

Train academics to design and assess using learning outcomes: new challenges in Higher Education

Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i *learning outcomes*: nuove sfide in Higher Education

Federica Emanuel^a

^a *Università degli Studi di Torino*, federica.emanuel@unito.it

Abstract

The paper reflects on the topic of learning outcomes in Higher Education. The emphasis on the education process and learning benefits students, faculty, and institution. The theme of learning outcomes in relation to instructional design and assessment becomes the subject of faculty development programs; a three-level training is hypothesized and discussed, starting with the IRIDI training program for faculties at the University of Turin. The first level is the exploration of learning outcomes' topic, which can start from the syllabus development. The second level refers to the reinforcement of the use of learning outcomes in the didactic and assessment practices. The last level emphasizes the importance of providing faculty with specific training, with a collegial and institutional focus. This training model will be able to support and promote student-centered, inclusive, and quality teaching in Higher Education.

Keywords: learning outcomes; Higher Education; Faculty Development; training.

Sintesi

Il contributo presenta una riflessione sul tema dei learning outcomes nella didattica universitaria. L'attenzione per il processo didattico e l'apprendimento portano benefici per studenti, docenti e istituzione. Il tema dei learning outcomes in relazione alla progettazione didattica e alla valutazione diventa oggetto della formazione dei docenti universitari; viene ipotizzata e discussa una formazione a tre livelli, partendo dalla analisi del programma di formazione IRIDI per i docenti universitari dell'Università di Torino. Il primo livello è quello della esplorazione del tema dei learning outcomes, che può partire dalla redazione della scheda di insegnamento. Il secondo livello si riferisce al consolidamento dell'uso dei learning outcomes nella pratica didattica a valutativa dei docenti universitari. L'ultimo livello sottolinea l'importanza di offrire ai docenti una formazione specifica sul tema, con una attenzione collegiale e istituzionale. Questo modello di formazione potrà sostenere e promuovere una didattica centrata sullo studente, inclusiva e di qualità.

Parole chiave: learning outcomes; Higher Education; Faculty Development; formazione.

1. I learning outcomes in *Higher Education*

Numerosi *Teaching & Learning Centres* e centri di ricerca e a livello internazionale, in particolare in Canada e Stati Uniti, sottolineano l'esigenza, anche in *Higher Education*, di focalizzare la programmazione di un corso e di un curriculum in relazione ai learning outcomes (Battersby, 1999; Coggi, 2016). Assume dunque fondamentale importanza nella didattica universitaria la centralità del soggetto che apprende e l'attenzione si sposta dai contenuti e obiettivi dell'insegnamento agli esiti dell'apprendimento (learning outcomes). Questi possono essere definiti come "risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta" (Lokhoff et al., 2010), o ancora interpretati come una "dichiarazione di ciò che lo studente deve conoscere, comprendere ed essere in grado di padroneggiare alla fine di un processo di apprendimento" (Tuning Project, 2006, p. 8).

La riflessione sui learning outcomes nelle istituzioni universitarie si sviluppa a partire dal Processo di Bologna (1999) che ha affermato la centralità dello studente che apprende e l'attenzione sui risultati di apprendimento attesi. Allo stesso modo le linee guida sia internazionali (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, ENQA, 2015), sia nazionali (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, Anvur, 2017) hanno promosso una didattica centrata sullo studente e accompagnata dall'analisi degli esiti degli apprendimenti (Caspersen, Smeby, & Aamodt, 2017), sostenendo sistemi di sviluppo delle competenze dei docenti nella progettazione dei corsi di studio, elemento fondamentale per l'Assicurazione della Qualità (Serbati & Zaggia, 2012).

La formulazione dei learning outcomes anche nell'ambiente accademico, che può avvenire attraverso l'utilizzo di diverse tassonomie (ad esempio Anderson & Krathwohl, 2001; Biggs & Collins, 1982; Bloom et al., 1956), può generare benefici non solo per gli studenti ma anche per il personale docente e l'istituzione.

