

Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences

Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione

Francesca Torlone^{a,1}

^a *Università degli Studi di Siena, francesca.torlone@unisi.it*

Abstract

The Teco-D research dealing with the first degree in Education Sciences along with the related methods, instruments and tools are the object of this paper. The aim is to build up a common framework of core contents for the L-19 first degree in Education Sciences. It also wants to define assessment test and evaluate learning outcomes achieved by students at the end of their studies. Our paper is focused on the process that accompanied the research implemented by a set of communities of practices, each of them having its own roles, tasks, responsibilities. The main tools and instruments are presented in relation to the methodology they are affiliated to: content analysis, the coordinated management of meaning. We want to provide readers with methodological hints that are useful to define core contents of a university course based on the shared definition.

Keywords: university; sciences of education; learning outcomes; pedagogical content knowledge.

Abstract

Il percorso di ricerca del progetto Teco-D del Corso di laurea (CdL) L19 in Scienze dell'educazione e della formazione, i metodi e gli strumenti utilizzati costituiscono l'oggetto di questo contributo. L'obiettivo della ricerca è rappresentato dalla costruzione di un "quadro di riferimento" dei contenuti core comuni alla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione in uscita dai CdL-L19 e dalla somministrazione di test e valutazione dei learning outcomes. L'articolo presenta il processo attraverso cui è stata svolta la ricerca mediante la costituzione di una costellazione di comunità di pratiche con propri ruoli, compiti e responsabilità. I principali strumenti che hanno accompagnato il processo sono presentati in relazione alle opzioni metodologiche cui si collegano: dalla analisi del contenuto, alla costruzione di significati condivisi. L'intento è di proporre al lettore le coordinate metodologiche di un percorso di definizione dei contenuti core del CdL fondato sulla loro costruzione condivisa.

Parole chiave: università; scienze dell'educazione; obiettivi di apprendimento, pedagogical content knowledge.

¹ Francesca Torlone ha seguito la ricerca Teco-D Pedagogia per conto dell'Università degli Studi di Firenze. Attualmente è Ricercatrice di tipo b) presso l'Università degli Studi di Siena.

1. Il progetto Teco-D Pedagogia: dalla nascita dell'idea alla istituzionalizzazione della comunità di ricerca

1.1. Premessa

Il progetto Teco-D Pedagogia è parte del Progetto Teco (Test sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (Anvur). Esso è nato con l'obiettivo di "costruire indicatori che riflettano le competenze acquisite dagli studenti universitari del 1° e 3° anno delle lauree triennali" (Anvur, 2017a, p. 2). Tale rilevazione è coordinata a livello nazionale da Anvur.

Il mandato assegnato al Gruppo Teco-D Pedagogia è stato identificato nella definizione delle conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di studio di appartenenza.

Il progetto è centrato sulla elaborazione di contenuti core del Corso di laurea (CdL) di Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L19 e ad esso hanno preso parte docenti di dieci Corsi di laurea di nove Università italiane.

Il progetto si è sviluppato a partire dall'aprile 2017, con l'avvio della sua fase pre-progettuale; esso ha inoltre prodotto una proposta di contenuti core del CdL-L19 nel luglio 2018 ed ha iniziato a predisporre le prove di valutazione a partire da tale data. Auspicabilmente, test e prove saranno svolti nel corso del 2019.

Successivamente, il lavoro si svilupperà attraverso la valutazione dei risultati e l'avvio dei processi di cambiamento conseguenti ad un approccio centrato sui *learning outcomes* e non sulle discipline.

Contenuti core, costruzione delle prove e valutazione dei risultati delle stesse costituiscono gli output distintivi del progetto.

Esso si caratterizza anche per il metodo ed i processi attraverso cui tali output sono stati conseguiti. Il progetto, infatti, ha inteso seguire un percorso tendenzialmente scientifico, fondato sull'impegno di una coesa comunità di pratiche. Tenuto anche conto dei risultati positivi sin qui raggiunti, riteniamo opportuno dar conto del processo di ricerca che ne ha accompagnato la produzione. Il nostro contributo si concentrerà, pertanto, sulla presentazione del processo seguito dalla sua fase aurorale sino alla fase di predisposizione delle prove.

1.2. La messa a punto del progetto

Il progetto Teco-D prende avvio con un workshop promosso dall'Università di Firenze di intesa con Anvur, finalizzato ad una riflessione sul tema della rilevazione delle competenze trasversali e disciplinari degli studenti e dei laureati. L'interesse a poter misurare l'efficacia della formazione attraverso la valutazione delle competenze acquisite è motivato dalla convinzione che ciò consenta alle università di esprimere una maggiore responsabilità rispetto ai risultati di apprendimento degli studenti. Al workshop "Valutazione delle competenze, miglioramento della didattica e Job Placement nei Corsi di Studio dell'area delle Scienze della Formazione" (Università degli Studi di Firenze, 2017), hanno preso parte rappresentanti dei Corsi di studio delle Università di Bari, Bolzano, Firenze, Macerata, Milano Bicocca, Roma Tre, Siena, Torino, Trieste.

Il workshop si proponeva di avviare, alla luce dei risultati delle esperienze promosse da Anvur, un confronto nell'area delle scienze della formazione per impostare un modello di rilevazione delle competenze in uscita. Nella stessa occasione veniva avviato un processo volto alla individuazione dei Corsi di laurea delle classi L19 e LM85bis (Scienze della formazione primaria) interessati a cooperare per realizzare una sperimentazione pilota.

A partire da tale momento e sino alla data della Delibera Anvur n. 12/2018 relativa alla costituzione del Gruppo di Lavoro "TECO-D/Pedagogia" i lavori vengono focalizzati sui seguenti obiettivi:

- definire gli obiettivi e le strategie di ricerca del progetto;
- svolgere studi preliminari di benchmarking con i progetti di ricerca già condotti in materia a livello nazionale ed internazionale;
- gestire il processo elettivo di costituzione del gruppo di ricerca.

Alla definizione degli obiettivi e delle strategie di ricerca ha contribuito il coordinamento scientifico in persona di Paolo Federighi (Università degli Studi di Firenze) e Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena) (Appendice 1 – in Federighi, 2018).

1.3. Obiettivi e strategie della ricerca Teco-D Pedagogia

Nel corso della precisazione del progetto di ricerca il suo ambito è stato delimitato ai corsi di laurea L19 ed allo studio dei learning outcomes degli studenti al terzo anno. I risultati di questo percorso sono esposti nella Delibera Anvur n. 12/2018 nei seguenti termini:

“Per agevolare la realizzazione di questo programma si propone la costituzione di un Gruppo di Lavoro Teco-D Pedagogia con i seguenti obiettivi comuni:

- definizione dei contenuti core declinati in obiettivi formativi finali (OFin) e specifici (OFS) (cioè declinati rispetto ai Descrittori di Dublino);
- definizione (sulla base dei contenuti core così declinati) della prova (o delle prove) Teco-D;
- analisi tecniche e validazione della prova (o delle prove);
- incontri per la restituzione dei risultati delle analisi tecniche e programmazione delle attività previste per la revisione degli item;
- revisione degli item critici;
- approvazione del (o dei) Teco-D elaborato(i);
- definizione dei tempi di somministrazione del Teco-D su piattaforma Cineca;
- gestione delle somministrazioni dei Teco-D;
- restituzione dei dati ai singoli CdS;
- restituzione dei risultati del Teco-D ai singoli studenti” (p. 6).

La delibera pone in evidenza gli obiettivi e contemporaneamente il percorso da seguire per la loro realizzazione.

1.4. Studi preliminari sullo stato dell'arte

Parallelamente alla negoziazione degli obiettivi della ricerca, l'Università di Firenze ha svolto uno studio sulle ricerche rivolte alla definizione dei contenuti core disciplinari. Come è stato scritto (Federighi, 2018), tale analisi è stata rivolta alla produzione nazionale, prestando una particolare attenzione agli studi – anche di carattere normativo – sulle potenziali implicazioni degli interventi legislativi in atto.

