

**RICERCHE**

## **Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. Un'indagine esplorativa nel CdS-L19 dell'Università di Catania per sostenere processi di cambiamento.**

## **Rethinking the curriculum starting from learning outcomes. An exploratory survey in the Degree course for Educators of the University of Catania to support innovation processes.**

Roberta Piazza, Università degli Studi di Catania.

Valeria Di Martino, Università degli Studi di Catania.

Simona Rizzari, Università degli Studi di Catania.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il presente contributo descrive l'indagine esplorativa avviata a seguito dell'analisi dei dati emersi dalla sperimentazione TECO-D/ Pedagogia alla quale ha partecipato il CdS L-19 dell'Università di Catania. I risultati della somministrazione dei test agli studenti hanno indotto le Autrici a operare una riflessione sul contributo che le discipline del curriculum della L-19 forniscono al raggiungimento dei contenuti core definiti dalla sperimentazione. Grazie a uno strumento di rilevazione appositamente creato, è stato chiesto a tutti i docenti del CdS di operare una riflessione sul contributo che l'insegnamento professato offre al raggiungimento degli obiettivi formativi finali (OFF). I risultati hanno fatto emergere come i docenti non siano sempre consapevoli del legame esistente tra obiettivi formativi specifici (OFS), descrittori di Dublino (DD) e metodologie utilizzate. Ciò che appare evidente è la necessità di coinvolgere i docenti in processi di condivisione sia per rafforzare la progettazione per OFF e DD, sia per acquisire consapevolezza sul contributo che le diverse discipline possono offrire nel costruire il profilo professionale dell'educatore e del formatore.

### **ENGLISH ABSTRACT**

This contribution describes the exploratory research launched following the analysis of the data emerging from the TECO-D/Pedagogy experimental path in which the L-19 Degree Course of the University of Catania participated. Students' test results led the authors to reflect on the contribution that the disciplines of the L-19 curriculum provide to the achievement of the core contents defined by the experimentation. Thanks to a specially created survey tool, faculty of the CdS were asked to reflect on the contribution that their disciplines offer to the achievement of the final educational objectives (OFF). The results revealed that faculty are not always aware of the link between specific educational objectives (OFS), Dublin descriptors (DD) and methodologies used. What appears evident is the need to involve faculty in sharing processes both to strengthen the design for OFF and DD, and to gain awareness of the contribution that the different disciplines can offer in building the professional profile of educators.

### **Misurare per migliorare**

È ormai condivisa la convinzione nel mondo accademico che per le università sia centrale la trasparenza dei risultati di apprendimento.

Ciò che appare complesso, nondimeno, è come misurare i learning outcomes (LO) in modo che essi siano correlabili alle prestazioni delle università. Le dimensioni da considerare e le critiche sulle possibilità di misurazione che si sono sviluppate nel corso degli anni sono relative a molteplici fattori: diversi dubbi sono stati sollevati sulla correlazione tra i punteggi delle prove e i risultati di apprendimento da misurare, o tra i risultati di apprendimento acquisito e il loro utilizzo da parte degli studenti nella vita personale e lavorativa. Senza voler entrare nel dettaglio di un dibattito che si è sviluppato nel corso di almeno due decenni in Europa e negli Stati Uniti (Havnes & Prøitz, 2016), possiamo sostenere l'emergere di due fondamentali scuole di pensiero: da una parte coloro che hanno sottolineato la funzione formativa dei LO nell'orientare l'apprendimento degli studenti (Ramsden, 2003); dall'altra coloro che, nell'enfatizzare il ruolo pubblico dell'istruzione, hanno rimarcato la pericolosità dei LO, se utilizzati per giustificare la riforma dell'istruzione superiore in una logica di mercato capace di minare "l'idea che l'istruzione pubblica sia una iniziativa intrapresa per il bene pubblico in una società democratica" (Cochran-Smith, 2001, p. 38).

Il prevalere della necessità della misurazione dei LO – seppure non senza criticità (EUA 2018; 2020) (1) – e la ricerca di modalità di misurazione dei risultati di apprendimento degli studenti universitari hanno risposto a obiettivi diversi. Dal momento che "è difficile migliorare ciò che non viene misurato" (Schleider, 2013, p. 33), sono state la progressiva e crescente richiesta del miglioramento delle pratiche di insegnamento, la accountability dell'università, in termini di valutazione della sua efficienza, dell'efficacia e dei risultati prodotti (Dill, 1999), la dimostrazione dell'eccellenza dell'istituzione all'interno di un mercato dell'istruzione superiore altamente competitivo a rafforzare l'attenzione verso i LO. A ciò si aggiunga la pressione del pubblico – gli stakeholder – che ha manifestato crescente interesse a esprimere giudizi sulla qualità delle università e a chiedere strumenti di accountability affidabili per esprimere tali giudizi.

Accanto alla tendenza a una maggiore responsabilità delle università e alla focalizzazione sui risultati, il Processo di Bologna con il Comunicato di Berlino del 2003 e la definizione del Qualification Framework (QF) e dei Descrittori di Dublino hanno costituito lo sfondo politico nel quale si sono sviluppate le attività volte a individuare la correlazione tra LO e criteri di qualità. Il Pan European Tuning Project (González & Wagenaar, 2005), le linee guida per il sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) e, nel 2005, la prima elaborazione di Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2005) hanno rappresentato dei tentativi di sviluppare misurazioni adeguate dei risultati di apprendimento raggiunti (Caspersen et al., 2017).

Certo, "una cosa è misurare per fare pubbliche graduatorie, un'altra è misurare per aiutare a migliorare" (Lucisano, 2016, p. 68). Pertanto, se il confronto sui risultati dei LO può essere letto come uno strumento per valutare l'affidabilità di una istituzione da parte degli stakeholder – gli studenti, che possono operare scelte più informate; i datori di lavoro, affinché valutino il valore delle qualifiche conseguite; i politici, in grado di individuare la natura e "i flussi" delle competenze di alto livello e di valutare il rapporto qualità-costi; – quei medesimi risultati possono divenire per le università strumenti per

comprendere i loro punti di forza e di debolezza in un'ottica di comparazione a molteplici livelli.

La sfida maggiore è, comunque, definire e rendere operativi i risultati dell'apprendimento universitario attraverso modalità che siano valide nelle diverse istituzioni, che siano radicate nelle pratiche di pianificazione e implementazione del curriculum (Healey et al., 2011), ma che siano soprattutto condivise dalla comunità accademica (Pieters et al., 2019). In Italia, come già ampiamente evidenziato (Bonaiuti et al., 2020; Del Gobbo, 2018), l'implementazione del modello per LO è avvenuta secondo un processo top-down, determinando nei docenti la percezione di una violazione della libertà di insegnamento e di un'intrusione nell'ambito di loro competenza. I docenti non sono stati considerati stakeholder nel processo di passaggio dalla centralità dell'insegnamento della disciplina alla trasformazione della disciplina in learning objective e i processi di condivisione sono stati quasi del tutto assenti. Ciò ha determinato uno scollamento del corpo accademico dal processo di modifica che l'introduzione dei LO doveva avviare (Lindberg-Sand, 2012), limitando la realizzazione del processo di cambiamento di ordine culturale di cui la riforma era portatrice. La presenza di resistenze fra i docenti ha in parte mitigato il potenziale di innovazione dell'approccio per LO che, invece, è stato ampiamente riconosciuto quale leva per l'integrazione del sistema universitario con altri sistemi e, soprattutto, con il mondo del lavoro.

La considerazione della mancata percezione da parte dei docenti del vantaggio espresso da un nuovo modo di intendere i processi di insegnamento-apprendimento e la necessità di rendere evidenti i risultati di apprendimento degli studenti hanno contribuito a definire il quadro all'interno del quale ha preso avvio la sperimentazione TECO-D/Pedagogia (Federighi, 2018; Federighi et al., 2019) (2) nell'ambito del progetto TECO dell'ANVUR (3) La sperimentazione realizzata ha offerto interessanti opportunità per giungere a definire dei dati comparabili a livello nazionale sulla figura dell'educatore/formatore, rilevare fattori favorevoli o ostacolanti l'applicazione del dispositivo dei LO e fornire, in sintesi, occasioni di miglioramento per le attività formative dei CdS impegnati nella sperimentazione.