Quando sono esplicitati i learning outcomes, infatti, gli studenti sono facilitati ad attivarsi nell'apprendimento perché hanno chiari i traguardi attesi che devono raggiungere (Hattie & Donoghue, 2016; Ramsden, 2003; Schoepp & Tezcan-Unal, 2017). In particolare, i vantaggi per gli studenti possono essere:

- una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento e di quanto richiesto nel corso: se i risultati attesi sono formulati in termini di competenze lo studente riesce a concentrarsi non solo sui contenuti, ma anche sull'applicazione delle conoscenze e delle abilità apprese;
- la possibilità di individuare legami e connessioni tra i diversi corsi frequentati, e a livello più generale con il percorso di studi intrapreso e il futuro professionale;
- una migliore comprensione degli obiettivi didattici e formativi del corso e delle modalità di valutazione.

Mettere lo studente al centro del percorso di apprendimento significa poi promuovere attività e ambienti formativi che stimolino un approccio profondo alla conoscenza per tutti gli studenti (Biggs & Tang, 2007). La letteratura sul tema, infatti, sottolinea che l'attenzione alla definizione dei learning outcomes permette di progettare ambienti di apprendimento inclusivi e attenti alle differenze e peculiarità di tutti gli studenti: una progettazione attenta permette di eliminare gli ostacoli all'apprendimento garantendo attenzione per ogni individuo e creando spazi inclusivi di apprendimento e valutazione (Coggi & Emanuel, 2021; Pavone, 2019). Come sottolineato dal modello UDL (Universal Design for Learning, CAST, 2018) i docenti non devono aspettarsi che persone con

un'ampia gamma di differenze imparino facilmente in un corso, pensato per lo studente "medio"; l'UDL suggerisce di elaborare un percorso che garantisca la massima flessibilità nei traguardi di apprendimento, nei metodi, negli strumenti multimediali e nella valutazione, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento. I docenti universitari per sostenere l'apprendimento e i diversi modi dell'apprendere possono avvalersi di metodologie e strumenti capaci di stimolare e attivare gli studenti, attraverso linguaggi differenti, attenti alle specificità di tutti. La programmazione didattica diventa quindi flessibile, articolata e adattata alla situazione e al contesto, così da promuovere pratiche inclusive, costruendo ambienti di apprendimento che possono sostenere e permettere di sviluppare le risorse di tutti gli studenti.

La definizione dei learning outcomes permette quindi al docente di:

- riflettere sul contenuto del suo corso, con una visione più ampia rispetto al corso di studi e al contesto professionale di uscita e una attenzione ai *core content* dell'area disciplinare di riferimento;
- concentrarsi su quelli che sono i traguardi legati alla applicazione di conoscenze, abilità e competenze;
- migliorare la pianificazione e progettazione del suo corso, rendendo così maggiormente coerente la valutazione e le scelte valutative che effettua;
- creare ambienti di apprendimento inclusivi.

Anche l'istituzione accademica può beneficiare dell'utilizzo dei *learning outcomes*. Grazie a una maggiore consapevolezza sul tema e all'esplicitazione dei risultati di apprendimento, i docenti diventeranno più attenti alla progettazione a livello di curriculum, contribuendo allo sviluppo di percorsi curriculari coerenti. Inoltre, i risultati dell'apprendimento permettono di valutare corsi e programmi, possono sostenere la progettazione di percorsi di studio, aiutando a identificare lacune o sovrapposizioni nell'offerta formativa.

Partendo da questi benefici appare fondamentale sostenere i docenti rispetto al tema dei risultati dell'apprendimento universitario, definendo modalità valide, consolidate nelle pratiche di pianificazione e realizzazione del curriculum (Healey, Flint, & Harrington, 2014), ma che siano soprattutto condivise dalla comunità accademica (Piazza, Di Martino, & Rizzari, 2021; Pieters, Voogt, & Pareja Roblin, 2019).

Il tema dei learning outcomes in relazione alla progettazione didattica e alla valutazione deve quindi diventare oggetto della formazione dei docenti universitari, purché adeguatamente graduata nelle richieste. Infatti, occorre definire e articolare la formazione dei docenti anche sulla base dei diversi livelli di esperienza accademica e di maturazione rispetto alle proprie pratiche didattiche e valutative. Possiamo ipotizzare tre livelli di conoscenza e applicazione dei learning outcomes in ambito universitario che prefigurino tre gradi di formazione:

- livello I - esplorare il tema dei learning outcomes;
- livello II - consolidare l'uso dei learning outcomes nella pratica didattica e valutativa;
- livello III - mettere a disposizione del proprio contesto accademico competenze specifiche sui learning outcomes.