Per quanto riguarda la produzione di livello internazionale, l'attenzione si è focalizzata sulle ricerche attorno al costrutto del *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) ed alla ricerca Tuning. Un particolare approfondimento è stato dedicato al progetto Tuning "Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education" (2009) in ragione dell'utilità delle tipologie di contenuti elaborati per il campo delle Scienze dell'Educazione. L'impostazione della ricerca ha anche richiesto un particolare approfondimento delle implicazioni del Processo di Bologna e del senso dei Descrittori di Dublino. Questo è finalizzato non solo a comprendere pienamente la funzione della definizione dei contenuti core. Ciò serve anche a creare il glossario di base della ricerca con una definizione robusta dei suoi concetti chiave (contenuti core, learning outcomes, obiettivi formativi finali, obiettivi formativi specifici). Lo studio delle esperienze condotte da Anvur in materia (nel campo della fisioterapia, dell'infermieristica e della radiologia medica) e le linee-guida predisposte allo scopo hanno costituito la base su cui impostare l'approccio metodologico del progetto di ricerca.

Il risultato dello studio dello stato dell'arte e l'analisi delle prospettive di sviluppo aperte dai lavori considerati si sono concretizzati nell'ipotesi di condurre una ricerca capace di produrre contenuti core a partire da un approccio induttivo, basato sullo studio del materiale empirico (la Scheda SUA dei CdL-L19), interpretato nel confronto con gli attori istituzionali dei Corsi di laurea interessati.

1.5. Il processo di costituzione del Gruppo di ricerca Teco-D Pedagogia

A partire da un primo livello di definizione degli obiettivi, dell'ambito, degli oggetti di ricerca, del processo, dei risultati attesi, si è avviata la costituzione del gruppo di ricerca. In ragione degli stessi obiettivi della ricerca e degli orientamenti metodologici prefigurati, la costituzione del gruppo doveva seguire criteri elettivi, ovvero includere partner che condividevano principi, obiettivi e orientamenti metodologici della ricerca.

Allo stesso tempo, nella fase di definizione dei contenuti core e di predisposizione delle prove, il gruppo andava a costituirsi sulla base dei seguenti criteri:

- rappresentatività istituzionale, ovvero partecipazione non a titolo individuale, ma del CdL-L19 della propria Università;
- adesione alle diverse fasi della ricerca e, in primo luogo, alla analisi delle Schede SUA ed alla conseguente elaborazione dei contenuti core.

Tale processo si è concluso con la selezione del gruppo dei membri della comunità di ricerca composto da dieci CdL-L19 di nove atenei italiani (Firenze, Bergamo, Bologna, Macerata, Padova, Salerno, Siena, Torino, Trieste), operanti in otto regioni. Questo, nella prospettiva di ricerca, ha garantito un buon livello di significatività, rappresentando il 27% dei CdL-L19 presenti in Italia². Tutti hanno formalizzato l'adesione al gruppo di ricerca attraverso Delibere di Consiglio di Dipartimento o Delibere di Corsi di Laurea.

La comunità così costituita ha condiviso da subito la distribuzione di compiti e responsabilità riconoscendo al proprio interno expertise professionali diverse, spendibili in distinte attività:

- analisi del contenuto della Scheda SUA dei dieci CdL-L19 coinvolti (Coordinamento scientifico, Università di Firenze);

² La percentuale si riferisce al numero totale di 38 CdL-L19, riferito all'anno di rilevazione Teco-D. <https://www.university.it/index.php/>

- interpretazione e sintesi dei risultati dell'analisi del contenuto (Coordinamento scientifico, Università di Firenze, Università di Siena);
- preparazione delle prove (ricercatori di didattica e pedagogia speciale e di pedagogia sperimentale appartenenti alla comunità di ricerca);
- validazione delle prove (tutti i membri della comunità di ricerca);
- elaborazione e validazione dei test finali (tutti i membri della comunità di ricerca esperti).

2. Metodo e strumenti di rilevazione nella ricerca Teco-D Pedagogia

2.1. La definizione delle linee-guida

A seguito della formale istituzione del Gruppo Teco-D Pedagogia, si è proceduto alla elaborazione di linee-guida al fine di disporre di uno strumento di condivisione e controllo degli obiettivi e dei processi attivati (Torlone, 2018).

Le linee-guida contengono le indicazioni metodologiche per la realizzazione della valutazione dei learning outcomes dei Corsi di laurea L19. Coerentemente con quanto previsto dalle indicazioni Anvur, esse illustrano metodi e strumenti con cui si svolge l'analisi degli Obiettivi formativi dei Corsi di laurea ed il processo attraverso cui viene costruito il dispositivo di valutazione. Le linee-guida si focalizzano sulla descrizione di procedure, metodi e strumenti relativi alle attività che precedono la definizione degli strumenti di valutazione dei learning outcomes.

In particolare, esse indicano:

- la definizione delle fonti documentali oggetto di studio rappresentate dalla Scheda SUA dei dieci CdL-L19 coinvolti (anno di riferimento: 2017³);
- la identificazione dei Quadri della Scheda SUA di rilievo al fine di identificare evidenze testuali coerenti con l'obiettivo della ricerca (Quadri A4.a, A4.b.1, A.4.b.2, A4.c);
- la scelta dei *descrittori* effettuata in relazione alle famiglie professionali di riferimento;
- la scelta delle unità di analisi (*code units*) attraverso cui abbiamo identificato le categorie di analisi (*contextual units*) che inglobano le prime (es. abbiamo associato l'unità di analisi rilevata in una SUA "impiego delle discipline umanistiche per lo sviluppo di interventi formativi" alla categoria "Gestione" presente nello strumento di rilevazione);
- metodi e strumenti di rilevazione delle unità di analisi attraverso l'analisi del contenuto.

A dimostrazione delle modalità di implementazione dell'approccio metodologico, le linee-guida contengono le risultanze della fase di codifica preliminare dei Quadri A4.a delle

³ La fonte online di riferimento per la raccolta del materiale documentale è: <https://www.university.it/index.php/cercacorsi/universita>

Schede SUA dei dieci CdL interessati (Bergamo, Bologna⁴, Firenze, Macerata, Padova, Salerno, Siena-Arezzo, Torino, Trieste).

2.2. La rilevazione delle famiglie professionali

Le famiglie professionali cui fanno riferimento i Corsi di laurea sono state oggetto di studio in quanto costituiscono il riferimento per la valutazione di coerenza dell'offerta rispetto alla domanda di competenze presente nel mercato del lavoro degli educatori e dei formatori.

Tali informazioni sono state ricavate dalle Schede SUA (Quadri A2.a e A4.a). Per la loro rilevazione sono stati definiti alcuni essenziali descrittori allo scopo di individuare nei documenti frasi, parole, sintagmi, espressioni attraverso cui ricostruire in un artefatto testuale il modo in cui ogni Corso di laurea L19 definisce, elabora ed interpreta:

- denominazioni, funzioni e compiti dei profili o delle famiglie professionali considerate;
- le competenze associate alla funzione che esse sono chiamate a svolgere;
- gli elementi caratterizzanti l'identità del professionista dell'educazione e della formazione in termini di posizionamento all'interno della gerarchia delle professioni educative e formative nonché di costruzione di valori etici che ispirano la pratica lavorativa e l'assunzione di comportamenti professionali.

L'adozione di uno strumento di rilevazione consente di costruire un data base testuale ispezionabile e verificabile ai fini delle successive elaborazioni interpretative e comparative.

2.3. La scelta del metodo dell'analisi del contenuto

Per la rilevazione degli obiettivi formativi (finali e specifici) presenti nelle Schede SUA si è fatto ricorso al metodo dell'analisi del contenuto (De Lillo, 1971; Krippendorff, 1980; Rositi, 1970; Weber, 1985)⁵. La scelta si fonda sulla capacità di tale metodo di consentire procedure di scomposizione analitica e di classificazione di testi. L'analisi del contenuto consiste in un insieme sistematico di procedure per realizzare rigorosamente l'analisi, l'esame e la verifica di contenuti di materiale testuale (Flick, 1998 & Marying, 2004 – citati in Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 494). Oggetto dell'analisi è ogni forma di materiale comunicativo, di carattere strutturato (testi, documenti) e non strutturato (comunicazione televisiva, audiovisiva, etc.).

