di valutazione delle conoscenze e delle capacità, oppure che l'attribuzione del voto non è stata esplicitamente correlata al possesso delle conoscenze e delle capacità previste dal referenziale ma a quelle proposte nell'insegnamento disciplinare. Occorre ancora rilevare che il range entro cui sono stati assegnati i voti – generalmente alto – è forse troppo piccolo per essere rappresentativo della variabilità riscontrata nel possesso di conoscenze e capacità.

Per quanto riguarda l'autovalutazione degli studenti, il problema potrebbe risiedere in una distorta autovalutazione delle proprie conoscenze e capacità, ipotesi che sembra smentita dalla correlazione tra conoscenze e capacità possedute, utilizzate e richieste dal mercato del lavoro, o nella compilazione affrettata dei questionari,

ipotesi che potrebbe essere smentita considerando i giudizi positivi degli studenti in merito all'utilità dell'autovalutazione.

Ancora più problematico, inoltre, risulta essere la correlazione tra *valutazione dei docenti* e *autovalutazione degli studenti*, poiché potrebbero essere criteri e strumenti difficilmente confrontabili. L'autovalutazione degli studenti, infatti, è avvenuta utilizzando lo stesso strumento (questionario) e la stessa scala di misura per tutte le conoscenze e le capacità. Non si può dire lo stesso, invece, per quanto riguarda l'eterovalutazione di quelle stesse conoscenze e capacità svolta dai docenti. Ciò che è mancato, infatti, è stato, da una parte, l'omogeneità della tipologia delle prove d'esame - poiché alcuni docenti hanno previsto un esame scritto, altri uno orale, altri ancora hanno proposto un report scritto e la discussione orale dello stesso - , e, dall'altra parte, la definizione e l'adozione di criteri comuni per esprimere i giudizi e per tradurli conseguentemente in voti. Utilizzare forme e criteri di valutazione delle conoscenze e delle capacità comuni a tutti i docenti avrebbe indubbiamente aumentato le possibilità che le due forme di valutazione (auto / etero) correlassero.

Per quanto riguarda l'efficacia esterna del corso di laurea, sembra essere confermata non solo dagli *esiti occupazionali* e dal giudizio positivo a un anno dalla laurea in merito alla *coerenza* e alla *valorizzazione* della preparazione acquisita rispetto al lavoro svolto, ma anche dalle relazioni significative emerse tra conoscenze *possedute in uscita* dagli studenti e conoscenze *richieste* dal mercato del lavoro, tra conoscenze *richieste* e conoscenze *utilizzate*, tra capacità *possedute in uscita* e capacità *richieste*, tra capacità *richieste* e capacità *utilizzate* e tra capacità *possedute in uscita* e capacità *utilizzate*.

In queste correlazioni, tuttavia, è da sottolineare un dato interessante. Esse, infatti, riguardano le conoscenze e le capacità *possedute in uscita*, non quelle *formate* (gap ingresso-uscita) attraverso il corso. Ciò significa che all'aumentare delle conoscenze e delle capacità possedute aumentano anche quelle richieste e quelle utilizzate, e non che il corso abbia formato maggiormente quelle più richieste e più utilizzate. Di consolante vi è che non risulta alcuna relazione significativa tra quelle possedute in ingresso e quelle richieste e utilizzate, a indicare che il miglioramento, pur non aumentando parallelamente alle attese e all'utilizzo, sia riuscito comunque a far sì

che il grado di possesso finale sia adeguato alle attese e a quanto è necessario sul luogo di lavoro.

In conclusione, pertanto, possiamo affermare indubbiamente che l'autovalutazione delle conoscenze e delle capacità degli studenti si sia rivelato uno strumento utile non per confrontare o supportare la *valutazione sommativa - certificatoria* (profitto), ma principalmente per orientare i docenti a comprendere le necessità formative espresse dagli studenti in ingresso (*valutazione diagnostica*), per rendere maggiormente consapevoli gli studenti del grado di possesso di tali conoscenze e capacità in ingresso, in uscita e, di conseguenza, del progresso conseguito - anche grazie alla consegna del radar chart personale e collettivo ad ogni studente - (*valutazione formativa*), per confrontare il profilo "formato" con quello "atteso" dal mercato del lavoro evidenziandone le aree di maggiore/minore corrispondenza e, infine, per verificare la capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità a un anno dalla laurea (*valutazione ex post di efficacia esterna*).

4.6.3 Conclusioni

La ricerca presentata ha avuto lo scopo di *orientare alle competenze* il corso di laurea attraverso l'*obiettivo* concreto di introdurre *strategie e modalità innovative e integrate di progettazione - di primo e secondo livello - e valutazione del corso* e comprendere se l'*efficacia interna ed esterna* potessero essere migliorate progettando un curriculum sulla base delle conoscenze e delle capacità attese in uscita.

Se abbiamo pocanzi presentato i punti di forza e di debolezza delle modalità di progettazione e valutazione introdotte, non si può concludere che tornando al problema e all'ipotesi della ricerca, ovvero il problema di quale "teoria delle competenze" adottare nella progettazione e nella valutazione dei corsi di studio e l'ipotesi che un approccio *competency-based* - che supera l'approccio basato sui contenuti dei programmi - avrebbe potuto migliorarne l'efficacia.

È indubbio che gli ottimi risultati relativi all'efficacia interna ed esterna raccolti attraverso l'attività di valutazione confermino la buona riuscita del corso in termini di raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi sia dai docenti che dal mercato del lavoro. Con questo non si vuol certo affermare o ritenere che l'efficacia del corso dipenda esclusivamente o prevalentemente dalle modalità di progettazione,

essendo consapevoli che è solo attraverso la didattica che quanto progettato viene realizzato. Tuttavia, non si può pensare di compiere la riforma della *didattica orientata alle competenze* senza prima passare attraverso un ripensamento sia del modo e delle modalità in cui i *docenti* - individualmente ma, per forza di cose, anche collettivamente - concepiscono e progettano le finalità, gli obiettivi e i risultati di apprendimento attesi di ogni singolo insegnamento, unità, modulo e corso di laurea - che non possono più essere centrati sui soli contenuti da trasmettere - , sia del ruolo degli *studenti* nel percorso di costruzione delle proprie competenze - che deve necessariamente prevedere una loro profonda e diretta partecipazione e presa di coscienza, insite nel concetto stesso di competenza - , sia delle forme di apertura, dialogo e consultazione degli *stakeholders* e del *mercato del lavoro* - richieste e necessarie per evitare una formazione autoreferenziale e slegata dai contesti e dai luoghi di applicazione, ma anche generazione, della conoscenza - .

Pertanto, penso che il modello di progettazione e valutazione *competency-based* proposto e adottato, avendo spinto i *docenti* ad interrogarsi e a ragionare in termini di quali *conoscenze e capacità* promuovere e di come svilupparle e valutarle, a prevedere e *progettare assieme attività comuni* all'interno delle unità formative di insegnamenti tra loro integrati e coordinati, avendo coinvolto gli *studenti* non tanto e non solo nella valutazione della didattica quanto nell'*autovalutazione* delle conoscenze e delle capacità individuate - intesa in questo caso come momento di riflessione e valutazione delle proprie conoscenze e capacità prima di iniziare il corso, alla fine del corso e dopo un anno dalla laurea - , avendo interpellato i professionisti del settore e confrontato il referenziale di conoscenze e capacità individuato dai docenti con quello da loro richiesto e con quello effettivamente utilizzato dagli studenti dopo un anno dalla laurea, possa essere considerato un piccolo ma importante passo verso la necessaria quanto irreversibile riforma verso l'Università delle competenze.

Conclusione

L'Università delle Competenze è la vera sfida dell'Università europea del 2010, data epocale se pensiamo che dovrebbe coincidere con la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, con il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona e, per quanto ci riguarda ancora più da vicino, con la completa attuazione della riforma dell'architettura didattica dell'Università italiana.

Il D.M. 270/2004, i relativi decreti attuativi e le linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici emanate dal Ministro Mussi richiamano e introducono principi, obiettivi e azioni fondamentali per costruire l'Università del domani. E se vogliamo che di riforma, e non di “restauro”, si tratti, accanto alla riforma dei curricula non si può non operare un profondo ripensamento sia dei *contesti* e delle *strategie didattiche* che gli danno atto e forma, sia del ruolo e del coinvolgimento di chi gli dà vita e anima, *docenti e studenti*.

Le riforme non si compiono sulla carta e a nulla servirà aumentare, diminuire o cambiare numeri ed epigrafi di classi, corsi e insegnamenti o riscriverne obiettivi formativi qualificanti e risultati di apprendimento attesi se non si innovano contemporaneamente le stesse modalità di progettazione, erogazione e valutazione di corsi e insegnamenti - attraverso attività di coinvolgimento, collaborazione, informazione e formazione di docenti, studenti e personale tecnico e amministrativo, ovvero di tutti gli attori che a diverso titolo vi intervengono - , allineandole ai nuovi valori, compiti e responsabilità dell'Università del ventunesimo secolo, definibile come “Università delle Competenze”.

Gli stessi concetti di “società della conoscenza” e di “economia della conoscenza” non sono ormai più sufficienti a intendere e spiegare le dinamiche complesse attraverso cui persone e organizzazioni riflettono, agiscono e apprendono, complessità più adeguatamente espressa dal concetto di *competenza*, che, come abbiamo visto, racchiude valenze e componenti non contemplate dal concetto di conoscenza - come ad esempio la motivazione, la contestualità, l'opportunità... - . L'amplificazione e la diffusione della conoscenza, infatti, hanno fatto sì che quest'ultima non costituisca più un fattore di successo: se la conoscenza è diffusa, ciò che può fare la differenza è la specificità, l'unicità e la singolarità del modo di

interpretarla, rielaborarla e applicarla, ovvero la competenza. Competenza che, quindi, non esiste al di fuori delle stesse persone - i professionisti, gli esperti, le persone competenti - e organizzazioni - caratterizzate da specifiche competenze collettive strategiche - che la esprimono dandole forma.

L'Università, pertanto, non può non prendere atto dei cambiamenti dei modi e delle forme di apprendimento e applicazione delle conoscenze e delle competenze contribuendo a svilupparle e innovarle attraverso la formazione di *persone competenti*.

E, come più volte sottolineato, se intendiamo le competenze come un saper agire in grado di combinare, organizzare e orchestrare (non sommare) delle risorse (conoscenze, capacità, ...) e prendere delle iniziative (Le Boterf), formare persone competenti richiede la predisposizione e l'organizzazione di un contesto che consenta l'apprendimento non solo di conoscenze e capacità (curriculum di primo livello) ma soprattutto del modo di interpretarle e combinarle (curriculum di secondo livello).

Già nel riformare il curriculum di primo livello - che riguarda la pianificazione didattica delle conoscenze disciplinari e pluridisciplinari e la loro organizzazione in unità o moduli - si pongono non pochi problemi ancora insufficientemente considerati, dovuti da una parte, alla scarsa familiarità dei docenti con il "nuovo" linguaggio dei *learning outcomes* e dell'*allineamento* didattico tra *learning outcomes* e modalità di insegnamento, apprendimento e valutazione - cambiamento che già di per sé richiede che il governo attivi strumenti e modalità di formazione dei docenti e di innovazione didattica (a tal proposito basti pensare ai centri universitari per l'insegnamento e l'apprendimento eccellente e lo sviluppo professionale diffusi in tutto il mondo) - e, dall'altra, alle poco consuete o riuscite modalità di ascolto, coinvolgimento e collaborazione tra docenti, studenti e mercato del lavoro nella fase di progettazione ma anche in quelle successive di erogazione e valutazione dei corsi - di cui si trova qualche cenno nelle linee guida nazionali e nelle indicazioni comunitarie - .

Ciò che è invece ancora quasi completamente assente nel nostro paese, ma anche nelle indicazioni europee, e che invece sarebbe auspicabile perseguire sin da ora evitando di dover attendere la prossima ondata riformatrice, è l'attenzione al

curriculum di secondo livello, che riguarda quei contesti e quelle strategie didattiche che, organizzando e consentendo lo svolgersi del curriculum di primo livello, contribuiscono col tempo allo sviluppo degli *abiti mentali* delle persone competenti. Questi ultimi, come si è visto, non coincidono con alcuna competenza, né specifica né generica, ma rappresentano piuttosto il modo attraverso cui una persona dovrebbe acquisire, interpretare, combinare, organizzare, costruire, applicare e utilizzare il sapere acquisito.

Ripercorrendo rapidamente le proposte avanzate in questo lavoro - che derivano, oltre che dalla letteratura, anche dalle esperienze di altri paesi, rispetto ai quali l'Italia è in grave ritardo, così come dalle analisi di caso e dalla ricerca presentata -, la progettazione curricolare di secondo livello dovrebbe riguardare il coinvolgimento sistematico degli studenti nella progettazione, nell'erogazione e nella valutazione del corso, la personalizzazione dei percorsi di studio basata sul riconoscimento e sulla validazione delle esperienze pregresse e delle competenze acquisite e su piani di studio individualizzati e negoziati, la modularità degli insegnamenti, l'orientamento formativo, la valutazione formatrice, la contestualizzazione della conoscenza attraverso laboratori, tirocini, stage, ricerche sul campo e project work, la costruzione sociale e collettiva della conoscenza attraverso lavori di gruppo e gruppi di lavoro e, infine, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Senza alcuna pretesa di essere esaustive, si può comunque affermare che promuovere e attuare le strategie proposte costituirebbe indubbiamente un punto di forza dell'Università italiana nel suo percorso di allineamento e adozione dei provvedimenti comunitari, ancora troppo incentrati sulla priorità di rendere trasparenti e comparabili titoli e qualifiche - attraverso la formalizzazione e la standardizzazione dei *learning outcomes*, quasi fosse il modo di scriverli a garantirli ! - più che a elevare la qualità della formazione dispensata migliorando la didattica - atteggiamento peraltro confermato anche dalla elevata fiducia riposta in meccanismi di assicurazione esterna della qualità - .

Innovare e migliorare la *qualità della formazione*, invece, implica necessariamente una forte e radicata cultura interna della qualità, la negoziazione degli obiettivi, dei percorsi e del valore dei risultati raggiunti, il coinvolgimento degli attori che intervengono nei processi educativi in attività di autovalutazione, co-valutazione e

valutazione tra pari, le uniche forme di valutazione che possano realmente cogliere e attribuire il senso, il significato e il valore delle relazioni e delle azioni didattiche.

In tal senso, le strategie proposte fungono sia da scopo delle istituzioni universitarie, sia da strumento attraverso cui è possibile migliorare la didattica; miglioramento che, tuttavia, è rilevabile e valutabile solo chiamando in causa coloro che hanno vissuto ed esperito in prima persona quei momenti, quelle relazioni, quelle azioni.

Interrogarsi sulla qualità di un processo formativo condurrà inevitabilmente a scoprire qualcosa che ancora poteva essere migliorato: una lezione, una risposta, un lavoro di gruppo, una parola o anche solo un sorriso. Saper migliorare la relazione educativa e formativa che è alla base dei processi di insegnamento e di apprendimento è saper riflettere continuamente sul proprio operato e sapersi confrontare con i colleghi e con gli studenti per trovare nuove risposte a situazioni sempre inedite. Il miglioramento continuo va inteso proprio come ricerca continua del senso e del significato di ogni gesto, azione e parola che sostanziano le interazioni e le relazioni didattiche.

Il salto di qualità da compiere nella progettazione, nell'erogazione e nella valutazione dei corsi di studio di istruzione superiore è il ripensare profondamente a cosa significhi e cosa comporti nella società odierna *“formare persone”*.

È a partire da questo ruolo e responsabilità che l'Università deve ridisegnare, fondare e attribuire valore a quei percorsi formativi che costituiscono fine e mezzo di *istruzione, educazione e formazione*.

L'Università delle Competenze sarà quella che, nel diffondere e costruire conoscenza, consentirà di migliorare la spendibilità, far esprimere la progettualità, emergere le potenzialità e riconoscere l'unicità delle persone.