In questo contributo verrà analizzato il programma di formazione IRIDI (Incubatore di Ricerca Didattica per l'innovazione) dell'Università di Torino¹ per studiare le modalità con cui viene attuato questo percorso graduato di formazione alla didattica attento ai learning outcomes. Il programma IRIDI prevede una formazione a più livelli, caratterizzata da tre percorsi: START per Ricercatori e Ricercatrici, anche neo-assunti; FULL per docenti in servizio con esperienza didattica più consolidata; ADVANCED di approfondimento su temi specifici. Di seguito verranno presentati esempi specifici per i diversi livelli di formazione proposti.

2. Esplorare i learning outcomes

Il primo livello è quello dell'esplorazione del tema. Avvicinarsi al tema dei learning outcomes significa innanzitutto concentrarsi sulla propria azione didattica, transitando da una focalizzazione sui contenuti del proprio corso verso una focalizzazione sui risultati di apprendimento degli studenti.

La redazione della scheda di insegnamento rappresenta il punto di partenza per la riflessione su questi aspetti. Infatti, se questa è attenta ai learning outcomes permette di centrarsi sui bisogni di studentesse e studenti e sul loro apprendimento perché il syllabus, se *learner-centred*, è preciso rispetto allo scopo del corso, alle competenze richieste e alla futura professione, chiaro rispetto ai risultati di apprendimento attesi, alle modalità di insegnamento e alle attività richieste ai partecipanti. Alcuni studi hanno indagato la percezione degli studenti rispetto a diverse forme di schede di insegnamento: quelle centrate sull'apprendimento e attente a chiarire i learning outcomes sono percepite come significativamente migliori di quelle centrate esclusivamente sul contenuto (Goodwin, Chittle, Dixon, & Andrews, 2018; Palmer, Wheeler, & Aneece, 2016). Nella scheda di insegnamento sono descritte non solo le conoscenze che gli studenti devono possedere a fine corso, ma anche le competenze attese e come queste vengono valutate, e i traguardi attesi. Il syllabus, dunque, rappresenta il primo punto di contatto tra docente e studenti e tra disciplina e studenti (Serbati, Maniero, Bracale, & Caretta, 2021), ma è anche uno strumento educativo-didattico che può aiutare lo studente a contestualizzare l'insegnamento nel percorso di studi intrapreso e in relazione alla professione futura.

Il percorso IRIDI START, riservato ai Ricercatori, prevede un modulo² in cui i corsisti sono guidati a riflettere sulla propria scheda di insegnamento, con particolare attenzione ai learning outcomes. Il modulo formativo parte dalla presentazione delle Linee Guida dell'Ateneo rispetto alla compilazione della scheda di insegnamento e si propone di sottolineare l'importanza della scheda, che dev'essere chiara, completa, corretta formalmente e coerente al suo interno tra obiettivi, esiti e modalità di valutazione. I partecipanti sono guidati nella esplorazione del tema e sono invitati a modificare la propria

¹ Il programma di formazione IRIDI è destinato ai docenti dell'Ateneo torinese, a oggi il 35,2% del personale docente ha ricevuto una formazione nei diversi percorsi proposti. Per approfondimenti si vedano i rapporti di ricerca IRIDI (Coggi, 2019, 2022) e la pagina web del progetto: (<https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi>)

² Modulo "La costruzione della scheda di insegnamento: dal processo al contenuto" (Prof.ssa Sabrina Stroppa, Università per Stranieri di Perugia).

scheda di insegnamento, al fine di renderla maggiormente centrata su obiettivi formativi e risultati dell'apprendimento.

I partecipanti al corso START sono generalmente Ricercatori neo-assunti, che di frequente per la prima volta si trovano a riflettere sulla scheda di insegnamento e su obiettivi formativi e risultati di apprendimento. Emergono quindi talvolta criticità e aspetti da migliorare, che indicano una scarsa conoscenza del tema e la difficoltà nel definire gli obiettivi formativi e i risultati dell'apprendimento in relazione al corso di studi e al profilo professionale. Alcuni esempi e criticità emerse nelle schede di insegnamento:

