

The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences

I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione

Paolo Federighi^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, paolo.federighi@unifi.it

Abstract

The identification of the core contents of a discipline is presented as a result of a research process managed by a group of university professors from nine Italian universities. The article describes the methodological approach based on an action research path and the use of analytical methods through which a community of practices has dealt with the analysis of the ways by which the educational objectives of the degree in educational sciences are described. The result of this commitment is the definition of a common reference framework containing 30 core contents of pedagogy declined according to the Dublin descriptors. The research path is described in its approach and in the methods adopted to reach the formulation of a typology of learning outcomes.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge; core contents; learning outcome; Degree in Education Sciences

Abstract

L'individuazione dei contenuti core dei Corsi di laurea è presentato come risultato di un processo di ricerca gestito da un gruppo di docenti universitari di nove Atenei italiani. L'articolo ne descrive l'impostazione metodologica fondata su un processo di ricerca azione e sull'utilizzo di metodi attraverso cui una comunità di pratiche, a partire da un approccio analitico, ha affrontato lo studio dei modi in cui vengono descritti gli obiettivi formativi del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. Il risultato di tale impegno è costituito dalla definizione di un quadro comune di riferimento contenente 30 contenuti core declinati secondo i descrittori di Dublino. Il percorso di ricerca è descritto nella sua impostazione e nell'approccio adottato per giungere alla formulazione di una tipologia di learning outcomes.

Parole chiave: Pedagogical Content Knowledge; Università; contenuti core; risultati di apprendimento; scienze dell'educazione.

1. L'impianto della ricerca

Lo studio svolto dal Gruppo Test sulle competenze Disciplinari/Teco-D Pedagogia istituito dall'Anvur si inserisce in un programma volto a “raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core” del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione al fine di proporre un “sistema di indicatori per la valutazione della didattica – Autovalutazione, Valutazione Periodica, Accreditemento” (Rumiati & Checchi, 2018).

Si tratta di un tipo di impegno che sta interessando anche altre aree disciplinari (professioni sanitarie, filosofia, psicologia, lettere, etc.).

L'iniziativa si colloca all'interno dei processi istituzionali di costruzione e sviluppo della European Higher Education Area (EHEA) e di incoraggiamento delle Università a rafforzare una didattica centrata sullo studente e sulle competenze effettivamente acquisite durante i percorsi di formazione superiore (Del Gobbo, 2018; ESG, 2015).

Allo stesso tempo, essa mira a favorire il rispetto sostanziale di quanto determinato dal D.M. del 16 marzo 2007 “Disciplina delle classi di laurea triennali” laddove si afferma che “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” (MIUR, 2007, art. 3, c. 7).

A questo fine, il progetto “stimola una definizione condivisa dei contenuti disciplinari core e la loro declinazione rispetto ai cinque Descrittori di Dublino” (Anvur, 2017, p. 2). Tali Descrittori, come è noto, sono fondamentali ai fini del mutuo riconoscimento a livello europeo dei titoli di studio universitari e, a tal fine, richiedono una impostazione della formazione universitaria non governata attraverso il solo elenco delle “Attività formative indispensabili” (articolate in Settori Scientifico-Disciplinari, SSD), ma guidata in funzione dei risultati di apprendimento attesi – declinati secondo le cinque categorie di Descrittori – che gli studenti dovranno dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo corrispondente al Corso di studi seguito (Luzzatto, 2011, p. 4).

Sul piano della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, il progetto costituisce una opportunità per:

- studiare i processi che portano alla definizione dei contenuti core di un Corso di laurea in funzione dei risultati di apprendimento attesi, ovvero prospettati agli studenti attraverso la programmazione didattica ed in coerenza con i loro potenziali sbocchi professionali;
- definire in modo non arbitrario, ma induttivo i contenuti core della formazione universitaria di primo ciclo dei professionisti dell'educazione e della formazione.

Il compito non è agevole. Nonostante che “over the past few decades, there has been increasing government, public, and industry interest in developing indicators of the quality of learning and teaching practices” (Lockyer, Heathcote & Dawson, 2013, p. 1440), neppure nel campo dell'insegnamento universitario delle discipline incluse nel Macrosettore 11/D Pedagogia si è ancora giunti ad una elaborazione di standard e di indicatori dei teaching e dei learning outcomes. Questo anche in ragione della complessità del compito e della diversità dei vari contesti universitari: “any attempt to introduce wide-scale educational analytics and accountability processes thus requires a thorough

understanding of the pedagogical and technical context in which the data are generated” (Lockyer et al., p. 1440).

La composizione ed i ruoli del Gruppo Teco-D Pedagogia sono presentati nell’Appendice 1 di questo articolo. Ciascuno dei componenti del Gruppo di lavoro ha posto a disposizione i risultati della propria attività di ricerca rilevanti ai fini del progetto (Balduzzi & Manuni, 2013; Biasin, Cornacchia & Marescotti, 2016; Boffo & Fedeli, 2018; Cornacchia, 2010; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Federighi, 2018; Lazzari, 2017; Perla, 2011; Refrigeri, 2017; Sandrone, 2018; Stramaglia & Rodriguez, 2018; Torre, 2017; Trincherò, 2016. Altri contributi sono citati in Bibliografia).

2. Lo stato della ricerca in materia di contenuti core per i Corsi di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione

A partire dal secondo dopoguerra, in Italia, la ricerca accademica ha lavorato intensamente alla riflessione sulla formazione degli operatori dell’educazione e della formazione. I risultati dei numerosi rapporti pubblicati all’inizio degli anni ’60 dalla Società Umanitaria di Milano presso l’Editore Laterza a conclusione della “ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione” ne danno testimonianza. Sino alla fine del secolo scorso, si è trattato principalmente di studi incentrati sulla figura dell’insegnante e sull’esercizio della sua professione. A partire dal 1999, ovvero dal momento in cui l’Italia aderisce ed avvia l’attuazione del Processo di Bologna (D.M. n. 509/1999 del MIUR “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei”), si assiste all’introduzione nelle università di corsi di studio finalizzati alla formazione di “altre” figure di professionista dell’educazione e della formazione. La ricerca intensifica il proprio interesse verso la definizione di alcuni dei profili di operatore del settore.