Bibliografia

- Aboville A., Bernié M.M., Carpentier P.A. (2003), *Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel*, Dunod, Paris
- Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma
- Ajello A.M., Pontecorvo C. (2002), *Il curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano
- Alberici A. (2001), *La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento continuo*, in Isfol (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano
- Allal J. (1996), "Learning outcomes in Higher Education", *Studies in Higher Education*, 21 (1): 96-108
- Amaral A. (2007), *Higher education and quality assessment. The many rationales for quality*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Amplatz C. (2006), *La valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma
- Barnett R., Coate K. (2004), *Engaging the curriculum in higher education*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press
- Beard R., Hartley J. (1985), *Teaching and learning in higher education*, London: Harper & Row, 4. Ed.
- Becker W.E., Andrews M.L. (2004), *The scholarship of teaching and learning in higher education: contributions of research universities*, Bloomington, IN: Indiana University Press
- Bellamio D., De Benedetti M., Cicada F., Pasquale F. (1990), *Orientamento e formazione: didattica orientativa e capacità trasversali*, Unicopli, Milano
- Bertagna G. (1999), *Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale*, in Studium Educationis, 1
- Bertoldi F. (1998), *Il tirocinio come teoria-pratica o come pratica-teoria*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Franco Angeli, Milano
- Biggs J. (1996), "Enhancing teaching through constructive alignment", in *Higher Education*, 32 (3): 347-364

- Biggs J. (1996), What the student does: teaching for enhanced learning, in *Higher Education Research & Development*, 18 (1): 57-75
- Biggs J. (2001), "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning", in *Higher Education*, 41 (3): 221-238
- Biggs J. (2003), *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*, Learning and Teaching Support Network
- Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press
- Bloom B.S. (1983), *Tassonomia degli obiettivi educativi, Area Cognitiva*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo
- Bobbitt, F. (1918) *The Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin
- Bocock J., Watson D. (1994), *Managing the university curriculum*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press
- Borzaga G. (2000), *Gli attori del terzo settore: ruoli e funzioni*, in Studi Zancan, 2
- Botta C. (a cura di) (2003), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Franco Angeli, Milano
- Bouchard C., Plante J. (2002), *La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236
- Boyatzis R. E. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, New York, J. Wiley
- Boyatzis R. (2000), *Developing Emotional Intelligence*, in C. Cherniss, R. Boyatzis, M. Elias, *Developments in Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco
- Brennan J., Little B. (1994), *A review of work based learning in higher education*, DfEE, Leeds
- Brockbank A., McGill I. (1998), *Facilitating reflective learning in higher education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Brown G., Bull J., Pendlebury (1997), *Assessing student learning in higher education*, Routledge, London and New York
- Brown S., Glasner A. (1999), *Assessment matters in higher education. Choosing and using diverse approaches*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press
- Butera F., Donati E., Cesaria R. (1997), *I laboratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*, Erickson, Trento
- Campbell A., Norton L. (2007), *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*, Exeter: Learning Matters
- Carpita M., D'Ambra L., Vichi M., Vittadini G. (2006), *Valutare la qualità. I servizi di pubblica utilità alla persona*, Guerini & Associati, Milano

- Chevaillier T. (2002), "Higher education and its clients: Institutional responses to changes in demand and in environment", *Higher Education*, 33: 303-308
- Cite Milano, Università Cattolica (2000), *Dispositivo di accreditamento delle risorse umane del settore non profit*, Milano
- Coggi C., Ricchiardi P., Maccario D. (2004), *Valutare la qualità della didattica universitaria: autovalutazione dei docenti e risultati degli studenti*, in *Generazioni. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 1
- Comoglio M., Cardoso M.A. (2000), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma
- Cooperativa sociale Insieme Si Può (2004), *Professioni sociali – Dizionari delle competenze*, Treviso
- Crescenzi M. (1998) (a cura di), *Il manager del non profit*, Sperling & Kupfer, Milano
- Crozier F., Curvale B., Hénard F. (2005), *Quality Convergence Study. A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area*, Enqa Occasional Papers 7, Helisinki
- Crozier F., Curvale B., Dearlove R., Helle E., Hénard F. (2006), *Terminology of quality assurance: towards shared European values?*, Enqa Occasional Papers 12, Helisinki
- Crosier D., Purser L., Smidt H. (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Eua Publications, Brussels
- D'Hainaut L. (1983), *Des fins aux objectives de l'éducation*, Bruxelles, Labor - Nathan
- Danish Evaluation Institute (2003), *Quality procedures in European Higher Education*, Enqa Occasional Papers 5, Helsinki
- Dart B., Boulton-Lewis G. (1998), *Teaching and learning in higher education*, Camberwell, Vic.: ACER Press
- Demeuse M., Strauven C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, De Boeck, Bruxelles
- Developing European Work Based Approaches and Methods (DEWBLAM), Abstract of contributions of the *Conference on European Work Based Learning. Approaches in Higher Education*, Florence, 2006
- Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1996), *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Di Nubila R. (1990), *Impariamo ad orientare*, Maggioli ed. Rimini
- Di Nubila R. (1999), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova
- Di Nubila R. (2000), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Tecom Project, Ferrara
- Di Nubila R. (2003), *Orientamento formale e non formale come processo formativo*, in "Professionalità" n.76

- Di Nuovo S. (2000), *Percorsi di orientamento educativo*, Oasi Editrice, Troina, Enna
- Dill, D. & Soo, M., 2004, "Transparency and Quality in Higher Education Markets", in Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. & Amaral, A. (Eds.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- E-learning history. Evaluating European Experiences* (2006), eds. Anttonen, Onnela & Terho, Department of History, University of Turku, Finland
- Engestrom Y. (1990), *Learning, working and imagining*, Helsinki: Orienta-Konsultitoy
- Engestrom Y., Engestrom R., Kakkainen M. (1995), "Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities", in *Learning and Instruction*, 5(4): 319-336
- Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Five history programmes*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki
- Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Methodological Reflections*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki
- Enqa (2006), *Methodological Report. Transnational European Evaluation Project II*, Enqa Occasional Papers 9, Helsinki
- Entwistle N., Entwistle A. (1997), *Revision and the experience of understanding*, in Marton F., Hounsell D., Entwistle N. (eds), *The experience of learning*, Edinburgh: Scottish Universities Press
- Eua (2006), *Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes. EMNEM - European Masters New Evaluation Methodology*, Eua Publications, Brussels
- Eua (2006), *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*, Eua Publications, Brussels
- Eua (2007), *Creativity in higher education*, Eua Publications, Brussels
- Eua (2007), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Evans L., Abbott I. (1998), *Teaching and learning in higher education*, London: Cassell
- Faudella P. (a cura di) (2001), *La funzione orientativa delle discipline*, Dossier, IRRE Piemonte, Torino, novembre
- Fondazione CUOA (2007), *Università e territorio: una integrazione possibile. Proposte per una valutazione partecipativa dell'offerta formativa*, Franco Angeli, Milano
- Frabboni F. (1987), *Dal curriculum alla programmazione*, Giunti & Lisciani, Tramo
- Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma

- Froment E. (2007), *Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Galliani L. (1998), *Didattica e comunicazione*, in *Studium Educationis*, 4
- Galliani L. (2005), *Atenei e Facoltà tra valutazioni e classifiche*, in *Generazioni. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione*, PensaMultimedia, Lecce, 3
- Galliani L. (2005), *Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, PensaMultimedia, Lecce
- Galliani L. (2006), *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in Semeraro R. (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Franco Angeli, Milano
- Galliani L., Costa R. (2005) (a cura di), *E-Learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli
- Geffroy F., Tijou R. (2002), *Il management delle competenze nelle imprese europee*, FrancoAngeli, Milano
- Gerli F. (2002), *La nuova formazione manageriale: competenze, metodi ed esperienze*, Carocci, Roma
- Gray D. (2004), *Learning through the workplace: a guide to work-based learning*, Cheltenham: Nelson Thornes, London
- Grimaldi A. (a cura di) (2002), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Isfol Strumenti e ricerche, Franco Angeli, Milano
- Guasti L. (1996), *Valutazione e innovazione*, Istituto Geografico De Agostini, Novara
- Guba E.G., Lincoln Y.S., *La valutazione di quarta generazione*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia
- Hartley P., Pill M., Woods A. (2004), *Enhancing teaching in higher education: new approaches to improving student learning*, London: RoutledgeFalmer
- Harvey L., Green D. (1993), "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34
- Harvey L. (2007), *Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Hativa N. (2000), *Teaching for effective learning in higher education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

- Heim A. (1976), *Teaching & learning in higher education*, Windsor: NFER
- Hofmann S. (2005), *10 years on: lessons learned from the institutional evaluation programme*, EUA Publications, Brussels
- House E.R., Howe K.R., *Valutazione e democrazia deliberativa*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2001), *Manuale per gli operatori Area "Servizi socio-sanitari"*, FrancoAngeli, Milano
- Isfol (2006), *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di bilancio di competenze*, Temi e Strumenti, Isfol Editore, Roma
- Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and Teaching Support Network
- Ketteridge S., Marshall S. (2003), *A Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*, Kogan Page, London 2 ed.
- Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano
- Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Korenblit P., Nicolas C., Lehongre H. (2006), *Construire son projet professionnel à partir du bilan de compétences*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux
- Kowalkiewicz A. (2007), *The impact of quality culture on quality of teaching – A case of business higher education in Poland*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Edition d'Organisation, Paris
- Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 4. ed.
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 3. ed.
- Le Boterf G. (2007), *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris
- Legendre R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Librairie Larousse
- Lemoine C., Aubret J. (2005), *Se former au bilan de compétences: comprendre et pratiquer cette démarche*, Dunod, Paris
- Leplatre F. (2005), *La validation des acquis de l'expérience*, Centre Inffo, Paris
- Levine T. (2002), "Stability and change in curriculum evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, 28: 1-33

- Light G., Cox R. (2001), *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*, London: Paul Chapman
- Mager R.F. (1982), *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo
- Marcazzani G. (2006), *Case studies: Identities in European History*, in *Storia del Mondo. Periodico telematico*, n. 41
- Marginson S. (2006), "Dynamics of national and global competition in higher education", *Higher Education*, 52: 1-39
- Margiotta U. (1998), Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum in un contesto globale, in *Studium Educationis*, 4
- Michaud G., Dionne P., Beaulieu G. (2006), *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*, Septembre Editeur, Québec
- Moogan Y., Baron S., Harris K. (1999), "Decision - making behaviour of potential higher education students", *Higher Education Quarterly*, 53(3): 211-228
- Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, Kogan Page
- Munari A. (2003), *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus Formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli
- Nacamulli R. (2003) (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete*, ETAS, Milano
- Newby P. (1999), "Culture and Quality in Higher Education", *Higher Education Policy* (12): 261-275
- Nicholls A. (1983), *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano
- Nicholls G. (2002), *Developing teaching and learning in higher education*, London: RoutledgeFalmer
- Otter S. (1992), *Learning outcomes in higher education. A development project report*, Department of Employment, London
- Paparella N. (2007), *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, PensaMultimedia, Lecce, 7
- Patton M. Q., *Alla scoperta dell'utilità del processo*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma
- Perrenoud P., (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, Esf
- Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Editrice La Scuola, Brescia
- Pontecorvo C., Fusé L. (1981), *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino
- Pontecorvo C. (1991), *La ricerca del curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma

- Portwood D., Costley C. (2000), *Work based learning and the university: new perspective and practices*, SEDA paper, London, Middlesex University
- Pourtois J.P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli
- Prezioso A. (2000), *Il terzo settore nella realizzazione dello stato sociale*, in Studi Zancan, 2
- Prosser M., Trigwell K. (1999), *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education*, London: RoutledgeFalmer, 2. Ed.
- Rebora G. (2005), *La valutazione nell'università*, in Turri M., *La valutazione dell'università. Un'analisi dell'impatto istituzionale e organizzativo*, Guerini e Associati, Milano
- Roegiers X. (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck
- Rossi H.P., Freeman H., Lipsey M.W., *Costruire le valutazioni "su misura"*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Ruffini C., Sarchielli V. (2004) (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, F. Angeli, Milano
- Rullani E. (2004), *Knowledge management: produrre valore attraverso le conoscenze*, in Boccalari R. (a cura di), *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano
- Santojanni F., Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Bari
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Ed. Dedalo
- Schwarz S., Westerheijden D.F. (2007), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Springer, Dordrecht, The Netherlands
- Scribner S. (1984), *Studying working intelligence*, in Rogoff B., Lave J. (a cura di), *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge & London: Harvard University Press
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*, in R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Rand McNally, Chicago
- Semeraro R. (2006) (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano
- Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano
- Semeraro R. (2007), *Un commento al documento della Crui*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, PensaMultimedia, Lecce, 7

- Smith B., Brown S. (1995), *Research teaching and learning in higher education*, London: Kogan Page in association with the Staff and Educational Development Association
- Spencer L. M, Spencer S. M. (1995), *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano
- Stake R. E., *La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano
- Stefani E. (a cura di) (2006), *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano
- Stenhouse L. (1975), *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman
- Stensaker B. (2007), *Impact of quality processes*, in Eua, *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*, Eua Case Studies, Brussels
- Taba H. (1962), *Curriculum Development: Theory and practice*, New York: Harcourt Brace and World
- Toohy S. (1999), *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press
- Trinchero L. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli
- Turri M. (2005), *La valutazione dell'università. Un'analisi dell'impatto istituzionale e organizzativo*, Guerini e Associati, Milano
- Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma
- Vertecchi B. (1994), *Formazione e curricolo*, La Nuova Italia, Scandicci
- Weiss C.H., *Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione ?*, in Stame N. (a cura di) (2007), *I classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano
- Zaggia C. (2007), *Valutazione e autovalutazione di efficacia del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione continua orientato alle competenze*, in *Generazioni*. Rivista quadrimestrale delle Facoltà di Scienze della Formazione, Pensa Multimedia, Lecce, 7
- Zaggia C. (2007), *Una comunità educativa da soddisfare. Accredimento, certificazione e valutazione della qualità*, PensaMultimedia, Lecce
- Zambelli F. (2006), *Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica*, in Semeraro R. (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano

Zanniello G. (1998), *Orientare insegnando. Esperienze didattiche e ricerca intervento*, Tecnodid, Napoli

Zanniello G. (2003) (a cura di), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli

Zarifian P. (1999), *Objective compétences: pour un nouvelle logique*, Editions Liaisons, Paris

Documenti

Adam S. (2004), *Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*, United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen

CNVSU_RDR 01/04 – *Modello informativo per l'accreditamento dei corsi di studio: Rapporto finale del gruppo di ricerca "Valutazione della didattica e accreditamento"*

Credit and Qualifications Framework for Wales, working document, June 2003

Danish Bologna follow up group (2003), *Towards a Danish "Qualifications Framework" for higher education*

Department for education and skills (2007), *Bologna Process Stocktaking London 2007*, Bologna Follow up group, London

Enqa (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, Helsinki

Enqa (2003), *Statement to the Conference of European Education Ministers in Berlin*

Esib (2005), *Bologna with student eyes*

Esib (2007), *Bologna with student eyes*,

Esib (2003), *Policy paper on Quality Assurance and Accreditation – Improving quality and promoting mobility*

Esib (2004), *Statement on agreed set of standards, procedures and guidelines at a European level*

Esib (2004), *Statement on peer review of Quality Assurance and Accreditation agencies*

Eua (2005), *Glasgow Declaration - Strong Universities for a Strong Europe*

Eua (2007), *Lisbon Declaration - Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*

Eua (2007), *Policy Position on Quality*

Eua (2004), *QA policy position in the context of the Berlin Communiqué*

Fondazione CRUI (2003), *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Progetto CampusOne

Fondazione Crui (2007), *Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di studio universitari*

Inqaahe (2004), *Policy Statement*

Liebig S., Day A. (2006), *Evaluation Report for eHLEE*

Seec, Niccat, Nuccat (2001), *Credit and Qualifications – Credit Guidelines for Qualifications in England Wales and Northern Ireland*, November

Vlasceanu L., Grunberg L., Parlea D. (2004), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Papers on Higher Education, Bucharest

Williams G. (1996), *Taking up the HEFCW challenge*, in Haylett R.P.T. & Gregory K.J., *Departmental review in higher education*. Conference proceedings, Goldsmiths College, University of London, in association with IBM, 20 March 1996

Uni, *Applicare la norma UNI EN ISO 9001:2000 all'attività formativa universitaria*

Sitografia

Bologna Process Website: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Bologna Promoters, sito italiano: <http://www.processodibologna.it/>

CampusOne: <http://www.campusone.it>

Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU): <http://www.cnvsu.it>

Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI): <http://www.cruai.it/>

Council for Higher Education Accreditation (CHEA): www.chea.org/default.asp

Danish Evaluation Institute (EVA): <http://www.eva.dk>

Danish Ministry of Education: <http://www.uvm.dk>

Danish Ministry of Science, Technology and Innovation: <http://www.videnskabsministeriet.dk>

Danish School of Education: <http://www.dpu.dk/>

Euridyce-The information network on education in Europe: <http://www.euridyce.org>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): www.enqa.eu

European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE): <http://www.eurashe.eu>

European Consortium for Accreditation (ECA): <http://www.eaconsortium.net>

European Foundation for Quality Management (EFQM): <http://www.efqm.org>

European Quality Observatory (EQO): <http://www.eqo.info/>

European Students' Union (ESU): <http://www.esib.org>

European University Association (EUA): <http://www.eua.be>

Fondazione Crui per le Università Italiane: <http://www.fondazionecrui.it/>

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE): <http://www.inqaahe.nl>

Joint Network of European National Information Centres (ENIC) and National Academic Recognition Information Centres (NARIC): <http://www.enic-naric.net>

Joint Quality Initiative (JQI): <http://www.jointquality.org>

Ministero dell'Università e della Ricerca: <http://www.miur.it>

Organo di accreditamento e di garanzia della qualità delle istituzioni universitarie svizzere (OAQ): <http://www.oaq.ch>

Progetto eHistory Learning Environment and Evaluation (eHLEE): <http://ehlee.utu.fi>

Progetto Tuning: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Recognition of foreign qualifications CIRIUS: www.ciriusonline.dk/recognition

The Higher Education Academy: <http://www.heacademy.ac.uk/>

Allegati

Allegato 1
I “descrittori di Dublino”

I titoli finali di **istruzione superiore di ciclo corto (interno o collegato al primo ciclo)** possono essere conferiti a studenti che:

- *abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati; tale conoscenza fornisce basi per un settore lavorativo o professionale, per la crescita personale e per studi ulteriori che consentano di completare un primo ciclo;*
- *siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in contesti lavorativi;*
- *possiedano l'abilità di reperire e usare dati per formulare risposte a problemi ben definiti di tipo concreto o astratto;*
- *siano in grado di comunicare in merito a comprensione, abilità e attività con i propri pari, con i superiori e con i clienti;*
- *possiedano la capacità di intraprendere studi più avanzati con una certa autonomia.*

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

- *abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;*
- *siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;*
- *abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;*
- *sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;*
- *abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.*

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

- *abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;*
- *siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;*
- *abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;*
- *sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti,;*
- *abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.*

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

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

Allegato 2

Le competenze specifiche per l'Area delle Scienze dell'Educazione

Primo ciclo	
Molte competenze (generiche e specifiche) sono comuni alla <i>Formazione degli Insegnanti</i> e alle <i>Scienze dell'Educazione</i>; alcune competenze sono specifiche della <i>Formazione degli Insegnanti</i>. Non tutte le competenze risulteranno completamente sviluppate al raggiungimento della laurea di primo livello e continueranno a svilupparsi durante tutto l'arco della vita professionale, spesso oggetto di messa a fuoco durante i periodi di formazione in servizio, ma non necessariamente sviluppate in contesti di educazione formale	
Competenze-chiave specifiche	Competenze-chiave generiche
Comuni alla Formazione degli Insegnanti e alle Scienze dell'Educazione Gli insegnanti, i formatori e i laureati in Scienze dell'Educazione dovrebbero essere in grado di lavorare efficacemente in tre aree che si sovrappongono. Dovrebbero essere in grado di: - lavorare con informazioni e conoscenze sulla materia oggetto di insegnamento, nonché sulle problematiche educative e le loro basi teoriche; - lavorare con gli esseri umani che hanno a fianco (allievi, destinatari della formazione, colleghi e altri partners del campo educativo). Ciò significa la capacità di analizzare situazioni complesse concernenti l'apprendimento e lo sviluppo umano in particolari contesti; - lavorare con la società a livello locale, regionale, nazionale, europeo e globale, sviluppando appropriati valori professionali e la capacità di riflettere sulle pratiche e i contesti; - capacità di riflessione significa capacità di riflettere sul proprio sistema di valori e su quello degli altri, sullo sviluppo e sulle pratiche. Formazione degli Insegnanti - competenze relative a un certo numero di strategie di insegnamento/apprendimento e di valutazione, e comprensione delle loro basi teoriche; - capacità di creare un clima che, in un contesto di uguaglianza e pari opportunità, stimoli l'apprendimento per tutti gli allievi, indipendentemente dal contesto socio-culturale-economico di provenienza.	Comuni alla Formazione degli Insegnanti e alle Scienze dell'Educazione - Capacità di apprendere; - abilità di comunicazione; - abilità nel lavoro di gruppo; - abilità nelle TIC; - problem solving; - autonomia; - abilità di riflessione; - abilità interpersonali; - planning e time management; - decision-making; - capacità di cogliere la diversità e la multiculturalità; - impegno etico; - capacità di critica e autocritica; - capacità di migliorare il proprio apprendimento e la propria performance, che comprende lo sviluppo di abilità di studio e ricerca; - capacità di analizzare, sintetizzare, valutare e identificare i problemi e trovare soluzioni; - solida conoscenza della pratica professionale.
Secondo ciclo	
Competenze-chiave specifiche	Competenze-chiave generiche
Comuni alla Formazione degli Insegnanti e alle Scienze dell'Educazione - Competenza nel collaborare al problem solving di questioni educative in una varietà di contesti; - Abilità di adattare le pratiche a specifici contesti educativi; - Sviluppo di conoscenze/sapere (knowledge) e comprensione nella materia prescelta di specializzazione professionale (management ed amministrazione nel campo dell'educazione; curriculum; politiche educative; educazione degli adulti; difficoltà di apprendimento; letteratura per l'infanzia); - Abilità di usare la ricerca appropriata alla disciplina per strutturare le pratiche; - Abilità di riflettere sui valori appropriati per le attività educative.	Comuni alla Formazione degli Insegnanti e alle Scienze dell'Educazione - Abilità di ricerca; - abilità di leadership; - abilità di comunicazione, compresa l'abilità di comunicare utilizzando registri professionali di livello avanzato; - abilità nel riflettere sulla propria performance e nel valutarla; - sviluppo di abilità cognitive avanzate associate allo sviluppo e creazione di conoscenze/sapere (knowledge).