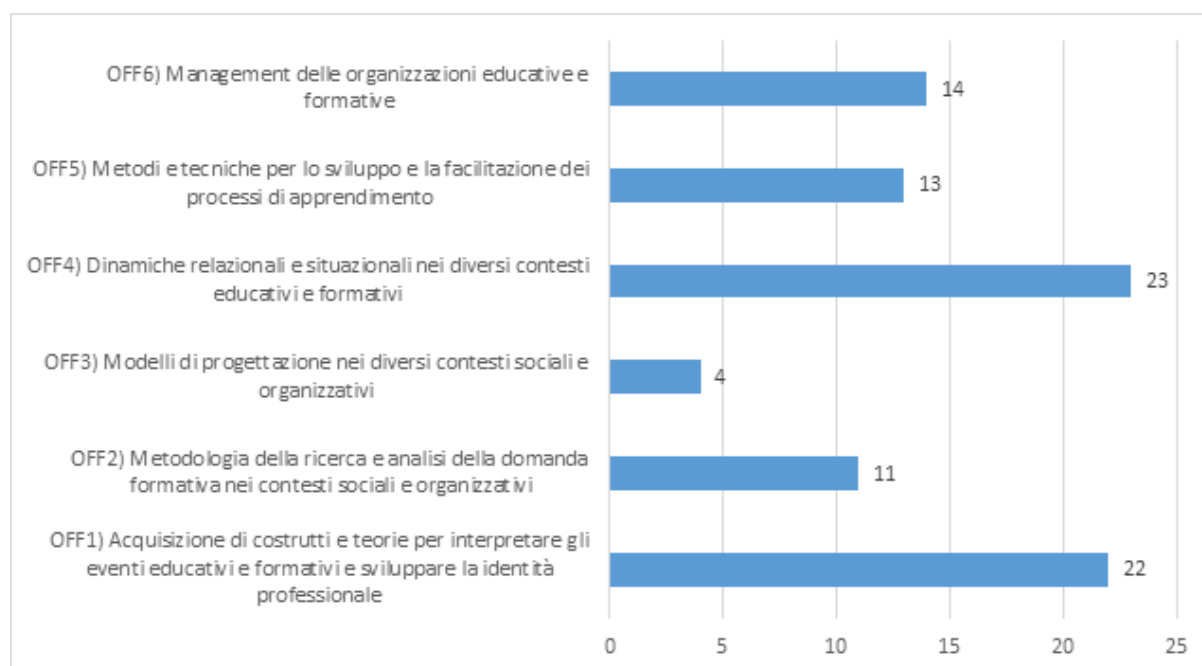
### **I risultati della ricerca TECO-D per il CdS L-19 dell'Università di Catania**

Il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli Studi di Catania mira a formare l'educatore professionale socio-pedagogico negli ambiti dei servizi educativi e formativi. Nello specifico il corso si articola in due curricula, "Educatore nei servizi per l'infanzia" ed "Educatore sociale di comunità", i cui piani di studio sono stati modificati a partire dalla coorte immatricolata nell'a.a. 2019/20 alla luce delle recenti normative (D. Lgs. 65/2017, D.M. 378/2018) (4).

Il corso ha aderito alla sperimentazione TECO-D nel 2019, conducendo nell'a.a. 2019/20 la prima somministrazione del test. La rilevazione TECO-D Pedagogia ha coinvolto 40 studenti (5) del primo e terzo anno (Federighi et al., 2020). Dall'analisi dei risultati conseguiti (Federighi et al., 2020) emergono risultati medi più alti al terzo anno rispetto al primo anno. Se analizzati tramite il test non parametrico di Mann-Whitney, le differenze risultano statisticamente significative,  $U = 280,00$ ,  $z = 3,356$ ,  $p < 0,001$ .

Il trend in crescita dal primo al terzo anno è confermato anche dall'incremento medio percentuale relativo sia a ciascun Obiettivo Formativo Finale (OFF) che Descrittore di Dublino (DD) (6).

In particolare, rispetto agli OFF, si riscontra un incremento percentuale maggiore relativamente all'OFF4 Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi, mentre un incremento minimo, di soli 4 punti percentuali, nell'ambito dell'OFF3 Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi (Fig. 1). Quest'ultimo aspetto si spiega anche con la mancanza di un insegnamento specifico di progettazione educativa all'interno del curriculum, previsto invece all'interno della LM-85.



**FIG. 1 – INCREMENTO MEDIO PERCENTUALE TRA I E III ANNO PER OFF.**

Nell'ambito dei DD si riscontra un incremento rispettivamente del 19% e del 16% rispetto al DD1 Conoscenza e capacità di comprensione e al DD2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata. L'incremento è invece soltanto del 9% rispetto ai DD maggiormente riferiti alle competenze trasversali, quali DD3 Autonomia di giudizio, DD4 Abilità comunicative e DD5 Capacità di apprendere (Fig. 2).

Va inoltre evidenziato che al primo anno gli studenti dell'ateneo catanese conseguono un punteggio medio più basso rispetto al punteggio medio nazionale ottenuto dai colleghi dei 17 Corsi di Studio L-19 aderenti alla rilevazione dell'a.a. 2019/2020 (Tab. 1). Tale dato pone in luce l'esigenza di prendere in considerazione anche i fattori contestuali e le specificità territoriali legati alle singole sedi in cui il corso di laurea viene erogato ai fini della progettazione dei corsi di studio. Per quanto riguarda invece i punteggi medi relativi agli studenti del terzo anno si nota che, seppur di poco, sono superiori alla media nazionale. Tuttavia, i dati attualmente disponibili non consentono di verificare se il divario registrato al primo anno per la coorte immatricolata nell'a.a. 2019/20 esista già nella medesima annualità anche per la coorte di studenti immatricolati nell'a.a. 2017/18.

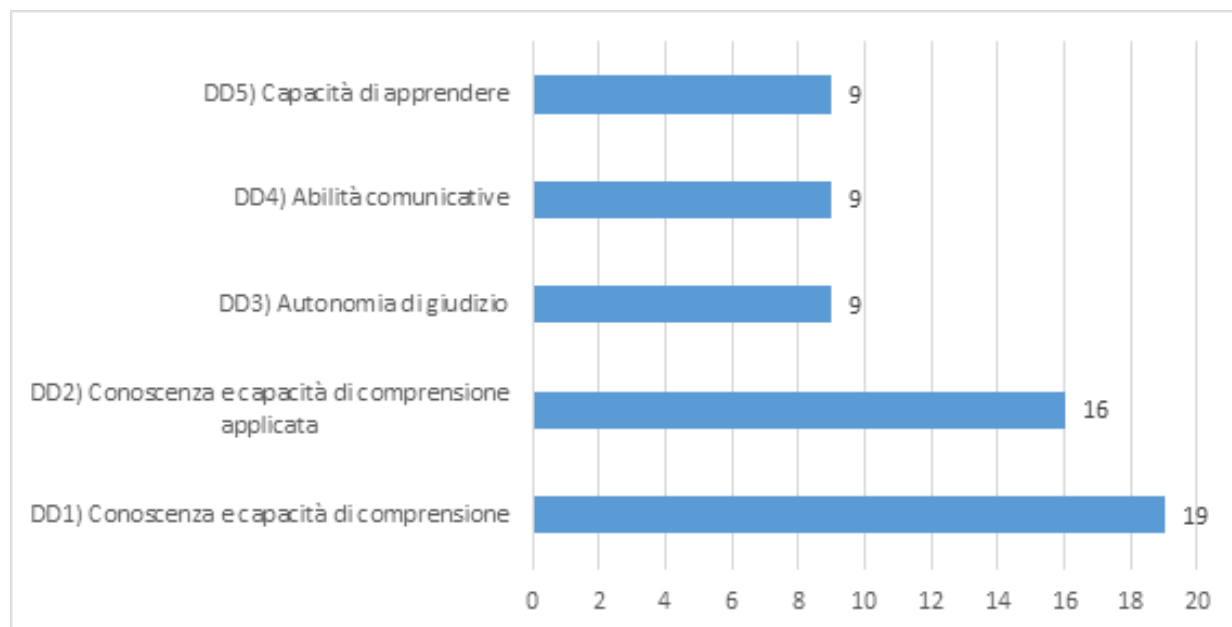


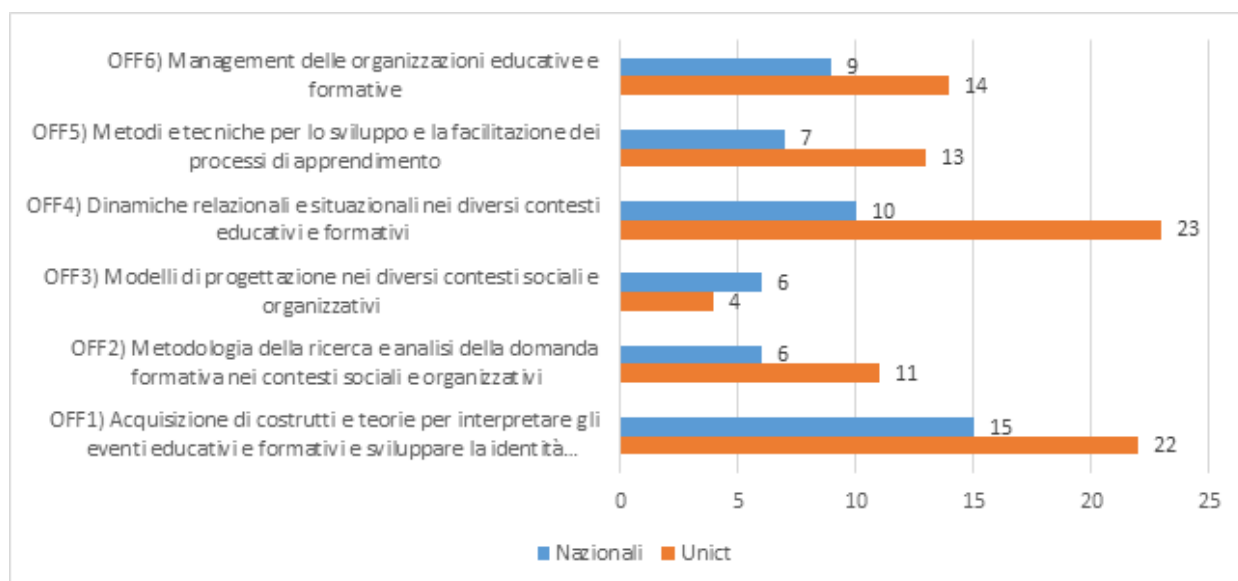
FIG. 2 – INCREMENTO MEDIO PERCENTUALE TRA I E III ANNO PER DD.