Tra il 2017 ed il 2018 sono state pubblicate due raccolte di saggi cui possiamo attribuire la funzione di sintesi di un percorso di indagine che ha coinvolto per decenni l’intera comunità pedagogica italiana. Ci riferiamo al volume curato da Maurizio Sibilio e da Paola Ajello (2018) ed al numero di *Pedagogia oggi* dedicato al tema “Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti” (2017).

Nell’insieme, si tratta di contributi significativi rispetto alla definizione di ampia parte dei contenuti core delle discipline incluse nel Macrosettore 11/D Pedagogia o che, comunque, ispirano senso e metodo della formazione dei professionisti. Il progetto Teco-D Pedagogia in aggiunta mira a individuare gli obiettivi formativi, ovvero i risultati in termini di conoscenze e competenze conseguiti dagli studenti grazie alla didattica erogata dall’insieme delle discipline insegnate nei Corsi di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione.

Per il suo focus sui contenuti core dei Corsi di laurea, il nostro studio può essere assimilato in parte ai programmi di ricerca che da circa tre decenni si occupano dei “ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others” (Shulman, 1986, p. 9).

Questo approccio – noto come “Pedagogical Content Knowledge” – ha il pregio di produrre studi sui modi in cui si possono definire e insegnare determinati contenuti. I processi relativi vengono analizzati tenendo conto dell’insieme dei fattori in gioco e delle conoscenze su cui si basa l’azione del professionista con funzioni educative e formative. Da tale prospettiva, dunque, i contenuti core sono formulati e considerati in stretta

relazione con l'insieme dei fattori e in primo luogo con i learning outcomes. La ricerca pertanto non si ferma alla scelta delle discipline da insegnare e ancora meno degli argomenti da apprendere. Essa si occupa di contenuti core (Figura 1) nel quadro di un "repertoire of private and personal content-specific general event-based as well as story-based pedagogical constructions that the experienced teacher has developed as a result of repeated planning, teaching, and reflection on the teaching of the most regularly taught topics" (Hashweh, 2013, p. 121). Il raggiungimento dei learning outcomes è possibile se docenti e contesti formativi fondano l'offerta su una robusta combinazione dell'insieme delle componenti del Pedagogical Content Knowledge.

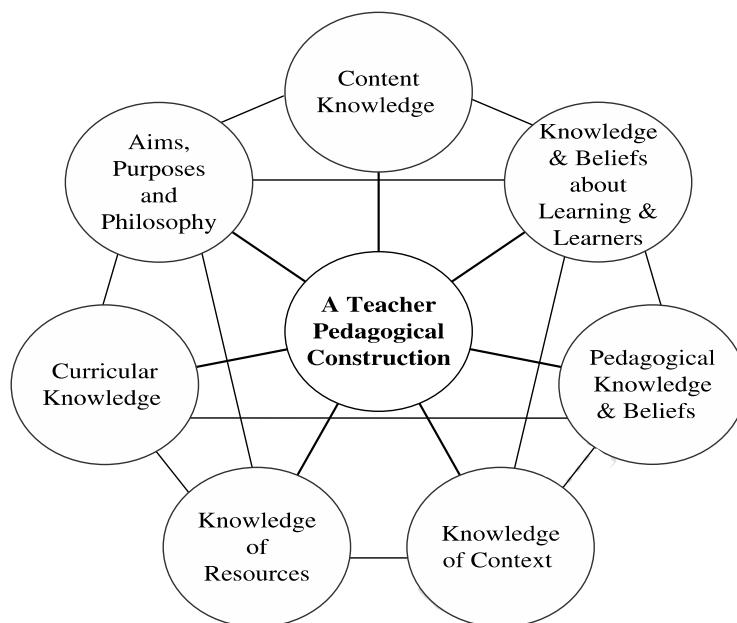


Figura 1. A Model of a science teacher's knowledge and beliefs. Hashweh, 2013, p. 125.

Questo quadro di riferimento mostra che l'enunciazione degli obiettivi formativi non comporta meccanicamente il conseguimento dei learning outcomes. Tale risultato è piuttosto il prodotto di una serie di interazioni tra molteplici fattori. Il content knowledge disciplinare da solo non aiuta a definire cosa deve/può essere insegnato, cosa è *teachable*. La definizione dei contenuti core di una disciplina dovrebbe essere formulata prima di tutto in relazione a ciò che effettivamente può essere insegnato e, quindi, tradotto in learning outcomes. Il raggiungimento di tali risultati dipende dall'insieme delle conoscenze e credenze possedute dal docente (Figura 1). A questo si aggiunge il potenziale formativo dei contesti in cui il professionista opera, che contribuisce in modo determinante al raggiungimento dei learning outcomes.

Il riferimento al patrimonio della ricerca accumulatosi attorno al costrutto del Pedagogical Content Knowledge ci aiuta a comprendere il senso, le sfide e, nello stesso tempo, i limiti del nostro progetto, centrato su una sola delle componenti che determinano la qualità dei risultati.

Su questo specifico aspetto, la ricerca "Tuning Educational Structures in Europe" costituisce un punto di riferimento in quanto, a partire da un approccio comparativo, ha cercato di seguire percorsi empiricamente fondati di costruzione di contenuti core per la formazione di livello universitario ed in funzione dell'implementazione del Processo di

Bologna. Tuning “is a university driven project which aims to offer higher education institutions and subject areas a concrete approach to implementing the Bologna Process. Launched in 2000 and strongly supported both financially and morally by the European Commission, the Tuning Project now includes the vast majority of the Bologna signatory countries. The work of Tuning is fully recognized by all the countries and major players involved in the Bologna Process” (Drudy, Gunnerson & Gilpin, 2009, p. 11).