Terzo ciclo Formazione degli Insegnanti & Scienze dell'Educazione	
Competenze-chiave specifiche	Competenze-chiave generiche
- Acquisizione e comprensione di un solido corpo di conoscenze specificamente educative che sta alla base di ogni apprendimento; - esercizio di responsabilità personale e ampia autonomia di iniziativa in situazioni complesse e imprevedibili, in contesti professionali o equivalenti collegati all'educazione in senso lato; - imparare a criticare le più ampie implicazioni dell'applicazione della conoscenza a particolari contesti educativi e professionali; - riflettere approfonditamente sulle norme sociali e le relazioni nel contesto dell'educazione ed agire per cambiarle; - capacità di condurre ricerca (originale); - dimostrare l'abilità di produrre ricerca indipendente, originale e pubblicabile nei diversi settori dell'educazione e/o della pedagogia scolastica.	- Creazione e interpretazione di nuove conoscenze/nuovo sapere (knowledge), tramite ricerca originale o altro "livello accademico avanzato" di qualità tale da ottenere giudizio positivo dai colleghi a livello nazionale e internazionale; - abilità di dimostrare una gamma significativa delle principali abilità, tecniche, strumenti, pratiche e/o materiali associati ad un ambito di apprendimento; - sviluppare nuove abilità, tecniche, strumenti, pratiche e/o materiali; - rispondere a problemi astratti che espandono e ridefiniscono le conoscenze procedurali già esistenti; - comunicare ai colleghi i risultati della ricerca e dell'innovazione; - impegnarsi nel dialogo critico; - dare vita a e condurre processi sociali complessi all'interno del proprio ambito professionale; - competenze critiche, ad esempio abilità di critica e auto-critica; - presentazione e difesa in pubblico di studi scientifici; - creatività.

Competenze specifiche nelle Scienze dell'Educazione

La lista che segue di competenze specifiche è stata compilata dal gruppo di lavoro sulle Scienze dell'Educazione e valutata da ex-studenti, accademici e datori di lavoro all'interno di una ricerca.

Scienze dell'Educazione

- 1) Abilità di analizzare concetti, teorie e questioni di politiche educative in modo sistematico
- 2) Abilità di identificare potenziali connessioni tra aspetti del sapere e la loro applicazione nelle politiche e nei contesti educativi
- 3) Abilità di riflettere sul proprio sistema di valori
- 4) Abilità di mettere in questione concetti e teorie incontrate nelle Scienze dell'Educazione
- 5) Abilità di riconoscere la diversità degli allievi e la complessità del processo di apprendimento
- 6) Consapevolezza dei differenti contesti in cui si svolge l'apprendimento
- 7) Consapevolezza dei differenti ruoli dei partecipanti nel processo di apprendimento
- 8) Comprensione delle strutture e degli scopi dei sistemi educativi
- 9) Abilità di fare ricerca educativa in differenti contesti
- 10) Abilità di orientamento
- 11) Abilità di gestire progetti per il miglioramento/lo sviluppo della scuola
- 12) Abilità di gestire programmi educativi
- 13) Abilità di valutare programmi/materiali educativi
- 14) Abilità di prevedere nuovi bisogni e domande educative
- 15) Abilità di guidare o coordinare team educativi multidisciplinari

Formazione degli Insegnanti

- 16) Impegno per realizzare progresso e risultati nei learners
- 17) Competenza in una serie di strategie di insegnamento/apprendimento
- 18) Competenza nell'orientamento degli allievi e genitori
- 19) Conoscenza della materia da insegnare
- 20) Abilità di comunicare efficacemente con gruppi e individui
- 21) Abilità di creare un clima favorevole all'apprendimento
- 22) Abilità di utilizzare l'e-learning e di integrarlo negli ambienti di apprendimento
- 23) Abilità di gestire efficientemente il tempo
- 24) Abilità di riflettere sulla propria performance e valutarla
- 25) Consapevolezza del bisogno di un continuo aggiornamento professionale
- 26) Abilità di giudicare i risultati dell'apprendimento e i traguardi degli allievi
- 27) Competenza nel problem solving di gruppo
- 28) Abilità di rispondere ai differenti bisogni degli allievi
- 29) Abilità di migliorare l'ambiente di insegnamento/apprendimento
- 30) Abilità di adeguare il curriculum ad uno specifico contesto educativo.

Allegato 3
**Lista *Tuning* di domande chiave per la progettazione, l'erogazione,
il mantenimento e la valutazione di un corso di laurea**

Oggetto	Domande chiave
PROGETTAZIONE DEL CORSO	
Profilo del titolo	Sono state stabilite in maniera comprensibile, completa e chiara la necessità del (nuovo) corso di studio e le sue potenzialità? Ha come scopo la soddisfazione di una nuova necessità professionale e/o sociale? C'è stata una consultazione con gli stakeholders? Questi hanno identificato la necessità del corso di studio? L'approccio usato per la consultazione è stato adeguato? I gruppi selezionati sono quelli rilevanti per il corso di studio preso in considerazione? La definizione del profilo, l'identificazione dei gruppi target a cui rivolgersi e il suo ruolo nello scenario nazionale e internazionale sono chiari? Esiste una prova evidente che il titolo sarà riconosciuto in termini di futuro impiego? È connesso a uno specifico contesto professionale o sociale? Questo profilo è accademicamente all'avanguardia per lo staff e gli studenti? C'è consapevolezza del contesto educativo in cui il programma viene proposto?
Risultati di apprendimento	Sono stati identificati chiari e adeguati risultati dell'apprendimento a livello di corso di studio nel suo complesso e per ciascuna delle sue componenti? Risultano nel profilo identificato? Sono adeguatamente distribuiti tra le varie parti del corso di studio? È sufficientemente garantita la progressione e la coerenza del corso di studio e delle sue unità didattiche? I risultati dell'apprendimento sono formulati in termini di competenze specifiche dell'area disciplinare e generali che coprano le conoscenze, le capacità di comprensione, le competenze, le abilità e i valori? Quale garanzia c'è che i risultati dell'apprendimento siano riconosciuti e compresi all'interno e al di fuori dell'Europa?
Competenze	Le competenze che devono essere raggiunte dagli studenti, sia specifiche dell'area disciplinare che generali, sono state identificate e formulate in modo chiaro? Il livello delle competenze da raggiungere è appropriato per questo specifico corso di studio? Le competenze da raggiungere sono espresse in modo tale da poter essere effettivamente misurate? Viene garantita una progressione nello sviluppo delle competenze? Le competenze raggiunte possono essere valutate adeguatamente? La metodologia di valutazione delle competenze è chiaramente specificata e adeguata ai risultati dell'apprendimento desiderati? Gli approcci scelti per l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze sono specificati chiaramente? Che garanzia c'è per assicurare che i risultati saranno raggiunti? Gli approcci scelti sono sufficientemente vari e innovativi/creativi? Le competenze identificate sono comparabili e compatibili con i punti di riferimento europei relativi all'area disciplinare? (se possibile)
Livello	È stato preso in considerazione il livello di ingresso degli studenti potenziali nell'identificazione delle loro necessità di apprendimento? Il livello dei risultati dell'apprendimento e delle competenze corrisponde al/i livello/i del titolo (ciclo) previsti nel Quadro europeo e nazionale dei titoli? Se sono previsti sottolivelli, sono descritti in termini di risultati di apprendimento espressi in competenze? I livelli sono descritti in termini di: ✓ acquisire conoscenze, capacità di comprensione, capacità e abilità ✓ applicare nella pratica conoscenze, capacità di comprensione, capacità e abilità ✓ esprimere opinioni e fare scelte ragionate ✓ comunicare la conoscenza e la comprensione ✓ capacità di apprendimento continuo

Oggetto	Domande chiave
Crediti e carico di lavoro	Il corso di studio è basato sull'ECTS? È allineato con le caratteristiche chiave dell'ECTS? I crediti sono stati distribuiti nel programma? Come viene garantita l'adeguatezza di questa distribuzione? Come sono correlati i crediti con i risultati dell'apprendimento del corso? Come viene controllata la correlazione tra carico di lavoro e distribuzione dei crediti? Come viene garantito un carico di lavoro bilanciato per gli studenti durante ciascun periodo di studio in termini di attività di apprendimento, insegnamento e verifica del profitto? Quali meccanismi vengono usati per la revisione della distribuzione dei crediti e delle attività di apprendimento, insegnamento e verifica del profitto? Come vengono coinvolti gli studenti in questo processo? Le informazioni sul corso (moduli e/o unità didattiche) sono presentate come descritte nella guida dell'ECTS? Come viene favorita la mobilità degli studenti? Come vengono informati gli studenti sulla mobilità? Come vengono usati i documenti chiave dell'ECTS per la mobilità? Chi è responsabile del riconoscimento dei crediti e quali sono le procedure usate?
Risorse	Come viene garantita la formale approvazione del programma e delle risorse richieste per la sua erogazione? È garantito lo staff (staff accademico e di supporto e supervisori sul lavoro) per l'erogazione del corso? Il corso richiede l'utilizzo di staff esterno al dipartimento o all'istituzione? È previsto uno sviluppo delle competenze dello staff nei termini di (nuovi) approcci all'apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto? Come sono garantite le risorse strutturali, finanziarie e tecniche necessarie (aule, attrezzature, procedure di salute e sicurezza e così via)? Nel caso di apprendimento sul posto di lavoro e tirocinio ci sono sufficienti posti stage garantiti?
EROGAZIONE, MANTENIMENTO E VALUTAZIONE DEL CORSO	
Monitoraggio	Come viene monitorata la qualità dello svolgimento del corso e delle sue componenti? Come viene monitorata la qualità e la motivazione dello staff nello svolgimento del programma? Esistono sistemi in atto per la valutazione della qualità dell'ambiente di apprendimento in termini di apprendimento durante lo stage / lavoro pratico? È sufficiente la qualità delle aule e delle attrezzature (compresi gli ambienti di lavoro) richieste per l'erogazione del corso? Come viene monitorato il livello di ingresso dei potenziali studenti? Come viene monitorata la performance degli studenti in termini di qualità dei risultati dell'apprendimento da raggiungere / competenze da acquisire e tempo richiesto per completare il corso e le sue componenti? In che modo viene monitorata l'occupabilità dei laureati? Come è organizzato il database degli studenti? Vengono raccolti dati sulla soddisfazione dei laureati relativamente al corso?
Aggiornamento	Come è organizzato il sistema di aggiornamento / revisione del programma del corso di studio? In che modo sono incorporati nel programma i cambiamenti relativi agli sviluppi esterni della società? Come viene organizzato e garantito lo sviluppo dello staff in relazione all'aggiornamento del corso?
Sostenibilità e responsabilità	Come viene garantita la sostenibilità del programma? Come viene garantito che gli organi rilevanti si assumono la responsabilità della sostenibilità e dell'aggiornamento del corso?
Organizzazione e informazione	Come viene organizzato e garantito l'aggiornamento delle informazioni relative al corso di studio? Come viene assicurata l'adeguatezza del sistema di supporto, consiglio e tutorato degli studenti? Viene rilasciato in modo automatico e senza spese per lo studente il Diploma Supplement, scritto in una lingua europea comunemente parlata?

Allegato 4
Esempi di applicazione dei *Descrittori di Dublino*

Esempio dei “*Descrittori di Dublino*” applicati al Corso di laurea in *Formazione nelle organizzazioni / Formazione e sviluppo delle risorse umane* (Classe L 19)

Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding)

Conoscenze approfondite delle discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Conoscenza delle principali metodologie di ricerca in ambito pedagogico-educativo
Conoscenza della molteplicità dei contesti e delle situazioni di insegnamento-apprendimento e delle diverse modalità di intervento
Conoscenze di base delle discipline sociologiche, economiche, giuridiche e di psicologia dell'organizzazione e del lavoro, contestualizzate rispetto all'ambito della formazione e dello sviluppo delle risorse umane

Capacità di applicare conoscenza e comprensione (applying knowledge and understanding)

Capacità di integrare saperi e di interpretare eventi nella prospettiva delle scienze dell'educazione e della formazione
Capacità di utilizzare alcuni metodi di indagine e di intervento in ambito pedagogico-educativo
Capacità di promuovere interazioni costruttive tra persone, gruppi e culture
Capacità di pianificare, organizzare e gestire risorse umane, materiali e tecnologiche
Capacità di progettare e valutare programmi e materiali educativi e didattici
Capacità di valutare apprendimenti e competenze
Capacità di progettare, realizzare e valutare interventi di formazione iniziale, secondaria, post-secondaria e continua
Capacità di orientare, analizzare i bisogni, selezionare, formare ed elaborare piani di miglioramento e di sviluppo delle risorse umane inserite in contesti professionali

Autonomia di giudizio (making judgements)

Capacità di identificare possibili e potenziali connessioni tra i vari aspetti di un argomento, di un problema, di un evento educativo
Capacità di riflettere sui propri sistemi valoriali in rapporto alle problematiche educative
Capacità tecniche e operative per l'analisi, il rilevamento e il trattamento dei dati e dei risultati a sostegno di giudizi che includono la riflessione su processi educativi e formativi

Abilità comunicative (communication skills)

Consolidate conoscenze linguistiche, anche attraverso esperienze formative all'estero
Capacità di interazione e cooperazione nei gruppi di lavoro
Capacità di lavorare in gruppo
Capacità di relazionare su un progetto ed esporre i risultati di un intervento educativo/formativo
Adeguate capacità di ricerca, gestione e comunicazione dell'informazione - anche attraverso l'uso di strumenti informatici - sia agli specialisti che ai non specialisti della formazione
Adeguate conoscenze e capacità di comprensione della cultura organizzativa dei contesti lavorativi

Capacità di apprendimento (learning skills)

Capacità di riconoscere il proprio bisogno formativo
Capacità di ricercare le opportunità di aggiornamento, perfezionamento e miglioramento delle proprie conoscenze e competenze
Capacità e iniziativa di miglioramento e di sviluppo professionale
Capacità di adattamento ai diversi contesti educativi e di recupero di risorse interne nelle diverse situazioni problematiche

Esempio dei “Descrittori di Dublino” applicati al Corso di laurea magistrale in Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua (Classe LM 59)

Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding)

Un dominio superiore delle conoscenze delle differenti scienze dell’educazione e della formazione, con particolare riguardo alla specificità dell’apprendimento adulto

Mature conoscenze degli approcci e dei modelli di progettazione, gestione e valutazione degli interventi di formazione continua

Capacità di applicare le conoscenze e comprensione (applying knowledge and understanding)

Avanzate capacità di rilevare i bisogni formativi delle risorse umane nelle organizzazioni (imprenditoriali, pubbliche, di terzo settore, ecc.) e nel territorio attraverso l’utilizzo di strumenti e tecniche di orientamento, di analisi dei bisogni e di valutazione e bilancio delle competenze

Solide e fondate capacità di costruire e applicare metodi e strumenti di progettazione, gestione e valutazione di progetti e interventi formativi rivolti sia ai singoli sia alle organizzazioni

Padronanza dei metodi di analisi delle dinamiche occupazionali, con specifica attenzione alle correlazioni tra mercato del lavoro e domanda di formazione

Creativa ed efficace iniziativa di produrre sinergie e gestire le relazioni con le imprese, le istituzioni, i gruppi di interesse e professionali, con gli erogatori di formazione locali, pubblici e privati

Autonomia di giudizio (making judgements)

Autonoma e pertinente maturità di giudizio in ordine alle dimensioni etiche, economiche, giuridiche e politiche coinvolte nella progettazione e nella gestione degli interventi di formazione continua

Sicura conoscenza dei contesti operativi e dei differenti livelli legislativi: locale, nazionale ed europeo

Creativa gestione delle tecniche di problem solving e di decision making

Abilità comunicative (communication skills)

Buone capacità di comunicare e creare reti con gli operatori della formazione continua sul territorio

Sicura padronanza degli strumenti informatici e della comunicazione telematica con specifico riferimento alle metodologie e alle tecnologie della formazione a distanza

Abilità nel coordinamento e nella guida di team educativi multidisciplinari

Capacità di studio (learning skills)

Matura capacità di riflessione sulla propria performance e sulla sua valutazione

Pertinenti capacità critiche di percezione delle esigenze di sviluppo del proprio sapere

Abilità di ricerca degli strumenti e delle opportunità di accesso alle conoscenze

Allegato 5

Estratti delle dichiarazioni e dei comunicati ministeriali del Processo di Bologna riguardanti l'assicurazione della qualità

Dichiarazione di Bologna - 1999

Nell'affermare il nostro sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, ci impegniamo a coordinare le nostre politiche per conseguire in tempi brevi, e comunque entro il primo decennio del 2000, i seguenti obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore: ... *Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.*

Comunicato di Praga - 2001

Promozione della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità

I Ministri riconoscono il ruolo vitale che hanno i sistemi di assicurazione della qualità nell'assicurare standards di alta qualità e nel facilitare la comparabilità delle qualifiche in Europa. Essi incoraggiano inoltre una più stretta cooperazione tra networks di riconoscimento e di assicurazione della qualità. Essi enfatizzano la necessità di una stretta cooperazione europea e della fiducia e accettazione reciproca dei sistemi nazionali di assicurazione della qualità. Inoltre essi incoraggiano le università e le altre istituzioni di istruzione superiore a disseminare esempi di buone pratiche e a progettare scenari di reciproca accettazione dei meccanismi di valutazione e accreditamento/certificazione. I Ministri invitano le università e le altre istituzioni di istruzione superiore, le agenzie nazionali e la European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperazione con le organizzazioni corrispondenti degli altri paesi che non sono membri dell'ENQA, a collaborare nello stabilire un quadro comune di riferimento e a disseminare le buone pratiche.

