

Knowing how to design and evaluate educational and training interventions at the end of L-19

Saper progettare e valutare interventi educativi e formativi in uscita dalla L-19

Emanuela Maria Torre

^a *Università degli Studi di Torino*, emanuela.torre@unito.it

Abstract

Knowing how to plan educational and training interventions is one of the cardinal skills of the educator. This skill is as fundamental as it is complex and integrates with those relating to the evaluation and methodology of research. In order to understand which design and evaluation skills must be acquired, and therefore will constitute educational and professional baggage, by three-year graduates in class L-19, a research was conducted on a sample of students enrolled in masters' degrees in the same area. The results of this survey highlight the importance of being able to have useful tools to anticipate and know the learning outcomes achieved by class L-19 graduates, in order to both facilitate their access to the world of work as competent professionals, and to be able to design and calibrate the second level offer.

Keywords: educational planning; evaluation; L-19; learning outcomes.

Sintesi

Saper progettare interventi educativi e formativi è una delle competenze cardine dell'educatore. Si tratta di una competenza tanto fondamentale quanto complessa che si integra con quelle relative alla valutazione e alla metodologia della ricerca. Allo scopo di comprendere quali competenze progettuali e valutative devono essere acquisite, e quindi costituiranno bagaglio formativo e professionale, dai laureati triennali nella classe L-19, si è condotta una ricerca su un campione di studenti iscritti alle lauree magistrali della stessa area. Gli esiti di tale indagine evidenziano l'importanza di poter disporre di strumenti utili a prefigurare e conoscere i risultati di apprendimento raggiunti dai laureati della classe L-19, sia per poterne agevolare l'accesso al mondo del lavoro come professionisti competenti, sia per poter progettare e calibrare l'offerta di secondo livello.

Parole chiave: progettazione educativa; valutazione; L-19; learning outcomes.

1. Progettare e valutare interventi educativi e formativi: quali competenze per l'educatore

Saper progettare interventi educativi e formativi è una delle competenze cardine dell'educatore, riconosciuta dalla letteratura scientifica¹ e dalla normativa (L. n. 205/2017).

Si tratta di una competenza tanto fondamentale quanto complessa. Il lavoro di progettazione costituisce infatti la cornice metodologica entro e attraverso la quale l'azione educativa può svilupparsi: ne guida l'origine, ne traccia l'orizzonte, ne indirizza lo sviluppo, ne disegna i confini, e, al contempo, ne garantisce la necessaria flessibilità. Certamente questo è possibile laddove all'opera di progettazione se ne accompagni una, altrettanto rigorosa, di monitoraggio e valutazione. Essa consente alla progettazione di declinarsi a partire da un'attenta analisi dei bisogni, di svilupparsi secondo i criteri della fattibilità e della coerenza interna. Permette altresì, in corso di attuazione degli interventi, di monitorarne l'evoluzione con attenzione agli effetti, anche inattesi, che si producono via via, avviando la rimodulazione laddove necessaria. Rende possibile infine tracciare l'efficacia e l'impatto del lavoro educativo condotto (Torre, 2014). La progettazione e la valutazione di interventi educativi e formativi richiedono, a questo fine, un fondamento su solide basi metodologiche desunte dai modelli, dalle strategie e dagli strumenti della ricerca educativa, e, in particolare, della ricerca valutativa, in grado di conferire al processo caratteristiche di validità e affidabilità utili a valorizzare le azioni poste in essere (Bezzi, 2003; Caliman, 2007; Lichtner, 1999).

Di tali istanze occorre tenere conto anche nella formazione iniziale di educatori e formatori. Proprio in questa direzione si è indirizzato anche il lavoro condotto nell'ambito della ricerca Teco-D Pedagogia (Fabbri, 2018; Federighi, 2018), che ha individuato i *core contents* a partire dai quali orientare i *learning outcomes* previsti per la famiglia professionale dei laureati nella classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione)².

I contenuti core sono articolati in sei aree corrispondenti ad altrettanti obiettivi formativi finali, a loro volta declinati in obiettivi specifici, secondo i descrittori di Dublino (Torlone, 2018). Si riportano di seguito (Figura 1) i *core contents* relativi alle aree di interesse per il presente studio, ovvero la progettazione educativa e la metodologia della ricerca, come più sopra accennato.

Si tratta di traguardi di apprendimento da conseguire al termine del percorso di laurea triennale e di cui è interessante verificare il raggiungimento, nell'ottica di una riflessione sull'efficacia dei percorsi formativi.

¹ Si ricordano al proposito, in ordine cronologico: Cardini & Molteni, 2003; Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, & Muzi, 2006; Tramma, 2008; Drudy, Gunnerson, & Gilpin, 2009; Orefice, Carullo, & Calaprice, 2011; Iori, 2018; Orefice & Guraziu, 2018; Buccolo, 2019.

² Gli studi sulle competenze core in ambito educativo sono diversi (AIEJI, 2005; Drudy et al., 2009), e ad essi attinge anche la ricerca TECO-D Pedagogia, a cui ci si riferisce principalmente in questo contributo. Gli esiti di tale ultimo studio sono utile base per le riflessioni qui presentate, poiché derivanti da attenta analisi dei profili d'uscita degli studenti della L-19, sulla base dei percorsi formativi effettivamente proposti, attualmente, a livello nazionale. Essa, inoltre, si sviluppa in coerenza con il quadro internazionale di ricerca sulla valutazione degli esiti in università (Coggi, 2016; Rumiati et al., 2018). Il riferimento è, dunque, utile in vista anche di possibili successivi passaggi di approfondimento sui curricula, anche in ottica trasformativa.

	<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>
Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Conoscere teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale ed informale.	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 glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Sapersi confrontare con interlocutori, specialisti e non.	Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi.
Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi	Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca empirica, le metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei 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 il 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.

Figura 1. Core contents L-19 (Aree Progettazione e Metodologia della ricerca) (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre, 2019, p. 7).

2. Saper progettare e valutare in uscita dalla L-19: una ricerca

A partire da queste considerazioni, ci si chiede quali competenze progettuali e valutative siano state acquisite (e quindi costituiscano parte del bagaglio professionale) dai laureati triennali nella classe L-19 iscritti alle lauree magistrali della stessa area.

2.1. Metodi e strumenti

Ai fini della ricerca si è utilizzato un questionario per la rilevazione delle caratteristiche di ingresso del campione. Si è poi condotto un approfondimento su alcuni stimoli semistrutturati proposti ai soggetti del campione durante le lezioni di un insegnamento sul tema della valutazione dei contesti e delle azioni in ambito educativo e formativo.