“The Tuning approach consists of a methodology to (re-)design, develop, implement and evaluate study programmes for each of the three Bologna cycles. It has been tested in several continents and found to have considerable utility. Most importantly, Tuning has served as a forum for developing reference points at subject area level. These are relevant for making programmes of studies comparable, compatible and transparent. The reference points are expressed in terms of intended learning outcomes and competences” (ibidem). I suoi risultati sono considerati validi in particolare per la “professional formation for situations where complex and sensitive judgments must be made” (Oser et al., 2006, citato in Drudy et al., 2009, p. 37).

Gli elementi costituenti il progetto Tuning sono sostanzialmente affini al progetto del gruppo di ricerca Teco-D Pedagogia ed i suoi risultati sono stati considerati come il punto di partenza del nostro lavoro. Tuttavia, non è stato possibile limitarsi ad un compito di puro trasferimento di tali risultati a causa di alcune differenze e incoerenze:

- Tuning ha il pregio di avere utilizzato lo stesso approccio metodologico per definire le *key subject specific competences* e le *key generic competences* per un ampio spettro di campi disciplinari. Tuttavia, per quanto riguarda il nostro ambito si è focalizzato sulla “pedagogy (or pedagogical practice) and didactics (or the methodology of teaching and learning)” intesa come “multi-disciplinary subject informed [...] by a range of other disciplines such as psychology, sociology, philosophy, applied linguistics, curriculum studies, social and policy studies, social anthropology and history” (Drudy et al., 2009, p. 17). Nel progetto Teco-D la pedagogia è considerata come scienza (Bertagna, 2018), fondata su una razionalità teorica e pratica, capace di interpretare e orientare l’azione ai suoi vari livelli. Il rapporto con le altre discipline si fonda pertanto su un approccio interdisciplinare volto a rafforzare tale capacità;
- Tuning inquadra la formazione universitaria di primo livello in scienze dell’educazione e della formazione come un campo multidisciplinare “with a strong other-subject element” (Drudy et al., 2009, p. 29), mentre la sfida di Teco-D Pedagogia è di definire gli obiettivi formativi comuni a tutte le discipline che concorrono alla formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione. In altri termini, la nostra ipotesi è che aumenti la qualità della formazione offerta nel Corso di laurea L-19 se alla parcellizzazione di contenuti attinenti alle diverse discipline si sostituiscono obiettivi formativi finali comuni e declinati in funzione delle conoscenze e competenze attese dalle famiglie professionali di riferimento del Corso di laurea;
- il prodotto più significativo di Tuning è costituito da liste di competenze generali e specifiche. Non si tratta di long list che, come nel caso del Florida Catalogue of Teacher Competencies, arrivano a proporre un elenco di 1301 competenze per la formazione degli insegnanti (Florida Department of Education, 2011). Il progetto di Pedagogia Teco-D mira invece alla definizione di un quadro comune di riferimento strutturato, in cui i contenuti core sono classificati per un numero limitato di obiettivi formativi finali, declinati poi secondo i descrittori di Dublino.

Ciò non impedisce, successivamente, di formulare ulteriori specificazioni che amplino la varietà degli obiettivi. Teco-D Pedagogia infatti si atesta su un quadro di 18 abilità, competenze, conoscenze generali (trasversali) e 12 abilità, competenze, conoscenze specifiche.

3. I criteri per la definizione dei contenuti core

All'interno di questo quadro di riferimento istituzionale e scientifico, la ricerca svolta dal Gruppo Teco-D Pedagogia ha proceduto alla definizione dei contenuti core del Corso di laurea.

L'identificazione dei contenuti core con l'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento degli studenti ha come riferimento gli "obiettivi formativi qualificanti" delle Tabelle ministeriali del D.M. del 16 marzo 2007 e, in particolare, i seguenti contenuti:

- "conoscenze teoriche di base e competenze operative nelle scienze pedagogiche e metodologico-didattiche";
- "conoscenze teorico-pratiche per l'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale, e competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti educativi";
- "abilità e competenze pedagogico-progettuali, metodologico-didattiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-istituzionali al fine di progettare, realizzare, gestire e valutare interventi e processi di formazione continua, anche mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione a distanza";
- "competenze specifiche, saperi trasversali, metodi e tecniche di lavoro e di ricerca per gestire attività di insegnamento/apprendimento e interventi educativi nei servizi";
- "adeguate competenze e strumenti per la comunicazione e la gestione dell'informazione".

Il riferimento agli obiettivi formativi indicati dal decreto ministeriale non è stato considerato come un vincolo del nostro lavoro di ricerca, ma un orientamento da verificare ed eventualmente validare o contribuire a riformulare.

In ragione delle indicazioni ricevute dall'Anvur, che orientavano verso uno studio basato sui dati presenti nella Scheda Unica Annuale (SUA) dei Corsi di laurea, la definizione dei contenuti core ha assunto come riferimento i seguenti criteri:

1. allineamento rispetto agli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, tenendo conto degli sbocchi occupazionali previsti dal Corso di laurea L-19;
2. rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori: a questo proposito, la definizione dei contenuti core deve rispondere alle attese di occupabilità degli studenti e, quindi, confrontarsi con la molteplicità delle loro potenziali prospettive lavorative;
3. armonia rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti della educazione e della formazione: la formazione dei futuri professionisti non deve appiattirsi sulla domanda attuale di competenze, ma –attraverso i contenuti core – deve anticipare la domanda di professionalità prevedibile nel medio periodo. Per questo, è necessario il riferimento a precisi

settori della produzione di beni e servizi ed a figure e ruoli professionali coerenti con le conoscenze esistenti.

4. pertinenza rispetto alla specificità ed al livello del Corso di laurea L-19.