L'analisi del contenuto costituisce un metodo appropriato alla ricerca Tecno-D Pedagogia in quanto:

- il materiale empirico è costituito dai testi (Quadri A.4.a, A4.b.1, A.4.b.2, A4.c delle Schede SUA dei CdL-L19), può essere archiviato e reso ispezionabile;
- si tratta di un metodo che privilegia la semantica del testo;
- opera attraverso la individuazione di "unità tematiche" coerenti con gli obiettivi dell'analisi;

⁴ L'Università di Bologna ha partecipato con i suoi due CdL-L19 in "Educatore per i servizi per l'infanzia" e "Educatore Sociale e Culturale".

⁵ Uno dei quadri teorici di riferimento del metodo dell'analisi del contenuto è rappresentato dalla "grounded theory" (Flick, 1998; Glaser, 1992; Glaser & Strauss, 1967). Tuttavia, l'analisi del contenuto va oltre declaratorie di principi e ne operazionalizza approcci e strumenti a garanzia del rigore scientifico della ricerca.

- le procedure di rilevazione hanno carattere di sistematicità e trasparenza;
- orienta allo spaccettamento analitico di testi (e di altri insiemi simbolici);
- facilita la comparazione tra corsi di laurea a partire da riscontri oggettivi.

Classi di obiettivi e Unità Tematiche rilevate (9 Schede-SUA Cds L19)				Tuning Education (2009)
Classi di obiettivi	Unità Tematiche (9 Schede SUA Cds-L19)	Asociazione Tuning Education e Unità Tematiche	Specific Competences	
Conoscenze metodologiche	1. Persone	1. Analisi bisogni 2. Colloqui 3. Comunicazione 4. Equipe	5. / 8. / 24. / 18. / 14. / 18. /	1. Ability to critically analyze educational theories and issues of policy in a systematic way 2. Ability to identify potential connections between aspects of educational theory and educational policies and contexts 3. Ability to provide education in values, citizenship and democracy and reflect on one's own value system 4. Ability to understand and apply educational theories and methodology as a basis for general and specific teaching activities
	2. Attività/Strumenti	5. Progettazione	4. / 5. / 8. / 19. / 20. / 21. / 22. / 24. /	5. Ability to recognize and respond to the diversity of learners and the complexities of the learning process
		6. Gestione 7. Monitoraggio 8. Valutazione	10. / 12. / 4. / 4. / 12. / 15. / 23. /	6. Awareness of the different contexts in which learning can take place 7. Understanding of the structures and purposes of educational systems 8. Awareness of the different roles of participants in the learning process
	3. Servizi	9. Osservazione 10. Media 11. Gioco	11. / 20. /	9. Ability to do appropriate educational research in different contexts 10. Ability to manage educational/developmental projects 11. Ability to consult about various educational issues and counseling skills (psychological counseling, counseling learners and parents)
			12. Programmazione 13. Integrazione 14. Reti	7. / 9. / 15. / 10. /
	4. Contesto	15. Nido 16. Cultura 17. Lavoro 18. Ricreazione	6. / 22. /	15. Ability to understand trends in education and be able to recognize their potential implications learners' progress and achievement 16. Competences in a number of teaching and learning strategies 17. Knowledge of the subject/subjects to be taught
5. Scienze dell'Educazione			1. / 2. / 3. / 5. / 6. / 7. / 8. / 9. / 11. / 12. / 16. / 17. / 21. /	18. Ability to communicate effectively with groups and individuals 19. Ability to create a climate conducive to learning 20. Ability to make use of e-learning and to integrate it into the learning environment
6. Target	19. 0-3 anni 20. 3-6 anni 21. Genitori 22. Lavoratori 23. Adulti 24. Diversità 25. Disagio	5. / 8. / 19. / 24. /	21. Ability to improve the teaching and learning environment 22. Ability to adjust the curriculum and educational materials to a specific educational context 23. Ability to design and implement varied strategies, based on specific criteria, to evaluate learning 24. Ability to design and implement education which integrates people with specific needs	

Figura 1. I criteri di classificazione del Progetto Teco-D Pedagogia e della ricerca Tuning (2009).

Per la rilevazione delle unità tematiche riferite agli obiettivi formativi finali e specifici è stata messa a punto una apposita *Griglia di analisi* (Figura 2). Al riguardo, abbiamo utilizzato anche i risultati della ricerca Tuning (2009) per riprendere alcuni criteri di classificazione delle unità tematiche di carattere disciplinare (Figura 1).

Nella fase di rilevazione la Griglia di analisi ha la funzione di associare le unità tematiche rilevate alle diverse categorie in cui si struttura.

La Griglia si compone di due grandi aree: conoscenze/competenze metodologiche e conoscenze disciplinari. Queste sono ulteriormente articolate in una serie di categorie volte ad individuare i diversi possibili oggetti degli obiettivi formativi connessi a contenuti metodologici. Per la categoria relativa agli obiettivi correlati alle conoscenze teoriche abbiamo preso in considerazione gli oggetti delle teorie (in ragione della loro specificità rispetto ai soggetti: bambini, adulti, disabili, occupati, etc.) o ai contesti (luoghi di lavoro, servizi alla persona, luoghi di detenzione, infrastrutture culturali, etc.). Inoltre, per le teorie generali, come detto, ci siamo riferiti alla tipologia di teorie proposta da Tuning (Figura 1).

		Conoscenze e competenze metodologiche						Conoscenze disciplinari		
		1. Persone		2. Attività/Strumenti		3. Servizi		4. Contesto	5. Specific pedagogical competences, "tuning"	6. Target
Analisi dei bisogni	Comunicazioni/Relazione educativa									
	Colloqui									
Team	Altro									
	Progettazione									
Monitoraggio	Valutazione									
	Osservazione									
Medi	Giochi									
	Altri									
Programmi	Integrazione									
	Altri									
Asilo nido/Comunità infantili	Altri									
	Reti									
Contesto extra-scolastico e ricreativo	Comunità/									
	Servizi socio-educativi (es. centri di accoglienza, centri di rieducazione, case-famiglia)									
Impresa privata o sociale	etc									
	etc									
Capacità di coniugare teorie e approcci pedagogici nel sistema di valori individuali e nei principi di cittadinanza e democrazia	etc									
	etc									
Capacità di comprendere e gestire le diversità individuali e la complessità dei processi di apprendimento individuali, costruire ambienti educativi personalizzati	etc									
	etc									
Lettura dei contesti di apprendimento	etc									
	etc									
0-3 anni	etc									
	etc									
Minori	etc									
	etc									
Lavorato	etc									
	etc									
Adulti	etc									
	etc									

Figura 2. Griglia di analisi degli obiettivi formativi finali e specifici delle Schede SUA CdL-L19.

La Griglia è lo strumento che guida la scelta e la selezione delle unità tematiche (*coding units*), cui fa seguito il loro ordinamento gerarchico. Il materiale su cui viene svolto il lavoro sono i diversi Quadri delle Schede SUA ed ha per oggetto parole, key-words, sintagmi, espressioni, frasi riferibili alle categorie di analisi presenti nella Griglia (Figura 2).

Il metodo di analisi prescelto e gli strumenti di rilevazione sono stati proposti dal Coordinamento della ricerca alla validazione, verifica, affinamento da parte del Gruppo Tecno-D Pedagogia.

A seguito della definitiva validazione è iniziata la rilevazione sistematica dei dati.

3. La rilevazione degli obiettivi formativi finali e specifici dei CdL-L19

3.1. L'analisi del contenuto delle Schede SUA dei CdL-L19

In questo e nei successivi paragrafi ci proponiamo di ripercorrere il processo che ha condotto alla rilevazione degli obiettivi formativi finali e specifici dei dieci Corsi di laurea L19, scandendo le fasi in ragione dei risultati e dei prodotti conseguiti (*results-driven approach*).