TAB. 1 – PUNTEGGI MEDI NAZIONALI E RELATIVI AL CDS L19 UNICT PER ANNUALITÀ (FONTE REPORT ANVUR, FEDERIGHI ET AL., 2020)

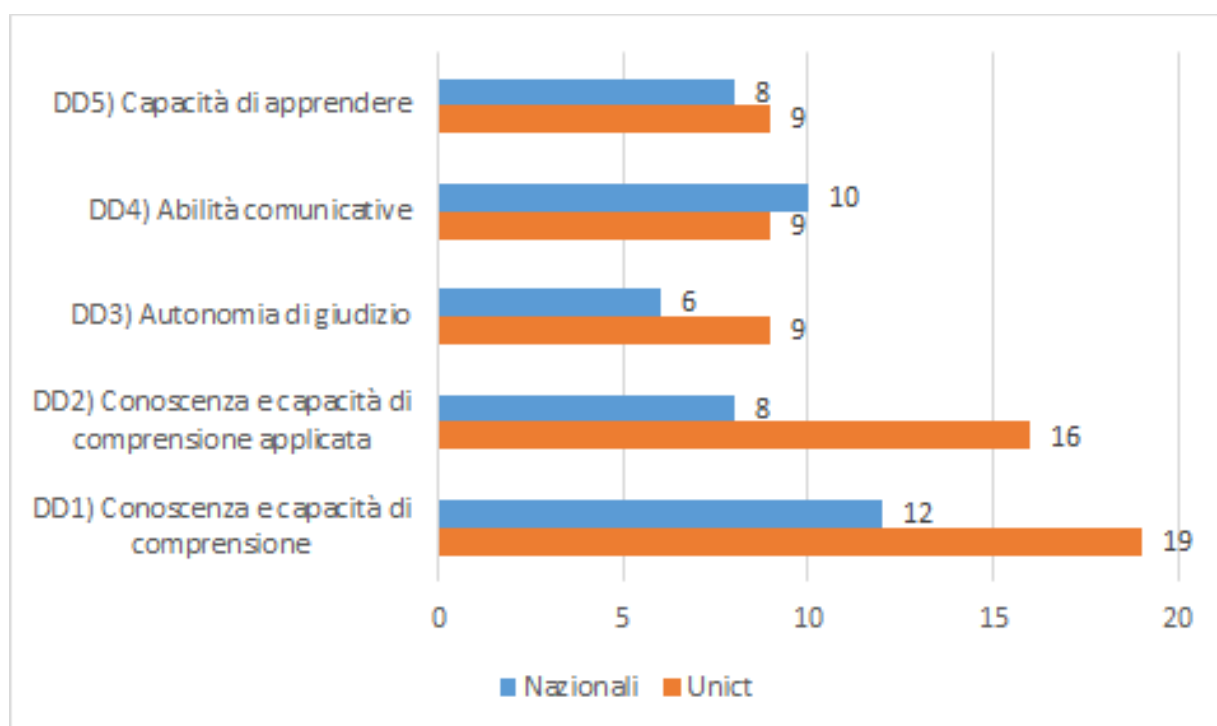
ANNO DI CORSO	Dati	N	Media
I anno	Corso di Studio	20	33,85
	Nazionali	1188	38,10
III anno	Corso di Studio	17	47,29

Analizzando i punteggi medi percentuali disaggregati per OFF (Fig. 3) si evidenzia un incremento medio percentuale superiore alla media nazionale in tutti gli OFF, con la sola eccezione dell'OFF3 relativo a Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi, in cui l'incremento è solo del 4%, in linea con quanto detto in precedenza sulla mancanza di uno specifico insegnamento di Progettazione educativa nel CdS triennale.

L'incremento medio percentuale relativo ai DD (Fig. 4) è circa il doppio rispetto alla all'incremento medio nazionale per quanto riguarda il DD2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata; mentre è inferiore rispetto all'incremento medio nazionale relativamente al DD4 Abilità comunicative.



**FIG. 3 – CONFRONTO TRA INCREMENTO MEDIO PERCENTUALE TRA I E III ANNO PER OFF DEL CORSO L-19 UNICT E LA MEDIA NAZIONALE.**



**FIG. 4 - CONFRONTO TRA INCREMENTO MEDIO PERCENTUALE TRA I E III ANNO PER DD DEL CORSO L-19 UNICT E LA MEDIA NAZIONALE.**

## Scopi dell'indagine

La disomogeneità della formazione erogata all'interno dei diversi corsi di studio L-19 a livello nazionale, la mancanza di identificazione di competenze specifiche dell'educatore e del formatore, l'assenza per lungo tempo di standard professionali di riferimento hanno reso necessario operare una riflessione sull'identità professionale di queste figure al fine di migliorare la qualità dei percorsi formativi.

Il progetto TECO-D/Pedagogia ha costituito l'opportunità di individuare e condividere elementi comuni del profilo professionale dell'educatore e del formatore, esplicitando le conoscenze e le competenze che tutti i neolaureati dovrebbero aver acquisito per l'esercizio iniziale della professione. Esso, inoltre, consente di porre al centro lo studente nel percorso formativo, dal momento che impone una riflessione sui metodi di insegnamento/apprendimento e di valutazione utilizzati e sulla loro eventuale modifica in funzione del raggiungimento degli obiettivi formativi.

I risultati emersi dall'analisi dei questionari TECO-D Pedagogia compilati dagli studenti del CdS L-19 dell'ateneo catanese sono stati positivi e hanno messo in evidenza un significativo incremento delle conoscenze e delle competenze rilevanti per la costruzione dell'identità professionale dei futuri educatori dal primo al terzo anno. Gli studenti del terzo anno hanno riportato punteggi superiori alla media nazionale, soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi relativi al DD1 Conoscenza e capacità di comprensione e al DD2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata. Ciò lascia ipotizzare un'adeguata progettazione del curriculum e un'incidenza positiva del percorso di studi nel perseguimento degli OFF individuati dalla sperimentazione TECO. Tuttavia, l'incremento non esponenziale dei risultati di apprendimento in relazione alle competenze trasversali DD3 Autonomia di giudizio, DD4 Abilità comunicative e DD5 Capacità di apprendere invita a un'attenta riflessione sulle pratiche di insegnamento e sulle modalità di accertamento messe in atto dai docenti per il raggiungimento degli OFF. Va inoltre considerato che le competenze trasversali, che incidono sull'occupabilità dei laureati, costituiscono oggi quelle maggiormente richieste dai contesti lavorativi.

Da questi presupposti scaturisce il presente lavoro di ricerca, volto a esplorare, nello specifico:

- il contributo che gli insegnamenti e i laboratori dei due curricula – nei quali è articolato il CdS L-19 di UNICT – offrono, nel rispetto della propria specificità disciplinare, al conseguimento degli OFF declinati in relazione a ciascuno dei DD;
- le metodologie e le pratiche didattiche realizzate per il perseguimento degli obiettivi in funzione degli OFF individuati;
- le modalità di assessment utilizzate;
- le possibili innovazioni da introdurre nelle pratiche didattiche per un rafforzamento degli OFF;
- la disponibilità dei docenti a prendere parte ad attività formative per il potenziamento delle proprie competenze didattiche;
- le tipologie di attività formative reputate più idonee a tale scopo.

In merito allo strumento di rilevazione, gli obiettivi della creazione prefissati sono stati:



- mettere a disposizione dei docenti del CdS una risorsa a supporto della riflessione sugli OFF del proprio insegnamento in funzione del raggiungimento dei DD;
- promuovere l'eventuale ri-definizione degli OFF in relazione ai propri insegnamenti;
- supportare la compilazione del Syllabus in funzione di questi ultimi;
- stimolare la riflessione condivisa sulle pratiche didattiche attuate;
- incentivare azioni di miglioramento della qualità del CdS.