- i prerequisiti sono spesso poco articolati o non coerenti rispetto al profilo professionale e al posizionamento del corso all'interno del curriculum, perché è carente la conoscenza delle schede di insegnamento dei colleghi e del percorso di studi in cui è inserito il proprio corso. Ad esempio, si inseriscono prerequisiti troppo specifici e su temi che non sono oggetto di apprendimento e valutazione: "Sono richieste conoscenze di base di biologia, chimica, cultura generale, anatomia umana e neuroanatomia, foniatria, diagnostica per immagini e radioprotezione, epidemiologia e metodologia della ricerca, fisiologia, genetica medica, istologia, microbiologia".
- i risultati dell'apprendimento attesi sono definiti in modo troppo generico, oppure risultano troppo complessi per un corso inserito ad esempio in un percorso di laurea di I livello. Inoltre, le modalità di verifica dell'apprendimento individuate talvolta non sono coerenti con i risultati attesi. Ad esempio, si inserisce come risultato dell'apprendimento "essere in grado di attuare le abilità comunicative necessarie per comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni" e nella stessa scheda viene indicata come modalità di verifica dell'apprendimento "verifica delle conoscenze effettuata mediante esame scritto con 32 quiz a risposta multipla". Oppure viene inserito tra gli obiettivi formativi la "capacità di presentare un argomento scientifico in modo coerente e razionale per mezzo della lingua parlata" e viene individuato come risultato dell'apprendimento atteso la "capacità di presentare oralmente i risultati della ricerca" e come modalità di esame si inserisce che "le studentesse e gli studenti saranno valutati su una breve relazione scritta".

Emergono talvolta incongruenze, ad esempio tra gli esiti di apprendimento, gli obiettivi e le modalità di valutazione, oppure refusi e formulazioni poco chiare. Analizzando i feedback forniti dalla docente del modulo ai partecipanti si evidenzia in alcuni casi la difficoltà a intendere la scheda di insegnamento come uno strumento didattico, invece di un adempimento formale richiesto. Per evitare una errata percezione del lavoro richiesto è necessario offrire ai docenti un supporto costante, intraprendere azioni formative attente al tema della progettazione formativa, al fine di rendere il syllabus oggetto del patto formativo con gli studenti.

I partecipanti al corso START colgono però in generale l'importanza di questo modulo e attribuiscono valutazioni molto alte in termini di soddisfazione e competenze apprese. Lavorare sulla propria scheda di insegnamento permette infatti di riflettere anche sulla propria esperienza didattica e di spostare l'attenzione dai contenuti disciplinari all'apprendimento degli studenti, avviando un percorso che porta a rimodulare la propria azione didattica sia nella progettazione e nella gestione dell'aula, sia nella valutazione. Come afferma un partecipante: "Dopo qualche difficoltà iniziale, la riflessione su obiettivi formativi e risultati dall'apprendimento atteso mi ha stimolato una più attenta riflessione, e mi ha spinto a modificare in parte il mio insegnamento, rivedendo alcuni dei miei

interventi nella didattica (modalità e contenuti) e nella valutazione (tipi e finalità delle prove somministrate) in funzione degli obiettivi formativi e degli esiti di apprendimento”.

3. Consolidare l'uso dei learning outcomes nella pratica didattica e valutativa

Il secondo livello della formazione IRIDI si sposta dalla prima definizione dei learning outcomes al loro conseguimento e controllo nella pratica didattica e valutativa. Per i docenti da tempo in servizio la riflessione è posta costantemente sulle dinamiche di apprendimento e sui processi cognitivi messi in atto che possono essere utilizzati per definire le modalità di valutazione. Il docente anche in questo caso deve concentrarsi sul *learner* piuttosto che sulla materia da insegnare (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Schreurs & Dumbraveanu, 2014) e deve favorire l'apprendimento.