Procedere all'analisi del contenuto di una Scheda SUA vuol dire scomporla e spaccettarla in elementi più semplici e utilizzare sistemi di categorie individuate nella Griglia di analisi (Figura 2) per consentire inferenze sul significato del testo.

Le azioni realizzate in funzione dell'analisi del contenuto sono le seguenti (Figura 3):

- la rilevazione delle unità di testo significative;
- la loro classificazione;
- la classificazione delle unità tematiche per Classi di obiettivi;
- la distribuzione delle Classi secondo le due categorie previste dai Descrittori di Dublino: Conoscenze e Competenze (metodologiche) e Conoscenze (disciplinari).

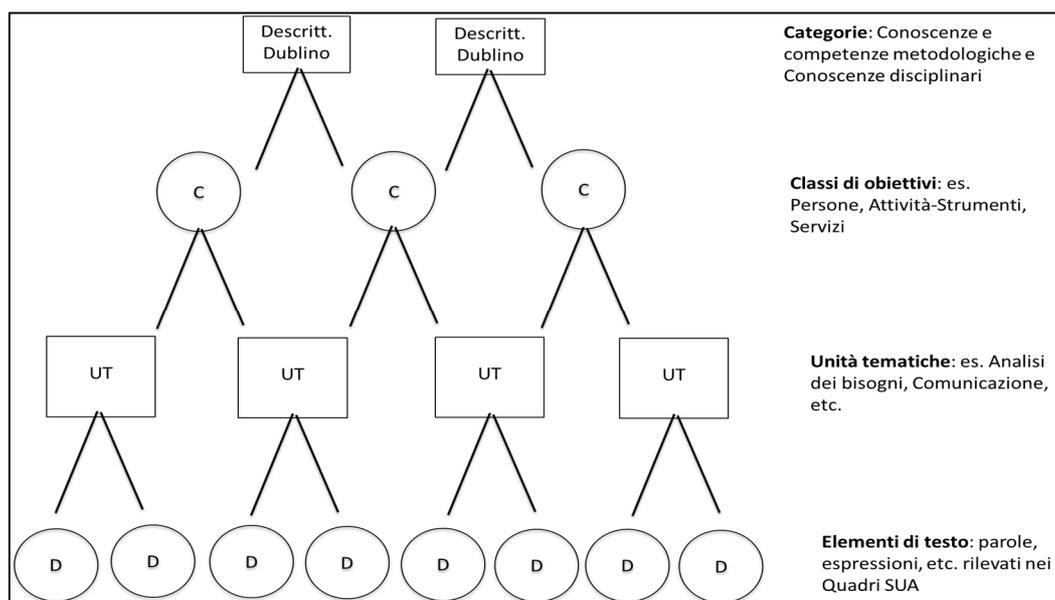


Figura 3. Azioni per la scomposizione del testo delle Schede SUA CdL-L19.

Nello specifico, esse hanno consentito di:

- rilevare gli elementi di testo significativi rispetto all'obiettivo della ricerca;
- scomporre gli elementi di testo in elementi più semplici mediante la rilevazione di key words, parole, espressioni, proposizioni, sintagmi dai Quadri di ciascuna delle Schede SUA dei dieci CdL-L19;
- provvedere alla associazione di parole, espressioni, proposizioni, sintagmi alle unità tematiche individuate. L'associazione è stata effettuata mediante il posizionamento del testo (frasi, sintagmi) nella cella in corrispondenza di unità tematica, categoria di analisi e una delle due categorie indicate dai Descrittori di Dublino (Figura 4). Al posizionamento ha fatto seguito la evidenziazione dei vari elementi del campo semantico (key words, espressioni linguistiche);
- associare ogni unità tematica ad una delle categorie di analisi (Figura 4);
- distribuire le categorie di analisi secondo le due categorie previste dai Descrittori di Dublino: Competenze e conoscenze metodologiche e Conoscenze disciplinari.

3.2. L'interpretazione dei testi delle Schede SUA CdL-L19

La complessità connaturata alla fase di interpretazione dei testi delle Schede SUA ai fini della sua classificazione ha riguardato nello specifico:

- il significato da attribuire al testo in esame, nel tentativo di non perderne la ricchezza semantica e la polisemia, realizzando processi di codifica e decodifica;
- l'interpretazione di contenuti, sintagmi, parole, espressioni sia singolarmente sia in riferimento alla rete di significati e di nessi presenti all'interno dello stesso Quadro e dei diversi Quadri SUA tra loro (Figura 5);

Università interessata	Quadri Scheda SUA oggetto di analisi	Formulazione testuale degli obiettivi rilevati
Università di Bergamo	Quadri A4.b.1 e A4.b.2	Svolgere un'analisi accurata delle criticità e delle esigenze espresse dalla società contemporanea in senso sistemico ed evolutivo.
Università di Firenze	Quadri A4.b.1 e A4.b.2	Saper intervenire nelle dinamiche relazionali.
Università di Torino	Quadri A4.b.1 e A4.b.2	Possesso dei fondamenti teorico-concettuali e dei linguaggi scientifici delle scienze filosofiche.

Figura 5. Esempio di connessioni di significato in relazione al posizionamento nei Quadri SUA.

- l'analisi del contenuto esplicito e manifesto⁶ effettuata in considerazione del contesto e degli obiettivi di ricerca;
- l'analisi del contenuto dei Quadri delle Schede SUA realizzata in considerazione della interazione tra ricercatore interpretante e testo. Risultato di tale interazione sono la categorizzazione, l'associazione e la costruzione di senso, di sintagmi ed espressioni nel quadro delle competenze e delle conoscenze del professionista dell'educazione e della formazione.

⁶ Il significato manifesto è il significato usualmente accolto dalla comunità linguistica di cui gli interpreti fanno parte (Lasswell, 1941 – citato in Kaplan, 1943, p. 231).

4. La verifica dei risultati dell'analisi, l'autovalutazione da parte di ciascun CdL-L19, la rilevazione dell'implicito

Per la verifica, l'autovalutazione, l'esplorazione è stato necessario ricorrere a strumenti di indagine e a metodi di ricerca che afferiscono all'ambito metodologico prettamente qualitativo. Ci riferiamo all'intervista semi-strutturata e al più generale quadro dell'analisi del discorso (Fairclough, 2003) attraverso cui abbiamo considerato non solo il testo (contenuto, struttura, significato), ma anche la pratica discorsiva (forma di interazione discorsiva) e la pratica sociale (contesto in cui l'evento discorsivo ha luogo). I Presidenti del CdL-L19 e gli estensori delle Schede SUA in esame sono i soggetti che abbiamo coinvolto nelle interviste. Il "discourse" preso in esame fa riferimento alle rappresentazioni, narrazioni, concezioni implicite ed esplicite che di educatore e formatore hanno gli autori delle Schede SUA, perché "the meaning-making depends upon not only what is explicit in a text but also what is implicit – what is assumed" (Fairclough, 2003, p. 11). L'analisi del discorso ha consentito in alcuni casi di rendere espliciti significati non dichiarati e quindi non rilevati contribuendo a fornire una lettura dinamica del testo ma non arbitraria perché riferita alla creazione di relazioni tra testo ed altri elementi di significato (Fairclough, 2003). In questo senso l'analisi del contenuto è stata utilizzata in quanto strumento dell'analisi del discorso. Le risultanze delle interviste sono state raccolte in forma di annotazioni di dettaglio connesse a ciascuna unità tematica e discusse nel corso dell'intervista.

Il processo seguito comprende, in ottica sequenziale:

- l'invio a Presidenti ed estensori della Griglia di analisi predisposta dal ricercatore in preparazione all'incontro bilaterale;
- la realizzazione dell'intervista, in presenza o a distanza (durata media: 50 minuti);
- la discussione dei risultati dell'analisi del contenuto attraverso la illustrazione della classificazione delle unità tematiche. Il ricercatore ha inoltre sollevato questioni, dubbi emersi in fase di interpretazione e proposto sue ipotesi di classificazione, negoziate con i referenti del CdL-L19 intervistati;
- la registrazione di modifiche nella classificazione, motivate dal ricercatore o dall'intervistato;
- la restituzione della Griglia di analisi corredata di ulteriori modifiche interpretative eventualmente emerse nel corso dell'intervista. La restituzione in alcuni casi è avvenuta con un'ulteriore intervista;
- la validazione finale della classificazione delle unità di analisi da parte degli intervistati, a seguito dell'invio per posta elettronica.