4. Metodi e strumenti per l'individuazione dei contenuti core

La ricerca empiricamente fondata sui contenuti core disciplinari ha di fronte a sé diverse opzioni metodologiche. Se prendiamo in considerazione gli studi sul Pedagogical Content Knowledge svolti nel corso degli ultimi trenta anni, si può constatare la presenza di una molteplicità di approcci che hanno orientato la ricerca empirica verso lo studio di aspetti quali:

- la differenza tra contenuti dichiarati e contenuti agiti;
- l'impatto del potenziale educativo dell'organizzazione di appartenenza;
- il peso specifico di diversi fattori di cui si compone il modello di riferimento rispetto ai learning outcomes;
- i processi attraverso cui i docenti elaborano le personali costruzioni e narrazioni che ispirano la scelta dei contenuti e le modalità del loro insegnamento (il peso dell'esperienza personale, il rapporto tra conoscenze e credenze, etc.);
- la possibilità o meno di lavorare all'interno di comunità di pratiche;
- etc.

A seconda del focus le opzioni di metodologia della ricerca variano. Numerosi studi dedicati, ad esempio, alla chiarificazione della specificità del rapporto tra contenuti disciplinari e risultati di apprendimento attesi si sono dedicati all'osservazione delle dinamiche di aula (dai processi di pianificazione della didattica alle modalità di gestione dei contenuti negli specifici contesti di insegnamento).

Nel nostro caso, l'obiettivo è costituito dalla definizione degli stessi contenuti core della disciplina – formulati in termini di learning outcomes – con il vincolo di ricavarli dagli obiettivi dichiarati nelle Schede SUA dei Corsi di laurea L-19. Allo stesso tempo, lo scopo di tale impegno è di favorire processi di miglioramento della qualità della formazione universitaria. In tal modo, la ricerca dovrebbe altresì contribuire a costruire standard comuni di riferimento per l'insieme dei Corsi di laurea L-19 esistenti sul territorio nazionale.

Da tale combinazione di scopi e vincoli è derivata la scelta dei seguenti obiettivi metodologici:

- una ricerca che intenda fornire un contributo ai processi di miglioramento della qualità reale (non solo formale) dei Corsi di laurea L-19 deve avere carattere trasformativo. Il suo risultato è costituito dal rafforzamento delle capacità dei colleghi e delle istituzioni impegnati nel processo di miglioramento continuo dell'offerta formativa. La ricerca deve muovere dalla costruzione di comunità di pratiche e di reti di istituzioni per lavorare assieme attraverso modalità tendenzialmente scientifiche alla scoperta degli obiettivi e dei modi in cui perseguire il miglioramento continuo delle pratiche formative;
- una ricerca che ha come propria fonte primaria gli obiettivi formativi dichiarati nella Scheda SUA e come fondamento empirico i testi delle SUA e le relazioni dialogiche tra i diversi attori della ricerca può identificare nella *discourse analysis* il metodo più appropriato. Essa infatti si basa sulla combinazione

dell'analisi del contenuto dei testi e di altri metodi: "What we are able to see of the actuality of a text depends upon the perspective from which we approach it" (Fairclough, 2003, p. 16). La prospettiva assunta non si limita alla analisi del testo delle SUA. L'analisi del testo deve andare di pari passo con l'analisi organizzativa e istituzionale, con l'analisi e la costruzione di nuovi equilibri di potere educativo, etc. È l'insieme delle interazioni che accompagna il percorso di formulazione dei contenuti core a costituire l'oggetto dell'analisi, il materiale empirico a fondamento della ricerca (per una più approfondita analisi consultare i contributi Fabbri, 2018; Torlone, 2018).

5. Gli strumenti per la formulazione dei contenuti core

Lo strumento adottato dalla ricerca per la formulazione dei contenuti core fa riferimento al modello proposto dalle Linee Guida dell'Anvur (Figura 2).

La scheda di raccolta e analisi dei dati selezionati dalle SUA richiede in primo luogo la definizione degli Obiettivi formativi finali e quindi la loro declinazione secondo i cinque Descrittori di Dublino, senza ricorrere a scale di livello, in quanto già insite in essi. Di conseguenza ogni Obiettivo formativo finale si declina in cinque Obiettivi formativi specifici, pertinenti a ciascun Descrittore.

In altri termini, i contenuti core della disciplina vengono articolati in un numero limitato di categorie di Obiettivi formativi finali che debbono essere perseguiti dalla didattica e quindi essere riscontrabili a livello di learning outcomes finali. Il raggiungimento dei risultati di apprendimento da parte degli studenti si misura confrontandosi con i diversi tipi di conoscenze e competenze specifiche acquisite rispetto a ciascun Obiettivo formativo finale. Pertanto, ogni Obiettivo formativo finale deve esplicitare quali conoscenze e competenze sono conseguite dagli studenti rispetto alle:

- conoscenze di teorie e metodologie;
- abilità di applicazione di tali conoscenze;
- capacità di sintesi e valutazione delle stesse;
- capacità di comunicazione delle stesse;
- capacità di sviluppo dei propri apprendimenti rispetto all'obiettivo considerato.

Il riferimento ai descrittori di Dublino favorisce la formulazione di Obiettivi formativi finali e la loro successiva declinazione in Obiettivi formativi specifici in relazione ai diversi Descrittori. L'adozione di questo modello di riferimento comporta il superamento della attribuzione di un valore didattico alla sola esplicitazione della denominazione del SSD e di sillabi formulati essenzialmente in funzione dei programmi di ricerca e degli interessi del docente. L'adozione del modello di Dublino comporta l'assunzione di una prospettiva guidata dai seguenti interrogativi: come è possibile far sì che l'insegnamento di ciascuna delle discipline offerte sia realizzato in modo tale da sviluppare competenze di applicazione delle sue teorie/metodologie? Come è possibile consentire allo studente di sviluppare capacità di valutazione delle stesse teorie/metodologie e delle loro applicazioni, capacità di comunicarne il senso, la rilevanza e l'impatto, comprenderne le sfide e saper gestire i propri percorsi di crescita professionale e di miglioramento continuo?