Il corso IRIDI FULL, destinato ai docenti in servizio, sostiene i partecipanti nella definizione di quelli che sono i risultati attesi, con una attenzione agli aspetti che definiscono la qualità dei risultati. All'interno del percorso è previsto un modulo formativo³ volto a promuovere nei docenti universitari la capacità di esplicitare i criteri impliciti con cui valutano e con cui coerentemente dovrebbero impostare gli interventi didattici. All'interno del modulo sono proposte alcune esercitazioni che intendono aiutare i docenti partecipanti a riflettere sulle proprie scelte e condotte abituali, a partire dalla valutazione per risalire poi all'azione didattica. Ad esempio, una esercitazione chiede ai docenti di descrivere con attenzione le differenze tra la prestazione (che cosa sanno e che cosa sanno fare?) di studenti differenti: quelli che nei loro esami conseguono il punteggio massimo (30 e lode), quelli che conseguono una valutazione elevata (29-30) e quelli che a cui viene attribuito un livello intermedio (26). Dall'analisi delle risposte aperte emerge che il livello massimo (non sempre corrispondente al 30 e lode, ma variabile a seconda della gamma utilizzata dai diversi docenti) viene raggiunto dagli studenti che oltre a possedere una eccellente conoscenza di tutto il programma e ad aver dimostrato di averlo compreso (sanno esemplificare, classificare), sono in grado di effettuare delle inferenze e sanno quindi attivare anche i processi cognitivi superiori. Questi studenti propongono, per esempio, soluzioni nuove o applicazioni originali (creatività) o sanno individuare i limiti di una teoria, di una ricerca, di una posizione e i possibili errori (capacità critica). Il livello massimo senza la lode viene invece attribuito a coloro che hanno studiato e compreso adeguatamente tutto il programma e sanno anche realizzare deduzioni coerenti e fornire spiegazioni, utilizzando un linguaggio tecnico adeguato. Il livello intermedio invece è raggiunto da chi si è preoccupato principalmente di memorizzare e comprendere i materiali di studio in maniera abbastanza completa, ma fatica a fornire spiegazioni, ad effettuare collegamenti con altre discipline parallele, ad applicare alla realtà quanto appreso e soprattutto a rielaborare, in maniera personale e critica. Queste differenze sono più evidenti nelle materie umanistiche, ad eccezione delle lingue straniere, e meno in alcuni corsi di base di carattere scientifico. L'esercitazione è utile per portare i docenti ad esplicitare i criteri impliciti delle valutazioni (es. valorizzazione delle strategie elaborative e di pensiero critico). Il lavoro prosegue dunque con un'attenta definizione dei livelli attesi al termine dell'insegnamento, l'attenzione si sposta in seguito sulla verifica della coerenza delle

³ Modulo “Approcci all'insegnamento in relazione con l'apprendimento” (Prof.ssa Paola Ricchiardi, Università degli Studi di Torino).

azioni didattiche rispetto ai risultati che si intendono conseguire, con attenzione anche ai processi cognitivi stimolati e valutati.

Sempre all'interno del percorso formativo IRIDI FULL i docenti sono invitati ad approfondire i problemi della valutazione degli studenti⁴. Nel modulo sono proposte diverse esercitazioni, tra cui una che riprende il tema della *accountability*, chiedendo di riflettere criticamente sulle strategie per valutare gli esiti complessivi di un corso di laurea, in termini di competenze in uscita dei laureandi. Su questa esercitazione, nel corso delle diverse edizioni, si sono focalizzati pochissimi partecipanti, in particolare i docenti con ruoli di leadership e coordinamento (es. presidenti di corso di laurea o vice-direttori di dipartimento) che dimostravano già una forte sensibilità verso l'analisi collettiva e collegiale degli effetti della didattica sugli studenti, in un corso di laurea e istituzione (a livello di ateneo). Alcuni docenti scelgono esercitazioni che li spostano dalla dimensione individuale (es. il proprio corso) verso il corso di laurea in cui si inserisce il proprio insegnamento, ad esempio la definizione di criteri condivisi per la valutazione delle tesi. Gli altri partecipanti al corso FULL si sono concentrati in maggioranza su esercitazioni che sostengono la riflessione sul tema della valutazione e sulle scelte relative al proprio corso.

Questi esempi mostrano come durante il proprio percorso professionale i docenti riescano a consolidare la propria conoscenza ed esperienza sul tema dei learning outcomes. Dopo una prima fase di conoscenza ed esplorazione di tali traguardi il docente passa ad una fase più "operativa" in cui la riflessione sul tema lo porta ad operare scelte didattiche e valutative che in una fase iniziale si fermano a un livello individuale (es. riflessione sui propri atteggiamenti, individuazione di metodi e strumenti anche innovativi per sostenere l'apprendimento degli studenti, etc.) e che con l'esperienza maturata si spostano poi a un livello collegiale (es. riflessione sui learning outcomes del corso di laurea, attenzione all'identificazione di criteri condivisi per la valutazione delle tesi, etc.) e in alcuni casi a livello istituzionale (es. riflessione sulla qualità del corso di laurea, etc.). La percezione dei cambiamenti è evidenziata dai commenti raccolti nei questionari sul corso. Sottolinea ad esempio un partecipante: "Gli argomenti inerenti alla valutazione trattati durante il percorso IRIDI mi hanno fatto comprendere alcuni limiti nel mio modo di valutare, primo fra tutti l'importanza data alle nozioni rispetto all'apprendimento profondo. Non voglio dire che non siano più importanti i concetti, ma ritengo adesso che le nozioni vadano verificate nella loro applicazione su un problema reale". E ancora un altro partecipante dichiara: "Credo di aver acquisito una maggiore consapevolezza di quanto sia articolato il processo di valutazione e di come possa essere esplicitato fin dall'inizio del corso. Penso inoltre di aver imparato come il processo di valutazione ha nell'esame solo una sua tappa e che, in quanto percorso funzionale all'apprendimento ed allo sviluppo di competenze, debba essere integrato nel processo formativo".