Il confronto con Presidenti e referenti delle Schede SUA è stato finalizzato inoltre alla rilevazione del significato latente o non manifesto, ovvero del significato implicito di testi ed espressioni, oppure a discutere e giustificare mancanze o difformità rispetto ad unità e categorie incluse nella Griglia di analisi.

5. L'analisi dei dati raccolti nelle Schede SUA CdL-L19

L'analisi dei dati empirici raccolti ha lo scopo di costruire un Quadro Sinottico su cui svolgere la rilevazione delle ricorrenze degli obiettivi formativi dell'area metodologica e disciplinare, finalizzata ad individuare le principali categorie di obiettivi formativi finali.

Attraverso la costruzione di un Quadro Sinottico abbiamo raccolto e assemblato l'insieme delle unità tematiche rilevate nelle dieci Griglie di analisi degli obiettivi formativi di ciascuno dei CdL-L19. Il Quadro Sinottico consente di avere una visione di insieme e di evidenziare elementi critici: ricondurre a sintesi le diversità conciliabili e dare coerenza alle attribuzioni delle unità tematiche simili a identiche categorie di riferimento.

La diversità degli obiettivi formativi consiste nella presenza all'interno della stessa unità tematica (es. analisi dei bisogni, comunicazione, oppure progettazione, monitoraggio, valutazione, osservazione, etc.) di:

- obiettivi formativi diversi nel contenuto (Figura 6);

Unità Tematica CdL-L19	Analisi dei bisogni
Università di Bergamo	Svolgere un'analisi accurata delle criticità e delle esigenze espresse dalla società contemporanea in senso sistemico ed evolutivo.
Università di Siena	Padroneggiare un ampio repertorio di strumenti tecnico-operativi necessari per identificare e rilevare la presenza di bisogni educativi/formativi in costante cambiamento.

Figura 6. Esempificazione di obiettivi formativi diversi riferiti alla stessa categoria.

- obiettivi formativi diversi nella modalità di formulazione ma complementari (Figura 7).

Unità Tematica CdL-L19	Comunicazione e Relazione educativa
Università di Firenze	Sapere intervenire nelle dinamiche relazionali.
Università di Siena	È in grado di interpretare le dinamiche relazionali.

Figura 7. Esempificazione di obiettivi formativi complementari.

Le unità tematiche complementari sono state associate nella stessa categoria ed integrate nella formulazione finale. Laddove invece è emersa l'attribuzione alla stessa categoria di obiettivi diversi si sono attivate due procedure:

- distinguere le due formulazioni in ragione del livello di riferimento (ovvero quale dei due può essere considerato come la declinazione, ad esempio, metodologica dell'altro), il che comporta l'avvio della costruzione di mappe concettuali e la classificazione di una unità tematica come obiettivo formativo finale e dell'altra come obiettivo formativo specifico;
- l'attribuzione dell'una ad una categoria (es. conoscenze teoriche) e dell'altra ad un'altra categoria (es. competenze metodologiche).

In conclusione, la costruzione del Quadro sinottico assicura che alla stessa categoria di analisi siano attribuite unità tematiche coerenti e complementari, potenzialmente ordinabili all'interno di una mappa concettuale gerarchica (OFin e OFS).

Dalla costruzione del Quadro Sinottico siamo passati a rilevare la ricorrenza di una stessa unità tematica (in termini di presenza e di assenza) all'interno dei Quadri delle Schede SUA di ciascun CdL e delle Schede SUA dei dieci CdL in esame (Figura 8). Con l'analisi delle ricorrenze si calcola il numero di CdL in cui una unità tematica appare, la media delle ricorrenze e la deviazione standard.

La media dà conto di quanto l'obiettivo formativo sia presente nelle Schede SUA (es. l'obiettivo legato all'unità tematica della Progettazione ricorre almeno sei volte nei documenti analizzati: media del 6,3) (Figura 8).

L'indice di deviazione standard esprime il livello di volatilità, ovvero di condivisione di una unità tematica nei CdL (es. se la deviazione standard è pari a 0 si tratta di un obiettivo formativo comune a tutti i CdL).

Nel corso di queste analisi emerge il problema relativo alle unità tematiche con basso indice di ricorrenza (es. l'obiettivo formativo legato al monitoraggio ha un indice di ricorrenza pari a 0,5). In questo caso, si attivano processi interpretativi – che tengono conto anche delle famiglie professionali di riferimento del CdL-L19 – e si creano associazioni delle unità tematiche meno ricorrenti con quelle ad alto indice di ricorrenza in ragione di affinità e di appartenenza alle stesse categorie di analisi (nel caso menzionato l'associazione è stata effettuata con l'unità tematica della valutazione, con un indice di presenza pari a 3,9).

L'output di questa analisi quantitativa (Figura 8) porta alla riduzione del numero di categorie, creandone un numero limitato, ma più comprensivo. Ciò fornisce utili indicazioni per la fase di interpretazione e sintesi, poiché assume che la maggiore ricorrenza di determinate unità tematiche (segnalate in colore rosso nella Figura 8) indichi la rilevanza riconosciuta dai CdL-L19 alle stesse e agli obiettivi formativi che esse rappresentano.

6. L'interpretazione e la elaborazione dei contenuti core del CdL-L19

In questa fase viene elaborato l'insieme dei contenuti core del Corso di laurea L19, ovvero degli obiettivi formativi finali (nell'ultima formulazione sei) articolati in obiettivi formativi specifici (30). Lo strumento di riferimento di tale sintesi è costituito dalla Griglia predisposta da Anvur (Figura 9).

		Descrittori di Dublino				
		Conoscenze e competenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
		Descrittore 1	Descrittore 2	Descrittore 3	Descrittore 4	Descrittore 5
		Conoscenza e capacità di comprensione	Conoscenza e capacità di comprensione applicate	Autonomia di giudizio	Abilità comunicative	Capacità di apprendere
		Conoscenza: teoria e metodologia	Abilità: applicazione di conoscenza	Sintetizzare e valutare	Saper comunicare	Capacità di apprendimento
Obiettivi Formativi Finali	Obiettivo Formativo Finale 1 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 2 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 3 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 4 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 5 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 6 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 7 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>
	Obiettivo Formativo Finale 8 condiviso	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>	<i>OFS condiviso</i>

Figura 9. Scheda dei contenuti core di ogni gruppo disciplinare (Anvur, 2017a, p. 8).

Il Quadro Sinottico e la Griglia di rilevazione delle ricorrenze (Paragrafo 5) vengono utilizzati per effettuare l'ordinamento delle unità tematiche; il primo consente di elaborare formulazioni corrispondenti a riscontri oggettivi ed il secondo a individuare gli OFin.

A partire dagli elementi empirici raccolti, abbiamo realizzato un processo di costruzione condivisa di senso: nella comunità di ricerca centrale (Università di Firenze) si è provveduto alla elaborazione di prime proposte di mappe concettuali declinate secondo i Descrittori di Dublino organizzate per OFin. Tale risultato è stato poi sottoposto a verifica e validazione del Gruppo di coordinamento (Università di Firenze e Università di Siena). Infine, il percorso di valutazione e validazione dei risultati ha richiesto il contributo di tutto il Gruppo Teco-D Pedagogia.

In questo processo di costruzione condivisa di significati – volto alla definizione degli obiettivi formativi finali e di quelli specifici – la complessità è legata alla lettura del materiale empirico, in funzione della sintesi, su cui influiscono gli assetti cognitivi, interpretativi, valoriali di ciascun membro del gruppo di ricerca. Alcuni di questi assetti vengono ridimensionati e re-interpretati alla luce di altri che nella relazione grupale si presentano e si giustificano in maniera più rigorosa e/o empiricamente fondata. Ogni scambio, confronto che diminuisce la rilevanza e pertinenza di prospettive epistemologiche di alcuni membri accresce le prospettive di altri membri.