## Metodologia di ricerca

### *I partecipanti*

L'indagine ha coinvolto tutti i docenti del CdS L-19 per l'a.a. 2020/21, appartenenti ai due curricula (Educatore nei servizi per l'infanzia, Educatore sociale di comunità) in cui è organizzato il CdS. Sui 29 docenti interpellati ha accettato di partecipare il 96,6%.

### *La costruzione dello strumento di rilevazione*

Lo strumento di rilevazione è stato costruito a partire dalla matrice elaborata nell'ambito della ricerca TECO-D/Pedagogia, basata sull'individuazione di sei obiettivi formativi finali (OFF) (7), articolati in trenta obiettivi formativi specifici (OFS), corrispondenti a ciascuno dei cinque Descrittori di Dublino:

- D1. Conoscenza e capacità di comprensione
- D2. Conoscenza e capacità di comprensione applicata
- D3. Autonomia di giudizio
- D4. Abilità comunicative
- D5. Capacità di apprendere

I trenta OFS rappresentano l'insieme dei risultati di apprendimento che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella SUA del Corso di studio di appartenenza, come descritto nel Framework TECO-D/Pedagogia (Federighi et al., 2019).

Sulla scorta di tali OFS, è stato predisposto un questionario organizzato in quattro sezioni:

1. obiettivi formativi correlati agli insegnamenti e ai laboratori costitutivi del CdS;
2. metodologie e pratiche;
3. valutazione;
4. innovazione.

Il questionario comprende, in totale, 19 domande, in prevalenza dicotomiche e a risposta multipla, con l'aggiunta di alcune domande aperte per consentire ai rispondenti: da una parte, di indicare eventuali ulteriori obiettivi formativi, metodologie, attività formative e modalità di valutazione non presi in considerazione all'interno del questionario; dall'altra, di specificare meglio le risposte date alle domande chiuse. Il tutto nell'ottica di favorire una riflessione condivisa sulle pratiche didattiche messe in atto all'interno del CdS e di raccogliere suggerimenti per il miglioramento delle stesse.

Pur preservandone l'impostazione originaria e il significato, alcuni obiettivi sono stati opportunamente semplificati nella forma linguistica, per rendere le domande quanto più



possibile comprensibili, soprattutto laddove gli item risultavano particolarmente complessi. In un'ottica di inclusione di tutte le discipline dei curricula nel perseguimento degli OFF prefissati, inoltre, gli OFS relativi al Descrittore di Dublino DD1, inerenti alla conoscenza di teorie e metodologie, sono stati declinati in funzione delle diverse aree disciplinari (pedagogica, psicologica, sociologica, filosofica, storico-geografica, giuridica, medica, linguistica e informatica) presenti all'interno del CdS.

Ai docenti è stato chiesto, pertanto, di indicare se gli insegnamenti e/o i laboratori di loro competenza contribuiscono o meno al raggiungimento degli specifici obiettivi formativi previsti nell'ambito della ricerca TECO (domande 1-10), le metodologie e/o attività didattiche utilizzate per il raggiungimento di questi ultimi (domande 11-13) e le modalità di verifica adottate (domande 14-15). In un'ottica di miglioramento, infine, le ultime domande (16-19) hanno inteso investigare le opinioni degli intervistati in merito all'opportunità o meno di introdurre innovazioni nelle pratiche di insegnamento messe in atto e all'eventuale disponibilità a partecipare ad attività formative per l'accrescimento delle proprie competenze didattiche.

Ai docenti titolari di più insegnamenti e/o laboratori è stato chiesto di compilare il questionario per ogni insegnamento professato.

Il questionario predisposto è stato sottoposto a un try-out, mediante la sua somministrazione ai componenti del Gruppo di gestione per l'Assicurazione della Qualità (AQ) del CdS, al fine di vagliare la corretta interpretazione delle domande da parte dei rispondenti, la rilevanza e la completezza dei contenuti, la chiarezza del linguaggio utilizzato e altri eventuali elementi di criticità presenti nello strumento. Le risposte fornite in questa fase di analisi hanno evidenziato, in positivo, la significatività delle tematiche oggetto di indagine e la loro utilità ai fini di possibili azioni di miglioramento nell'ambito delle discipline di insegnamento del CdS, soprattutto per quanto concerne la ridefinizione dei Syllabus. In negativo è stata segnalata la prevalenza di obiettivi formativi quasi esclusivamente legati all'area disciplinare pedagogica, a discapito delle altre discipline del curriculum, la scelta di un utilizzo prevalente di quesiti dicotomici (sì/no), la formulazione vaga o poco chiara di alcuni obiettivi.

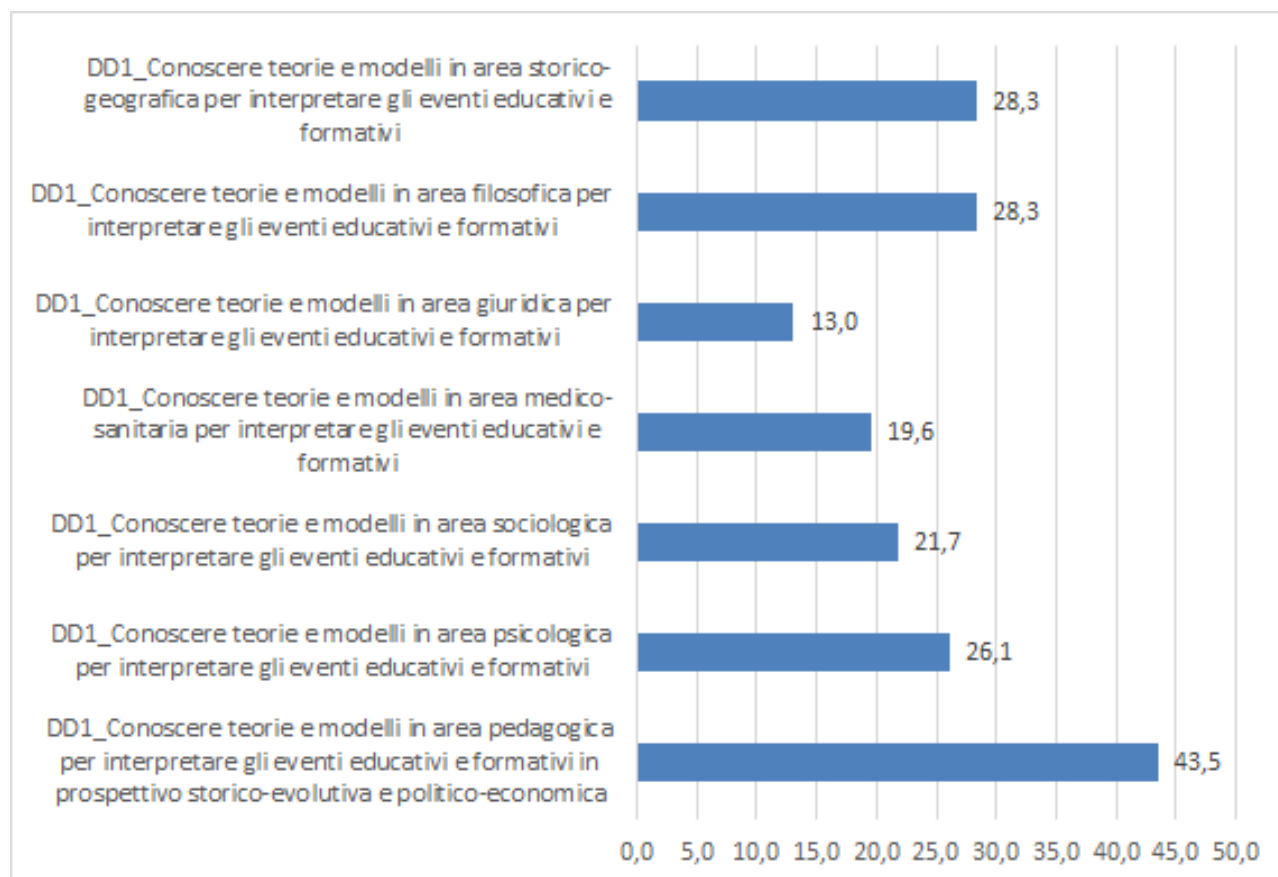
Tenendo conto delle considerazioni emerse, sono state riformulate alcune delle domande, senza modificare sostanzialmente la struttura del questionario. Nell'introduzione dello strumento è stato inoltre specificato che gli indicatori presenti nel questionario sono i medesimi utilizzati nella costruzione delle prove nazionali alle quali hanno preso parte gli studenti del CdS L-19.

In relazione alla situazione di emergenza attuale dovuta all'epidemia di Covid-19, non è stato possibile effettuare la compilazione del questionario in presenza – condizione che avrebbe consentito il chiarimento di eventuali dubbi riscontrati dai docenti. La somministrazione è avvenuta pertanto in modalità on-line, tramite l'utilizzo di un modulo di Google.