Questionario di ingresso

Il questionario che è stato proposto in ingresso ha inteso rilevare le caratteristiche dei partecipanti al corso, relativamente al percorso formativo pregresso (tipologia di laurea triennale, curriculum della L-19 seguito, esami sostenuti nell'ambito della ricerca empirica e della valutazione) e agli interessi professionali (tipologia di laurea magistrale, ambiti lavorativi prefigurati). Ha poi previsto tre brevi scale di autovalutazione (su gamma da 1 a 10), focalizzate rispettivamente sulle conoscenze e competenze percepite in merito alla ricerca empirica in educazione, agli strumenti di rilevazione e alla progettazione e valutazione di interventi in ambito educativo e formativo. Un'ulteriore sezione con domande aperte ha sondato, invece, le concezioni di valutazione e delle criticità (percepite) connesse al processo valutativo stesso.

Gli studenti hanno compilato il questionario prima dell'inizio delle lezioni, ovvero a metà circa del I anno di frequenza del percorso di laurea magistrale, consentendo così di cogliere la situazione in un momento iniziale della transizione dalla L-19, soprattutto in riferimento ai *learning outcomes* oggetto del presente studio.

Approfondimenti successivi

Nella prima parte del corso sono stati proposti agli studenti alcuni momenti di riflessione e brevi prove utili ad approfondire gli aspetti presi in esame con il questionario di ingresso. In particolare si è inteso sondare, in una fase di costruzione ancora iniziale:

- la capacità di individuare le connessioni tra ricerca empirica, progettazione e valutazione e di trasferire le competenze acquisite in termini di utilizzo di evidenze empiriche e di strumenti di rilevazione nella pratica di progettazione educativa e formativa (si è in concreto chiesto agli studenti di indicare come evidenze e strumenti fossero stati utilizzati o si sarebbero potuti utilizzare con riferimento a esperienze di lavoro o di tirocinio dagli stessi concretamente condotte o osservate);
- la capacità di individuare e formulare problemi educativi o formativi (rispettivamente in ottica preventiva e riparativa) e di prospettare l'approccio/modello progettuale più adeguato;
- la capacità di individuare e correggere criticità ed errori comuni che si possono rilevare nella pianificazione di progetti e interventi educativi e formativi e della relativa valutazione.

2.2. Il campione

Il campione oggetto della ricerca è costituito da studenti iscritti nel 2019/2020 al I anno delle lauree magistrali della classe LM-50 e LM-85 presso l'Università di Torino e frequentanti l'insegnamento di Valutazione delle azioni e dei contesti formativi. Si tratta di 118 studenti con diversa provenienza rispetto al percorso di studi pregresso:

- 82 hanno acquisito la laurea triennale nella classe L-19;
- 31 nella classe L/SNT2 (Educazione professionale);
- 5 provengono da altri percorsi triennali³.

³ I dati di seguito riportati riguarderanno solamente il gruppo di studenti provenienti dalla L-19 (dei quali l'89% si è laureato presso l'Ateneo torinese, costituendo così un campione sostanzialmente omogeneo rispetto all'esperienza formativa pregressa). I dati relativi al gruppo di studenti con titolo precedente nella L/SNT2 verranno utilizzati come confronto per quanto concerne le autovalutazioni.

Relativamente al curriculum del percorso triennale, i laureati nella L-19, ai quali si farà riferimento nel presente studio, risultano così distribuiti:

- il 55% ha seguito un curriculum orientato all'educazione in ambito socioculturale;
- il 36% ha conseguito una laurea orientata al lavoro educativo con i bambini nella fascia 0-3 anni;
- il restante 9% ha seguito un curriculum orientato alla formazione e all'educazione degli adulti.

Per quanto concerne il percorso di studi in atto, i laureati nella L-19 risultano equamente distribuiti tra la LM-50 più orientata alla programmazione e al coordinamento di servizi socioeducativi (46%) e la LM-85 maggiormente indirizzata all'insegnamento nella scuola secondaria di II grado e alla ricerca (54%).

Riguardo all'ambito professionale di interesse (Figura 2), il campione indica prevalentemente settori occupazionali già fruibili con la laurea triennale (lavoro con le diverse fasce di età, con situazioni di difficoltà di vario tipo; lavoro come educatore scolastico a sostegno dell'autonomia o di difficoltà di apprendimento oppure all'interno dei servizi per la prima infanzia, o ancora nell'area della formazione). Con minor frequenza i rispondenti indicano ambiti l'accesso ai quali necessita del possesso di una laurea magistrale (insegnamento, coordinamento di servizi, professione di pedagogista).

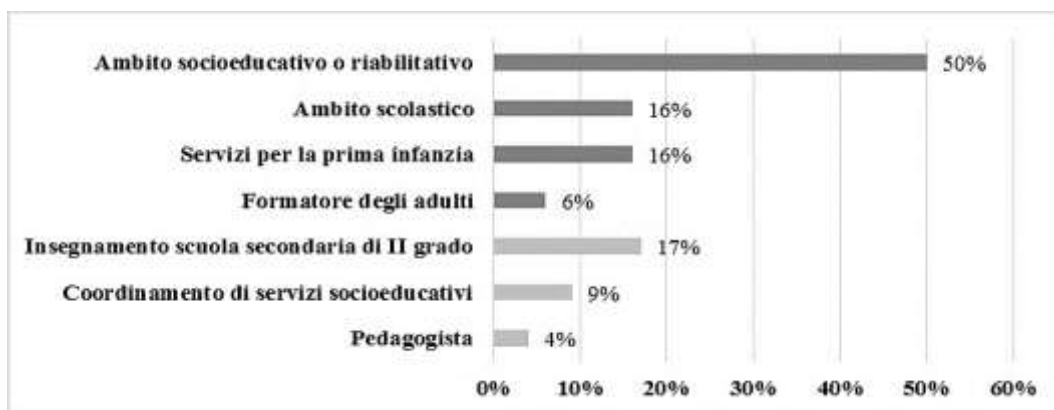


Figura 2. Ambiti professionali di interesse (era possibile più di una risposta).

3. Risultati

Presentiamo di seguito gli esiti delle rilevazioni condotte.