Comunicato di Berlino - 2003

Processi di assicurazione della qualità

E' ormai chiaro che la qualità dell'Istruzione Superiore sia il fulcro della creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. I Ministri si impegnano a sostenere il rafforzamento dei processi di assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Sottolineano anche la necessità di elaborare a riguardo criteri e metodi ampiamente condivisi.

I ministri ribadiscono inoltre che, nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità di assicurare la qualità dell'Istruzione Superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione della qualità.

Per questo motivo essi concordano che per il 2005 i sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità dovrebbero includere:

- Una definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte
- La valutazione di corsi di studio o istituzioni, che includa una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati
- Un sistema di accreditamento, certificazione o procedure analoghe
- Partecipazione internazionale, cooperazione e appartenenza a reti

A livello europeo, i Ministri fanno appello all'ENQA affinché attraverso i suoi membri, e con la collaborazione di EUA, EURASHE e ESIB, elabori una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità, cerchi soluzioni adatte a garantire un adeguato sistema di "peer review" per le agenzie o strutture che si occupano di assicurazione della qualità e/o di accreditamento, e presenti un rapporto ai Ministri su questi temi nel 2005, attraverso il Gruppo dei Seguiti.

Comunicato di Bergen - 2005

Assicurazione della qualità

Quasi tutti gli Stati hanno ormai adottato dei provvedimenti per l'adozione di un sistema di valutazione della qualità basato sui criteri espressi nel Comunicato di Berlino e caratterizzato da un alto grado di cooperazione e interazione. Ma la strada è ancora lunga, in particolare per quanto riguarda il coinvolgimento degli studenti e la cooperazione internazionale. Esortiamo quindi gli istituti di istruzione superiore a proseguire nei propri sforzi per migliorare la qualità delle proprie attività attraverso l'introduzione sistematica di meccanismi interni di valutazione direttamente correlati ad analoghe procedure esterne.

Per quanto riguarda la valutazione della qualità nell'Area Europea dell'Istruzione Superiore, si ritiene opportuno adottare gli standard e le direttive proposti dall'ENQA. Ci impegniamo a introdurre il modello proposto per la peer review delle agenzie di garanzia della qualità su base nazionale, nel rispetto delle direttive e dei criteri comunemente accettati. Valutiamo positivamente l'idea di un registro europeo degli organismi di valutazione basato su scala nazionale. Chiediamo all'ENQA, in collaborazione con l'EUA, l'EURASHE e l'ESIB, di approfondire gli aspetti pratici della questione, riferendo al riguardo tramite il Gruppo di Follow-up. Desideriamo infine ribadire l'importanza della cooperazione tra organismi riconosciuti su base nazionale in vista di un più agevole riconoscimento reciproco delle decisioni in materia di accreditamento o di valutazione della qualità.

Comunicato di Londra - 2007

Assicurazione della qualità e Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità

Gli "Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore" (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA - ESG) adottati a Bergen si sono dimostrati uno strumento efficace e innovativo per l'assicurazione della qualità. Tutti i paesi hanno incominciato a utilizzarli e alcuni hanno fatto progressi considerevoli in tal senso. L'assicurazione esterna della qualità, in particolare, è molto meglio sviluppata di un tempo. Dal 2005 è anche aumentato il coinvolgimento della componente studentesca a tutti i livelli, sebbene occorra fare ulteriori progressi. Dal momento che le istituzioni di istruzione superiore sono le principali responsabili della qualità, esse dovrebbero continuare a sviluppare i propri sistemi interni di assicurazione della qualità.

(...) ... "Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore". Scopo del Registro è di consentire a tutti i portatori d'interesse e al pubblico in generale il libero accesso a informazioni obiettive su agenzie di assicurazione della qualità affidabili che operino in linea con gli Standard e linee guida europei. Ciò rafforzerà la fiducia nell'istruzione superiore sia nello Spazio europeo che oltre i suoi confini, e faciliterà il reciproco riconoscimento delle decisioni in materia di assicurazione della qualità e di accreditamento. Accogliamo con piacere l'istituzione di un tale Registro da parte del Gruppo E4, frutto della loro collaborazione e basato sul modello operativo da esso proposto. Il Registro si dovrà auto-finanziare e opererà in termini di volontarietà, indipendenza e trasparenza. Le domande di iscrizione nel Registro dovranno essere valutate in base all'effettivo rispetto degli Standard e linee guida europei, evidenziato da un processo di revisione indipendente che può essere approvato dalle autorità nazionali nei casi in cui esse richiedano tale approvazione (...).

Allegato 6
Lista *Tuning* di Controllo per la valutazione del curriculum

PROCESSO DIDATTICO

1. Profilo del titolo

Premesse:

Il corso di studio ha un profilo chiaramente definito che si basa sulle richieste poste da un titolo accademico da un lato e dalle richieste della società dall'altro, prendendo in considerazione il futuro mercato del lavoro per i neolaureati (di quel particolare corso).

Domande:

Fino a che punto i dati disponibili mostrano che quel profilo di corso risponde alle necessità ad esso connesse? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

2. Risultati di apprendimento e competenze a livello del corso

Premesse:

Il corso di studio ha risultati di apprendimento chiaramente definiti che riflettono il profilo del corso. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze che gli studenti devono conseguire (conoscenza, comprensione e abilità).

Domande:

Fino a che punto i risultati di apprendimento e le competenze che gli studenti devono conseguire corrispondono al profilo del corso? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

3. Risultati di apprendimento e competenze delle varie sezioni del corso (prese separatamente)

Premesse:

Per ciascuna componente del corso di studio è stato formulato un totale di circa cinque risultati di apprendimento, che contribuiscono chiaramente alla realizzazione dei risultati di apprendimento a livello del corso di studio. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze da conseguire (conoscenza, comprensione e abilità).

Domande:

I risultati di apprendimento sono menzionati (esplicitamente) nel *syllabus* per ciascuna delle sue componenti (modulo o unità di corso), e ulteriormente spiegati se richiesto? Fino a che punto risulta chiaro dalla descrizione che sono messe in pratica anche competenze specifiche? Viene indicato quale è il livello delle competenze cui si mira?

4. Struttura del curriculum e sequenza delle componenti / moduli didattici del corso

Premesse:

Il curriculum è strutturato in maniera tale che sia assicurata una certa coerenza nell'ambito del corso di studio nel suo complesso, nelle varie fasi del corso di studio e nelle diverse componenti del corso di studio, e si tende a una progressione continua per ciò che concerne competenze generiche e specifiche di una data area disciplinare che devono essere conseguite in termini di conoscenza, comprensione e abilità.

Domande:

Fino a che punto risulta chiaro nella pratica che il corso di studio è strutturato in maniera tale che venga assicurata una certa coerenza e che avvenga una progressione per ciò che concerne la conoscenza, la comprensione e le abilità in relazione ai risultati di apprendimento e alle competenze da svilupparsi? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

5. (Divisione del) carico di lavoro

Premesse:

Il corso di studio è strutturato in maniera tale che sia realizzata una divisione ben bilanciata del carico di lavoro per l'intero corso di studio, per i vari anni accademici e al loro interno, e per entrambi i semestri, e al loro interno. Il carico di lavoro calcolato per le componenti del corso di studio deve corrispondere al tempo di cui uno studente medio ha bisogno per raggiungere i risultati di apprendimento richiesti.

Domande:

Fino a che punto viene dimostrato nella pratica che il carico di lavoro totale è suddiviso secondo le premesse elencate sopra? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

6. Fattibilità del corso di studio

Premesse:

Il corso è strutturato in maniera tale che sia fattibile per uno studente tipico completare il corso nell'arco di tempo stabilito. Ciò implica una mescolanza di metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, implica che non ci siano impedimenti tra le componenti del corso e sufficiente supervisione / monitoraggio da parte dello staff docente.

Domande:

Fino a che punto si garantisce che venga applicata una combinazione ben bilanciata di metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, che sia disponibile una sufficiente supervisione da parte del personale docente e che i requisiti di accesso alle componenti del corso siano richiesti solamente quando si possa dare una motivazione connessa al contenuto didattico? Se necessario, quali aggiustamenti o ripensamenti sono auspicabili?

7. Metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto

Premesse:

I metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto utilizzati sono vari e sono stati scelti perché ritenuti particolarmente adatti al raggiungimento dei risultati di apprendimento e delle competenze desiderate.

Domande:

Fino a che punto le informazioni disponibili, in particolare per ciò che concerne regolamenti didattici e di accertamento del profitto e *syllabi* del corso, assicurano che le premesse formulate trovino un riscontro? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

8. Connessione tra istruzione secondaria e superiore

Premesse:

Il corso è stato strutturato in maniera tale da prendere in considerazione il livello di ingresso degli studenti. Per corsi di primo ciclo questo implica il suo raccordo con l'istruzione secondaria e per i corsi di secondo ciclo implica il raccordo ai corsi di primo ciclo (che danno accesso ai corsi di secondo ciclo).

Domande:

Fino a che punto ci si è assicurati che il corso sia stato strutturato in maniera tale che sia offerta una buona transizione per ciò che riguarda le qualifiche di ingresso al primo e secondo ciclo? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

9. Cooperazione internazionale

Premesse:

C'è una cooperazione strutturale con istituzioni partner straniere. Questa cooperazione può consistere in corsi di titolo congiunto o nella facilitazione di scambi di studenti e nel riconoscimento delle attività accademiche sostenute presso le istituzioni partner.

Domande:

Come si garantisce che gli studenti non accumulino un ritardo negli studi se seguono una parte del corso di studi presso una istituzione estera partner, tranne quando ne sono loro stessi responsabili (ad esempio perché hanno cambiato corso di studio senza chiedere consiglio, o perché non hanno completato le varie parti componenti del corso con successo)? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

RISULTATO DIDATTICO

10. Risultati (ottenuti) del primo o del secondo ciclo

Premesse:

La Facoltà/Scuola mira a conseguire i seguenti risultati: completamento con successo del primo anno di studio xx% (massimo due anni dopo l'inizio del corso); completamento di un corso di primo ciclo basato sul completamento del primo anno xx% (quattro anni dopo l'inizio del corso didattico), completamento di un corso di secondo ciclo xx% (due o tre anni dopo l'inizio del corso didattico).

Domande:

Il corso realizza le percentuali stabilite? Se no, perché? In questo caso, quali suggerimenti ci sono per un miglioramento?

11. Occupabilità

Premesse:

Il corso di studio risponde alle necessità della società, come si può dedurre dal fatto che il passaggio al mondo del lavoro è buono in senso ampio.

Domanda:

I neolaureati trovano un impiego (adeguato), che corrisponda al profilo e al livello del corso, in un lasso di tempo ragionevole?

RISORSE E STRUTTURE RICHIESTE

12. Risorse strutturali e tecniche

Premesse:

Sono disponibili sufficienti risorse strutturali e tecniche per l'erogazione del corso di studio.

Domanda:

Ci sono mancanze evidenti nella pratica di erogazione del corso, nei riguardi delle strutture e delle risorse disponibili?

13. Risorse materiali e di personale

Premesse:

Per l'erogazione del corso sono messi a disposizione sufficienti risorse quantitative e qualitative di personale, in termini di insegnanti e personale (amministrativo e tecnico) di supporto. Ciascun corso / unità organizzativa dispone di risorse sufficienti per l'erogazione del corso (docenti ospiti, materiali e così via).

Domanda:

Fino a che punto le risorse assegnate sono sufficienti nella pratica per l'erogazione del corso, in accordo con le sue premesse e allestimento originali?

14. Supporto, informazione, orientamento e tutoring agli studenti

Premesse:

Gli studenti hanno a disposizione un sistema di supporto, consultazione e tutoring.

Domanda:

In quale maniera si viene incontro alla necessità di un sistema adeguato di supporto, consultazione e tutoring agli studenti?

Allegato 7

I criteri di valutazione dei programmi di studio previsti all'interno del progetto Teep²¹⁹

Criteri riguardanti le competenze e i risultati di apprendimento

1. Finalità e risultati.

- Gli scopi di competenze sono formulati chiaramente, disponibili pubblicamente e coerenti con il titolo di studio.
- Gli scopi sono realistici e misurabili considerando la durata nominale del programma e il livello iniziale degli studenti.
- Gli scopi sono formulati e sviluppati considerando i bisogni e le richieste del mercato del lavoro.
- Gli scopi non consistono solo in finalità collegate a specifiche qualifiche ma anche a finalità di competenze generali.
- Gli scopi specificano la miscela tra un orientamento teorico e un orientamento pratico del programma, così come il bilancio tra ampiezza e profondità del contenuto del programma.
- Gli scopi del programma promuovono la comprensione dei risultati del programma e delle strategie usate per comunicare le informazioni di questo tipo.
- Gli scopi di competenze sono comunicati e conosciuti dagli studenti, dallo staff, ecc.

2. Contenuto del programma.

- Il contenuto del programma è formulato chiaramente e disponibile pubblicamente.
- La composizione dei corsi e del curriculum sono coerenti con gli scopi di competenze.
- Le discipline di base e gli approcci che fondano le qualifiche dell'area disciplinare sono formulati chiaramente.
- Le competenze specifiche sono raggiunte attraverso il programma.
- Il programma è caratterizzato dalla progressione nel senso che comprende un insieme coerente di corsi o moduli didattici che permettono agli studenti di raggiungere le conoscenze di base dell'area disciplinare all'inizio e approfondire la loro esperienza nei corsi di livello avanzato.
- Il contenuto riflette l'ampiezza e la profondità in relazione alla materia. L'ampiezza riguarda il fatto che gli studenti sviluppino le conoscenze fondamentali dei vari approcci dell'area disciplinare. La profondità riguarda lo studio di almeno un'area ad un livello più avanzato.
- Viene fornita evidenza che il curriculum supporta lo sviluppo progressivo dei risultati attesi.

3. Competenze specifiche.

- Le competenze specifiche possono essere raggiunte attraverso le materie obbligatorie.
- Le discipline di base sostengono le competenze specifiche all'interno del programma.
- Il programma è caratterizzato dalla progressione, nel senso che comprende un insieme coerente di corsi o moduli didattici che permettono agli studenti di raggiungere le conoscenze di base dell'area disciplinare all'inizio e approfondire la loro esperienza nei corsi di livello avanzato.
- Il contenuto del programma riflette l'ampiezza e la profondità in relazione al campo disciplinare, inclusa la descrizione e la valutazione delle conoscenze fondamentali dei vari approcci del campo disciplinare che gli studenti raggiungeranno attraverso il programma e le opportunità delle aree di studio di livello avanzato.

4. Competenze generali.

- Gli studenti attraverso il programma possono raggiungere competenze generali come la capacità di apprendere, la capacità di analisi e di sintesi, le capacità comunicative, ecc.;
- I metodi di insegnamento e di apprendimento supportano il raggiungimento delle competenze generali.

5. Descrittori di primo e di secondo ciclo.

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

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
- abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;
- sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

²¹⁹ Enqa (2004), *Transnational European Evaluation Project. Five history programmes*, Enqa Occasional Papers 6, Helsinki, pp. 67-70 (traduzione italiana a cura dell'autrice)

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

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
- abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
- sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

6. Metodi e strategie di insegnamento / apprendimento.

- Viene formulata e utilizzata una strategia riguardante i metodi di insegnamento e di apprendimento del programma.
- I diversi metodi di insegnamento e di apprendimento incoraggiano il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi in termini di competenze specifiche e generali, l'accesso al lavoro o il proseguimento degli studi e lo sviluppo personale.
- I metodi di insegnamento e di apprendimento permettono agli studenti di raggiungere i risultati di apprendimento attesi.
- Gli studenti vengono coinvolti nello sviluppo delle strategie di insegnamento e di apprendimento e nella valutazione della loro implementazione.

7. Valutazione del profitto.

- I processi di valutazione permettono a chi apprende di dimostrare il raggiungimento dei risultati attesi.
- La strategia di valutazione assicura una adeguata funzione formativa nello sviluppare le abilità degli studenti.

Criteri di assicurazione della qualità

1. I programmi dovrebbero definire una chiara strategia di assicurazione della qualità per:

- assicurare che i programmi restino attuali e validi alla luce degli sviluppi delle conoscenze disciplinari e delle applicazioni della pratica;
- assicurare che vengano attivate azioni appropriate per rimediare qualsiasi inconveniente identificato;
- assicurare che i programmi siano attuali e validi alla luce degli sviluppi internazionali. Quando i programmi considerano il grado di aggiornamento degli scopi e dei risultati attesi del programma originale devono considerare ad esempio le recenti ricerche e le applicazioni pratiche delle conoscenze relative agli ambiti disciplinari rilevanti, l'avanguardia tecnologica e le innovazioni nell'insegnamento e nell'apprendimento, le nuove richieste provenienti dal mondo esterno, i successi delle precedenti coorti di studenti, ecc.