4. Formare competenze specifiche sui learning outcomes

Le riflessioni fin qui svolte sottolineano la necessità di orientare l'attenzione dei docenti universitari sui processi di apprendimento (Fedeli & Frison, 2018) per un migliore raggiungimento dei learning outcomes, essenziali per il miglioramento della didattica (Tremblay, Lalancette, & Roseveare, 2012). Occorre una riflessione profonda che, a partire dalla modificazione delle concezioni dell'insegnamento, generi un processo di

⁴ Modulo "Innovare la valutazione" (Prof.ssa Cristina Coggi, Università degli Studi di Torino).

cambiamento del modo di insegnare e valutare (Coggi, 2019; 2022; Coggi & Ricchiardi, 2020; Felisatti & Serbati, 2015).

Il sistema universitario presenta però ancora delle resistenze, rilevate in alcune indagini di monitoraggio sullo stato di avanzamento del Processo di Bologna e dell'utilizzo dei learning outcomes (Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Gaebel & Zhang, 2018). Le resistenze sono legate a diversi aspetti (Bonaiuti et al., 2020): fattori organizzativi, riferiti alle procedure di rilevazione e alla resistenza al cambiamento, e fattori individuali, relativi alla diversa motivazione, percezione e conoscenza dei docenti su questi temi. Ad esempio, Galliani (2011) sottolinea la resistenza dei docenti (speriamo ridottasi nell'ultimo decennio) rispetto alla pretesa di trasmettere e insegnare sapere con una centratura su sé stessi e sulle conoscenze disciplinari, piuttosto che sullo studente e sulle sue competenze attese al termine del percorso di studi. Una formazione specifica rivolta ai docenti permette di sviluppare nei docenti universitari competenze in grado di focalizzare l'attenzione sui risultati di apprendimento degli studenti e sui loro esiti, superando le resistenze e avviando riflessioni a livello di curriculum e di corso di laurea.

Questa formazione specifica, a un terzo livello, potrebbe rafforzare alcune competenze essenziali per analizzare collettivamente i diversi percorsi didattici e valutare la coerenza delle azioni didattiche in vista di risultati attesi. Occorre in altri termini focalizzare l'attenzione sui learning outcomes a livello di sistema.

L'istituzione accademica deve infatti confrontarsi a livello di sistema anche inferendo trasversalmente i risultati dell'apprendimento e appare fondamentale formare docenti in grado di coinvolgersi su questi aspetti con competenze specifiche, per garantire la qualità dell'istruzione superiore. Occorrono docenti in grado di accompagnare progetti di valutazione di sistema favorendone le ricadute positive sulla qualità della didattica. Si pensi ad esempio al TECO (TESt sulle COmpetenze), un progetto dell'ANVUR nato con l'obiettivo a lungo termine di "fornire informazioni sugli esiti degli apprendimenti disciplinari all'interno di gruppi che hanno condiviso la definizione dei saperi minimi che dovrebbero essere raggiunti dagli studenti al termine del loro percorso di formazione triennale" (Anvur, 2017, p. 5). Il programma ha lo scopo di rilevare dati utili all'autovalutazione del corso di studi e al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e si avvale di prove strutturate articolate in due parti: TECO-T che indaga i risultati di apprendimento indipendenti dal percorso di studi specifico intrapreso e il TECO-D disciplinare che rileva i risultati di apprendimento legati ai contenuti formativi specifici di un corso di studi (es. *literacy, numeracy, problem solving*, competenze di cittadinanza per il TECO-D/Pedagogia⁵). Il TECO è stato utilizzato in diverse sperimentazioni e sta offrendo un contributo significativo alla valutazione e al miglioramento della qualità dei corsi di laurea (Bonaiuti et al., 2020; Torre, 2020). Vista la stretta connessione esistente tra TECO e il sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento (AVA-Anvur), i dati dovrebbero essere interpretati in relazione alle schede SUA che pongono al centro dell'attenzione proprio i learning outcomes (Boffo, 2021). In queste schede, infatti, si può rintracciare l'innovazione del sistema AVA-ANVUR, che si prefigge di lavorare sulla qualità, mettendo come base dell'architettura didattica dei corsi di studio proprio le competenze necessarie in uscita dai corsi di studio.