3.1. Conoscenze e competenze dichiarate

Con riferimento alle conoscenze e competenze che il campione ritiene di aver acquisito nel percorso di studi triennale, le scale di autovalutazione proposte hanno inteso sondare alcuni prerequisiti alla base della competenza nella valutazione di interventi educativi e formativi. Si tratta, in prima istanza, della padronanza di alcuni concetti e passaggi metodologici propri della ricerca empirica in educazione (Coggi & Ricchiardi, 2005, Trincherò, 2017; Trincherò & Robasto, 2019), quali la conoscenza delle forme di ricerca empirica in ambito educativo e formativo, la capacità di distinguere tra ricerca quantitativa e qualitativa, quella di reperire e utilizzare fonti bibliografiche e evidenze empiriche per la costruzione dei quadri teorici (e per dare fondamento scientifico alle scelte educative e formative).

prospettate e alle scelte metodologiche definite per la valutazione degli interventi); di problematizzare e individuare gli scopi da perseguire e le ipotesi a cui trovare eventuale conferma attraverso una ricerca; di costruire definizioni operative, scegliere il piano di ricerca, analizzare i dati e presentare gli esiti (competenze cardine per strutturare adeguati piani di valutazione degli interventi).

La media complessiva delle autovalutazioni rispetto a quest'area è di 6.15 (ds=1.68). I partecipanti si collocano dunque su valori medi di autovalutazione, senza grande dispersione⁴. I colleghi provenienti dalla L/SNT2, che consideriamo a titolo di confronto e ancoraggio, si discostano di poco (m=5.89, ds=1.31) e la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa. In Figura 3 sono riportati i punteggi medi relativi ai singoli item: risultano particolarmente critiche competenze percepite, basilari rispetto ad aspetti centrali del processo di valutazione degli interventi, quali l'identificazione di indicatori osservabili, la costruzione di piani per la verifica degli interventi e l'analisi dei dati.



Figura 3. Conoscenze e competenze dichiarate nella pianificazione e conduzione di una ricerca empirica in ambito educativo.

In secondo luogo, si sono sondate le competenze dichiarate rispetto alla scelta e all'utilizzo di strumenti di rilevazione. La media complessiva delle autovalutazioni rispetto a quest'area è di 5.78 (ds=1.94). I partecipanti si collocano dunque su valori lievemente al di sotto di un'ipotetica sufficienza, anche in questo caso in maniera abbastanza omogenea. I colleghi provenienti dalla L/SNT2 si discostano, anche in questo caso, di poco (m=5.89, ds=1.44) e la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa. In Figura 4 sono riportati i punteggi medi relativi ai singoli item: le principali difficoltà percepite riguardano la costruzione di strumenti di osservazione sistematica (in realtà assai utili soprattutto nel caso di interventi rivolti ai bambini più piccoli e oggetto di approfondimento in insegnamenti del percorso triennale) e di rilevazione degli apprendimenti (di fatto

⁴ Il 74% del campione dei laureati nella L-19 afferma di aver sostenuto un esame di Pedagogia sperimentale o equipollenti.

generalmente non oggetto di approfondimento nel percorso triennale⁵ perché più tipici del lavoro scolastico)⁶.

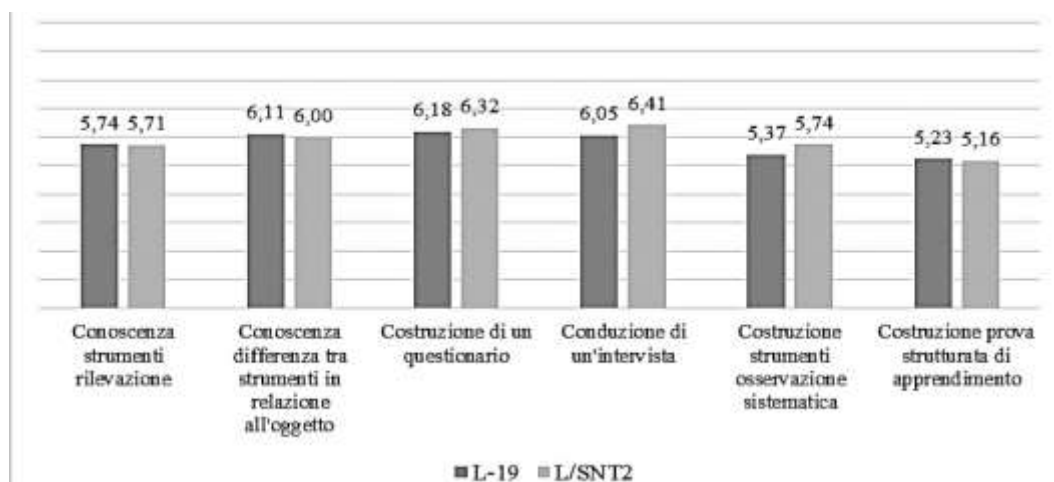


Figura 4. Conoscenze e competenze dichiarate nella costruzione e utilizzo di strumenti di rilevazione.

Si sono, infine, rilevate, le competenze specifiche inerenti l'iter della progettazione e valutazione di interventi educativi e formativi. La media complessiva delle autovalutazioni rispetto a quest'area è di 6.13 (ds=1.63). I partecipanti si collocano dunque su valori medi di autovalutazione, senza grande dispersione. I colleghi provenienti dalla L/SNT2 si discostano, in questo caso, in direzione di un più elevato livello di competenze percepite (m=6.72, ds=1.47). La differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa, ma la probabilità associata al t di Student è prossima a 0.05. La differenza è significativa riguardo alla competenza percepita nella formulazione di traguardi verificabili ($p < 0.01$ al test t di Student) e nell'individuazione di strategie educative coerenti rispetto ai bisogni e ai traguardi identificati ($p < 0.05$), come si può osservare in Figura 5. Occorre considerare, a questo proposito, il peso più ampio dato agli insegnamenti sul tema della progettazione educativa nel percorso di L/SNT2 e, soprattutto, il maggior numero di CFU dedicati alle attività di tirocinio, distribuite lungo tutto il percorso triennale⁷. Si tratta di una disparità che può far scaturire qualche riflessione in merito alle modalità di perseguimento dei

⁵ Solamente il 6% dei rispondenti ha in effetti sostenuto esami nell'ambito specifico della valutazione, in particolare scolastica.