## Risultati

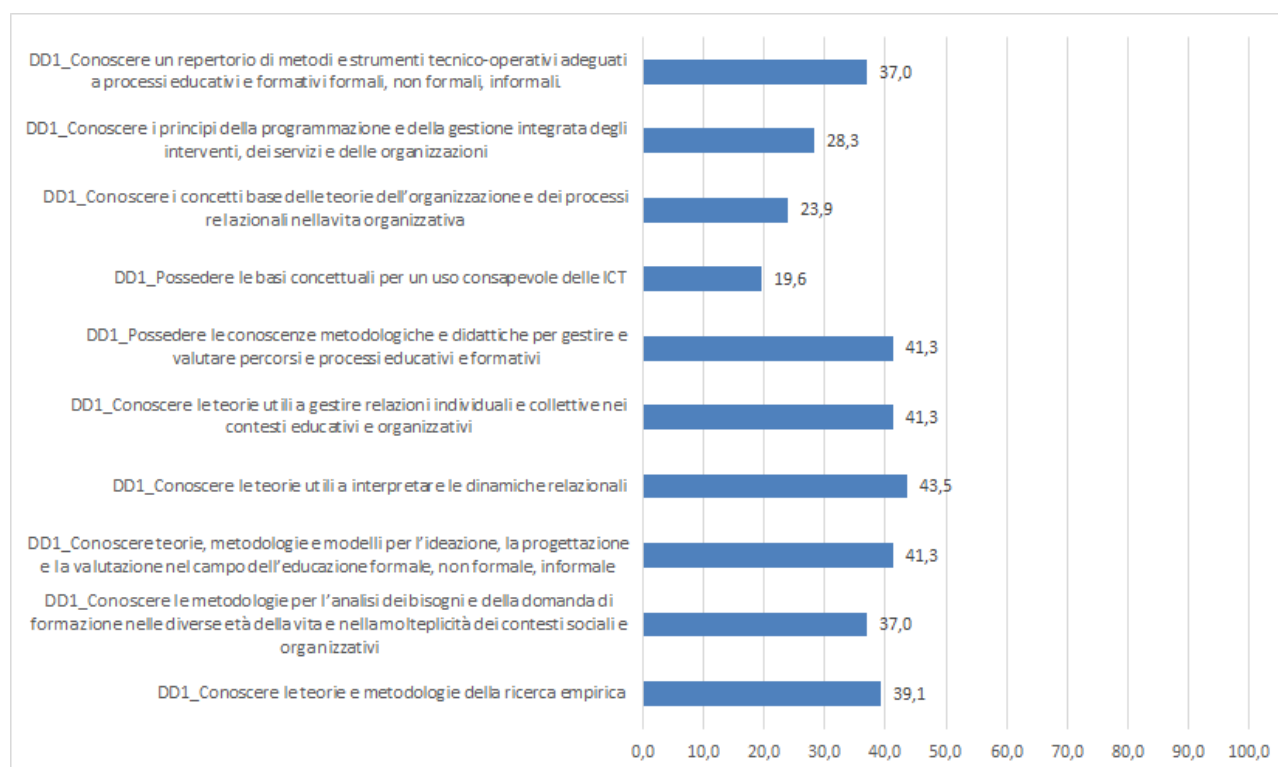
I dati sono stati analizzati tramite statistiche descrittive utilizzando il software SPSS 26. Il questionario è stato compilato per 46 insegnamenti, di cui 8 laboratori.

Dall'analisi dei dati relativi agli OFF riferiti al DD1 Conoscenza e capacità di comprensione emerge il contributo multidisciplinare che i vari insegnamenti del CdS, anche di area non pedagogica, offrono, a seconda di quanto dichiarato dagli intervistati, nel rafforzare la conoscenza di teorie e modelli pedagogici ritenuti utili per interpretare eventi educativi e formativi (Fig. 5).



**FIG. 5 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI CHE CONCORRONO ALLO SVILUPPO DI OBIETTIVI LEGATI ALLE CONOSCENZE DI TEORIE E MODELLI DI DIFFERENTI AMBITI DISCIPLINARI (DD1).**

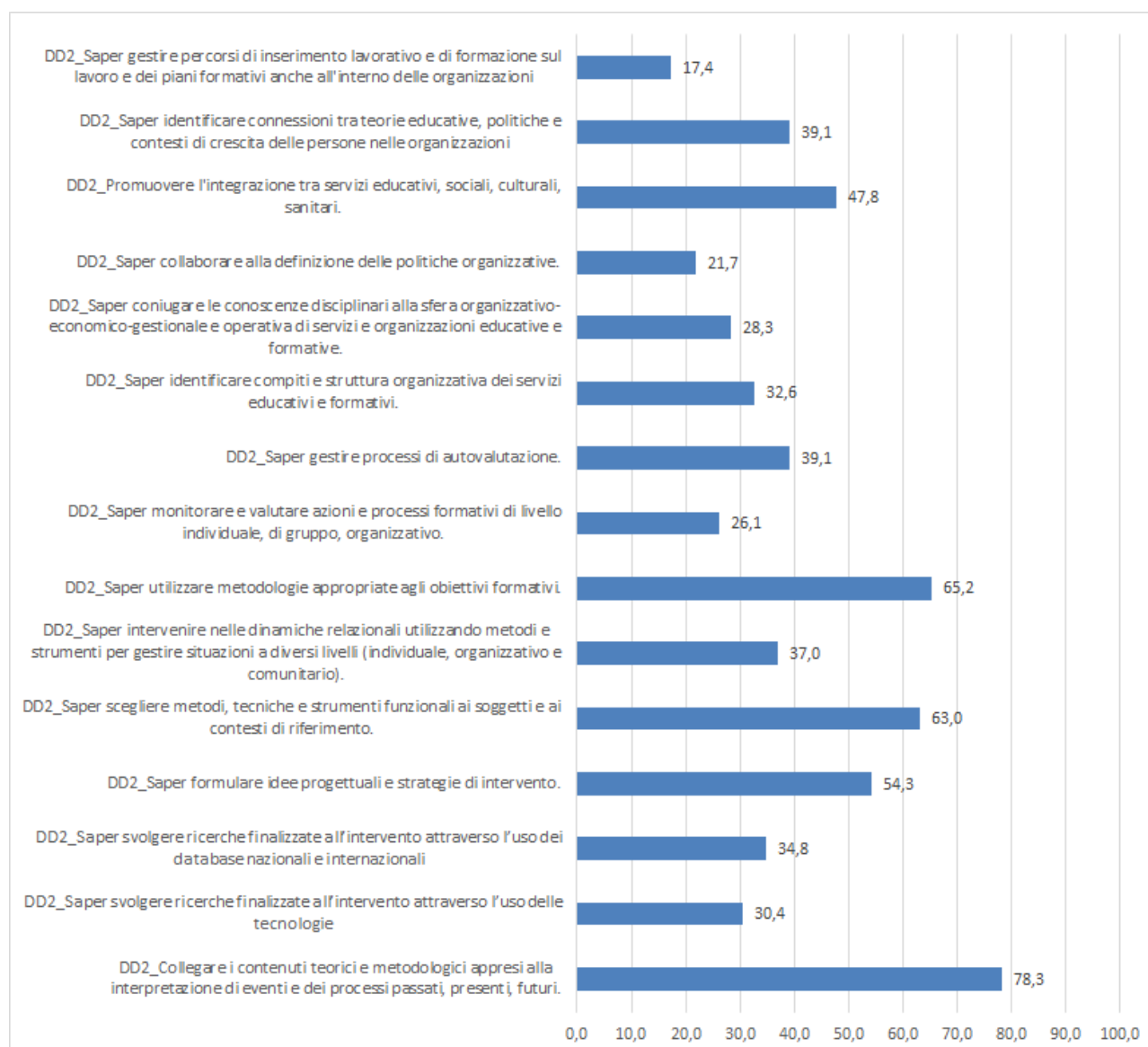
Da quanto dichiarato dai docenti (Fig. 6), si evince che una buona percentuale di insegnamenti, pari a circa il 40%, contribuisce al conseguimento dei seguenti OFS relativi al DD1: conoscenza di teorie e modelli utili ad interpretare le dinamiche relazionali (43,5%); conoscenze relative a teorie utili a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi (41,3%); conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi (41,3%); conoscenze per l'ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale, informale (41,3%). Una percentuale inferiore di insegnamenti sembrerebbe invece concorrere alla definizione delle basi concettuali per un uso consapevole delle ICT (19,6%) e alla conoscenza di teorie dell'organizzazione (23,9%).



**FIG. 6 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI I CUI DOCENTI RITENGONO CHE CONCORRANO ALLO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI RELATIVI AL DD1.**

Tra gli OFF relativi al DD1 non direttamente esplicitati nel questionario e, dunque, non riconducibili al Framework teorico TECO-D di Pedagogia (Federighi et al., 2019), due docenti esplicitano i seguenti obiettivi: “Conoscere l’essenza delle formazioni sociali presenti nel nostro ordinamento, l’inquadramento offerto dalla Costituzione ed i valori cui le stesse sono ispirate” e “Conoscere metodologie per porre in relazione sincronia e diacronia, per cogliere i nessi spazio-tempo e causa-effetto, per stabilire collegamenti interdisciplinari e per valutare eventi e processi in ambito storico-sociologico”.