2. I programmi dovrebbero coinvolgere gli studenti, lo staff e gli altri stakeholders nelle pratiche di assicurazione della qualità.

Per esempio usando:

- qualsiasi report elaborato o rilasciato da enti esterni;
- il feedback di staff e studenti;
- il feedback degli ex-studenti e dei loro datori di lavoro;
- il feedback di istituzioni partner internazionali;
- informazioni sui progressi degli studenti;

e attraverso:

- la messa a disposizione della strategia di assicurazione della qualità a docenti e studenti;
- il coinvolgimento di docenti e studenti nelle discussioni per migliorare la qualità del programma;
- la disseminazione dei risultati dell'assicurazione della qualità tra docenti e studenti.

3. I programmi valutano l'efficacia delle pratiche di assicurazione della qualità e cercano di migliorare in funzione di questi risultati.

I programmi considerano:

- i benefici raggiunti dal programma, da docenti, studenti e stakeholders dalle attività di assicurazione della qualità intraprese;
- come i processi promuovono il miglioramento e la disseminazione delle buone pratiche;
- le opportunità di rendere le pratiche di revisione più efficaci ed efficienti.

4. All'interno dell'istituzione c'è una chiara suddivisione delle responsabilità per l'assicurazione della qualità riguardanti:

- la formulazione della strategia di assicurazione della qualità;
- il processo di assicurazione della qualità;
- il coinvolgimento degli studenti, dei docenti e degli stakeholders;
- il follow-up sui risultati dell'assicurazione della qualità;
- la disseminazione dei risultati dell'assicurazione della qualità;
- il miglioramento nelle pratiche.

Allegato 8
Casi di collaborazione con il territorio

Nell'ambito del corso di laurea specialistica in *Disegno industriale del prodotto* il Comune di Venezia ha commissionato la progettazione di contenitori o altre strutture per la raccolta differenziata nel centro storico di Venezia così come la realizzazione di una rampa provvisoria per disabili da collocare nel centro storico di Venezia in occasione della 20^a edizione della Venice Marathon.

Nel caso del corso di laurea specialistica in *Comunicazioni visive e multimediali*, invece, sempre su commissione del Comune di Venezia, è stato studiato e ideato un nuovo sistema di segnaletica per la città che tiene in considerazione le tipologie differenti di city-users con richieste diverse di orientamento ed uso dei luoghi della percorrenza e la necessità di dare risposta appropriata alle esigenze di ciascuno. È stato pertanto realizzato il prototipo di segnaletica che è stato reso visibile in due distinte mostre a Venezia, palazzo Fortuny e al Festival internazionale di grafica di Brema. Infine, vengono ideati e realizzati eventi come le edizioni annuali di "Teach Me" giunto alla terza edizione. Si tratta non solo di un festival della grafica italiana e internazionale ma, pensato inizialmente come un evento per gli studenti, è diventata ormai una grande, reale possibilità di scambio anche tra i docenti di molte discipline che interagiscono e si confrontano con tutti i partecipanti.²²⁰

²²⁰ Altolini S., Zaggia C. (2007), *L'apprendimento dai casi di offerta formativa universitaria analizzati*, in Fondazione CUOA, *Università e territorio: una integrazione possibile*, op. cit., p. 115

Allegato 9
**Questionario di valutazione somministrato alla fine di ogni modulo
del corso di laurea magistrale europeo in *Lifelong Learning***

Evaluation of the modules of the programme

Were you an active ("active" means that you attended lectures or studied at home) student in the MA LLL programme in this semester?

Why did you apply for the MA LLL programme?

What do you expect to be able to use your graduate degree for?

Did you work alongside your studies in this semester?

Do you prefer lectures in the morning or in the afternoon?

How satisfied are you with the facilities/services at the Danish University of Education listed below?

- Classrooms
- AV equipment
- Cafeteria
- Student Administrations Office's service
- Library service
- Study environment

Which modules did you attend in this semester?

FOR EACH MODULE

Did you take an exam in this module?

To what extent were the following teaching forms used in this module?

- Lectures
- Group work in class
- Student presentations

To what extent did you benefit from the following teaching forms?

- Lectures
- Group work in class
- Student presentations

How much did you in general benefit academically from the teaching in this module?

Can you name one or more areas of the teaching you benefited especially from academically?

E.g. in terms of useful knowledge in relation to practice, changes in your a priori beliefs, changes in your way of thinking etc.

Can you name one or more areas of the teaching that you got very little out of academically?

To what extent do you think that the teaching has prepared you for your further studies?

To what extent do you think the teaching has prepared you to take the exam?

What do you think of the level of teaching in this module?

How was the dialogue between the students and the teacher/teachers in this module?

How well do you think the teacher/teachers communicated the subject in a clear and concise way?

How would you rate your own performance in relation to:

- Blackboard (e-learning)
- Study group
- Plenum discussions
- Preparation for classes
- Other use of DPU's facilities (library, open lectures,...)

What do you think of the quality of the teaching materials (course notes etc.) used in this module?

Did you receive supervision in connection with the project exam in this module?

How satisfied were you with the supervision offered?

Why did you not receive supervision?

What, in your opinion, has been the most positive aspect and the least positive aspect about the teaching in this module?

Allegato 10

Il referenziale di conoscenze e capacità del *Coordinatore di servizi educativi*

Le conoscenze del Coordinatore di servizi educativi

- Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona
- Conoscenza critica di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita
- Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi
- Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona
- Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza
- Conoscenza critica delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative
- Conoscenza della storia economica e sociale del Paese
- Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile
- Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia
- Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa
- Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi
- Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative
- Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia
- Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione
- Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane
- Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario
- Conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)
- Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi
- Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze
- Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing sociale
- Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione

Le capacità del Coordinatore di servizi educativi

Macroarea di attività	Capacità
1. Diagnosi	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)
	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali
	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)
	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo
	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese
	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico
	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata

Macroarea di attività	Capacità
2. Progettazione	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni
	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi
	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)
	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari
	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo
	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio
	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio
	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti
3. Erogazione	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza
	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali
	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio
	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative
	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti
	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio
	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)
4. Monitoraggio e valutazione	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata
	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi
	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio
	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio
	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo
5. Promozione	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi
	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali
6. Qualità e ricerca	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento
	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza
	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento
	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi
	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi
	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo
7. Coordinamento	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio
	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori
	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)
	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio
	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi

Allegato 11
La costruzione del curriculum del Corso di laurea specialistica in
Programmazione e gestione dei servizi educativi:
dalle conoscenze / capacità agli insegnamenti

Conoscenze e capacità	Insegnamenti
Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	Pedagogia dell'organizzazione dei servizi
Conoscenza di concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adultità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita	Pedagogia del ciclo di vita e servizi alla persona
Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...) Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	Psicologia dell'organizzazione dei servizi
Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	Sociologia dell'organizzazione dei servizi
Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	Storia e antropologia dei modelli di razionalità
Conoscenza dell'evoluzione delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	Storia comparata delle istituzioni e dei servizi educativi
Conoscenza della storia economica e sociale del Paese Conoscenza dei legami tra processi economici e cambiamenti nel settore terziario Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti Essere in grado di raccogliere, stendere e conservare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	Storia economica e sociale
Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di formazione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	Geografia dei processi sociali
Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, leggi...) Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico	Legislazione europea nazionale e regionale sui servizi
Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	Politiche comparate dei servizi educativi e formativi
Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	Istituzioni di etica fondamentale
Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi	Elementi di teoria sussidiaria
Conoscenza degli aspetti etico-deontologici delle professioni educative e formative	Etica dei servizi e deontologia professionale
Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo /servizio Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	Strategia e pianificazione dei servizi
Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	Analisi economica e finanziaria dei servizi
Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching)	Gestione del personale e dei sistemi informativi
Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	Politiche e gestione dei servizi educativi e formativi

Conoscenze e capacità	Insegnamenti
Conoscenza degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione) Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	Metodologie di analisi sociologica dei servizi
Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	Pedagogia dei servizi per disabili e lavoro di rete
Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese Essere in grado di elaborare strategie di intervento formativo coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...) Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	Metodologie di formazione e sviluppo delle risorse umane
Essere in grado di organizzare e condurre gruppi di lavoro e lavori di gruppo con colleghi, collaboratori e utenti dei servizi	Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo
Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing sociale Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti Essere in grado di utilizzare strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	Metodi di valutazione del potenziale e tecniche di assessment
Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...) Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	Valutazione e bilancio delle competenze
Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	Valutazione e certificazione della qualità nei servizi educativi e formativi

Allegato 12

**Il piano degli studi del Corso di laurea specialistica in
Programmazione e gestione dei servizi educativi
attivato negli a.a. 2003/2004 e 2004/2005**

Modelli pedagogici, psicologici e sociologici dell'organizzazione dei servizi

Pedagogia dell'organizzazione dei servizi (M-PED/01)

Psicologia dell'organizzazione dei servizi (M-PSI/06)

Sociologia dell'organizzazione dei servizi (SPS/08)

Aspetti politici, legislativi ed etici dei servizi

Legislazione europea nazionale e regionale sui servizi educativi e formativi (IUS/10)

Politiche comparate dei servizi educativi e formativi (M-PED/01)

Istituzioni di etica fondamentale (M-FIL/03)

Elementi di teoria sussidiaria dei servizi educativi e formativi (M-FIL/03)

Pianificazione e gestione dei servizi

Strategia e pianificazione dei servizi (SECS-P/07)

Analisi economica e finanziaria dei servizi (SECS-P/07)

Gestione del personale e dei sistemi informativi (SECS-P/10)

Il contesto filosofico, storico, sociale e geografico dei servizi

Storia e antropologia dei modelli di razionalità (M-FIL/06)

Storia comparata delle istituzioni e dei servizi educativi (M-PED/02)

Storia economica e sociale (M-STO/02)

Geografia dei processi sociali (M-GGR/01)

Problematiche pedagogiche, sociologiche ed etiche nell'erogazione dei servizi

Politiche e gestione dei servizi educativi e formativi (SPS/08)

Metodologie di analisi sociologica dei servizi (SPS/07)

Pedagogia del ciclo di vita e servizi alla persona (M-PED/01)

Etica dei servizi e deontologia professionale (M-PED/01)

Pedagogia dei servizi per disabili e lavoro di rete (M-PED/03)

Sviluppo e valutazione delle risorse umane e della qualità dei servizi

Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo (M-PED/03)

Metodologie di formazione e sviluppo delle risorse umane (M-PED/03)

Metodi di valutazione del potenziale e tecniche di assessment + Lab. (M-PSI/05)

Valutazione e bilancio delle competenze + Lab. (M-PED/04)

Valutazione e certificazione della qualità nei servizi educativi e formativi + Lab. (M-PED/04)

Altre attività (tra cui una lingua straniera comunitaria a scelta)

Attività a scelta dello studente

Prova finale

Allegato 13

Il referenziale di conoscenze e capacità dell'Esperto in Formazione continua

Le conoscenze dell'Esperto in formazione continua

- Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità in riferimento ai diversi modi di pensare il mondo e di praticare la scienza
- Conoscenza dell'evoluzione storica delle forme di organizzazione del lavoro
- Conoscenza degli elementi e delle relazioni che costituiscono il processo di formazione del territorio in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile
- Conoscenza delle principali teorie della formazione
- Conoscenza dell'evoluzione dei modelli di formazione professionale
- Conoscenza di concetti come vita, soggettività personale, cultura, aduttà-maturità, scuola-extra-scuola che definiscono l'intero ciclo di vita
- Conoscenza delle principali teorie psicologiche dell'apprendimento adulto
- Conoscenza degli elementi costitutivi del processo formativo e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)
- Conoscenza delle fasi fondamentali di un processo di ricerca nelle organizzazioni e dei principali strumenti d'indagine psicometrica
- Conoscenza del quadro delle trasformazioni del mercato del lavoro
- Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti di cui tener conto nella diagnosi, nella progettazione e nella valutazione di azioni educative/formative
- Conoscenza delle principali metodologie per l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali
- Conoscenza di teorie e modelli di progettazione di interventi formativi
- Conoscenza dei modelli della formazione continua
- Conoscenza delle problematiche legate all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi di formazione
- Conoscenza di metodologie e strumenti di analisi dei costi della formazione, della valutazione dei risultati e dell'impatto degli interventi formativi nei confronti delle organizzazioni e dei singoli
- Conoscenza degli approcci e dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze
- Conoscenza delle teorie e delle tecniche psicologiche e sociali di cui ci si avvale per lo sviluppo del lavoro e delle organizzazioni
- Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione
- Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane
- Conoscenza degli aspetti economici, organizzativi e gestionali dei servizi formativi
- Conoscenza del quadro di analisi storico-teorica delle strutture fondamentali del discorso morale
- Conoscenza dell'approccio teorico e metodologico dell'antropologia dell'educazione
- Conoscenza degli aspetti etico e deontologici delle professioni formative
- Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa
- Conoscenza della lingua inglese

Le capacità dell'Esperto in formazione continua

SISTEMA FORMATIVO		
1. Visione sistemica	1.1	Considerare l'orientamento strategico di fondo dell'organizzazione nell'impostazione delle azioni e dei piani formativi
	1.2	Rendere coerenti i fabbisogni formativi degli individui con quelli dell'organizzazione di appartenenza
	1.3	Costruire e aggiornare costantemente un data base relativo alle proposte di formazione disponibili nel mercato
	1.4	Saper impostare un data base per la gestione delle informazioni relative alle attività di formazione realizzate, ai docenti e ai partecipanti coinvolti
	1.5	Intrattenere rapporti di collaborazione con gli enti di formazione operanti nel mercato locale e in quello nazionale, finalizzati allo sviluppo o all'acquisizione di servizi formativi
2. Approcci metodologici	2.1	Conoscere modelli e linguaggi dell'organizzazione, sia in generale, sia per gli aspetti specifici di gestione e sviluppo delle risorse umane
	2.2	Conoscere, da un punto di vista teorico, gli approcci alla formazione e le teorie sull'apprendimento (processi e funzioni mentali, leggi generali dell'apprendimento, tipi di apprendimento, etc.)
	2.3	Analizzare il rapporto esistente tra la cultura organizzativa e le diverse opzioni metodologiche della formazione, anche mediante l'utilizzo di modelli interpretativi psicosociali (analisi di bisogni e motivazioni, dinamiche di gruppo, stili di leadership)
	2.4	Conoscere le differenti metodologie didattiche utilizzabili nelle attività formative per adulti
	2.5	Conoscere i campi di applicazione e le opportunità offerte dalla formazione a distanza
	2.6	Saper valutare l'adeguatezza dei materiali didattici in distance learning dal punto di vista della strutturazione, dell'approfondimento e del grado di interattività
3. Legislazione	3.1	Avere consapevolezza degli aspetti fiscali e di contrattualistica (rapporto con docenti, enti di formazione, società di servizi, etc.) inerenti alla realizzazione di attività di formazione
	3.2	Saper adempiere agli aspetti burocratici connessi all'approvazione e alla realizzazione dell'attività di formazione
	3.3	Saper individuare e interpretare i bandi per l'assegnazione di finanziamenti pubblici/comunitari
	3.4	Conoscere la legislazione relativa al riordino del sistema della formazione in Italia, con particolare riferimento alla formazione professionale
	3.5	Conoscere le problematiche inerenti la certificazione delle competenze e la standardizzazione delle attività formative (crediti formativi capitalizzabili)
	3.6	Conoscere la normativa sulla certificazione della qualità dei servizi formativi
PROGETTAZIONE		
4. Analisi dei fabbisogni formativi	4.1	Saper tradurre le indicazioni dei referenti organizzativi (ad es. i responsabili di funzione) in specifiche esigenze formative
	4.2	Saper analizzare gli aspetti legati al contesto di riferimento (aspetti socio-economici, normativi, tecnologici) per definire il fabbisogno formativo
	4.3	Saper utilizzare interviste mirate quali strumenti di indagine dei fabbisogni formativi
	4.4	Utilizzare, nel processo di diagnosi dei fabbisogni formativi, strumenti e metodologie della ricerca sociale e organizzativa (tecniche di job description, analisi dei processi, tecniche di assessment, etc.)
	4.5	Costruire strumenti ad hoc per raccogliere informazioni utili all'analisi dei fabbisogni formativi
	4.6	Ricondurre il fabbisogno formativo rilevato a una determinata area qualitativa di apprendimento (area delle logiche, delle metodiche, delle tecnologie)
5. Obiettivi didattici e destinatari	5.1	Tradurre il fabbisogno formativo in obiettivi didattici concreti, misurabili e coerenti fra di loro
	5.2	Saper elaborare proposte di progetto rispondenti alle indicazioni del committente/referente interno
	5.3	Apportare miglioramenti incrementali a progetti formativi già realizzati
	5.4	Valutare la coerenza tra l'iniziativa formativa e le prospettive di sviluppo professionale dei destinatari
	5.5	Saper definire percorsi formativi per la riqualificazione professionale in ipotesi di ristrutturazione dell'azienda/settore
	5.6	Identificare i potenziali destinatari dell'iniziativa formativa
	5.7	Saper impostare la durata e la tempistica di una iniziativa formativa tenendo in considerazione le caratteristiche e le esigenze dei destinatari
6. Programmazione didattica	6.1	Saper valutare proposte di progetto alternative relative ad obiettivi formativi identificati
	6.2	Definire i contenuti dell'iniziativa formativa in base agli obiettivi individuati, alla specificità del contesto di riferimento e al livello di conoscenza iniziale dei partecipanti
	6.3	Saper ordinare i contenuti dell'iniziativa formativa nella giusta sequenza di apprendimento, cercando di cogliere i possibili nessi causa-effetto che legano tra loro i diversi apprendimenti specifici
	6.4	Saper impostare il calendario didattico dell'iniziativa formativa
	6.5	Definire, in coerenza con gli obiettivi didattici e con i contenuti dell'iniziativa formativa, la corretta combinazione tra metodologie didattiche tradizionali e attive (lavori di gruppo, business games, role-playing, etc.)