⁶ Parziale contraddizione si osserva nelle conoscenze teoriche. Si rileva, infatti, una lieve superiorità nel livello di conoscenza dichiarato sulle differenze tra strumenti di rilevazione rispetto quello relativo agli strumenti strutturati. Tale aspetto è forse imputabile a una non omogeneità dei linguaggi per cui i rispondenti potrebbero non aver chiaro cosa si intenda con *strutturati*. Tale differenza è presente anche nel gruppo dei laureati in L/SNT2 e quindi forse imputabile a una poco chiara formulazione del primo item.

⁷ Il percorso nella classe L-19 della sede torinese, da cui viene la maggior parte dei rispondenti, prevede, infatti, con riferimento alle principali coorti di provenienza (2015 e 2016) tra i 9 e i 12 CFU (a seconda del curriculum) dedicati alla progettazione educativa e 12 CFU di tirocinio (300 ore), da svolgersi presso un unico ente, tra il II e il III anno di corso. Il percorso nella classe L/SNT2 prevede, invece, 16 CFU dedicati alla progettazione e uno spazio di immersione nel contesto professionale decisamente maggiore: rispettivamente 15 CFU (150 ore) di tirocinio al I anno; 30 CFU (400 ore) al II e 30 CFU (450 ore) al III.

learning outcomes nella L-19, che potrebbero richiedere una più attenta focalizzazione sulla progettazione. Coerentemente con quanto rilevato poco sopra, anche in questo caso gli studenti provenienti dalla L-19 evidenziano qualche criticità nella capacità di costruire strumenti per la rilevazione delle informazioni sul campo ($m=5.86$).

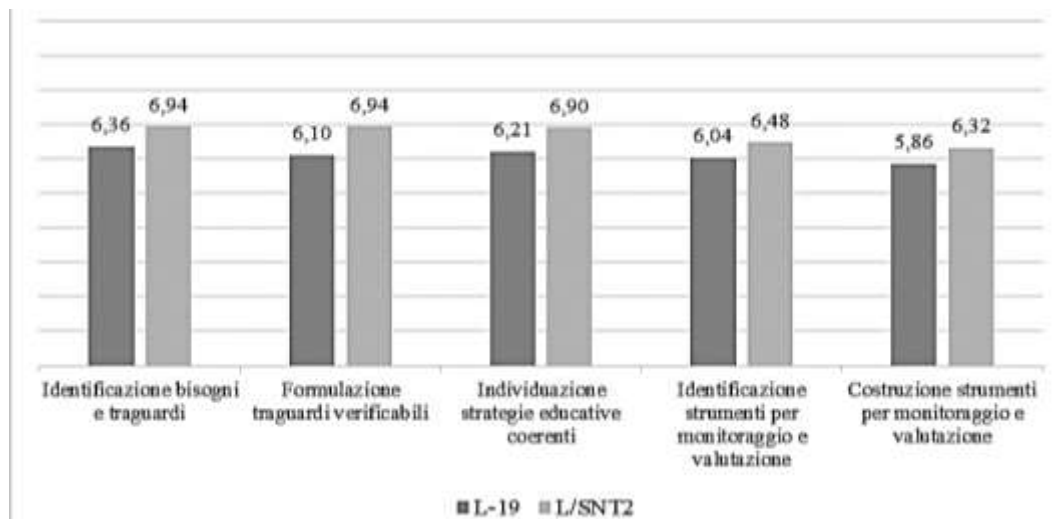


Figura 5. Conoscenze e competenze dichiarate nella pianificazione e conduzione di interventi educativi e formativi.

3.2. Acquisizione del concetto di valutazione in ambito educativo e formativo

Relativamente alla concezione di valutazione che il campione porta con sé dal percorso triennale, utile ad esplorare il livello dei risultati raggiunti in questo ambito, si osserva una situazione variegata.

L'idea di valutazione è abbastanza pertinente, sia pure parziale rispetto al processo nel suo complesso. Osserviamo, innanzi tutto, che solo il 16.8% del campione fornisce risposte non pertinenti o che evidenziano confusione tra i concetti di progettazione e valutazione⁸. Tra i restanti⁹, circa un terzo (31.6% delle risposte) definisce la valutazione come la verifica del raggiungimento dei risultati attesi da un intervento, focalizzandosi così solo su un aspetto (quello finale) del processo valutativo. Parallelamente il 13.2% delle risposte si riferisce ad una concezione di valutazione focalizzata sull'analisi iniziale dei bisogni e il 3.9% centra la definizione sulla rilevazione delle caratteristiche di un soggetto.

Rimane comunque una porzione consistente di risposte che, in maniera articolata, definiscono, più correttamente, la valutazione come un processo che accompagna i diversi passaggi della progettazione e dell'attuazione degli interventi, consentendo di apportare adattamenti e miglioramenti, oltre a comprenderne l'efficacia (26.3% delle risposte); la identifica come azione di monitoraggio delle attività intraprese (13.2%) o con l'espressione di un giudizio utile a prendere decisioni sul futuro di un progetto educativo o formativo

⁸ Da rilevare anche 15 soggetti, tra quelli che hanno dato risposte pertinenti, che però focalizzano il concetto di valutazione esclusivamente all'ambito scolastico.

⁹ Si tratta di 68 soggetti, per un totale di 76 risposte fornite (alcuni hanno fornito risposte articolate e tali da rientrare in più categorie).

(6.6%); o ancora ne evidenzia il ruolo importante per l'autovalutazione degli operatori (5.3%).

Rispetto alla riflessione critica sul tema, ovvero la capacità di evidenziare i problemi che la valutazione pone, invece, emerge qualche difficoltà: il 26.8% fornisce, infatti, risposte non pertinenti (riferite a più generici problemi in ambito educativo o formativo, o confondendo nuovamente valutazione e progettazione). Si tratta di un altro segno della presenza di conoscenze teoriche che necessitano di ulteriori approfondimenti, oltre a una più articolata esperienza per consolidarsi.

Tuttavia le risposte pertinenti fornite si centrano su aspetti comunemente rilevati come critici dei processi valutativi, ovvero: l'affidabilità e l'oggettività delle rilevazioni (26.5% delle risposte); la costruzione e l'uso degli strumenti (10.9%); l'identificazione di criteri adeguati (9.6%); i tempi e i costi che la valutazione richiede (3.6%); l'utilizzo dei risultati della valutazione per il miglioramento effettivo delle azioni educative e formative (2.4%).