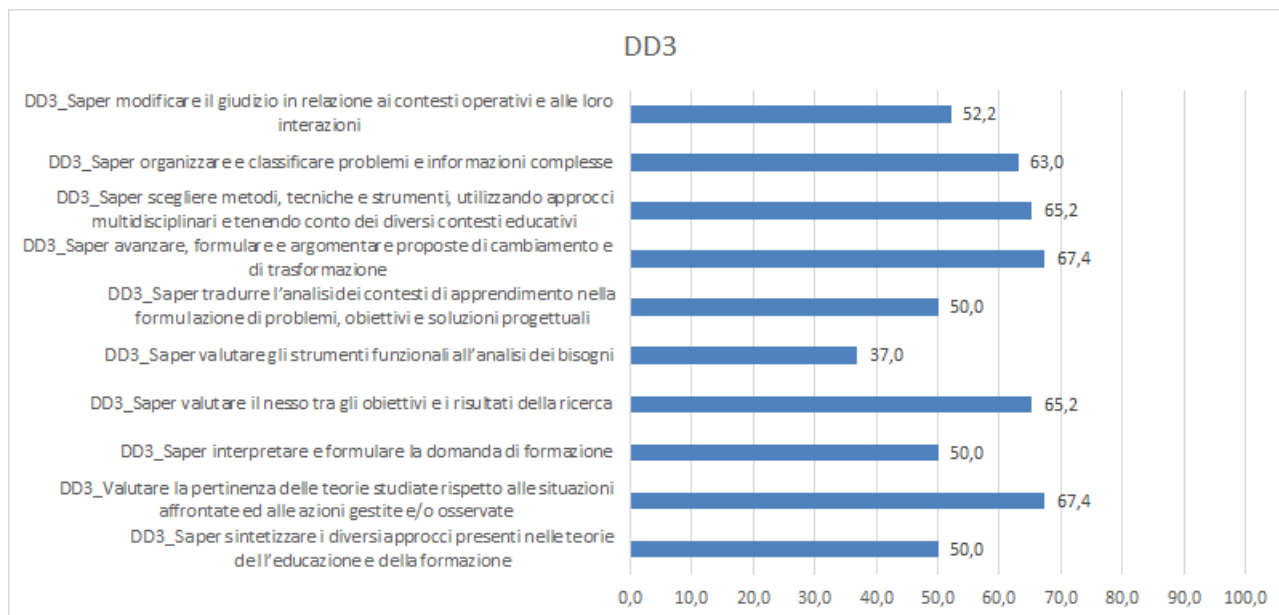
Rispetto al DD 2 Conoscenza e capacità di comprensione applicata (Fig. 7), da evidenziare l’alta percentuale di insegnamenti i cui docenti ritengono che possano offrire un contributo a collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione di eventi e dei processi passati, presenti, futuri (78,3%). Sarebbe interessante indagare più nello specifico come discipline anche di area non pedagogica contribuiscano a sviluppare la capacità di utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi (65,2%) e saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento (63,0%). Uno degli ambiti a cui i docenti dichiarano di contribuire in misura minore riguarda il saper gestire percorsi di inserimento lavorativo e di formazione sul lavoro e piani formativi anche all’interno delle organizzazioni (17,4%), il che si collega alla scarsa conoscenza delle teorie dell’organizzazione già esplicitate nell’ambito del DD1.



**FIG. 7 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI I CUI DOCENTI RITENGONO CHE CONCORRANO ALLO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI RELATIVI AL DD2.**

Anche rispetto al DD 2, alcuni docenti esplicitano ulteriori obiettivi formativi, non sempre con una connotazione prettamente educativa, legati alla natura fortemente multidisciplinare del CdS (8).

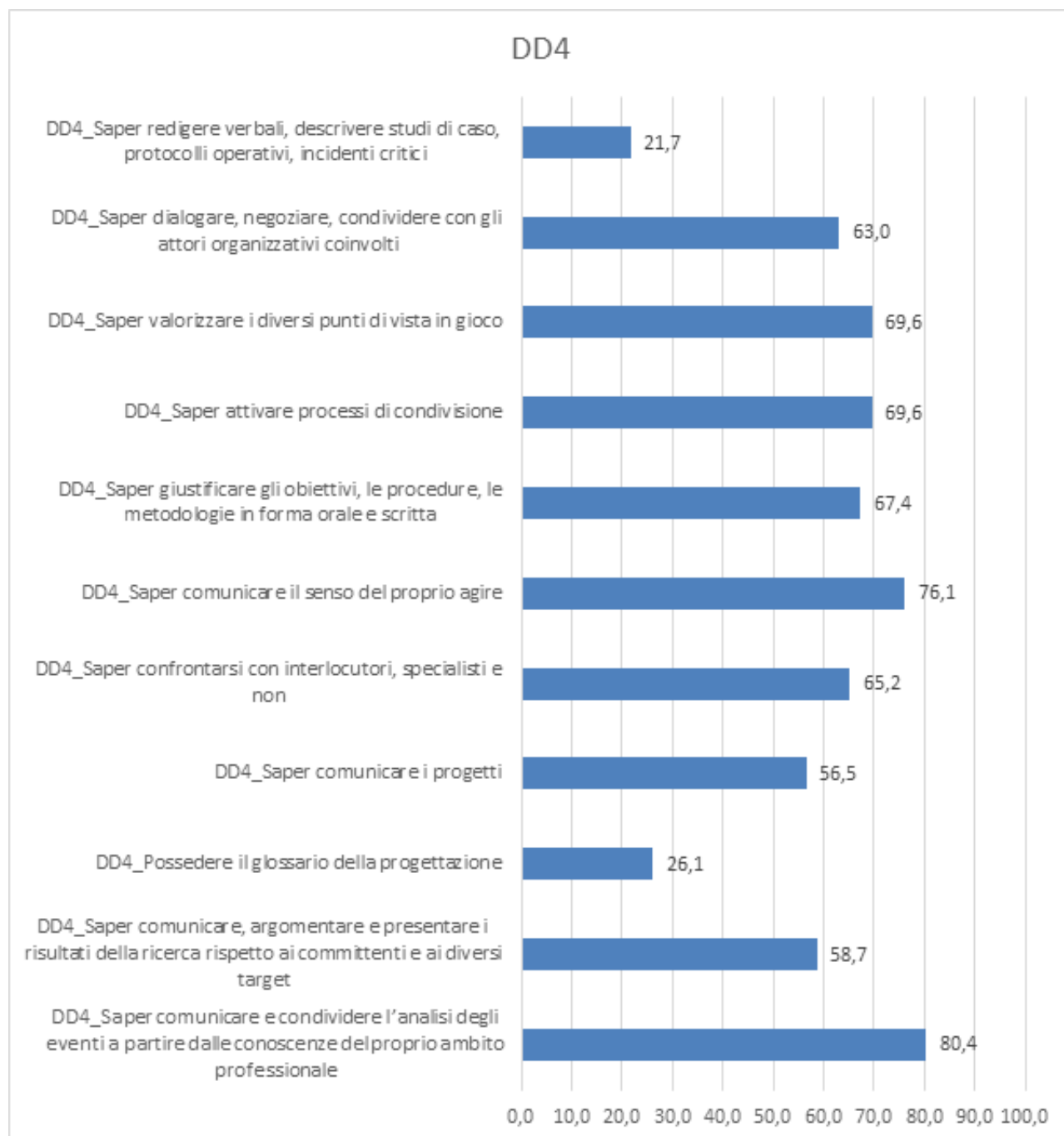
Dall'analisi dei dati relativi agli obiettivi formativi del DD 3 Autonomia di giudizio (Fig. 8) emerge che - a detta degli intervistati - la quasi totalità degli insegnamenti contribuisce per almeno il 50% allo sviluppo delle competenze trasversali declinate nell'ambito di questo descrittore. L'unico descrittore che raggiunge una percentuale inferiore (37,0%) è relativo al saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni.



**FIG. 8 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI I CUI DOCENTI RITENGONO CHE CONCORRANO ALLO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI RELATIVI AL DD3.**

Interessanti appaiono alcuni obiettivi formativi relativi al DD3 formulati da alcuni docenti del corso: “Saper valutare le differenti strategie di acculturazione (integrazione, assimilazione, separazione, marginalizzazione) nei rapporti fra la cultura ‘dominante’ e le culture ‘altre’” e “Saper condurre analisi di situazioni educative complesse connotate da ampi repertori di diversità tali da condurre alla ‘sospensione del giudizio’ funzionale alla messa in campo di strategie di conoscenza e di intervento individualizzate”.