È fondamentale quindi formare docenti che possano intervenire attivamente in queste iniziative, monitorando i *core contents* dei diversi curricula e collaborando alla costruzione

⁵ Si veda in proposito il numero monografico sul tema di Form@re (Fabbri & Torlone, 2018).

e alla valutazione di strumenti di rilevazione, quali ad esempio il TECO e all'analisi dei risultati ottenuti.

Questa formazione specifica sugli esiti dell'apprendimento potrebbe comprendere anche lo sviluppo di competenze psicometriche e di analisi e lettura dei dati, in modo da sostenere tutta la comunità accademica nella lettura e interpretazione degli stessi, anche per i meno esperti.

I docenti con questa formazione specifica sui learning outcomes potrebbero lavorare con i presidenti dei corsi di laurea per orientare scelte e riflessioni, collaborando al miglioramento di sistema e mediando tra informazioni tecniche e dati (che a oggi, ad esempio, rispetto al TECO sono ricevuti già elaborati da Anvur) e conoscenze e competenze dei docenti.

Questa formazione di terzo livello permetterebbe quindi un lavoro collegiale di riflessione e autovalutazione di sistema ma potrebbe consentire di avviare anche attività di monitoraggio all'interno, ad esempio, di un corso di laurea o dipartimento, un po' come viene fatto nelle Commissioni di Monitoraggio e Riesame rispetto alle schede di insegnamento. Il monitoraggio potrebbe spingersi oltre, andando ad analizzare l'azione didattica dei docenti in modo più esteso e regolare per individuare eccellenze e pratiche di qualità da diffondere. Ad esempio, la pandemia recente ha "obbligato" i docenti a transitare i propri corsi in modalità online e le piattaforme e-learning dei diversi Atenei (ad esempio Moodle, per l'Università di Torino) sono diventate *repository* di corsi realizzati in modo da essere completamente fruiti a distanza, contenenti ad esempio registrazioni delle lezioni online, slide accompagnate dalla registrazione della spiegazione dei contenuti, esercitazioni, materiali di approfondimento...Tutti questi materiali potrebbero essere analizzati in relazione ai *learning outcomes* per comprendere e sostenere l'azione didattica intrapresa dai docenti dalla progettazione alla didattica, alla valutazione individuale e collettiva dei risultati di apprendimento ottenuti.

5. Conclusioni

Il Processo di Bologna e le sfide avviate dallo stesso hanno provocato una rivoluzione culturale nell'*Higher Education*, che ha stimolato una serie di cambiamenti nella struttura e negli approcci dell'insegnamento. È stato necessario mettere al centro del processo didattico l'apprendimento dello studente; l'*accountability* dell'università; la qualità dell'istruzione. Questi aspetti, soprattutto la centralità del soggetto in apprendimento, hanno spostato l'attenzione sui risultati, ossia sul profilo di competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi e sulle modalità didattiche e disciplinari di raggiungimento dei risultati stessi (Serbati & Zaggia, 2012).

Lo sviluppo di sistemi di promozione della competenza dei docenti sui learning outcomes e nella progettazione dei corsi di studio appare quindi un elemento chiave per l'Assicurazione di Qualità: il docente è sempre più chiamato a riflettere sulle proprie azioni e metodologie didattiche e valutative e a sviluppare un sapere che comprende contenuti disciplinari ma anche competenze trasversali, di relazione, di comunicazione, di pensiero critico e di apprendimento continuo.