Un altro gruppo di criticità evidenziate riguarda l'oggetto della valutazione e la relazione con il valutatore. Tra queste, appunto, i rispondenti rilevano le difficoltà che la valutazione può incontrare nel consentire di conoscere in profondità i fenomeni educativi, cogliendone le diverse sfumature e le imprevedibilità che li caratterizzano (15.7%); il problema del pregiudizio e dell'errore, con le relative conseguenze soprattutto sul singolo (16.9%); il rapporto tra standard e differenze tra contesti o individuali (9.6%); la necessità che la valutazione assuma carattere formativo per l'istituzione, l'operatore e il soggetto valutato (4.8%).

Nel complesso, dall'analisi delle risposte fornite al questionario, emerge come i laureati nella L-19 si considerino mediamente competenti nelle aree relative alla progettazione educativa e formativa e nei prerequisiti alla stessa, esplicitando qualche difficoltà in più nell'area della valutazione e della costruzione e dell'utilizzo degli strumenti di rilevazione. Anche l'analisi dell'acquisizione del concetto di valutazione e delle relative criticità rivela, sia pure all'interno di un quadro complessivamente soddisfacente, margini di miglioramento ulteriore.

Si tratta dunque di un ambito della competenza professionale sul quale i corsi di studio della classe potrebbero insistere con più incisività (considerando anche gli esiti a prove strutturate, come la prova Tecno-D, che evidenzia l'area della progettazione come una delle più deboli).

3.3. Competenze acquisite nella progettazione e nella valutazione di interventi educativi e formativi

L'analisi qualitativa delle competenze iniziali in tali aree, condotta successivamente alla somministrazione del questionario, e di seguito presentata, consente ulteriori riflessioni.

Il primo aspetto sondato ha riguardato la capacità dei laureati nella classe L-19 di esplicitare come poter utilizzare evidenze empiriche desunte dalla letteratura scientifica e strumenti di rilevazione propri della ricerca nella pratica della progettazione della conduzione di interventi in ambito educativo e formativo, a partire da esperienze professionali o di tirocinio.

Nella prima colonna della Figura 6 sono inserite alcune delle situazioni descritte dai partecipanti, scelte tra quelle ricorrenti con maggior frequenza, nella seconda colonna le considerazioni rispetto a quanto riportato dagli studenti. Sono evidenziati in corsivo nel testo gli elementi di attenzione.

Situazione descritta dallo studente	Elementi di criticità e di valore emergenti
<p>Nella mia esperienza di tirocinio è stato utilizzato lo strumento dell'osservazione partecipante: un metodo molto utile per condurre la ricerca, ma con il limite che non ci permette di avere il massimo controllo della situazione (come, forse, vorremmo che fosse) poiché in educazione incide fortemente la componente umana – elemento, questo, sempre in divenire. È stato comunque possibile indagare le relazioni realmente esistenti limitandosi ad osservare tutti quei comportamenti spontanei, con una finalità meramente descrittiva.</p>	<p>Emerge nell'esempio riportato una concezione del ruolo dell'osservazione in qualche misura riduttiva, come di uno strumento che non consente di cogliere in maniera esaustiva una situazione. Anche l'affermazione “meramente descrittiva” indica una non adeguata conoscenza dello strumento, dei suoi scopi e delle sue potenzialità.</p>
<p>Nella mia esperienza di servizio civile all'interno di una comunità per disabili ho notato che gli strumenti per la raccolta dati erano principalmente il diario di bordo e l'osservazione, da questi dati partivano le riflessioni che venivano svolte durante le varie riunioni di équipe in cui ogni operatore metteva a disposizione le proprie conoscenze. Per quanto riguarda la ricerca dei metodi di lavoro si utilizzava spesso ricercare tra i progetti andati a buon fine di altre strutture appartenenti alla stessa cooperativa in quanto l'utenza era simile. Successivamente venivano adattati agli ospiti della struttura.</p>	<p>Il diario di bordo e osservazione sono strumenti efficaci per fotografare le situazioni e tenere traccia del modo in cui si sviluppano.</p> <p>L'utilizzo di strategie di ricerca nel lavoro educativo consente, ad esempio, di uscire da logiche in parte autoreferenziali o dalle consuetudini, come l'utilizzo e il riadattamento di progetti già andati a buon fine. La descrizione non sembra cogliere questo aspetto rilevante.</p>
<p>Nella mia attività di tirocinio, svolta in una scuola primaria e in una secondaria di I e II grado con bambini e ragazzi, svolgevamo le riunioni di équipe per discutere delle modalità da attuare ritenute più idonee per ogni singolo studente. Partivamo dal descrivere il soggetto, i suoi comportamenti in classe e al di fuori di essa, per poi dare l'avvio a una serie di domande specifiche. Subito dopo cercavamo di adottare delle strategie per ogni allievo. Le risposte ottenute costituivano una serie di informazioni date da più punti di vista che venivano discusse e confrontate con altre, facendo in modo di operare su scelte consapevoli e informate, per capire se esse potessero essere valide per poter attuare un piano di lavoro il più possibile efficace.</p>	<p>È molto importante nel processo che viene descritto il riferimento alle “domande specifiche” scaturite dall'analisi dei bisogni iniziale dei singoli studenti. Solo a partire da domande specifiche e ben formulate e quindi da traguardi attesi e coerenti con le domande di partenza altrettanto chiari è infatti possibile monitorare il percorso e ricalibrarlo se necessario, e comprenderne i risultati. Questa sistematicità è uno dei contributi che deriva dalla ricerca educativa e che viene colto nell'esempio narrato.</p>
<p>Nella scuola in cui lavoravo all'estero ho visto parzialmente una problematica che si stava succedendo spesso tra gli studenti della scuola superiore, cioè il suicidio. La scuola considerando la situazione, partendo da alcune ipotesi per poter intervenire rapidamente, ha preso diversi strumenti di ricerca, tra questi il questionario e l'intervista in modo di raccogliere le informazioni per l'analisi e discussione.</p>	<p>L'utilizzo di evidenze empiriche aiuta a fare scelte e portare avanti il proprio lavoro con qualità ed efficacia, ovviamente considerando le specificità dei contesti in cui si opera. L'utilizzo di strumenti della ricerca per rilevare un fenomeno all'interno di un contesto educativo è un buon esempio. Essi consentono infatti di avere una visione precisa e non distorta da preconcetti o dal fatto di essere immersi nella realtà che si sta cercando di comprendere. La descrizione coglie correttamente questo aspetto.</p>
<p>Il mio lavoro di educatrice si svolge sia in ambito scolastico, all'interno di un progetto contro la dispersione scolastica, sia in ambito extra-scolastico, in un oratorio che offre attività ludico-ricreative e di supporto allo studio pomeridiane. Il progetto contro la</p>	<p>La rilevazione di dati quantitativi rispetto all'esito delle attività svolte è un buon esempio di come strategie e strumenti messi a disposizione della ricerca possono servire a</p>