Attraverso tale processo si arriva alla creazione di un setting in cui significati e concetti si vanno via via definendo in modalità condivisa in funzione di una sintesi co-costruita dalla comunità. Tutto questo è necessario perché la definizione dei contenuti core è il risultato dell'analisi testuale e discorsiva delle Schede SUA e della loro interpretazione condivisa. La sfida metodologica è costituita dall'individuazione di un processo che porti alla definizione di concetti cui attribuire significati comuni.

In Teco-D Pedagogia tale processo è stato in parte semplificato dall'esistenza di uno schema comune di riferimento rispetto al quale strutturare e ordinare i risultati dell'analisi. Ci riferiamo al Modello per la formulazione dei contenuti core disciplinari di Anvur (Figura 9). Tale strumento, infatti, pone a sua volta il problema della costruzione dei significati da attribuire alle sue categorie costitutive (i concetti di conoscenze e competenze, di obiettivo formativo, di learning outcomes, dei descrittori di Dublino). Lo stesso, inoltre, prospetta la definizione di un numero limitato di obiettivi formativi finali (che nel caso di Teco-D Pedagogia, come abbiamo detto, sono stati sei), ciascuno dei quali declinato per i cinque Descrittori di Dublino⁷.

Il problema metodologico riguarda, dunque, la modalità con cui si giunge alla definizione dei sei obiettivi formativi finali e dei trenta obiettivi formativi specifici previsti dal modello appena citato. Il punto di partenza, infatti, è costituito da testi e concetti diversi che devono essere resi comparabili e tradotti in un numero limitato di concetti di base comuni. In questo tipo di situazioni, il processo, di norma, si sviluppa attraverso la comunicazione, lo storytelling di ogni membro, l'abbattimento, la ricostruzione, la discussione, la ridefinizione di significati e concetti che vengono a definirsi in modalità condivisa e partecipata (Coordinated Management of Meaning-CMM⁸) (Pearce, 1976; 2007; Pearce &

⁷ I Descrittori, ampiamente illustrati da Federighi (2018) sono: 1. Conoscenza e capacità di comprensione; 2. Conoscenza e capacità di comprensione applicata; 3. Autonomia di giudizio; 4. Abilità comunicative; 5. Capacità di apprendere.

⁸ La CCM è definita come “invitation to use some concepts and tools to think about very familiar things and see them in a new way” (Pearce, 2007, p. ix).

Cronen, 1980). Oggetto delle interazioni è il senso dei costrutti educativi e formativi che ogni membro ha definito attraverso il proprio percorso di ricerca, le esperienze vissute, le credenze, i valori, i comportamenti agiti, le visioni, i modi interpretativi della realtà e delle epistemologie educative.

Si tratta della fase più complessa e che potrebbe essere descritta e analizzata da diverse prospettive metodologiche (sociolinguistiche, culturali, etc.). Per semplificare, qui proponiamo una lettura che pone in evidenza gli elementi che possono essere facilmente gestiti da una comunità di pratiche che intende rendere trasparente e verificabile ogni sua determinazione.

Da questa prospettiva, e senza peraltro addentrarci nelle molteplici metodologie di analisi (Hicks & Routledge, 2013), potremmo rappresentare il processo nei termini di una *esperienza comune di significati* e scandire le seguenti fasi relative all'attività svolta (e non, quindi, ai processi cognitivi dei partecipanti):

- analisi comparata delle unità tematiche rilevate ed attribuite alle diverse categorie della Griglia di analisi;
- proposta di prime ipotesi interpretative di attribuzione di significato alle unità tematiche ricorrenti per la formulazione degli obiettivi formativi finali;
- verifica del senso delle associazioni di concetti operate rispetto al quadro di riferimento della ricerca e interpretazione attraverso il confronto per la costruzione di concetti e significati condivisi;
- formulazione preliminare degli obiettivi formativi finali;
- emendamenti alla formulazione degli obiettivi formativi finali. Ne segnaliamo una in ragione della sua rilevanza rispetto alla modifica prodotta: la presenza di teorie generali educative e formative nel materiale empirico a disposizione è stata distribuita nelle diverse unità tematiche, sia di carattere disciplinare che metodologico. La formulazione iniziale dei cinque obiettivi finali, dunque, le comprendeva. È stato il confronto con i membri periferici della comunità e con i loro assunti epistemologici che ha consentito di co-produrre un significato ulteriore per arrivare alla formulazione di sei obiettivi finali;
- formulazione condivisa dei sei obiettivi finali in funzione del Modello Anvur.

L'iter processuale è analogo per la formulazione degli obiettivi formativi specifici, con alcune particolarità di seguito indicate:

- la formulazione di ciascuno dei cinque obiettivi specifici è strettamente connessa all'obiettivo finale di riferimento;
- la difficoltà a declinare un obiettivo finale in obiettivi specifici comporta il rigetto o la riformulazione dell'obiettivo finale;
- la formulazione di ciascun obiettivo specifico è legata alla necessità di renderne esplicito il senso per una valutazione di pertinenza rispetto all'obiettivo finale;
- le attribuzioni univoche sono le uniche prese in esame (ogni obiettivo specifico è diverso dagli altri e mai ripetibile).

Il processo si è concluso con la formulazione dei contenuti core del Corso di laurea L19 e dei significati connessi (Figura 12).

7. Dai contenuti core alla restituzione agli studenti

7.1. Gli obiettivi delle fasi di misurazione dei learning outcomes

Le fasi di lavoro definite da Anvur per la “misurazione dei learning outcomes disciplinari” (Anvur, 2017a, p. 6), successive alla definizione e validazione dei contenuti core⁹, prevedono:

- la costruzione delle prove (domande a risposta chiusa);
- la verifica delle prove (a cura di Anvur);
- la revisione della prova (a cura del Gruppo Teco-D Pedagogia);
- la rilevazione attraverso la piattaforma Cineca (Anvur, 2017b, p. 13).

Nello specifico il piano di lavoro di cui alla Delibera n. 12/2018 definisce le azioni indicate in Figura 10:

N.	Azioni
1	“definizione (sulla base dei contenuti core così declinati) della prova (o delle prove) Teco-D;
2	analisi tecniche e validazione della prova (o delle prove);
3	incontri per la restituzione dei risultati dell’analisi tecniche e programmazione delle attività previste per la revisione degli item;
4	revisione degli item critici;
5	approvazione del (o dei) Teco-D elaborato(i);
6	definizione dei tempi di somministrazione del Teco-D su piattaforma Cineca;
7	gestione delle somministrazioni dei Teco-D;
8	restituzione dei dati ai singoli CdS;
9	restituzione dei risultati del Teco-D ai singoli studenti”.

Figura 10. Azioni previste dal piano di lavoro Anvur (2018, p. 6).

Per arrivare alla validazione delle prove il Gruppo Teco-D Pedagogia ha realizzato le seguenti attività, descritte nei paragrafi 7.2 e 7.3:

- la definizione di concetti e problemi connessi gli uni alle competenze disciplinari (Descrittori di Dublino nn.1, 2), gli altri a quelle trasversali (Descrittori di Dublino nn. 3, 4, 5);
- la costruzione delle prove nella loro versione preliminare.

7.2. La definizione di concetti e problemi in funzione della costruzione delle prove

La costruzione delle prove per la valutazione dei learning outcomes degli studenti dei Corsi di laurea appartenenti alla classe L-19 è stata preceduta dalla definizione di un set di concetti e di problemi correlati a ciascuno dei 30 obiettivi formativi specifici (Figura 12).

A tal fine sono state predisposte le linee-guida metodologiche (Torlone, Romano & Giampaolo, 2018) e la Griglia per la identificazione dei problemi e dei concetti.