7. Personale, attrezzature e aule	7.1	Definire le caratteristiche delle figure professionali necessarie per la realizzazione dell'attività formativa (docenti, tutor, coordinatori, ecc.)
	7.2	Definire e progettare i ruoli di docenza e di coordinamento, specificando i diversi ambiti di azione e di responsabilità
	7.3	Definire quali attrezzature didattiche sono necessarie all'erogazione dell'attività formativa
	7.4	Scegliere lo spazio dove svolgere l'attività formativa a garanzia della funzionalità e del comfort dell'iniziativa da realizzare
8. Gestione economica	8.1	Individuare le fonti alternative di finanziamento più adeguate rispetto all'iniziativa formativa da realizzare (FSE, ADAPT, Legge 236/93)
	8.2	Verificare l'adeguatezza delle risorse economiche e non economiche necessarie a realizzare l'attività formativa
	8.3	Individuare tutte le voci di costo riferibili all'attività formativa
	8.4	Saper redigere il budget complessivo dell'iniziativa formativa
	8.5	Verificare in itinere l'impiego delle risorse in relazione ai vincoli di budget
REALIZZAZIONE		
9. Selezione	9.1	In ambito di selezione, definire le caratteristiche motivazionali e professionali dei destinatari coerenti con gli obiettivi didattici dell'iniziativa formativa
	9.2	Valutare la corrispondenza delle caratteristiche dei destinatari rispetto ai requisiti specificati per l'ammissione all'iniziativa formativa
	9.3	Saper condurre colloqui di selezione
	9.4	Saper somministrare prove scritte, test attitudinali o prove di cultura generale
10. Logistica e documentazione	10.1	Saper produrre il materiale informativo necessario per presentare l'iniziativa formativa
	10.2	Saper predisporre nei tempi e nelle forme previste la modulistica relativa all'iniziativa di formazione (calendario didattico, liste iscritti, questionari di soddisfazione, etc.)
	10.3	Gestire eventuali aspetti logistici, quali pernottamenti e pasti
	10.4	Verificare l'adeguatezza delle condizioni logistiche e delle attrezzature da impiegare (aule, supporti audiovisivi, terminali, etc.)
11. Didattica	11.1	Identificare docenti adeguati in relazione agli obiettivi e ai contenuti dell'iniziativa formativa
	11.2	Garantire il coordinamento dei diversi docenti coinvolti nell'iniziativa formativa anche attraverso incontri strutturati
	11.3	Garantire ai docenti adeguate informazioni sui destinatari e sugli obiettivi didattici dell'iniziativa di formazione
	11.4	Rimodulare il calendario didattico previsto in considerazione di specifiche esigenze di approfondimento di alcune tematiche
	11.5	Valutare l'adeguatezza del materiale didattico rispetto ai contenuti e ai destinatari dell'iniziativa formativa (aggiornamento, completezza, linguaggio)
CONTROLLO E VALUTAZIONE		
12. Misurazione	12.1	Impostare una serie di indicatori di valutazione per la misurazione dell'efficienza e dell'efficacia di specifici aspetti dell'attività formativa
	12.2	Impostare una serie di indicatori per la valutazione del gradimento dell'attività formativa da parte dei partecipanti
	12.3	Conoscere le metodologie di valutazione dell'apprendimento
	12.4	Conoscere le tecniche di valutazione dei risultati a livello di comportamento sul lavoro
13. Valutazione attività formativa	13.1	Definire un programma per la valutazione dell'iniziativa formativa, identificando le fasi temporali in cui attuare le attività di controllo e gli strumenti da utilizzare
	13.2	Saper elaborare relazioni consuntive dell'attività formativa realizzata
	13.3	Verificare a consuntivo il rispetto del budget assegnato
	13.4	Analizzare i risultati dei questionari di valutazione al fine di pervenire a un giudizio complessivo sull'andamento dell'attività formativa
	13.5	Saper organizzare attività di monitoraggio specifiche dell'attività formativa
	13.6	Intervenire tempestivamente per eliminare o ridurre situazioni indesiderabili o problematiche emerse durante l'attività formativa

Allegato 14
La costruzione del curriculum del Corso di laurea specialistica in
Scienze della Formazione continua:
dalle conoscenze / capacità agli insegnamenti

Conoscenze e capacità	Insegnamenti
Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità in riferimento ai diversi modi di pensare il mondo e di praticare la scienza	Teorie filosofiche e storia dei paradigmi di razionalità
Conoscenza dell'evoluzione storica delle forme di organizzazione del lavoro	Storia del lavoro e delle organizzazioni produttive
Conoscenza degli elementi e delle relazioni che costituiscono il processo di formazione del territorio in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile	Analisi territoriale dei bisogni sociali
Conoscenza delle principali teorie della formazione	Teorie della formazione
Conoscenza di concetti come vita, soggettività personale, cultura, adultità-maturità, scuola-extra-scuola che definiscono l'intero ciclo di vita	Pedagogia sociale e formazione degli adulti
Conoscenza delle principali teorie psicologiche dell'apprendimento adulto Conoscere, da un punto di vista teorico, gli approcci alla formazione e le teorie sull'apprendimento (processi e funzioni mentali, leggi generali dell'apprendimento, tipi di apprendimento, etc.)	Psicologia dell'apprendimento adulto
Conoscenza dell'evoluzione dei modelli di formazione professionale Costruire e aggiornare costantemente un data base relativo alle proposte di formazione disponibili nel mercato Conoscere la legislazione relativa al riordino del sistema della formazione in Italia, con particolare riferimento alla formazione professionale	Storia e modelli della formazione professionale
Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti di cui tener conto nella diagnosi, nella progettazione e nella valutazione di azioni educative/formative	Sociologia della formazione continua
Conoscenza del quadro delle trasformazioni del mercato del lavoro	Sociologia del mercato delle competenze
Conoscenza degli elementi costitutivi del processo formativo e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	Metodologie della ricerca sociale per la formazione continua
Conoscenza delle fasi fondamentali di un processo di ricerca nelle organizzazioni e dei principali strumenti d'indagine psicometrica	Metodologie della ricerca psicometrica per le organizzazioni
Conoscenza dei modelli della formazione continua Conoscere le differenti metodologie didattiche utilizzabili nelle attività formative per adulti	Modelli e metodi della formazione continua + Laboratorio
Conoscenza delle principali metodologie per l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali Rendere coerenti i fabbisogni formativi degli individui con quelli dell'organizzazione di appartenenza Analizzare il rapporto esistente tra la cultura organizzativa e le diverse opzioni metodologiche della formazione, anche mediante l'utilizzo di modelli interpretativi psicosociali (analisi di bisogni e motivazioni, dinamiche di gruppo, stili di leadership) Saper tradurre le indicazioni dei referenti organizzativi (ad es. i responsabili di funzione) in specifiche esigenze formative Saper analizzare gli aspetti legati al contesto di riferimento (aspetti socio-economici, normativi, tecnologici) per definire il fabbisogno formativo Saper utilizzare interviste mirate quali strumenti di indagine dei fabbisogni formativi Utilizzare, nel processo di diagnosi dei fabbisogni formativi, strumenti e metodologie della ricerca sociale e organizzativa Costruire strumenti ad hoc per raccogliere informazioni utili all'analisi dei fabbisogni formativi Ricondurre il fabbisogno formativo rilevato a una determinata area qualitativa di apprendimento (area delle logiche, delle metodiche, delle tecnologie)	Analisi dei bisogni formativi e strategie curriculari per la formazione continua
Conoscenza delle problematiche legate all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi di formazione Conoscere i campi di applicazione e le opportunità offerte dalla formazione a distanza Saper valutare l'adeguatezza dei materiali didattici in distance learning dal punto di vista della strutturazione, dell'approfondimento e del grado di interattività	Tecnologie per la formazione continua + Laboratorio

Conoscenze e capacità	Insegnamenti
Conoscenza di teorie e modelli di progettazione di interventi formativi Tradurre il fabbisogno formativo in obiettivi didattici concreti, misurabili e coerenti fra di loro Saper elaborare proposte di progetto rispondenti alle indicazioni del committente/referente interno Apportare miglioramenti incrementali a progetti formativi già realizzati Valutare la coerenza tra l'iniziativa formativa e le prospettive di sviluppo professionale dei destinatari Saper definire percorsi formativi per la riqualificazione professionale in ipotesi di ristrutturazione dell'azienda/settore Identificare i potenziali destinatari dell'iniziativa formativa Saper impostare la durata e la tempistica di una iniziativa formativa tenendo in considerazione le caratteristiche e le esigenze dei destinatari Saper valutare proposte di progetto alternative relative ad obiettivi formativi identificati Definire i contenuti dell'iniziativa formativa in base agli obiettivi individuati, alla specificità del contesto di riferimento e al livello di conoscenza iniziale dei partecipanti Saper ordinare i contenuti dell'iniziativa formativa nella giusta sequenza di apprendimento, cercando di cogliere i possibili nessi causa-effetto che legano tra loro i diversi apprendimenti specifici Saper impostare il calendario didattico dell'iniziativa formativa Definire, in coerenza con gli obiettivi didattici e con i contenuti dell'iniziativa formativa, la corretta combinazione tra metodologie didattiche tradizionali e attive (lavori di gruppo, business games, role-playing, etc.) Saper produrre il materiale informativo necessario per presentare l'iniziativa formativa Saper predisporre nei tempi e nelle forme previste la modulistica relativa all'iniziativa di formazione (calendario didattico, liste iscritti, questionari di soddisfazione, etc.) Definire le caratteristiche delle figure professionali necessarie per la realizzazione dell'attività formativa (docenti, tutor, coordinatori, ecc.) Definire e progettare i ruoli di docenza e di coordinamento, specificando i diversi ambiti di azione e di responsabilità Definire quali attrezzature didattiche sono necessarie all'erogazione dell'attività formativa Scegliere lo spazio dove svolgere l'attività formativa a garanzia della funzionalità e del comfort dell'iniziativa da realizzare Gestire eventuali aspetti logistici, quali pernottamenti e pasti Verificare l'adeguatezza delle condizioni logistiche e delle attrezzature da impiegare (aule, supporti audiovisivi, terminali, etc.) Identificare docenti adeguati in relazione agli obiettivi e ai contenuti dell'iniziativa formativa Garantire il coordinamento dei diversi docenti coinvolti nell'iniziativa formativa anche attraverso incontri strutturati Garantire ai docenti adeguate informazioni sui destinatari e sugli obiettivi didattici dell'iniziativa di formazione Rimodulare il calendario didattico previsto in considerazione di specifiche esigenze di approfondimento di alcune tematiche Valutare l'adeguatezza del materiale didattico rispetto ai contenuti e ai destinatari dell'iniziativa formativa (aggiornamento, completezza, linguaggio)	Metodi e tecniche di progettazione di interventi formativi
Conoscenza di metodologie e strumenti di analisi dei costi della formazione, della valutazione dei risultati e dell'impatto degli interventi formativi nei confronti delle organizzazioni e dei singoli Saper adempiere agli aspetti burocratici connessi all'approvazione e alla realizzazione dell'attività di formazione Saper individuare e interpretare i bandi per l'assegnazione di finanziamenti pubblici/comunitari Individuare le fonti alternative di finanziamento più adeguate rispetto all'iniziativa formativa da realizzare (FSE, ADAPT, Legge 236/93) Verificare l'adeguatezza delle risorse economiche e non economiche necessarie a realizzare l'attività formativa	Analisi e valutazione economica degli interventi formativi
Conoscenza del quadro di analisi storico-teorica delle strutture fondamentali del discorso morale	Istituzioni di etica fondamentale
Conoscenza degli aspetti etico - deontologici delle professioni formative	Etica e deontologia delle professioni formative
Conoscenza dell'approccio teorico e metodologico dell'antropologia dell'educazione	Etnografia dei processi formativi

Conoscenze e capacità	Insegnamenti
Conoscenza delle teorie e delle tecniche psicologiche e sociali di cui ci si avvale per lo sviluppo del lavoro e delle organizzazioni In ambito di selezione, definire le caratteristiche motivazionali e professionali dei destinatari coerenti con gli obiettivi didattici dell'iniziativa formativa Valutare la corrispondenza delle caratteristiche dei destinatari rispetto ai requisiti specificati per l'ammissione all'iniziativa formativa Saper condurre colloqui di selezione Saper somministrare prove scritte, test attitudinali o prove di cultura generale	Psicologia del lavoro e delle organizzazioni per la formazione continua + Laboratorio
Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane Conoscere modelli e linguaggi dell'organizzazione, sia in generale, sia per gli aspetti specifici di gestione e sviluppo delle risorse umane	Metodi di valutazione del potenziale e tecniche di assessment + Laboratorio
Conoscenza degli approcci e dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze Conoscere le problematiche inerenti la certificazione delle competenze e la standardizzazione delle attività formative (crediti formativi capitalizzabili)	Valutazione e certificazione delle competenze
Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella/della formazione Conoscere la normativa sulla certificazione della qualità dei servizi formativi Impostare una serie di indicatori di valutazione per la misurazione dell'efficienza e dell'efficacia di specifici aspetti dell'attività formativa Impostare una serie di indicatori per la valutazione del gradimento dell'attività formativa da parte dei partecipanti Conoscere le metodologie di valutazione dell'apprendimento Conoscere le tecniche di valutazione dei risultati a livello di comportamento sul lavoro Definire un programma per la valutazione dell'iniziativa formativa, identificando le fasi temporali in cui attuare le attività di controllo e gli strumenti da utilizzare Saper elaborare relazioni consuntive dell'attività formativa realizzata Analizzare i risultati dei questionari di valutazione al fine di pervenire a un giudizio complessivo sull'andamento dell'attività formativa Saper organizzare attività di monitoraggio specifiche dell'attività formativa Intervenire tempestivamente per eliminare o ridurre situazioni indesiderabili o problematiche emerse durante l'attività formativa	Valutazione e certificazione della qualità nelle organizzazioni della formazione continua + Laboratorio
Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	Politiche comparate della formazione continua
Conoscenza degli aspetti economici, organizzativi e gestionali dei servizi formativi Considerare l'orientamento strategico di fondo dell'organizzazione nell'impostazione delle azioni e dei piani formativi Saper impostare un data base per la gestione delle informazioni relative alle attività di formazione realizzate, ai docenti e ai partecipanti coinvolti Intrattenere rapporti di collaborazione con gli enti di formazione operanti nel mercato locale e in quello nazionale, finalizzati allo sviluppo o all'acquisizione di servizi formativi Avere consapevolezza degli aspetti fiscali e di contrattualistica (rapporto con docenti, enti di formazione, società di servizi, etc.) inerenti alla realizzazione di attività di formazione Individuare tutte le voci di costo riferibili all'attività formativa Saper redigere il budget complessivo dell'iniziativa formativa Verificare in itinere l'impiego delle risorse in relazione ai vincoli di budget Verificare a consuntivo il rispetto del budget assegnato	Economia della formazione
Conoscenza della lingua inglese	Lingua inglese

Allegato 15

**Il piano degli studi del Corso di laurea specialistica in
Scienze della Formazione continua
attivato negli a.a. 2003/2004 e 2004/2005**

Il contesto filosofico, storico e geografico della formazione continua

Teorie filosofiche e storia dei paradigmi di razionalità (M-FIL/06)

Storia del lavoro e delle organizzazioni produttive (M-STO/02)

Analisi territoriale dei bisogni sociali (M-GGR/01)

Teorie e modelli pedagogici e psicologici dell'apprendimento e della formazione

Teorie della formazione (M-PED/01)

Pedagogia sociale e formazione degli adulti (M-PED/01)

Psicologia dell'apprendimento adulto (M-PSI/01)

Storia e modelli della formazione professionale (M-PED/02)

Modelli e metodologie di analisi sociologica e psicologica della formazione continua

Sociologia della formazione continua (SPS/08)

Sociologia del mercato delle competenze (SPS/08)

Metodologie della ricerca sociale per la formazione continua (SPS/07)

Metodologie della ricerca psicometrica per le organizzazioni (M-PSI/03)

Metodi e tecniche di analisi dei bisogni, progettazione, erogazione e valutazione di interventi formativi

Modelli e metodi della formazione continua + Laboratorio (M-PED/03)

Analisi dei bisogni formativi e strategie curriculari per la formazione continua (M-PED/03)

Tecnologie per la formazione continua + Laboratorio (M-PED/03).

Metodi e tecniche di progettazione di interventi formativi (M-PED/04)

Analisi e valutazione economica degli interventi formativi (SECS-P/08)

Sviluppo e valutazione delle risorse umane e della qualità nelle organizzazioni della formazione continua

Psicologia del lavoro e delle organizzazioni per la formazione continua + Laboratorio (M-PSI/06)

Metodi di valutazione del potenziale e tecniche di assessment + Laboratorio (M-PSI/06)

Valutazione e certificazione delle competenze (M-PED/04)

Valutazione e certificazione della qualità nelle organizzazioni della formazione continua + Laboratorio (M-PED/04)

Aspetti politici, economici ed etici della formazione continua

Politiche comparate della formazione continua (M-PED/01)

Economia della formazione (SECS-P/02)

Istituzioni di etica fondamentale (M-FIL/03)

Etica e deontologia delle professioni formative (M-PED/01)

Etnografia dei processi formativi (M-PED/01)

Lingua inglese

Altre attività

Attività a scelta dello studente

Prova finale

Allegato 16
Il questionario somministrato in ingresso

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione
a.a. 2003/2004

**QUESTIONARIO PER STUDENTI ISCRITTI AL PRIMO ANNO
DEL CORSO DI LAUREA SPECIALISTICA IN
*Programmazione e gestione dei servizi educativi***

Gentile studente,
ti chiediamo gentilmente di compilare questo questionario anonimo che ha lo scopo di rilevare alcune caratteristiche del gruppo di studenti iscritti al corso di laurea specialistica al fine di fornire ai docenti alcune informazioni utili per la progettazione degli insegnamenti e delle unità formative.
Grazie per la collaborazione!

Sesso:

Maschio
Femmina

Età

Provincia di provenienza:

BL
PD
RO
TV
VE
VI
VR
Altro.....

Area di formazione di scuola media superiore:

Magistrale-sociopedagogica
Assistente all'infanzia
Classica
Scientifica
Artistica
Linguistica
Tecnica e professionale

Titolo di studio conseguito ai fini dell'accesso alla laurea specialistica:

Laurea triennale in.....
indirizzo.....
Voto di laurea.....

Laurea quadriennale in.....
indirizzo.....
Voto di laurea.....

Diploma Regionale triennale in "Educatore professionale animatore"Voto.....

Eventuali altri titoli di studio acquisiti:

Altra laurea in.....