Nonostante gli studenti dell’ateneo catanese conseguono un incremento medio di soli due punti percentuali tra il primo e terzo anno nell’ambito del Descrittore di Dublino 4 (Abilità comunicative), come prima esplicitato, i docenti del corso di studi ritengono che più della metà degli insegnamenti contribuiscono a sviluppare la quasi totalità degli obiettivi declinati nel Framework Tecno-D di Pedagogia (Federighi et al., 2019) rispetto a tale descrittore. Dall’analisi dei dati (Fig. 9) si notano percentuali più basse solo relativamente alla redazione di verbali, protocolli operativi, incidenti critici e descrizione di studi di caso (21,7%) e al glossario pedagogico (26,1%).

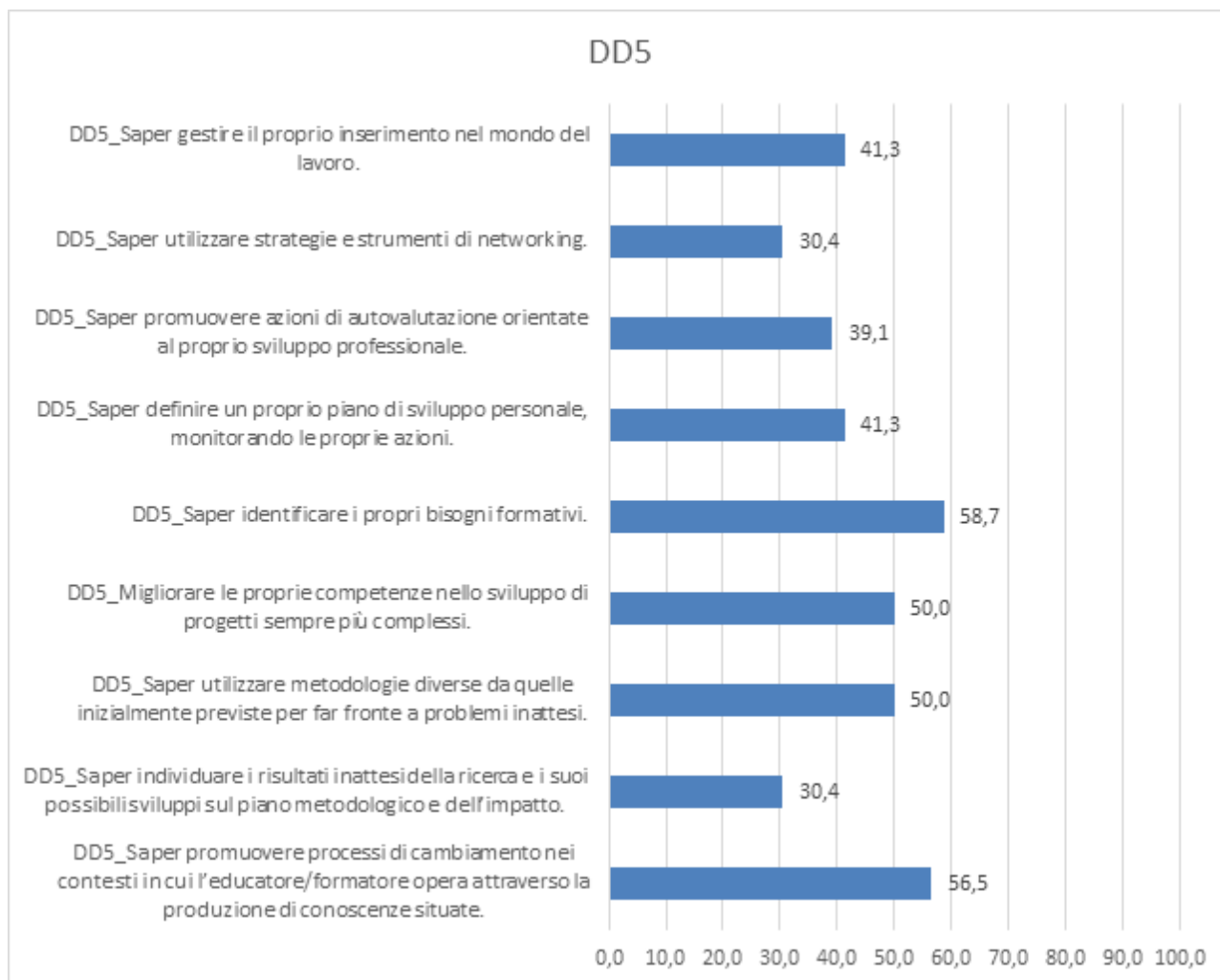


**FIG. 9 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI I CUI DOCENTI RITENGONO CHE CONCORRANO ALLO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI RELATIVI AL DD4.**

Gli ulteriori obiettivi formativi individuati dai docenti relativamente al descrittore di Dublino 4 sono di carattere generale (9).

Nell'ambito del Descrittore di Dublino 5 (Capacità di apprendere), sulla base di quanto dichiarato dai docenti si evince che la metà o più degli insegnamenti contribuisce all'identificazione dei propri bisogni formativi (58,7%), alla promozione dei processi di cambiamenti tramite la produzione di conoscenze situate (56,5%), alla capacità di

utilizzare metodologie differenti da quelle inizialmente previste per far fronte a problemi inattesi (50,0%) e migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi (50,0%). È minore la percentuale di docenti che ritengono, tramite i loro insegnamenti, di contribuire all'utilizzo di strategie e strumenti di networking (30,4%) e a individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto (30,4%).

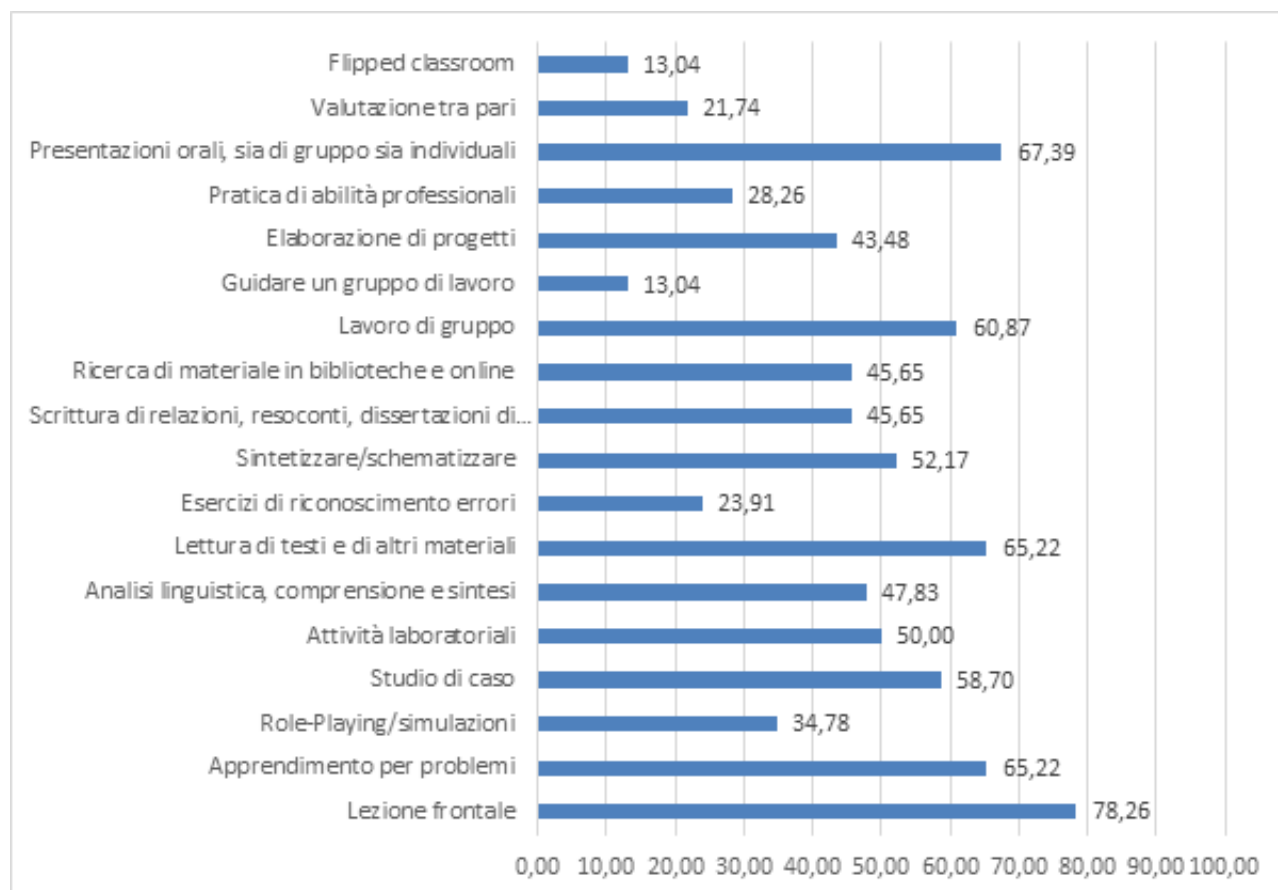


**FIG. 10 – PERCENTUALI DI INSEGNAMENTI I CUI DOCENTI RITENGONO CHE CONCORRANO ALLO SVILUPPO DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI RELATIVI AL DD5.**

Anche in questo caso gli obiettivi formativi relativi a DD5 aggiunti dai docenti, seppur pertinenti, hanno una declinazione piuttosto generale (10).