<p>dispersione ha come obiettivo il raggiungimento della licenza media per ragazzi con grosse difficoltà familiari, scolastiche e comportamentali, quindi <i>già il dato di quanti ragazzi effettivamente riescono a conseguire la licenza media al termine dell'anno dà un'indicazione dell'efficacia del progetto, anche se non tiene conto del fatto che il mancato raggiungimento di questa non implica che non siano stati raggiunti altri obiettivi di natura educativa</i>, che forse andrebbero esplicitati in maniera più chiara anche se difficilmente quantificabili. Un'altra evidenza empirica che ci ha aiutato a rivedere il progetto è <i>il dato quantitativo del numero dei ragazzi che abbiamo seguito che poi hanno successo nel percorso di formazione successivo alla scuola media inferiore</i>; avendo osservato che questo numero è molto basso, si è cercato di attivare una seconda fase del progetto successiva al conseguimento della licenza media per i ragazzi che nonostante questo primo successo non sono ancora in grado di sostenere le richieste della scuola ordinaria e richiedono un ulteriore accompagnamento.</p>	<p>meglio comprendere i risultati degli interventi proposti.</p> <p>Le informazioni che derivano dalla raccolta di dati quantitativi sono utili ad avere il quadro generale dell'andamento del percorso e a offrire elementi a chi finanzia il progetto per capire se il lavoro sta producendo risultati. Può essere utile anche avere elementi relativi al processo e alle caratteristiche dei partecipanti e delle loro risposte alle proposte educative. Si tratta di elementi che possono essere raccolti con approcci di tipo più qualitativo, ma che integrati ai dati quantitativi consentono non solo di rendere conto del lavoro fatto, ma anche di acquisire elementi interni utili al miglioramento delle azioni.</p> <p><i>La descrizione fa emergere le logiche della valutazione, coglie gli aspetti efficaci dell'esperienza e ne esplicita anche le criticità.</i></p>
<p>Ho lavorato per più di 10 anni in un centro diurno per minori. In alcune occasioni abbiamo utilizzato evidenze empiriche (ne assumo però ora la consapevolezza) per dirigere o correggere la nostra azione, nell'ottica di attuare sempre un'azione il più efficace possibile. Un esempio, alla nascita della nostra attività: <i>ci siamo basati molto su evidenze empiriche, su studi di progetti già sperimentati, verificati e sistematizzati in altre realtà</i>, e quindi di fronte al disagio sociale dei ragazzi abbiamo deciso di dare una risposta di supporto scolastico. Tutte le evidenze, infatti, ci portavano nella direzione che una minore dispersione scolastica favorisse una minore emarginazione sociale. Forse, mi vien da pensare alla luce di quanto studiato, nel corso dell'esperienza, nata quindi come doposcuola e poi sviluppatasi come centro diurno, <i>noi stessi avremmo potuto essere produttori di "evidenze empiriche"</i>; e forse è questo un rammarico, ma non avevamo gli strumenti per farlo. Infatti altre realtà come la nostra sono nate e si sono sviluppate sul territorio dopo aver osservato e analizzato i nostri risultati.</p>	<p>Utilizzare logiche e strumenti della ricerca e della valutazione non significa solo assumere per i propri progetti le evidenze prodotte da altri, e non solo riuscire a dare conto in maniera chiara di ciò che ha funzionato bene o meno bene in un intervento, ma anche divenire produttori di evidenze da mettere a disposizione di altri.</p> <p><i>Tale valore aggiunto viene chiaramente colto ed esplicitato nell'esempio riportato.</i></p>

Figura 6. Esempi di attività concrete in cui si evidenzia il ricorso alle evidenze empiriche o l'utilizzo di strumenti di rilevazione.

In generale i casi riportati evidenziano buona sensibilità rispetto alle questioni della valutazione, al suo rapporto con la progettazione, all'uso che se ne può fare e all'utilità che può avere. In pochi casi emerge una maggiore ingenuità, che lascia spazio alla necessità, di approfondimento sugli aspetti metodologici e di rigore nella progettazione, in linea con quanto emerge dalle autovalutazioni.

Il secondo aspetto preso in esame, dopo un richiamo a lezione alle logiche della progettazione educativa e formativa, ha riguardato la capacità di individuare e formulare

problemi educativi o formativi (rispettivamente in ottica preventiva e riparativa) e di prospettare l'approccio/modello progettuale più adeguato. Nella Figura 7 sono riportati alcuni esempi delle proposte elaborate dagli studenti.