⁹ La validazione dei contenuti core da parte di Anvur e di tutto il Gruppo Teco-D Pedagogia è avvenuta a Roma il 3 luglio 2018.

In questa fase di lavoro il Gruppo Tecno-D Pedagogia si è strutturato in tre sotto-gruppi, responsabili ciascuno della identificazione di problemi e concetti correlati a due obiettivi formativi finali.

La assegnazione ai sotto-gruppi è avvenuta in ragione della affinità di ricerca al costrutto pedagogico di cui ogni obiettivo formativo finale è espressione. In aderenza alle indicazioni fornite da Anvur, abbiamo provveduto ad indicare almeno tre problemi e concetti correlati a ciascuno dei trenta obiettivi formativi specifici. Le prove sono state, quindi, impostate in riferimento ai concetti e problemi identificati in questa fase.

Da un punto di vista metodologico ogni sotto-gruppo ha tenuto conto delle seguenti indicazioni:

- evitare di modificare la formulazione dell'Obiettivo Formativo Finale;
- evitare di modificare la formulazione dell'Obiettivo Formativo Specifico;
- uniformare la modalità di formulazione del problema e del concetto;
- scegliere solo “problemi” e “concetti” potenzialmente noti agli studenti di tutte le sedi dei CdL-L19, evitando formulazioni connesse a specifici curricula e/o profili in uscita;
- escludere temi che non fanno ancora parte del patrimonio comune della pedagogia italiana;
- evitare il riferimento a concetti eccessivamente avanzati e non trattabili in un triennio accademico;
- considerare il riferimento a termini e concetti che hanno senso sia nella vita reale (es. fasi operative della progettazione) sia nel mondo accademico della pedagogia (educazione formale, informale, non formale);
- per ogni obiettivo formativo specifico identificare problemi e concetti specifici del singolo OFS al fine di evitare che lo stesso problema e/o lo stesso concetto possa essere selezionato in riferimento a più OFin e/o a più OFS (es. la conoscenza della tripartizione tra educazione formale, informale, non formale è connessa al solo OFin1/OFS1¹⁰ e a nessun altro; problema della gestione di emozioni nella comunicazione è trasversale e non associabile a nessun obiettivo trasversale);
- inserire “problemi” e “concetti” specifici, legati alle famiglie professionali in uscita dal CdL-L19¹¹, solo se distintivi della famiglia.

La selezione di problemi e concetti è stata effettuata attraverso la Griglia riportata in Figura 11.

In Figura 12 riportiamo una esemplificazione dei problemi e dei concetti correlati all'obiettivo formativo finale sui “Modelli di progettazione nei contesti sociali ed organizzativi” (OFin n.3).

¹⁰ Il riferimento è al Descrittore di Dublino n. 1 “Conoscenza e capacità di comprensione. Conoscenza: teorie e metodologie” dell'OFin 1 (Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale).

¹¹ Le sei famiglie professionali che abbiamo considerato sono quelle rilevate a seguito dell'analisi delle dieci Schede SUA CdL-L19: 1. Educatore della prima infanzia; 2. Educatore sociale; 3. Educatore per la formazione e per i servizi del mondo del lavoro; 4. Educatore della terza età; 5. Educatore per la disabilità e lo svantaggio; 6. Operatore pedagogico-didattico.

Obiettivo Formativo Finale (OFin)			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
Concetti	Generali						
	di Famiglia prof.le	Ed. prima infanzia					
		Ed. sociale					
		Ed. per la formazione e servizi mondo del lavoro					
		Ed. terza età					
		Ed. disabilità e svantaggio					
		Operatore pedagogico didattico					
Problemi	Generali						
	di Famiglia prof.le	Ed. prima infanzia					
		Ed. sociale					
		Ed. per la formazione e servizi mondo del lavoro					
		Ed. terza età					
		Ed. disabilità e svantaggio					
		Operatore pedagogico didattico					

Figura 11. Griglia per la selezione di problemi e concetti legati ai contenuti core del CdL-L19.

	Descrittore 1 Conoscenza e capacità di comprensione	Descrittore 2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata	Descrittore 3 Autonomia di giudizio	Descrittore 4 Abilità comunicative	Descrittore 5 Capacità di apprendere
Concetti Problemi	<ul style="list-style-type: none"> Cosa è la progettazione; a che cosa serve la progettazione; conoscere la sequenza delle fasi della progettazione (mettere in ordine); elementi base e componenti della progettazione; quali strumenti conosci per impostare la progettazione. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementi base per la progettazione (analisi contesto, domanda, fattibilità, analisi dei rischi, SWOT); come generare e costruire l'idea progettuale (risultati analisi preliminare e precedenti esperienze); definire obiettivi, finalità, risultati attesi, target, organizzazione; quali sono gli strumenti propri delle diverse fasi della progettazione; scelta dei metodi del lavoro educativo da includere/ utilizzare nel progetto; quali tra quelli esposti sono utilizzabili come strumenti di monitoraggio e quali di valutazione. 	<ul style="list-style-type: none"> Saper proporre soluzioni progettuali non considerate; saper prevedere esiti e potenziali impatti delle soluzioni proposte; saper descrivere, considerare i punti di vista dei diversi attori e stakeholder. 	<ul style="list-style-type: none"> Saper utilizzare le parole della progettazione in relazione ai diversi interlocutori; capacità argomentativa e persuasiva rispetto al progetto; capacità di influire sulle decisioni progettuali; comunicare risultati e impatto dei progetti; presentare un progetto attraverso un power point; uso delle tecnologie e di software a supporto della comunicazione progettuale. 	<ul style="list-style-type: none"> Sapere utilizzare la valutazione progettuale ai fini della ideazione di un nuovo progetto, e introdurre azioni correttive; capacità di individuare, intercettare l'errore; analisi e gestione dei propri errori in funzione autovalutativa e per il miglioramento continuo; quali strumenti adoteresti per supportare i tuoi processi di monitoraggio e autovalutazione.

Figura 12. Esempificazione di “problemi” e “concetti” relativi all’OFin 3 “Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi”.

7.3. La costruzione delle prove

A partire dai problemi e dai concetti identificati per ciascun obiettivo formativo specifico i ricercatori di didattica e pedagogia speciale e di pedagogia sperimentale hanno lavorato alla costruzione delle prove, secondo le regole tecniche contenute nella Scheda fornita da Anvur (2017c), integrata con indicazioni metodologiche (Bracci & Romano, 2018b) per la formulazione delle domande relative ai problemi e ai concetti identificati.

Le regole tecniche fornite da Anvur sono le seguenti:

- “il linguaggio non deve essere inutilmente complicato, ma adeguato ai destinatari;
- le domande devono essere brevi ed essenziali;
- evitare di fare domande con tranelli;
- non porre domande su argomenti banali o sciocchi;
- non fare domande alle quali si possa rispondere solo in base al buon senso o alla cultura generale;
- le risposte alternative non devono essere ovvie;
- non utilizzare mai testi presi tali e quali dai libri utilizzati per lo studio;
- ciascuna domanda deve essere indipendente dalle altre;
- non usare risposte precedenti come distrattore o come risposta corretta in altri quesiti” (Anvur, 2017c, p. 2).

Ad esse si aggiungono le indicazioni metodologiche accompagnate da ulteriori regole ed esemplificazioni fornite dal Gruppo Teco-D Pedagogia: “ogni gruppo di lavoro dovrà formulare almeno quindici item a risposta multipla riferiti ai concetti e ai problemi elencati nella griglia, di cui almeno tre item per ogni obiettivo formativo specifico declinato secondo i descrittori. Ogni item dovrà avere quattro alternative di risposta, di cui una corretta e tre distrattori” (Bracci & Romano, 2018b, p. 1).

Per ulteriori approfondimenti su questa fase si rinvia al contributo a firma di F. Bracci e A. Romano in questo numero (Bracci & Romano, 2018a).

8. Conclusioni

Nel prossimo futuro attraverso la somministrazione e la valutazione delle prove Teco-D Pedagogia valuteremo gli sviluppi dei contenuti core del CdL-L19.