 Master in.....

 Corso di perfezionamento in.....

 Altro.....

Attualmente svolgi attività lavorativa?

No

Si, lavora

part time, in qualità di.....

Attività principali:.....

full-time, in qualità di.....

Attività principali:.....

occasionale, in qualità di.....

Attività principali:.....

Tipo di rapporto lavorativo:

Assunzione a tempo determinato

Assunzione a tempo indeterminato

Lavoro autonomo

Contratto a progetto

Altro

Sede di svolgimento dell'attività lavorativa:

BL

PD

RO

TV

VE

VI

VR

Altro.....

Quanto sei soddisfatto della tua situazione lavorativa?

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

Hai avuto qualche o altre esperienze nel campo dell'educazione/formazione?

No

Si,

attraverso tirocinio/stage presso.....

Attività principali:.....

attraverso esperienza/e lavorativa/e in qualità di.....

Attività principali:.....

Attenzione! Le due domande che seguono sono a risposta aperta!

Esprimi le motivazioni e le aspettative che ti hanno spinto ad iscriverti a questo corso di laurea specialistica:

Esprimi le tue aspirazioni professionali in termini di ruolo ricoperto e di ambiente di lavoro:

Allegato 17
Il questionario somministrato in uscita

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione
a.a. 2004/2005

**Questionario per gli studenti uscenti dal corso di laurea specialistica in
*Programmazione e gestione dei servizi educativi***

Gentile studente,
ti chiediamo gentilmente di compilare questo questionario anonimo che ha lo scopo di rilevare alcune informazioni riguardanti la tua attuale situazione professionale e l'adeguatezza della preparazione conseguita.
Grazie per la collaborazione!

1. Attualmente:

- la tua situazione lavorativa è invariata rispetto al momento dell'iscrizione (passa alla domanda 3)
- stai facendo uno stage nel settore educativo/formativo
- hai cambiato lavoro (specificare: _____)
- hai iniziato a lavorare occasionalmente nel settore educativo/formativo
- hai iniziato a lavorare part-time nel settore educativo/formativo
- hai iniziato a lavorare full-time nel settore educativo/formativo
- hai iniziato a lavorare occasionalmente in altro settore
- hai iniziato a lavorare part-time in altro settore
- hai iniziato a lavorare full-time in altro settore

2. Pensi che in questo abbia influito anche il fatto di aver frequentato questa laurea specialistica? (motiva la tua risposta!)

3. Se lavori, quali attività svolgi normalmente?

4. Nel tuo lavoro quotidiano utilizzi le conoscenze e le capacità acquisite? Quali in modo particolare?

5. Che cosa percepisci invece come mancante nella tua preparazione?

6. Quanto sei soddisfatto della tua situazione lavorativa attuale?

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

7. Pensi di cercare/cambiare lavoro entro i prossimi sei mesi? Perché?

8. Potendo tornare indietro, ti iscriveresti nuovamente a questo corso di laurea?

Si, perché

No, perché

Allegato 18
Il questionario somministrato in itinere per tutti gli insegnamenti del corso di laurea

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione

QUESTIONARIO PER STUDENTI ISCRITTI AL CORSO DI LAUREA SPECIALISTICA IN
Programmazione e gestione dei servizi educativi

Gentile studente,
il questionario proposto ha lo scopo di valutare criticità e punti di forza degli insegnamenti della X
Unità Formativa.
I risultati della rielaborazione statistica dei giudizi da Voi espressi verranno comunicati al Preside e ai
docenti del corso di laurea specialistica; per questo motivo, la Vostra sincera opinione (che resta
anonima) è indispensabile per il miglioramento degli aspetti che vengono valutati attraverso questo
questionario.
Vi ringraziamo per la collaborazione!

**Esprimi la tua opinione in merito alle affermazioni riportate di seguito mettendo una X al posto
del numero corrispondente al tuo giudizio da 1 (minimo) a 10 (massimo).**

1. Il contenuto, le finalità e gli obiettivi dell'insegnamento sono stati presentati dal docente in modo esauriente all'inizio del corso.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
2. Il docente spiega in modo chiaro.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
3. Il docente stimola la partecipazione attiva degli studenti.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
4. I contenuti del corso mi interessano.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
5. Penso che i contenuti del corso siano utili per il mio attuale/futuro lavoro.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
6. Ho instaurato un buon rapporto con il docente.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
7. I lavori di gruppo sono stati proficui.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
8. Gli interventi dei testimoni esterni sono stati interessanti.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
9. Per la prova d'esame il carico di lavoro è equilibrato.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
10. Per la prova d'esame ho avuto la possibilità di approfondire argomenti che più mi interessano / che più mi sono utili nel lavoro.

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----
11. Quante giornate hai frequentato?
 ____ / ____

Attenzione! Le domande che seguono sono a risposta aperta (e non sono facoltative!).

12. Ritieni che il docente abbia ben gestito il tempo a disposizione rispetto agli obiettivi prefissati e ai contenuti da trattare?

13. Dedicheresti comunque più ore ai contenuti di questo insegnamento?

Si

No

14. Qual è stato il momento/argomento più interessante?

15. Qual è stato il momento/argomento meno interessante?

16. C'è qualcosa che ti aspettavi da questo corso che invece non si è realizzato?

17. Ci sono state sovrapposizioni inutili tra i contenuti di questo insegnamento e i contenuti di altri insegnamenti svolti nel triennio? (Se si indicare quali insegnamenti e argomentare la risposta).

18. Osservazioni e/o suggerimenti da comunicare al docente:

19. Sulla base delle valutazioni fatte, esprimi un giudizio complessivo sul corso:

MIN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	MAX
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----

Allegato 19

Il questionario somministrato in itinere per tutte le unità formative del corso di laurea

UNITÀ FORMATIVA

Esprimi la tua opinione in merito alle affermazioni riportate di seguito mettendo una X al posto del numero corrispondente al tuo giudizio da 1 (minimo) a 10 (massimo) e rispondendo alle domande aperte motivando il tuo giudizio.

1. La coerenza tra gli insegnamenti della quinta unità formativa è stata esplicitata.

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

2. Sono riuscito a cogliere i collegamenti tra i quattro insegnamenti.

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

3. La giornata di compresenza è stata interessante.

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

4. La giornata di compresenza è stata utile per il mio attuale/futuro lavoro.

MIN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MAX

5. Quali sono gli aspetti positivi e/o negativi che hai riscontrato in questa giornata di compresenza?

6. Ritieni che tali insegnamenti siano coerentemente raggruppati? Pensi che alcuni insegnamenti si legassero di più ad altri già svolti?

Allegato 20

Il questionario di autovalutazione delle conoscenze

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione

**Corso di laurea specialistica in Programmazione e gestione dei servizi educativi
AUTOVALUTAZIONE DEL GRADO DI PADRONANZA
DELLE CONOSCENZE GENERALI**

Il presente questionario è finalizzato alla rilevazione del grado in cui tu ritieni attualmente di possedere un insieme conoscenze generali.

Istruzioni per la compilazione

Il questionario elenca le conoscenze generali.

Ti si chiede di indicare in che misura da 1 (nessuna padronanza) a 4 (ottima padronanza) ritieni di possedere ciascuna conoscenza.

SI PREGA DI BARRARE UNA SOLA CASELLA IN CORRISPONDENZA DI CIASCUNA CONOSCENZA

COGNOME E NOME DEL COMPILATORE:

	CONOSCENZE GENERALI	1	2	3	4
1	Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona				
2	Conoscenza e rivisitazione critica di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, aduttività, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita				
3	Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi educativi e formativi				
4	Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona				
5	Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza				
6	Conoscenza critica dell'evoluzione dei servizi educativi nelle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative				
7	Conoscenza critica della storia economica e sociale del Paese nel contesto europeo				
8	Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo territoriale sostenibile				
9	Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia e della teoria delle rispettive responsabilità legislative				
10	Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa				
11	Conoscenza del quadro della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi				
12	Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative				
13	Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia				
14	Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione				
15	Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane				
16	Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti di cui tener conto nella diagnosi, nella progettazione e nella valutazione di azioni educative/formative				
17	Conoscenza degli elementi costitutivi del processo formativo e degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)				
18	Conoscenza delle teorie e dei modelli formativi				
19	Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze				
20	Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing				
21	Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione				

Allegato 21

Il questionario di autovalutazione delle capacità

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di laurea specialistica in Programmazione e gestione dei servizi educativi AUTOVALUTAZIONE DEL GRADO DI POSSESSO DELLE CAPACITÀ

Il presente questionario è finalizzato alla rilevazione del grado in cui tu ritieni attualmente di possedere un insieme di capacità.

Istruzioni per la compilazione

Il questionario elenca le capacità individuate.

Ti si chiede di indicare in che misura da 1 (Mi manca questa capacità) a 7 (So farlo in modo ottimo) ritieni di possedere ciascuna capacità.

SI PREGA DI BARRARE UNA SOLA CASELLA IN CORRISPONDENZA DI CIASCUNA CAPACITÀ

COGNOME E NOME DEL COMPILATORE:

		CAPACITÀ	1	2	3	4	5	6	7
1. Diagnosi	1.1	Conoscere le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo nell'analisi dei servizi educativi e formativi (interviste, colloqui, focus group, ecc...)							
	1.2	Conoscere le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale e organizzativa nel campo dei servizi educativi e sociali							
	1.3	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)							
	1.4	Conoscere le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo							
	1.5	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese							
	1.6	Conoscere le normative di riferimento del settore (leggi, direttive, circolari, ...) ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico							
	1.7	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata							
2. Progettazione	2.1	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni, valutandone le possibili conseguenze (sociali, occupazionali, culturali, ...)							
	2.2	Essere in grado di definire obiettivi operativi (formativi, di servizio, ...) tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi							
	2.3	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo di gruppo e/o individualizzato in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...), sia in presenza che a distanza							
	2.4	Conoscere i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari							
	2.5	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo							
	2.6	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio							
	2.7	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio							
	2.8	Essere in grado applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti							
3. Erogazione	3.1	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza							
	3.2	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella							

		CAPACITA'	1	2	3	4	5	6	7
		definizione di progetti personali e professionali							
	3.3	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi e collaboratori							
	3.4	Conoscere le regole deontologiche e i comportamenti etici connessi alle pratiche educative							
	3.5	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti							
	3.6	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio							
	3.7	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)							
4. Monitoraggio e valutazione	4.1	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata							
	4.2	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi							
	4.3	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio							
	4.4	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio							
	4.5	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo							
5. Promozione	5.1	Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale							
	5.2	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi							
6. Qualità e ricerca	6.1	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento							
	6.2	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza							
	6.3	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento							
	6.4	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi							
	6.5	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi							
	6.6	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo							
7. Coordinamento	7.1	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio							
	7.2	Essere in grado valutare la prestazione dei collaboratori							
	7.3	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)							
	7.4	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio							
	7.5	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi							

Infine, ti chiediamo gentilmente di rispondere a queste tre domande argomentando le tue risposte.
Grazie per la collaborazione!

1. Ritieni che sia stato utile autovalutare il grado di padronanza delle tue conoscenze e capacità in ingresso e in uscita?

2. A breve ti verrà consegnato il radar chart che confronta la tua autovalutazione iniziale con quella finale. Pensi che sia utile, formativo e reale come strumento di autovalutazione delle tue capacità?

3. Lo presenteresti ad un ipotetico datore di lavoro per dichiarare ciò che pensi di saper fare? Perché?

Allegato 22
L'autovalutazione delle capacità: il gap tra l'inizio e la fine del corso

Capacità	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
Diagnosi	31,9	52,8	20,9
Conoscere le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo nell'analisi dei servizi educativi e formativi (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	46,1	52,1	6,0
Conoscere le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale e organizzativa nel campo dei servizi educativi e sociali	36,3	53,1	16,9
Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	30,4	52,1	21,7
Conoscere le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	14,7	51,0	36,3
Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	45,1	66,7	21,6
Conoscere le normative di riferimento del settore (leggi, direttive, circolari, ...) ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	30,4	53,1	22,7
Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	20,6	41,7	21,1
Progettazione	34,7	62,4	27,7
Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni, valutandone le possibili conseguenze (sociali, occupazionali, culturali, ...)	36,3	71,9	35,6
Essere in grado di definire obiettivi operativi (formativi, di servizio, ...) tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	48,0	72,9	24,9
Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo di gruppo e/o individualizzato in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...), sia in presenza che a distanza	41,2	64,6	23,4
Conoscere i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	33,3	59,4	26,0
Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	37,3	64,6	27,3
Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	19,6	39,6	20,0
Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	32,4	67,7	35,4
Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	29,4	58,3	28,9
Erogazione	42,6	68,6	26,0
Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	35,3	69,8	34,5
Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	42,2	68,8	26,6
Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi e collaboratori	44,1	70,8	26,7
Conoscere le regole deontologiche e i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	45,1	63,5	18,4
Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	43,1	72,9	29,8
Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	42,2	71,9	29,7
Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	46,1	62,5	16,4

Capacità	Punteggio iniziale	Punteggio finale	Differenza tra ingresso e uscita
Monitoraggio e valutazione	25,9	55,0	29,1
Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	34,3	58,3	24,0
Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	39,2	66,7	27,5
Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	36,3	71,9	35,6
Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	13,7	40,6	26,9
Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	5,9	37,5	31,6
Promozione	17,2	44,3	27,1
Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	10,8	38,5	27,8
Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi	23,5	50,0	26,5
Qualità e ricerca	31,5	60,1	28,6
Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	17,6	58,3	40,7
Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	14,7	54,2	39,5
Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	39,2	59,4	20,2
Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	43,1	63,5	20,4
Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	34,3	61,5	27,1
Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	40,2	63,5	23,3
Coordinamento	32,2	63,3	31,1
Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	37,3	65,6	28,4
Essere in grado valutare la prestazione dei collaboratori	37,3	60,4	23,2
Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	21,6	66,7	45,1
Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	33,3	65,6	32,3
Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	31,4	58,3	27,0

Allegato 23
Elenco degli enti che hanno risposto ai questionari

Comuni: -Comune di Cartura -Comune di Ponte San Nicolò -Comune di Albignasego -Comune di Arquà Petrarca -Comune di Carceri -Comune di Padova -Comune di Rovigo -Comune di Belluno Regione: -Direzione Regionale Servizi Sociali – Prevenzione delle Devianze Centri Residenziali: -CRAUP - Centro Residenziale Anziani Umberto Primo (PD) Centri Ceod: -CEOD "Archimede" (PD)	ULSS: -ULSS 3 - Bassano Del Grappa -ULSS 2 - Feltre (BL) -ULSS 5 - Ovest Vicentino -ULSS 6 - Vicenza -ULSS 7 - Pieve di Soligo -ULSS 9 - Treviso -ULSS 13 - Mirano -ULSS 15 - Alta Padovana Fondazioni: -Fondazione P. Alessi Fratelli Dimenticati onlus (PD) Associazioni: -AUSER Veneto (Mestre) -Noi Associazione (VR) Cooperative sociali: -Cooperativa Sociale - Società Servizi Socio Culturali (Marghera VE)	Cooperative sociali: -Cooperativa Sociale “Nike Kai Dike – onlus” (RO) -Cooperativa sociale “Aliante – onlus” (RO) -Cooperativa sociale “Valetudini Operam Dare – OPERA” (RO) -Cooperativa sociale “Speranza” (RO) -Cooperativa sociale “Cooperativa Mediatori Culturali HOPE” (RO) -Cooperativa sociale “Laerte Servizi – onlus” (RO) -Cooperativa sociale “Don Sandro Dordi” (RO) -Cooperativa Sociale “Porto Viro” (RO) -Cooperativa sociale “La Rosa Blu” (PD)
--	---	--

Allegato 24
Il gap tra le capacità richieste dal mercato del lavoro e
quelle autovalutate dagli studenti in uscita

Capacità	Richieste	Auto percepita	Gap
Diagnosi	78,7	52,8	25,9
Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	68,2	52,1	16,1
Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali	69,3	53,1	16,2
Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	78,6	52,1	26,5
Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	69,8	51	18,8
Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	87,5	66,7	20,8
Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	91,1	53,1	38,0
Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	86,5	41,7	44,8
Progettazione	85,8	62,4	23,4
Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	87,5	71,9	15,6
Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	91,1	72,9	18,2
Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	79,2	64,6	14,6
Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	80,7	59,4	21,3
Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	89,1	64,6	24,5
Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	88,5	39,6	48,9
Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	85,4	67,7	17,7
Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	84,9	58,3	26,6
Erogazione	81,2	68,6	12,6
Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	75,5	69,8	5,7
Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	82,3	68,8	13,5
Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio	88	70,8	17,2
Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	85,4	63,5	21,9
Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	70,3	72,9	-2,6
Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	77,1	71,9	5,2
Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi)	90,1	62,5	27,6

Capacità	Richieste	Auto percepite	Gap
Monitoraggio e Valutazione	78,8	55,0	23,8
Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	85,4	58,3	27,1
Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	87	66,7	20,3
Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	82,8	71,9	10,9
Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	72,9	40,6	32,3
Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	65,1	37,5	27,6
Promozione	74,9	44,3	30,6
Essere in grado di utilizzare modelli e strumenti di marketing del servizio a livello settoriale e territoriale	69,4	38,5	30,9
Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	80,5	50	30,5
Qualità e Ricerca	81,7	60,1	21,6
Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	77,1	58,3	18,8
Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	78,1	54,2	23,9
Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	80,7	59,4	21,3
Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	83,9	63,5	20,4
Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	86,5	61,5	25
Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	83,9	63,5	20,4
Coordinamento	84,3	63,3	21,0
Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	87	65,6	21,4
Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	88,5	60,4	28,1
Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	81,8	66,7	15,1
Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	81,8	65,6	16,2
Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	82,3	58,3	24

Allegato 25

Il questionario somministrato dopo un anno dalla laurea

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Facoltà di Scienze della Formazione

**Corso di laurea specialistica in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*
QUESTIONARIO DI FOLLOW UP A 12 MESI DAL CONSEGUIMENTO DEL TITOLO**

Il presente questionario ha lo scopo di rilevare l'inserimento nel mondo del lavoro, il progresso professionale e la capitalizzazione delle conoscenze e delle capacità acquisite dai dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi*.

Tutte le informazioni saranno trattate in forma anonima, quindi puoi sentirti libero di rispondere in piena libertà.

Grazie per la collaborazione!