L'adozione del modello aiuta a definire i diversi tipi di risultato che possono essere conseguiti da ciascuno dei docenti. La formulazione degli obiettivi rispetto ai descrittori relativi alle competenze trasversali consente di far uscire questa dimensione dalla sfera

degli auspici. Allo stesso tempo, essa si fonda sull'ipotesi che i docenti siano dotati di conoscenze e possibilità che permettano loro di:

- attivare specifiche modalità formative – diverse dalla lezione frontale –, ma ad essa strettamente integrate (laboratori, lavori di gruppo, esperienze significative, etc.);
- incorporare nella didattica processi formativi che attivino immediatamente abilità trasversali (prendere la parola in pubblico, attivare forme di self-directed learning, esprimere giudizi autonomi, etc.);
- far ricorso ai contenitori di conoscenza presenti nel contesto universitario (dall'associazionismo studentesco, all'internazionalizzazione, ai rapporti con il mondo del lavoro, all'insieme delle facilities di cui una università moderna è dotata).

Obiettivi Formativi Finali	Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
	Descrittore Dublino 1	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5
	<i>Conoscenza e capacità di comprensione</i>	<i>Conoscenza e capacità di comprensione applicata</i>	<i>Autonomia di giudizio</i>	<i>Abilità comunicative</i>	<i>Capacità di apprendere</i>
	Conoscenza: teorie e metodologie	Abilità: applicazione di conoscenze	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
1	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici
2, etc.	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici	Obiettivi Formativi Specifici

Figura 2. Modello per la formulazione dei contenuti core disciplinari.

6. La tipologia degli obiettivi formativi finali

Gli Obiettivi formativi finali, nel loro insieme, corrispondono alle classi di conoscenze, competenze, abilità distintive delle famiglie professionali in uscita dal Corso di laurea.

Il percorso di ricerca condotto sulla base degli orientamenti metodologici esposti ha portato all'individuazione di sei Obiettivi formativi finali (Figura 3).

1	Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale
2	Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi
3	Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi
4	Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi
5	Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
6	Management delle organizzazioni educative e formative

Figura 3. Gli obiettivi formativi finali Teco-D Pedagogia.

Dal punto di vista metodologico si tratta di una tipologia di obiettivi di tipo interazionista e strutturale.

La tipologia proposta ha carattere interazionista, ovvero “tend to emphasize the domain of self and situated activity” (Layder, 1993, p. 142). Essa infatti giunge al termine di una fase del processo di ricerca trasformativa ed è frutto di “internal dynamics of interaction and the individual’s relation to it” (ibidem). Ci riferiamo in particolare all’insieme degli attori che con vari ruoli hanno agito all’interno di una cornice metodologica che ha comportato processi di *discourse analysis* (Fairclough, 2003). I diversi modi con cui i fenomeni sociali sono stati rappresentati (dalla analisi del testo scritto nella SUA, alla produzione di testi relativi ai vari processi di verifica, valutazione e negoziazione attivati con studenti, stakeholders) hanno scandito un percorso di ricerca intenzionale e controllato che ha avuto come prima provvisoria conclusione la traduzione del materiale di studio in un elenco degli obiettivi formativi dichiarati nelle SUA e quindi in un loro ordinamento rispondente ai criteri strutturali indicati.

La tipologia di obiettivi ha altresì carattere strutturale in quanto tiene conto della struttura sistemica propria del campo di ricerca e del suo dominio *oggettuale*, del suo *dominio concettuale*, del suo *dominio teleologico o finalistico*, del suo *dominio pragmatico*. A partire da tali coordinate si è cercato di definire nello specifico quali fossero le categorie di contenuti core su cui si fonda l’esercizio della professione da parte delle figure che si formano nel Corso di laurea L-19.

L’analisi del materiale empirico raccolto risulta convergere sulla definizione del professionista dell’educazione e della formazione inteso come “un teorico che si occupa di problemi pratici” (Fabbri, 1994, p. 121). Per farlo esso deve avere conoscenza del fenomeno su cui interviene e deve saper agire per avviare a soluzione i problemi affrontati. Per questo abbiamo adottato l’azione come dominio unificante rispetto al quale il professionista deve saper costruire e sviluppare le proprie capacità ed utilizzare metodi, tecniche e strumenti adeguati.

La tipologia di obiettivi formativi finali proposta è stata elaborata avendo come riferimento concettuale l’azione educativa nelle sue dimensioni fenomeniche micro-meso e macro e le molteplici prospettive teoriche che aiutano a riflettere sull’azione ed a comprendere il senso dell’educazione e della formazione (Carr, 2003). Tali obiettivi non sono definiti in astratto, ma in riferimento ai diversi tipi di azione che i professionisti dell’educazione e della formazione sono chiamati a interpretare, conoscere, progettare, gestire, valutare.

Con questa opzione, il progetto Teco-D Pedagogia considera i contenuti core la condizione per realizzare core product. In effetti, quando il concetto di core competencies iniziò ad essere introdotto nelle teorie del management, esso veniva considerato come strettamente correlato con le caratteristiche core del prodotto che grazie a tali competenze veniva erogato (Prahalad & Hamel, 1990). Allo stesso modo, i contenuti core dei Corsi di laurea L-19 sono selezionati in ragione del tipo di professionista da formare.

Ai fini della costruzione di una tipologia di obiettivi formativi finali – va detto – avremmo potuto seguire altre piste e, quindi, ottenere risultati diversi da quelli proposti.

Gli studi Oecd, Pisa e Piac sono universalmente noti. Essi, ad esempio, determinano i contenuti core in ragione di decisioni di Comitati interministeriali o, per quanto riguarda i paesi UE, di Raccomandazioni del Consiglio dei Ministri europei dove il criterio dominante è determinato dalla desiderabilità percepita da parte delle autorità governative.

Diverso, però, sarebbe stato il risultato se si fosse adottato un metodo di definizione ispirato agli studi sul futuro quale, ad esempio, la signals methodology: “Signals are useful for people who are trying to anticipate a highly uncertain future, since they tend to

capture emergent phenomenon sooner than traditional social science methods” (Davies, Fidler & Gorbis, 2011, p. 2). I risultati di questo tipo di studi, sorprendentemente, non sono mai in linea con quelli di natura istituzionale.