	Interventi di tipo riparativo	Interventi di tipo preventivo
A	Un servizio di una comunità minori contatta un pedagista-ricercatore perché si riscontra mancanza di fiducia e cooperazione all'interno dell'equipe di lavoro. Il pedagista assieme all'equipe approfondiscono il problema, ricavandone bisogni ed obiettivi di gruppo (che possono convergere anche con quelli individuali), strutturando delle sessioni di colloquio di gruppo per la ricerca delle soluzioni al problema individuato in coerenza con gli obiettivi. I colloqui avvengono settimanalmente, 2 ore a incontro per 3 mesi. Nel corso del tempo possono emergere problematiche sommerse nuove, ma già radicate nel tempo e quindi ristrutturare tempi, modalità e strumenti dei colloqui (approccio dialogico, logica bottom-up).	Una scuola secondaria di primo grado contatta un'agenzia di formatori per inserire nelle attività formative extracurricolari dei suoi studenti di tutte le classi del secondo anno un corso di educazione sessuale. I formatori possiedono già un percorso educativo per quella tematica ed età specifica, con una linea programmatica prestabilita (numero di incontri, sequenza di argomenti, attività, tempi e modalità di conduzione) che verrà somministrata alle classi prescelte, senza possibilità di cambiamenti progettuali (approccio razionale, logica top-down).
B	Si immagina una situazione in cui si manifestano comportamenti aggressivi di bullismo nei confronti di un ragazzino che frequenta la classe seconda della scuola secondaria di primo grado. Si intende utilizzare un approccio di tipo partecipativo-dialogico, esponendo il problema sorto e le possibili soluzioni che possono variare in base ai diversi soggetti partecipanti. È necessaria una maggiore flessibilità in quanto gli obiettivi di partenza possono essere modificati e ridefiniti in base al cambiamento degli stimoli del contesto.	Si intende intervenire in maniera preventiva sulla questione "sessualità" per attuare un progetto educativo in una classe terza di scuola secondaria di primo grado fornendo informazioni da parte di un'esperta dell'argomento. L'approccio che si intende utilizzare è la ricerca-azione in cui i destinatari (i ragazzi) partecipano attivamente al progetto con domande e dubbi ai quali l'esperta fornirà delle risposte. Verranno, dunque, definiti in maniera condivisa i traguardi, gli interventi e le strategie da utilizzare
C	Una cooperativa del territorio torinese che gestisce numerosi centri ricreativi per bambini e adolescenti rileva il diffondersi di un malessere, tra più ragazzi che partecipano ai centri in questione, riguardante atti di bullismo subiti, come derisioni, uso della violenza fisica e diffusione di materiale denigratorio online. La cooperativa decide allora di costruire un progetto educativo sul fenomeno del bullismo e cyberbullismo: dapprima attraverso la somministrazione di questionari anonimi rivolta a tutti i ragazzi partecipanti ai centri ricreativi, volti a rilevare lo status quo del fenomeno; in seguito attraverso la collaborazione di esperti, crea degli incontri settimanali a cui tutti i ragazzi partecipano; incontri di sensibilizzazione e contrasto del fenomeno (approccio partecipativo-dialogico).	Nella città di XXX, una cooperativa che da anni interviene nell'ambito dell'affidamento dei minori provenienti da famiglie multiproblematiche, ha dato vita ad un progetto di sostegno alla genitorialità, in collaborazione con i Servizi Sociali di Torino e provincia e il Tribunale dei minori. Si tratta di incontri, condotti da esperti, che vogliono essere di supporto e di sostegno ai genitori affidatari, per aiutarli ad affrontare e gestire situazioni delicate che talvolta potrebbero sorgere nelle dinamiche di affidamento. Si vogliono prevenire eventuali situazioni di disagio vissute dal bambino e dai genitori stessi (approccio sinottico-razionale).
D	In una comunità per minori Michele, di otto anni, ha momenti di aggressività con gli educatori e non riesce a relazionarsi con i suoi compagni. Il	In una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado di XXX attuerai un progetto di prevenzione all'uso di

<p>progetto è quello di un intervento attraverso dei cicli di colloqui con la psicologa di comunità per capire insieme a Michele i motivi della sua aggressività; riguardo invece il non riuscire a relazionarsi con i suoi compagni attuerei un intervento di attività ludico sociali che possano coinvolgere il bambino (approccio dialogico-partecipativo).</p>	<p>sostanze stupefacenti attraverso ore di lezione da parte di esperti e testimonianze da parte di persone che ne sono uscite per far capire ai ragazzi i danni che potrebbe provocare l'uso di queste sostanze (approccio dialogico-partecipativo).</p>
--	--

Figura 7. Identificazione di problemi educativi e dell'approccio alla progettazione più adeguato.

Complessivamente i problemi posti sono centrati rispetto al compito e adeguati nella formulazione e nell'approccio progettuale scelto. Prevalgono approcci di tipo sinottico-razionale nei progetti di tipo preventivo, che sono in genere articolati a partire da percorsi educativo-formativi standard, come esplicitato ad esempio nella proposta A: "I formatori possiedono già un percorso educativo per quella tematica ed età specifica, con una linea programmata prestabilita". In qualche caso, tuttavia, si propone anche per queste situazioni un approccio di tipo partecipativo (esempio B). Tra le situazioni nelle quali l'intervento intende rispondere a problemi conclamati, gli interventi seguono quasi tutti approcci di tipo partecipativo, partendo dalle reali criticità e coinvolgendo attivamente i destinatari.

Si evidenziano alcuni casi in cui in cui la logica progettuale non è ancora stata compresa del tutto (nell'esempio C si indica erroneamente l'utilizzo di un approccio partecipativo a fronte di un intervento evidentemente preordinato) e in cui è evidente la confusione concettuale (esempio D: concetto di approccio dialogico vs dialogo come strategia educativa), che richiede, dunque, ulteriori approfondimenti.

L'ultimo aspetto considerato riguarda la capacità di individuare e correggere criticità ed errori comuni che si possono rilevare nella pianificazione di progetti e interventi educativi e formativi e della relativa valutazione. L'esercizio è stato svolto dopo un richiamo ai passaggi della progettazione e al rapporto tra progettazione e valutazione (Figura 8). Sono evidenziate in corsivo le criticità correttamente rilevate.

Situazione da analizzare ¹⁰	Criticità evidenziate dagli studenti
<p>Un progetto su educazione alla solidarietà internazionale si propone come obiettivo che i partecipanti acquisiscano gli strumenti culturali indispensabili per orientarsi nella società.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>L'obiettivo è troppo ampio</i> quindi difficile da valutare. Sarebbe giusto, invece, <i>individuare un obiettivo più specifico</i> quale ad esempio favorire la convivenza con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento piuttosto che favorire l'integrazione e l'inclusione sociale o l'accettazione delle varietà culturali. 2. La criticità risulta essere la <i>non specificazione degli strumenti e delle tempistiche relative alla valutazione del progetto</i>. Viene esplicitato solamente <i>l'obiettivo, in modo estremamente generico</i>, tralasciando tutte le altre parti. 3. Nel progetto <i>non vengono definiti in maniera chiara i soggetti coinvolti, le tempistiche inerenti alla valutazione né un'idea chiara degli strumenti scelti</i>. Non vi è alcuna descrizione di <i>obiettivi chiari e realistici</i>, ma sono al contrario <i>troppo ampi</i>, rendendoli quindi di difficile valutazione. L'obiettivo qui scritto può essere interpretato più come una finalità del corso stesso e sarebbe opportuna un approfondimento maggiore. <i>Non vi è inoltre alcuna descrizione</i>

¹⁰ Le situazioni da correggere sono tratte da Torre, 2014, p. 156.