1. Voto di laurea

2. Cosa facevi al momento del conseguimento del titolo?

☐ Eri disoccupato

☐ Facevi uno stage

☐ Lavoravi

in ambito

☐ disabilità

☐ disagio, devianza

☐ sociale

☐ sanitario

☐ insegnamento

☐ formazione

☐ impresa

☐ cultura

☐ tempo libero

☐ in altro ambito. Quale?

del settore

☐ pubblico

☐ privato

☐ privato sociale

☐ scuola

☐ altro

In che tipo di organizzazione?

☐ Impresa

☐ Cooperativa

☐ Altro

Con che tipo di contratto?

☐ Dipendente

☐ Autonomo

☐ Atipico/parasubordinato

☐ Altro

☐ occasionalmente

☐ full time

☐ part time

Che mansioni svolgevi? (Indicare al massimo 3 risposte) ☐ Diagnosi ☐ Progettazione ☐ Erogazione ☐ Monitoraggio e valutazione ☐ Promozione ☐ Qualità e ricerca ☐ Coordinamento ☐ ☐ ☐ Con quale tipo di utenza lavoravi? ☐ Infanzia ☐ Adolescenza ☐ Giovani ☐ Adulti ☐ Anziani ☐ Varie fasce d'età ☐																																																
3. Quanto eri soddisfatto della tua situazione professionale? <table border="0"> <tr> <td>Min</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> <td>Max</td> </tr> </table>												Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Max																									
Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Max																																					
4. Cosa hai fatto nell'anno successivo al conseguimento del titolo? ☐ Il tuo lavoro è rimasto completamente invariato rispetto alla risposta precedente ☐ Del tuo lavoro sono cambiati i seguenti aspetti: <table border="0"> <tr> <td>ambito</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>settore</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>organizzazione</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>contratto</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>posizione</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>mansioni</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>retribuzione</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td>utenza</td> <td>☐ No</td> <td>☐ Si (specificare)</td> </tr> <tr> <td colspan="3">altro (specificare)</td> </tr> </table> ☐ Hai cercato lavoro ma non lo hai trovato ☐ Hai fatto uno stage ☐ Hai trovato lavoro in ambito <table border="0"> <tr> <td>☐ disabilità</td> </tr> <tr> <td>☐ disagio, devianza</td> </tr> <tr> <td>☐ sociale</td> </tr> <tr> <td>☐ sanitario</td> </tr> <tr> <td>☐ insegnamento</td> </tr> <tr> <td>☐ formazione</td> </tr> <tr> <td>☐ impresa</td> </tr> <tr> <td>☐ cultura</td> </tr> <tr> <td>☐ tempo libero</td> </tr> <tr> <td>☐ in altro ambito. Quale?</td> </tr> </table>												ambito	☐ No	☐ Si (specificare)	settore	☐ No	☐ Si (specificare)	organizzazione	☐ No	☐ Si (specificare)	contratto	☐ No	☐ Si (specificare)	posizione	☐ No	☐ Si (specificare)	mansioni	☐ No	☐ Si (specificare)	retribuzione	☐ No	☐ Si (specificare)	utenza	☐ No	☐ Si (specificare)	altro (specificare)			☐ disabilità	☐ disagio, devianza	☐ sociale	☐ sanitario	☐ insegnamento	☐ formazione	☐ impresa	☐ cultura	☐ tempo libero	☐ in altro ambito. Quale?
ambito	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
settore	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
organizzazione	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
contratto	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
posizione	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
mansioni	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
retribuzione	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
utenza	☐ No	☐ Si (specificare)																																														
altro (specificare)																																																
☐ disabilità																																																
☐ disagio, devianza																																																
☐ sociale																																																
☐ sanitario																																																
☐ insegnamento																																																
☐ formazione																																																
☐ impresa																																																
☐ cultura																																																
☐ tempo libero																																																
☐ in altro ambito. Quale?																																																

del settore

☐ pubblico

☐ privato

☐ privato sociale

☐ scuola

☐ altro

In che tipo di organizzazione?

☐ Impresa

☐ Cooperativa

☐ altro

Con che tipo di contratto?

☐ Dipendente

☐ Autonomo

☐ Atipico/parasubordinato

☐ Altro

☐ occasionalmente

☐ full time

☐ part time

Che mansioni hai svolto? (Indicare al massimo 3 risposte)

☐ Diagnosi

☐ Progettazione

☐ Erogazione

☐ Monitoraggio e valutazione

☐ Promozione

☐ Qualità e ricerca

☐ Coordinamento

☐

☐

☐

Con quale tipo di utenza hai lavorato?

☐ Infanzia

☐ Adolescenza

☐ Giovani

☐ Adulti

☐ Anziani

☐ Varie fasce d'età

☐

5. Quanto eri soddisfatto della tua situazione professionale?

Min 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Max

6. Cosa fai attualmente?

☐ Il tuo lavoro è completamente invariato rispetto alla risposta precedente

☐ Sei disoccupato

☐ Stai facendo uno stage

☐ Lavori	in ambito	☐ disabilità									
		☐ disagio, devianza									
		☐ sociale									
		☐ sanitario									
		☐ insegnamento									
		☐ formazione									
		☐ impresa									
		☐ cultura									
		☐ tempo libero									
		☐ in altro ambito. Quale?									
	del settore										
	☐ pubblico	☐ privato									
		☐ privato sociale									
		☐ scuola									
		☐ altro									
	In che tipo di organizzazione?										
		☐ Impresa									
		☐ Cooperativa									
		☐ Altro									
	Con che tipo di contratto?										
	☐ Dipendente	☐ Autonomo									
		☐ Atipico/parasubordinato									
		☐ Altro									
		☐ occasionalmente									
		☐ full time									
		☐ part time									
	Che mansioni svolgi? (Indicare al massimo 3 risposte)										
	☐ Diagnosi										
	☐ Progettazione										
	☐ Erogazione										
	☐ Monitoraggio e valutazione										
	☐ Promozione										
	☐ Qualità e ricerca										
	☐ Coordinamento										
	☐										
	☐										
	☐										
	Con quale tipo di utenza lavori?										
	☐ Infanzia										
	☐ Adolescenza										
	☐ Giovani										
	☐ Adulti										
	☐ Anziani										
	☐ Varie fasce d'età										
	☐										
7. Quanto sei soddisfatto della tua situazione professionale?											
Min	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Max
8. Nello svolgimento della tua attività lavorativa, operi da solo o in équipe?											
☐ Da solo (<u>Passa alla domanda n. 12</u>)											

☐ In équipe di esperti con le stesse competenze
☐ In équipe di esperti con diverse competenze

9. Quali titoli di studio hanno i tuoi colleghi dell'équipe?
☐ Prevalentemente laureati
☐ Più o meno, metà laureati e metà diplomati
☐ Prevalentemente diplomati
☐ Prevalentemente non diplomati

10. Trovi difficoltà a lavorare in gruppo?
☐ Sì
☐ No

11. Il lavorare in gruppo:
☐ Facilita lo svolgimento dei compiti
☐ Potresti svolgerli tranquillamente da solo

12. Hai delle persone alle tue dipendenze?
☐ Sì, quante?
☐ No

13. Quante ore alla settimana ti occupa questa attività?

14. Puoi indicarmi la tua retribuzione mensile (al netto delle trattenute)?
☐ Meno di 500 euro
☐ Tra i 500 e i 600 euro
☐ Tra i 600 e i 700 euro
☐ Tra i 700 e gli 800 euro
☐ Tra gli 800 e i 900 euro
☐ Tra i 900 e i 1000 euro
☐ Tra i 1000 e i 1100 euro
☐ Tra i 1100 e i 1200 euro
☐ Tra i 1200 e i 1300 euro
☐ Tra i 1300 e i 1400 euro
☐ Tra i 1400 e i 1500 euro
☐ Oltre i 1500 euro
☐ Non voglio rispondere

15. Qual è il numero approssimato di addetti dell'azienda in cui operi?

16. Dove si trova l'azienda in cui operi?
 CittàComune

17. Nello svolgimento del tuo lavoro, quanto riesci a valorizzare le tue capacità professionali?
☐ Per niente
☐ Poco
☐ Abbastanza
☐ Molto

18. Pensi che la tua attività di lavoro possa essere svolta, con esiti di poco differenti:
☐ anche da laureati di altre discipline. Quali?

☐ anche da diplomati di scuola superiore
☐ anche da persone con titoli inferiori al diploma di scuola superiore
☐ solo da laureati con il tuo specifico titolo di studio

19. Quanto senti essere adeguata la preparazione professionale conseguita all'Università rispetto al tipo di lavoro che svolgi?

Min 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Max

20. Rispetto al lavoro che svolgi, la preparazione professionale conseguita all'Università è:

- ☐ poco specialistica
☐ adeguata
☐ troppo specialistica

21. Nello svolgimento delle tue mansioni, quanto ti avvali della forma mentis (cultura professionale generale, impostazione mentale) derivante dalla formazione universitaria?

- ☐ Per niente
☐ Poco
☐ Abbastanza
☐ Molto

22. Nello svolgimento del tuo lavoro, quanto utilizzi metodi e tecniche utili a saper fare acquisiti durante gli studi universitari?

- ☐ Per niente
☐ Poco
☐ Abbastanza
☐ Molto

23. Indica - su una scala da 1 (min) a 4 (max) - quanto ti avvali delle seguenti conoscenze nello svolgimento del tuo lavoro:

Conoscenze	Utilità per lo svolgimento del lavoro
Conoscenza degli elementi descrittivi del contesto dei servizi alla persona	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza critica di realtà e concetti come persona, vita, soggettività personale, cultura, adulità, maturità che definiscono il carattere evolutivo dell'intero ciclo di vita	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza di teorie e tecniche psicologiche per l'organizzazione dei servizi	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza dell'organizzazione e degli aspetti organizzativi dei servizi alla persona	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza dei differenti paradigmi di razionalità, con le relative visioni del mondo e relativi modi di praticare la scienza	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza critica delle principali istituzioni sociali e assistenziali e degli elementi metodologici per un'analisi storico-pedagogica delle diverse realtà formative	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza della storia economica e sociale del Paese	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza degli elementi e delle relazioni tra gli elementi che costituiscono il processo di costruzione del territorio in prospettiva di uno sviluppo sostenibile	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza della legislazione relativa al riordino del sistema dell'educazione e della formazione in Italia	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza delle strategie politiche, dei principi trend di sviluppo e del dibattito sulla configurazione dei sistemi di istruzione e formazione in Europa	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza della situazione culturale, economica e politica dell'attuale offerta dei servizi educativi e formativi	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza degli aspetti etici e deontologici delle professioni educative e formative	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza degli schemi teorici e metodologici per analizzare il settore della formazione in Italia	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza delle dimensioni principali del governo di un'azienda nel settore educativo e formativo e degli elementi economico-finanziari della gestione	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza delle problematiche legate alla gestione delle risorse umane	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza dei legami tra processi economici e del lavoro e cambiamenti nel settore terziario	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza degli elementi e degli strumenti della ricerca applicata (osservazione, intervista, questionario, documentazione)	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza di principi e modelli di politica e gestione dei servizi	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza dei modelli di analisi, valutazione e bilancio delle competenze	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza dei principi, delle tecniche e degli strumenti fondamentali del marketing sociale	Min 1 2 3 4 Max
Conoscenza delle problematiche connesse alla qualità nella e della formazione	Min 1 2 3 4 Max

24. Indica - su una scala da 1 (min) a 7 (max) - quanto ti avvali delle seguenti capacità nello svolgimento del tuo lavoro:

Capacità	Utilità per lo svolgimento del lavoro						
	Min	1	2	3	4	5	6 7 Max
Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)							
Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali							
Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)							
Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo							
Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese							
Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico							
Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata							
Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni							
Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi							
Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)							
Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari							
Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo							
Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio							
Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio							
Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti							
Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza							
Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali							
Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio							
Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative							
Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti							
Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio							
Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)							
Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata							
Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi							
Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio							
Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio							
Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo							
Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi							
Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali							
Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento							
Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza							
Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento							
Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi							
Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi							
Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo							

Capacità	Utilità per lo svolgimento del lavoro							
Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	Min	1	2	3	4	5	6	7 Max
Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	Min	1	2	3	4	5	6	7 Max
Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	Min	1	2	3	4	5	6	7 Max
Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	Min	1	2	3	4	5	6	7 Max
Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	Min	1	2	3	4	5	6	7 Max

25. Nel complesso, l'attività lavorativa che svolgi è coerente con ciò che hai appreso durante gli studi universitari?

- ☐ Per niente
☐ Poco
☐ Abbastanza
☐ Molto

26. Se potessi tornare indietro:

- ☐ rifaresti lo stesso corso di laurea specialistica presso l'Università di Padova
☐ rifaresti lo stesso corso di laurea specialistica presso un'altra Università
☐ faresti un altro corso di laurea specialistica presso la stessa Università e Facoltà
☐ faresti un altro corso di laurea specialistica presso la stessa Università ma cambieresti Facoltà
☐ non ti riscriveresti ad un corso di laurea specialistica

27. Tra il conseguimento del titolo e adesso, hai svolto altri percorsi formativi?

- ☐ No
☐ Sì. Quali?

28. Saresti interessato a frequentare un percorso formativo di aggiornamento/perfezionamento progettato ad hoc per i dottori magistrali in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* volto a colmare eventuali lacune formative comuni emergenti dai risultati di questo questionario e/o approfondire alcuni aspetti? (Motiva e specifica la tua risposta)

29. Ad un anno dal conseguimento del titolo, quali ritieni essere i più importanti cambiamenti / benefici / risultati da te riscontrati?

Allegato 26

L'autovalutazione delle capacità possedute a un anno dalla laurea

Macroarea	Capacità	Punteggio
Diagnosi		67,3
	Analizzare le condizioni di applicazione degli strumenti di assessment e di bilancio delle competenze a livello individuale e di gruppo	50,0
	Essere in grado di utilizzare procedure per l'analisi della struttura professionale, di figure/ruoli professionali e delle relative competenze (referenziali di competenza, profili professionali, ecc...)	56,1
	Utilizzare le principali applicazioni degli strumenti e delle metodologie della ricerca sociale nel campo dei servizi educativi e sociali	63,6
	Conoscere le normative di riferimento del settore ed essere in grado di interpretarle in relazione al proprio contesto operativo specifico	72,7
	Essere in grado di individuare le opportunità di finanziamento pubblico in funzione dei fabbisogni e dell'utenza individuata	72,7
	Utilizzare le applicazioni dei principali strumenti diagnostici di tipo psicosociale e organizzativo (interviste, colloqui, focus group, ecc...)	75,8
	Essere in grado di identificare i destinatari target del servizio educativo e formativo e le relative motivazioni e attese	80,3
Progettazione		83,9
	Essere in grado di utilizzare procedure e strumenti per la strutturazione di un percorso formativo in moduli ed unità didattiche, mediante la definizione delle relative variabili costitutive (obiettivi operativi, contenuti, tempistica, criteri di verifica, ...)	68,2
	Utilizzare i criteri di selezione dei metodi e delle tecnologie educative più adeguati agli obiettivi e ai destinatari	74,2
	Saper redigere un budget preventivo di un progetto o di un servizio	83,3
	Essere in grado di elaborare strategie di intervento coerenti ai fabbisogni rilevati e alle aspettative degli individui e/o delle organizzazioni	87,9
	Essere in grado di pianificare un'attività o un servizio di tipo educativo o formativo	87,9
	Essere in grado di applicare criteri e strumenti per individuare e selezionare le risorse umane necessarie alla implementazione delle azioni e/o servizi previsti	87,9
	Essere in grado di definire obiettivi operativi tenendo conto delle esigenze dell'organizzazione e dei destinatari degli interventi	89,4
	Essere in grado di gestire aspetti logistici e organizzativi di un progetto/servizio	92,4
Erogazione		80,7
	Essere in grado di curare il proprio autoaggiornamento tecnico-scientifico continuo (su normative, metodologie, modelli, strumenti operativi, ...)	69,7
	Osservare le regole deontologiche e adottare i comportamenti etici connessi alle pratiche educative	75,8
	Essere in grado di assistere e consigliare gli utenti nella definizione di progetti personali e professionali	78,8
	Essere in grado di predisporre, aggiornare e archiviare la documentazione dei clienti/utenti	80,3
	Essere in grado di raccogliere e aggiornare la documentazione generale relativa all'attività generale del servizio	83,3
	Essere in grado di presidiare il processo di presa in carico educativa dell'utenza	87,9
	Essere in grado di organizzare e condurre riunioni e gruppi di lavoro con colleghi, collaboratori e utenti del servizio	89,4
Monitoraggio e valutazione		73,9
	Conoscere i criteri di organizzazione di un audit socio-organizzativo	56,1
	Saper utilizzare software gestionali per la pianificazione e il monitoraggio delle attività o del servizio	68,2
	Essere in grado di identificare ed utilizzare procedure e strumenti per misurare lo scostamento tra attività realizzata e attività progettata	72,7
	Saper organizzare attività di monitoraggio degli interventi	80,3
	Essere in grado di elaborare report (di monitoraggio, di valutazione dei risultati, di consuntivo...) richiesti dal servizio	92,4
Promozione		87,3
	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali	86,7
	Essere in grado di promuovere partnership e gestire accordi con i vari attori locali coinvolti nei programmi	87,9
Qualità e ricerca		80,8
	Essere in grado di gestire strumenti di customer satisfaction dell'utenza	72,7
	Conoscere i principi della qualità e la normativa sulla certificazione e l'accreditamento	78,8
	Essere in grado di coordinare e/o collaborare a progetti di ricerca in campo socio-educativo	80,8
	Essere in grado di validare e/o sviluppare nuovi strumenti di intervento e servizi innovativi	83,3
	Essere in grado di identificare le eventuali non conformità di progetti e azioni educative/formative elaborando le relative proposte di miglioramento	84,8
	Essere in grado di elaborare proposte di miglioramento della qualità dei servizi	84,8
Coordinamento		77,0
	Conoscere le politiche e gli strumenti per la gestione delle risorse umane (selezione, formazione, sviluppo, coaching, ...)	68,2
	Essere in grado di valutare la prestazione dei collaboratori	75,8
	Essere in grado di formulare strategie coerenti con la mission dell'organismo / servizio	78,8
	Essere in grado di analizzare il clima organizzativo di una unità organizzativa e/o servizio	80,3
	Essere in grado di individuare le risorse tecniche e strumentali necessarie alla implementazione di azioni, progetti o servizi	81,8