La restituzione dei risultati Teco-D ai singoli studenti rappresenterà l’occasione in cui lo studente compie un bilancio dei risultati di apprendimento conseguiti. Allo stesso tempo fornirà un contributo rilevante alla evoluzione della ricerca.

Teco-D Pedagogia è probabile riesca a fornire ulteriori significativi elementi di conoscenza sulla qualità della formazione universitaria dei professionisti dell’educazione e della formazione. Ad oggi, tuttavia, la ricerca ha già prodotto alcuni risultati:

- i *contenuti core del Corso di laurea L19* declinati per Obiettivi Formativi Finali e Obiettivi Formativi Specifici (Figura 13);
- le *prove* elaborate per ciascuno dei 30 Obiettivi Formativi Specifici, sulla base di item utili a valutare cosa viene appreso ed il grado di padronanza raggiunto dagli studenti in uscita dai CdL-L19 (Bracci & Romano, 2018a);
- i presupposti scientifici e metodologici per avviare l’allargamento della rete dei dieci CdL-L19 attraverso la costruzione e lo sviluppo di Comunità di conoscenza e di innovazione (Fabbri, 2018).

I risultati raggiunti autorizzano a considerare positivamente il processo adottato. Proprio per questo motivo esso deve essere ulteriormente affinato. Le verifiche che saranno fornite dai risultati delle prove e dalla attività delle Comunità di conoscenza e di innovazione contribuiranno ad un suo ulteriore affinamento. Rimane da verificare la sua validità anche per altri corsi di laurea scientifici o umanistici. Tale opportunità consentirebbe di affinare metodo e processi.

Bisognerebbe infine studiare la correlazione tra il modello di contenuti core elaborato, il raggiungimento dei learning outcomes attesi ed il modello di organizzazione della didattica. Sarebbe utile esaminare questa relazione ponendo a confronto i risultati raggiunti all'interno del modello di organizzazione della didattica proprio di una università generalista con quello di una università duale. Nelle *Duale Hochschule* tedesche il degree di alcune delle figure professionali in uscita dai CdL-L19 è offerto secondo le modalità dell'alternanza full time per semestri. Una ricerca comparativa potrebbe fornire ulteriori elementi di riflessione per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa per professionisti dell'educazione e della formazione al livello del primo ciclo.

Bibliografia

- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017a). *Definizione dei saperi minimi* (TECO-D). Roma.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017b). Presentazione al Seminario di Roma del 27 giugno 2017, 1-34. *Stato di avanzamento e programma di sviluppo del progetto TECO*.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2017c). *TECO-D. Scheda tecnica per la costruzione di quesiti a scelta multipla*. Roma.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2018). Delibera del 17 gennaio 2018, n. 12. *Costituzione del Gruppo di Lavoro "TECO-D/Pedagogia"*.
- Bracci, F., & Romano, A. (2018a). Verso una valutazione delle competenze disciplinari dei Corsi di Laurea L-19. La costruzione di un test. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Bracci, F., & Romano, A. (2018b). *Scheda tecnica per la formulazione della batteria di domande da validare - TECOD/Pedagogia*. Arezzo-Siena.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London, UK: Routledge.
- De Lillo, A.(ed.). (1971). *L'analisi del contenuto*. Bologna: Il Mulino.
- Fabrizi, 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).
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: text analysis for social research*. London, UK: Routledge.

- Federighi, P. (2018). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research* (1st ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *A Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine, Chicago, IL: Sociology Press.
- Hicks, J.A., & Routledge, C. (eds.). (2013). *The experience of meaning in life. Classical perspectives, emerging themes, and controversies*. New York: Springer.
- Kaplan, A. (1943). Content analysis and the theory of signs. *Philosophy or Science*, 10(4), 230–247.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. London, UK: Sage.
- Pearce, W.B. (1976). The Coordinated Management of Meaning: A Rules-Based Theory of Interpersonal Communication. In G. Miller (ed.), *Explorations in Interpersonal Communication* (pp. 17-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pearce, W.B. (2007). *Making social worlds: A communication perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Pearce, W.B., & Cronen, V.E. (1980). *Communication. action and meaning: The creation of social realities*. New York: Praeger.
- Rositi, F. (1970). *L'analisi del contenuto come interpretazione*. Torino: Eri.
- Torlone, F. (ed.). (con la supervisione di Federighi, P., Fabbri, L., Boffo, V., & Refrigeri, L.). (2018). *Teco-D Gruppo di Lavoro Anvur "Pedagogia" Linee Guida*. Firenze.
- Torlone, F., Romano, A., & Giampaolo, M. (eds.). (con la supervisione di Federighi, P., & Fabbri, L.). (2018b). *Teco-D. Identificazione di Problemi e Concetti per la costituzione delle prove. Linee Guida Metodologiche*. Firenze.
- Tuning Project (2009). *Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Università degli Studi di Firenze (2017). Verbale del 12 maggio 2017. *Valutazione delle competenze, miglioramento della didattica e Job Placement nei Corsi di Studio dell'area delle Scienze della Formazione*. Firenze.
- Weber, R.P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CL: Sage.

9. Appendice 1: I contenuti core del Corso di laurea appartenente alla classe L19

CdS L-19 Contenuti Core		Obiettivi Formativi Specifici Comuni				
Obiettivi Formativi Finali		Competenze e conoscenze disciplinari		Conoscenze e competenze trasversali		
Descrittore Dublino 1	Conoscenza e capacità di comprensione Conoscenza: teorie e metodologie	Descrittore Dublino 2	Descrittore Dublino 3	Descrittore Dublino 4	Descrittore Dublino 5	
						Conoscenza e capacità di comprensione applicata Abilità: applicazione di conoscenze
1	Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale	Collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione degli eventi e dei processi passati, presenti, futuri	Autonomia di giudizio Sintetizzare e valutare	Saper comunicare e condividere l'analisi degli eventi a partire dalla epistemologia della propria famiglia professionale	Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzione di conoscenze situate	
2	Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	Saper svolgere ricerche finalizzate all'intervento, anche attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e dei database nazionali ed internazionali	Saper interpretare e formulare la domanda di formazione. Saper valutare l'nesso tra gli obiettivi e i risultati della ricerca. Saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni	Saper comunicare, argomentare e presentare i risultati della ricerca rispetto ai committenti e ai diversi target	Saper individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto. Saper utilizzare metodologie non previste per far fronte a problemi/risultati inattesi	
3	Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento	Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali	Possedere il glosario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Saper confrontarsi con interlocutori, specialisti e non	Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi	
4	Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario	Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione	Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta	Saper identificare i propri bisogni formativi e definire un proprio piano di sviluppo personale monitorando le proprie azioni	
5	Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Saper utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi. Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione	Saper scegliere, utilizzando approcci multidisciplinari, metodi, tecniche, strumenti attraverso la contestualizzazione delle azioni educative	Saper attivare processi di condivisione. Saper valorizzare i diversi punti di vista in gioco	Saper usare l'esperienza acquisita per promuovere azioni di autovalutazione orientate al proprio sviluppo professionale	
6	Management delle organizzazioni educative e formative	Saper identificare i compiti e la struttura organizzativa dei servizi educativi e formativi. Saper coniugare le conoscenze gestionali e operative di servizi e organizzazioni. Saper collaborare alla definizione delle politiche organizzative. Promuovere l'integrazione tra servizi educativi, sociali, culturali, sanitari. Saper identificare connessioni tra teorie educative, politiche e contesti di crescita delle persone nelle organizzazioni. Saper gestire percorsi di inserimento, di formazione sul lavoro e dei piani formativi anche all'interno delle organizzazioni	Saper organizzare e classificare problemi e informazioni complesse. Saper modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro iterazioni	Saper dialogare, negoziare, condividere con gli attori organizzativi coinvolti. Saper redigere verbali, descrivere studi di caso, protocolli operativi, incidenti critici	Saper utilizzare strategie e strumenti di networking. Saper gestire il proprio inserimento nel mondo del lavoro	

Figura 13. Contenuti core del CdL-L19.