Con la scelta compiuta il progetto di ricerca si è mantenuto all’interno del quadro istituzionale che lo ha generato.

7. La relazione di complementarità tra gli obiettivi formativi finali

La struttura della tipologia adottata fa riferimento all’assunto secondo cui l’educazione e la formazione sono “un’azione determinata e concreta, non solo un fare, ma un fare, un agire per scopi, obiettivi, fini” (Fabbri, 1994, p. 54). Si tratta di una prospettiva di ricerca che considera l’azione come sintesi della epistemologia e della prasseologia pedagogica, che non le scinde ponendo la seconda alle dipendenze della prima. L’educazione e la formazione sono essenzialmente due forme di azione. Formare le competenze di base – attinenti al livello del Corso di laurea L-19 – necessarie all’interpretazione, ideazione, gestione, valutazione di tale tipo di azioni richiede la scelta di un approccio che ponga in condizione lo studente di conoscere e gestire le diverse componenti in cui si articola la struttura dell’azione educativa/formativa. La loro individuazione può avvenire a partire da diverse prospettive di analisi:

1. i fini, i valori, i principi che la informano;
2. i dispositivi pedagogici che la regolano (Bernstein, 1990);
3. la gerarchia dei diversi tipi di azione (attività/azione/operazione – Leontiev) per ciascuno dei livelli in cui esse si realizzano (micro, meso, eso, macro, crono sistema – Bronfenbrenner, 1979);
4. etc.

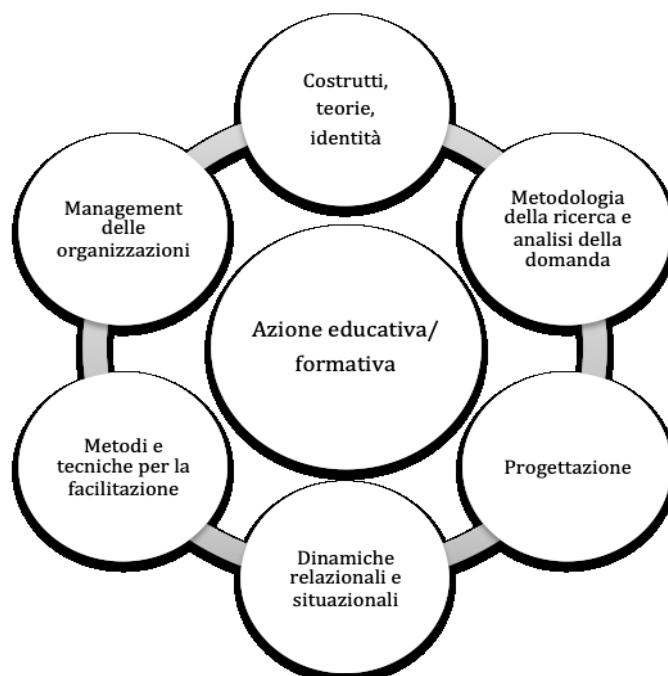


Figura 4. La relazione complementare tra gli obiettivi formativi finali Tecno-D Pedagogia.

Ai fini della individuazione dei contenuti core, il principio ordinatore delle diverse prospettive è il risultato dell'analisi funzionale, ovvero di ciò che il professionista deve presidiare per qualificare in senso educativo e formativo il proprio ruolo. La struttura funzionale dell'azione è rappresentata come un sistema di parti interconnesse che agiscono assieme in armonia, ciascuno degli obiettivi che indichiamo è complementare rispetto all'altro. Le altre prospettive di descrizione dell'azione (teleologica, storica, politica, etc.) costituiscono articolazioni interne a ciascuno degli elementi della tipologia proposta (Figura 4).

Passiamo infine alla descrizione sintetica di ciascuno degli obiettivi formativi finali comuni ai dieci Corsi di laurea:

1. *Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale.*

La capacità di interpretare il senso dell'azione educativa e formativa sta alla base della lettura dei contesti, dei fenomeni e delle azioni con cui il futuro professionista si confronterà. Il "lavoro formativo" costituisce una pratica morale, ovvero si fonda sul *reflective professional judgement* in cui la crescita della persona, la giustizia, il benessere per cui si lavora non sono il mezzo, ma il fine della professione (a differenza di altre professioni in cui i compiti sono dettati da norme tecniche: la fisioterapia, ad es.). Il "lavoro formativo" è una pratica professionale con fondamenta teoretiche, morali e tecniche e dotato di un margine di autonomia relativa affidato alla propria *professional deliberation* (Carr, 2003). È per questo che esso necessita di conoscenze teoriche che consentano di utilizzare categorie interpretative e progettuali che spieghino ed orientino l'azione ai suoi diversi livelli –non solo micro- ed in relazione ai diversi eventi che il professionista si trova a dover interpretare, analizzare, progettare, gestire e valutare;

2. *Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.*

Questo obiettivo risponde all'esigenza di formare operatori che non solo sappiano gestire attività, ma che siano anche capaci di produrre costantemente nuove conoscenze necessarie allo sviluppo della loro professionalità e della organizzazione cui appartengono. Le organizzazioni moderne sono dei sistemi cognitivi che esistono e si sviluppano in ragione del patrimonio di conoscenze che sanno costantemente produrre a partire da quello che possiedono in quanto depositato nei loro contenitori culturali – conoscenze accumulate nell'organizzazione, nelle procedure, nei servizi, nei prodotti, etc. – e nelle persone che operano al loro interno oltre che nella loro rete di relazioni.