Il modello di formazione sul tema che è stato qui introdotto è caratterizzato dalla progressività: si parte dalla conoscenza e dalla riflessione, si passa alla applicazione nella propria pratica didattica e valutativa e infine si arriva a intervenire a livello collegiale e

istituzionale. Un modello di formazione così articolato richiede coordinamento a livello accademico e il coinvolgimento delle diverse parti che intervengono nel processo di apprendimento:

- management universitario, in termini di politiche e strategie;
- personale docente, chiamato a riflettere e innovare la propria attività didattica con modalità di valutazione e supervisione, a livello individuale e collegiale;
- servizi di supporto, per la gestione di aspetti amministrativi e organizzativi;
- studentesse e studenti, i protagonisti del percorso di apprendimento.

Ulteriore sfida è quella di rendere operativi i learning outcomes anche nella relazione con l'esterno, per far dialogare sempre di più il sistema universitario con il contesto in cui è inserito (Piazza, Di Martino & Rizzari, 2021), con una particolare attenzione per il mondo del lavoro e l'*employability*, a livello nazionale e internazionale.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anvur (2017). Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. *Teco- D*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/> (ver. 15.06.2022).
- Battersby, M. (1999). *So, What's a Learning Outcome Anyway?*. Vancouver: Centre for Curriculum, Transfer and Technology, British Columbia Ministry of Advanced Education.
- Biggs, J., & Collins, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. Oxford: Oxford University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. 3rd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In P. Federighi & G. Del Gobbo (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171–196). Firenze: Editpress.
- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(2), 1–15. <https://doi.org/10.13128/form-9549> (ver. 15.06.2022).
- Caspersen, J., Smeby, J., & Aamodt, P. O. (2017). Measuring learning outcomes. *European Journal of Education*, 52(1), 20–30. <https://doi.org/10.1111/ejed.12205> (ver. 15.06.2022).

- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org> (ver. 15.06.2022).
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 29–42.
- Coggi, C. (Ed.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (Ed.). (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari, *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67–83. <https://doi.org/10.14605/ISS2042104> (ver. 15.06.2022).
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(1), 11–29. <http://dx.doi.org/10.13128/form-8366> (ver. 15.06.2022).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: EURASHE.
- Fabrizi, L., & Torlone, F. (Eds.). (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 1-141.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 153–169. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24001> (ver. 15.06.2022).
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 19–36. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609> (ver. 15.06.2022).
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. M. (2019). *Framework TECO-D PEDAGOGIA (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver. 15.06.2022).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 14(8), 323–340.
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels: European University Association.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica*

e governance degli atenei Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, tomo II. (pp. 511–522). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Goodwin, A., Chittle, L., Dixon, J. C., & Andrews, D. M. (2018). Taking stock and effecting change: curriculum evaluation through a review of course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 855–866. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412397> (ver. 15.06.2022).
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1, 16013, 1–13. <http://dx.doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13> (ver. 15.06.2022).
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. New York, NY: Higher Education Academy.
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A. K., Donà dalle Rose L. F., & Gobbi M. (Eds.). (2010). *A guide to formulate degree programme profiles*. Tuning, Bilbao, Groningen and The Hague: University of Deusto. <http://www.coreproject.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf> (ver. 15.06.2022).
- Palmer, M. S., Wheeler, L. B., & Anece, I. (2016). Does the document matter? The evolving role of syllabi in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(4), 36–47. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2016.1198186> (ver. 15.06.2022).
- Pavone, M. (2019). Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione. In C. Coggi (Ed.), *C., Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 267–291). Milano: FrancoAngeli.
- Piazza, R., Di Martino, V., & Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 302–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.600> (ver. 15.06.2022).
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Cham: Springer International Publishing Open.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Madison: Routledge.
- Scheurs, J., & Dumbraveanu, R. (2014). A shift from teacher centered to learner centered approach. *Learning*, 1(2), 1–7.
- Schoepp, K., & Tezcan-Unal, B. (2017). Examining the effectiveness of a learning outcomes assessment program: A four frames perspective. *Innovative Higher Education*, 42(4), 305–319. <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-016-9384-5> (ver. 15.06.2022).
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 11–26.
- Serbati, A., Maniero, S., Bracale, M., & Caretta, S. (2021). Come costruire un Syllabus Learner-centred? Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto) valutazione del Syllabus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(1), 97–111. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021oa12067> (ver. 15.06.2022).

- Torre, E. M. (2020). Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai core contents della L-19. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 71–80. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.529> (ver. 15.06.2022).
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of higher education learning outcomes: Feasibility study report. Volume 1 - Design and Implementation*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Tuning project (2006). *Introduzione a Tuning educational structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italy_n_version.pdf (ver. 15.06.2022).