	<i>riguardante la fase di monitoraggio in itinere né riguardante quella finale.</i>
Un progetto sull'educazione alla sessualità e all'affettività si propone che i destinatari (ragazzi del primo biennio della scuola secondaria di II grado) conoscano i rischi delle malattie sessualmente trasmissibili, i dispositivi di protezione e le modalità per un corretto utilizzo degli stessi. Lo strumento di valutazione proposto è un questionario in cui si chiede ai ragazzi di indicare quanto hanno gradito le attività proposte e se si sono sentiti a loro agio nel partecipare agli incontri.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>questionario</i> è uno strumento strutturato che deve prestare attenzione al rigore metodologico. Nel caso specifico forse <i>poco risponde ai requisiti di validità e attendibilità</i>, quindi si sarebbe potuto chiedere in merito a “comportamenti e rapporti”, “affetti e sessualità”, “ragazze e ragazzi”. Oppure sarebbe stato utile condurre delle interviste di gruppo che avrebbero permesso di andare più in profondità nell’esame dell’oggetto valutato. 2. Lo strumento di valutazione indicato risulterebbe <i>efficace se le domande avessero come scopo il verificare l’effettiva conoscenza e comprensione degli argomenti affrontati durante le attività proposte</i>. Qui invece, il questionario ha come finalità la conoscenza del <i>livello di gradimento del progetto da parte dei partecipanti</i>. 3. Vi è <i>poca coerenza tra gli oggetti che si sceglie di valutare e i traguardi previsti</i>. Il progetto stesso <i>manca di dati essenziali</i> quali chiari obiettivi, presenza di un piano tempistico, di strumenti necessari e di attività da attuare. Anche le risorse da cui si parte o quelle di cui si avrebbe bisogno non vengono menzionate. <i>Non sono presenti rilevazioni di dati iniziali da poter confrontare con i dati finali raccolti</i>. Anche riguardo alla scelta del questionario come metodo di valutazione, la criticità sta nel fatto che potrebbe non essere stato adeguatamente costruito: l’obiettivo del progetto è una maggiore sensibilità sul tema della sessualità, ma per ottenerlo <i>sarebbero forse più indicate domande sull’effettiva assimilazione di informazioni, piuttosto che unicamente sul gradimento delle attività proposte</i>.

Figura 8. Individuazione di errori nella progettazione e nella valutazione.

Nel complesso si conferma l’adeguatezza, già rilevata attraverso il questionario, nella concezione di valutazione come processo che accompagna l’iter progettuale. I rispondenti si richiamano al processo complessivo e non solo alla criticità contestuale. Si evidenzia in particolare l’attenzione a porre in essere un piano di valutazione che tenga conto della situazione di partenza dei destinatari dell’intervento per trarre conclusioni sugli esiti raggiunti. Risultano altrettanto pertinenti le considerazioni in merito alla formulazione degli obiettivi e alla scarsa coerenza tra traguardi attesi e strumenti scelti per valutarne il raggiungimento¹¹

4. Conclusioni

Lo studio qui presentato ha inteso esplorare l’acquisizione di competenze nella progettazione e, in particolare, nella valutazione di interventi educativi e formativi da parte dei laureati nella L-19 che si affacciano al percorso di laurea magistrale. Si rileva un livello discreto di conoscenze e competenze percepite, a tratti meno evidente rispetto a laureati in percorsi che si caratterizzano per un impianto formativo più orientato alla pratica. Ciò potrebbe evidenziare una minor sicurezza da parte dei laureati nella L-19, ma non necessariamente una minor padronanza. Le risposte relative al concetto di valutazione o

¹¹ Siamo consapevoli che nel momento in cui si è svolto l’esercizio il corso era già avviato, tuttavia, gli argomenti oggetto dello stimolo fornito non erano ancora stati affrontati in maniera analitica.

l'elaborazione dei compiti proposti, infatti, mostrano un buon approccio ai problemi educativi, un'adeguatezza negli interventi prospettati e buona sensibilità rispetto alle criticità connesse con il processo di valutazione, pur nella necessità di approfondire ancora metodologie e strumenti.

Il campione, omogeneo per provenienza, consente di evidenziare il contributo di un corso di studi specifico alla costruzione di un nucleo di competenze identificate, a livello nazionale, come centrali per il profilo di una specifica famiglia professionale, ma non ancora intenzionalmente recepite all'interno dei curricula relativi a coorti ormai laureate. Ciò permette di trarre considerazioni utili alla riflessione sull'offerta formativa erogata, non in ottica valutativa, bensì conoscitiva e potenzialmente trasformativa.

L'analisi condotta evidenzia dunque l'importanza di poter disporre di strumenti utili a prefigurare e conoscere i risultati raggiunti dai laureati della classe L-19 (come ad esempio le prove Teco-D, scaturite dall'analisi dei *core contents* descritta nel primo paragrafo), sia per poterne favorire l'accesso al mondo del lavoro come professionisti competenti, sia per poter progettare e calibrare l'offerta dei percorsi magistrali in maniera coerente con i bisogni formativi e le risorse possedute dagli studenti provenienti dal percorso triennale.

Riferimenti bibliografici

- AIEJI. International Association of Social Educators (2005). *The professional competence of social educators. A conceptual framework*. <https://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa* (2nd ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M. (2019). Ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15(34), 9–22. <https://doi.org/10.19241/ll.v15i34.255> (ver. 15.07.2020).
- Caliman, G. (2007). Valutazione di programmi socio educativi. *Orientamenti pedagogici*, 54(1), 9–28.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M., (2006). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Cardini, M., & Molteni, L., (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Roma: Carocci.
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 9(16), 29–41.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Drudy, S., Gunnerson, L., & Gilpin, A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto. https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Earth_Science_version_FINAL.pdf (ver. 15.07.2020).
- 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), 61–69. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24614> (ver. 15.07.2020).

- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 19–36. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609> (ver. 15.07.2020).
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. M. (2019). *Framework TECO-D PEDAGOGIA (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice, C., & Guraziu, E. (2018). Fare progettazione educativa: competenze, metodologie, esperienze. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 142–152. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24155> (ver. 15.07.2020).
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (Eds.). (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Rumiati, R. I., Ciolfi, A., Di Benedetto, A., Sabella, M., Infurna, M. R., Ancaiani, A., & Checchia, D. (2018). Key-competences in higher education as a tool for democracy. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 7–18. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24684> (ver. 15.07.2020).
- 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), 37–60. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24682> (ver. 15.07.2020).
- Torre, E. M. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Trincherò, R. (2017). *Evidence Informed Education. Per una scienza empirica dell'istruzione e dell'apprendimento*. In R. Trincherò & A. Parola (Eds.), *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento* (pp. 17-47). Milano: FrancoAngeli.