La conoscenza di teorie e metodologie della ricerca empirica, di metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei contesti sociali e organizzativi serve a porre in condizione il futuro professionista di svolgere funzioni di partecipazione e supporto alla presa di decisioni scientificamente orientate e fondate, quando possibile, sull'evidenza. Si tratta di un tipo di attività finalizzata a produrre ipotesi, dati, interpretazioni, decisioni e che deve essere svolta in relazione ad interventi che possono interessare i beneficiari delle attività gestite, le organizzazioni, le istituzioni. All'insieme delle famiglie professionali che appartengono all'area dei professionisti dell'educazione e della formazione è richiesto di saper interpretare e formulare la domanda di formazione, ma anche di saper valutare il nesso tra gli

obiettivi e i risultati della ricerca e di saper scegliere gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni/domanda;

3. *Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.*

La conoscenza di teorie, metodologie e modelli per l'ideazione, il disegno, la gestione, il monitoraggio e la valutazione di progetti deve essere posseduta per essere applicata all'insieme dei tipi di azione formativa che possono essere presidiati dal professionista. Egli, pertanto, dovrà saperle elaborare nel campo dell'educazione formale, non formale ed informale. Formulare idee progettuali e strategie di intervento, scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento e, infine, tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali orientate allo sviluppo costituisce un'area di competenza distintiva ai fini della gestione intenzionale dei processi formativi e della acquisizione di risorse necessarie alla realizzazione dei piani dell'organizzazione di appartenenza. In tal senso, le capacità progettuali concernono ambiti quali la definizione degli obiettivi, delle strategie, delle relazioni interistituzionali, dei metodi, della gestione di ogni tipo di risorsa, comprese quelle economiche e finanziarie;

4. *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.*

La conoscenza di teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive (emozioni, rapporti, etc.) costituisce il presupposto che consente al futuro professionista di intervenire in tali dinamiche attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario.

La capacità di intervento richiede il possesso di competenze che consentono di sapere leggere e discernere i contesti: interpersonali, comunitari, organizzativi; di saper usare il dialogo e saper comprendere il senso dell'uso della parola, della prossemica e dei comportamenti.

Saper costruire relazioni educative nei contesti interpersonali, sociali, di comunità, organizzativi costituisce una competenza sottoposta a continue dinamiche di morfogenesi relazionale. Ciò richiede al professionista dell'educazione e della formazione un'adeguata capacità di autoanalisi in modo da saper identificare i propri bisogni formativi e definire un piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni e la propria capacità di gestione consapevole delle dinamiche relazionali;

5. *Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento.*

Il possesso delle conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi costituisce la competenza distintiva del professionista dell'educazione e della formazione. Il valore aggiunto che esso assicura all'interno delle organizzazioni e rispetto ad altre professioni è costituito da questa sua capacità di gestione estesa all'insieme delle componenti dell'azione, inclusi i diversi tipi di strumenti e linguaggi (ICT, etc.). Rispetto alla varietà di metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento, il professionista deve sapere scegliere quelli più appropriati agli obiettivi formativi di ciascun tipo di situazione. Il possesso di metodi e strumenti di valutazione e autovalutazione costituisce il requisito su cui si fonda la sua capacità di leggere i processi di apprendimento generati per migliorarsi e svilupparne di nuovi e la sua competenza nel saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo, comunitario;

6. *Management delle organizzazioni educative e formative.*

La conoscenza dei concetti-base delle teorie dell'organizzazione e dei processi relazionali nella vita organizzativa consente ai professionisti dell'educazione e della formazione di leggere le organizzazioni all'interno delle quali essi operano. È su questa base che essi possono comprenderne principi e valori, storia e cultura, tipo di modello organizzativo agito, ruoli e processi, fino alla comprensione della propria posizione e del proprio ruolo al loro interno. Tutto questo anche in relazione alla specificità di compiti, gestione, economia e struttura organizzativa dei servizi educativi e formativi. Oltre alle competenze necessarie per inserirsi, operare e sviluppare la propria professionalità e la propria carriera all'interno delle organizzazioni, il professionista dell'educazione e della formazione eventualmente impegnato in funzioni e posizioni gestionali deve possedere anche conoscenze e competenze che fondano la propria capacità di gestire i sistemi di crescita e sviluppo delle persone all'interno delle organizzazioni, sapendo utilizzare le diverse leve e strumenti di cui l'organizzazione può essere dotata (misure per il rafforzamento dello spirito di appartenenza, per il supporto del benessere delle persone, per la selezione e sviluppo delle persone, la valutazione e lo sviluppo, la crescita professionale ottenuta attraverso le diverse modalità formative interne alle organizzazioni).

8. Conclusioni e prospettive di sviluppo della ricerca

Questo articolo è stato dedicato alla presentazione dell'impianto della prima fase della ricerca del Gruppo Teco-D Pedagogia finalizzato alla definizione dei contenuti core. Il lavoro di ricerca proseguirà con la somministrazione delle prove agli studenti del terzo anno dei Corsi di laurea L-19 per la verifica dei learning outcomes e sicuramente fornirà nuovi elementi di valutazione del lavoro sin qui svolto. Esso inoltre avrà come sviluppo anche l'implementazione del modello in alcuni Corsi di laurea L-19 (Fabbri, 2018).

Tuttavia, l'esperienza compiuta ci spinge a proporre due ordini di riflessioni volte ad individuare altrettante ipotesi di sviluppo della ricerca e la cui necessità è emersa in questa fase dei lavori:

1. abbiamo evidenziato come la ricerca sui contenuti core dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione sia ancora limitata. In particolare, essa dovrebbe essere meglio articolata e specificata rispetto alle nuove professioni educative e formative profilatesi nel corso di questi due ultimi decenni ed a cui oggi – in alcuni Atenei – provano a rispondere, in parte, i Corsi di laurea LM-50 e LM-57 ed i corsi di dottorato. Allo stesso tempo, un'apposita ricerca dovrebbe essere dedicata alla formazione specialistica di figure professionali non specialistiche (tutte le figure con funzioni manageriali, molte delle figure specializzate nei servizi alla persona, le figure impegnate nelle diverse articolazioni dell'industria culturale, etc.). La ricerca dovrebbe saper definire in che modo le discipline di ambito educativo e formativo possono contribuire alla professionalizzazione di tali figure;
2. è necessario rafforzare la ricerca a supporto della qualità della formazione. Abbiamo visto come il costrutto del Pedagogical Content Knowledge debba essere arricchito di indicatori di contesto e relativi al mercato del lavoro (cui è legata la *calling* che motiva l'adesione degli studenti e la conseguente riduzione degli abbandoni). Uno studio dei learning outcomes effettivi correlato con nuove variabili fornirebbe risultati ancor più significativi. Tuttavia, nell'attesa di

ricerche più ambiziose, questi dati costituiranno un materiale prezioso su cui riflettere per innovare.

Appendice 1. Gruppo di ricerca

Il Gruppo di ricerca è coordinato da Paolo Federighi (Università degli Studi di Firenze), in collaborazione con Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena) e con il coordinamento tecnico-scientifico di Francesca Torlone (Università degli Studi di Siena). A questo livello sono state assunte le responsabilità di progettazione, la definizione degli approcci metodologici e la conduzione dei lavori.

Per quanto concerne il lavoro di analisi e di elaborazione degli obiettivi formativi specifici, dei problemi e concetti correlati, degli item preliminari alla costruzione delle prove, le responsabilità sono state suddivise come segue:

1. Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale.
Vanna Boffo, Università degli Studi di Firenze
Giovanna Del Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne, Università degli Studi di Siena
2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi.
Francesca Bracci, Università Europea di Roma
Mario Giampaolo, Università degli Studi di Siena
Alessandra Romano, Università degli Studi di Siena
3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi.
Emanuela Torre, Università degli Studi di Torino
Roberto Trincherò, Università degli Studi di Torino
4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi.
Lucia Balduzzi, Università degli Studi di Bologna
Chiara Biasin, Università degli Studi di Padova
Vanna Boffo, Università degli Studi di Firenze
Rosita Deluigi, Università degli Studi di Macerata
Laura Fedeli, Università degli Studi di Macerata
Massimiliano Stramaglia, Università degli Studi di Macerata
5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
Monica Fedeli, Università degli Studi di Padova
Anna Serbati, Università degli Studi di Padova
Maria Ranieri, Università degli Studi di Firenze
Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
6. Management delle organizzazioni educative e formative
Matteo Cornacchia, Università degli Studi di Trieste
Marco Lazzari, Università degli Studi di Bergamo
Paolo Sorzio, Università degli Studi di Trieste
Rosanna Tammaro, Università degli Studi di Salerno

I Presidenti/Coordinatori dei Corsi di laurea L-19 che hanno aderito al progetto sono:

Lucia Balduzzi, Educatore nei servizi per l'infanzia (Coord. Ind.), Università degli Studi di Bologna
Giovanna Guerzoni, Educatore Sociale e Culturale (Coord. Ind.), Università degli Studi di Bologna
Francesca Bianchi, Università degli Studi di Siena-Arezzo
Chiara Biasin, Università degli Studi di Padova
Matteo Cornacchia, Università degli Studi di Trieste
Giovanna Guerzoni, Educatore Sociale e Culturale (Coord. Ind.), Università degli Studi di Bologna
Maria Cristina Morandini, Università degli Studi di Torino
Francesco Piro, Università degli Studi di Salerno
Giuliana Sandrone, Università degli Studi di Bergamo
Clara Silva, Università degli Studi di Firenze
Massimiliano Stramaglia, Università degli Studi di Macerata

Sono in fase di perfezionamento adesioni di altri Corsi di laurea.

Hanno partecipato come discussant ad alcune fasi della ricerca:

Ettore Felisatti, Università degli Studi di Padova
Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Luca Refrigeri, Università del Molise

Bibliografia

- Anvur. Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (2017). *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: Anvur.
- Balduzzi, L., & Manini, M. (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London, UK: Routledge.
- Bertagna, G. (2018). Le «scienze dell'educazione e/o della formazione» e la «pedagogia come scienza». Una prospettiva epistemologica italiana. *La Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 13–26.
- Biasin, C., Cornacchia, M., & Marescotti, E. (2016). Expectations and Young Hopes: a research with graduate students in *Education. Studi sulla formazione*, XIX(2), 37–57.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (ed.). (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Cornacchia, M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Milano: Unicopli.
- Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti. (2017). *Pedagogia oggi*, XV(2).

- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Drudy, S., Gunnerson, L., & Gilpin, A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fabbri, L. (1994). *Ricerche pedagogiche e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell’offerta formativa *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London-New York: Routledge.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. passato e futuro. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 5-34). Firenze: Florence University Press.
- Florida Department of Education (2011). *Florida teacher certification examination competencies and skills seventeenth edition*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community advances (Advances in Research on Teaching, Vol. 19)* (pp. 115-140). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Layder, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Lazzari, M. (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Lockyer, L., Heathcote, E., & Dawson, S., (2013). Informing pedagogical action: aligning learning analytics with learning design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439–1459.
- Luzzatto, G. (2011). La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (eds.), *Apprendere e valutare competenze all’università*. Lecce: PensaMultimedia.
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2007). Decreto del 16 marzo 2007. *Determinazione delle classi delle lauree universitarie*.
- Mooney, L.A., Knox, D., & Schacht, C. (2007). *Understanding social problems* (5th ed.). Portsmouth, NH: Thompson/Wadsworth.

- Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, 68(3), 79–91.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli.
- Refrigeri, L. (2017). L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: PensaMultimedia.
- Rumiati, R.I., & Checchi, D. (2018). *La valutazione delle competenze in ambito universitario. Il progetto Teco*. Roma: Anvur.
- Sandrone, G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma: Edizioni Studium.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusive*. Napoli: EdISES.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4–11.
- ESG. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015). Brussels, Belgium.
- Stramaglia, M., & Rodrigues, M.B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Torre, E. (2017). L'e-portfolio in Università tra formazione, valutazione e ingresso nel mondo del lavoro. C. Coggi & R.S. Di Pol (ed.), *La scuola e l'università tra passato e presente* (pp. 229-240). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.