Ai docenti del CdS è stato anche chiesto di specificare le metodologie e tipologie di attività utilizzate per perseguire gli obiettivi riconducibili ai descrittori di Dublino. Dall'analisi dei dati (Fig. 11) si evince che la lezione frontale è utilizzata nella maggior parte degli insegnamenti (78,3%), seguita dalle presentazioni orali, sia di gruppo che individuali (67,4%) e dall'apprendimento per problemi (65,2%).



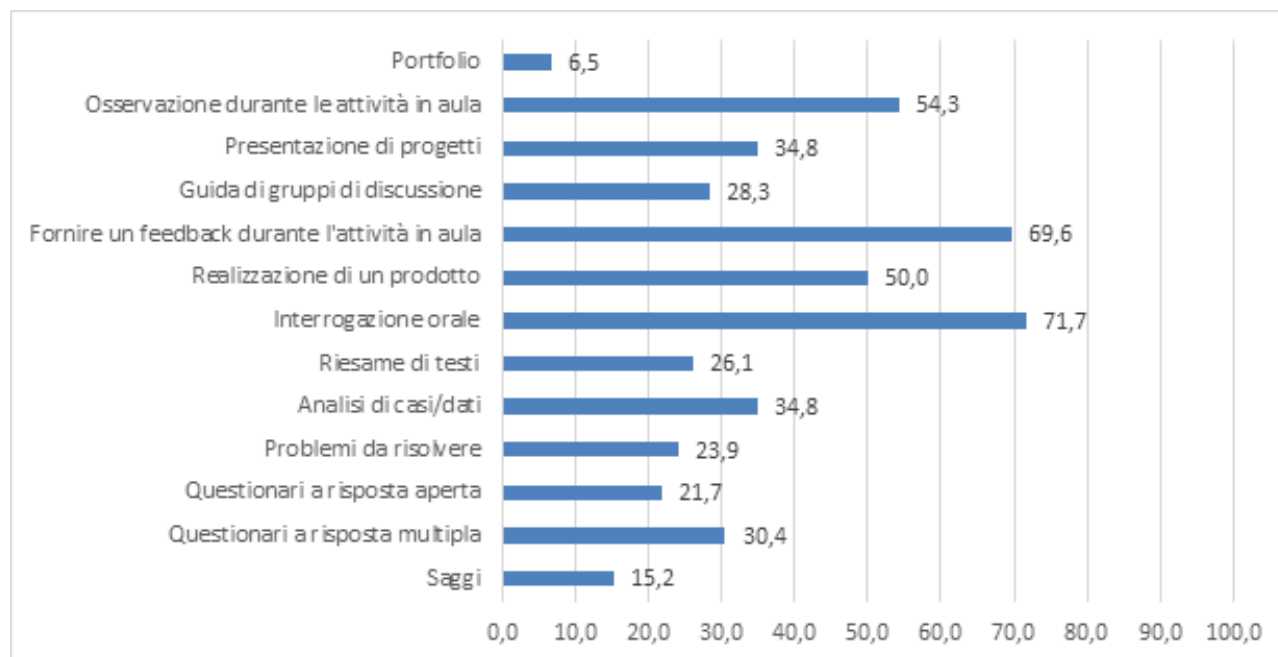


**FIG. 11 – PERCENTUALI DI METODOLOGIE E TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ UTILIZZATE NEGLI INSEGNAMENTI DEL CDS L19.**

Per quanto attiene alla valutazione (Fig. 12), i dati evidenziano una prevalenza dell'interrogazione orale (71,7%) e del feedback in aula (69,6%). Tra gli strumenti meno utilizzati nel portfolio (6,5%) e la composizione di saggi (15,2%).

Infine, è stato chiesto ai docenti se, in funzione di un rafforzamento degli obiettivi formativi, ritenessero opportuno introdurre delle innovazioni nella propria pratica didattica. Il 45,7% ha risposto affermativamente, specificando la propria disponibilità a una diversa organizzazione dell'attività didattica, revisione del Syllabus e delle prove di verifica, introduzione di nuove metodologie, maggiore collaborazione con gli stakeholders e raccordo con il territorio e i contesti di riferimento.

Nonostante la maggior parte dei docenti (54,3%) affermi di non ritenere opportuno migliorare la propria pratica didattica, è elevata la percentuale di coloro che si dichiarano interessati a partecipare a delle attività formative per incrementare le proprie competenze didattiche (84,8%). Tra le modalità prevalgono attività formative eterodirette (es. corsi di formazione di ateneo, seminari di approfondimento, 34,8%) e attività partecipative (confronti informali con i colleghi, comunità di pratiche, mentoring, 30,5%). Da evidenziare che coloro che hanno individuato il mentoring come attività di sviluppo professionale sono docenti che hanno già usufruito di tale pratica nell'ambito di attività formative organizzate dall'ateneo.



**FIG. 12 – PERCENTUALI DI TECNICHE DI VALUTAZIONE UTILIZZATE NEGLI INSEGNAMENTI DEL CDS L19.**

## Discussione

Dall'analisi dei dati relativi alla sperimentazione TECO-D di Pedagogia del CdS L-19 dell'Università di Catania emerge che gli studenti del terzo anno conseguono dei punteggi significativamente maggiori degli studenti del primo anno. Pur con le cautele legate al fatto che i dati disponibili non sono di natura longitudinale, si potrebbe ipotizzare che la frequenza del corso di laurea incida positivamente sull'accrescimento delle conoscenze e delle competenze della figura professionale che lo stesso corso si propone di formare. Ulteriori analisi sarebbero tuttavia necessarie.

L'intento del presente contributo è stato quello di indagare in quale misura i docenti del medesimo corso ritengono di contribuire al raggiungimento degli obiettivi riconducibili ai DD individuati dal Framework TECO-D di Pedagogia, con riferimento anche alle pratiche didattiche e alle modalità valutative adottate. Dai dati relativi al questionario somministrato sembrerebbe che tutti gli obiettivi declinati dal Framework siano presenti, anche se in misura differente, fra gli obiettivi degli insegnamenti del CdS. Nonostante gli studenti di UNICT conseguano nella prova TECO-D/Pedagogia punteggi più bassi nell'ambito dei quesiti riconducibili ai descrittori trasversali (DD3, DD4 e DD5), rispetto a quelli relativi alle conoscenze e alla loro applicazione (DD1 e DD2), i docenti del corso dichiarano comunque di perseguire nei loro insegnamenti obiettivi connessi ai DD 3-5. Il questionario fa emergere, da un lato, che i docenti dichiarano di includere i DD nella loro programmazione, malgrado il format del Syllabus utilizzato in Ateneo non richieda tale esplicitazione; dall'altro affermano di perseguirli tutti, sebbene ciò risulti di non facile applicazione. Tutti gli insegnamenti, infatti, sembrano contribuire al raggiungimento di

tutti i DD, il che evidenzerebbe la scarsa consapevolezza dei docenti circa l'individuazione dei DD più attinenti alla disciplina professata. Inoltre, la scelta di tutti i DD potrebbe essere ricondotta a un limite dello strumento che, non consentendo di scegliere una gradazione nella risposta, potrebbe aver indotto a selezionare gli obiettivi anche quando il contributo dell'insegnamento in tale direzione era minimo.

Risulta ancora da approfondire come discipline di area non pedagogica contribuiscano a sviluppare obiettivi fortemente declinati in chiave pedagogica. Successive ricerche di natura qualitativa potrebbero indagare ulteriormente tale aspetto, mettendone in luce le connessioni interdisciplinari. Un'altra ipotesi potrebbe riguardare la possibilità di una non corretta interpretazione degli obiettivi formativi relativi ai vari descrittori, da ricondurre, probabilmente, al lessico pedagogico in essi riportato, non pienamente posseduto da tutti i docenti. D'altra parte, anche la scarsa attinenza degli obiettivi formativi specifici formulati dai docenti nelle domande a risposta aperta (es. "Saper individuare in ambito sanitario spazi e tecniche di intervento degli specialisti sia in relazione ai progressi delle conoscenze mediche sia in relazione alla tutela e all'assistenza di peculiari tipologie di pazienti (minori, anziani, disabili"; "Conoscere metodologie per porre in relazione sincronia e diacronia, per cogliere i nessi spazio-tempo e causa-effetto, per stabilire collegamenti interdisciplinari e per valutare eventi e processi in ambito storico-sociologico") in aggiunta a quelli previsti dal questionario, mostra una non chiara consapevolezza degli obiettivi propri del profilo professionale dell'educatore.

## Conclusioni

La sperimentazione TECO-D/Pedagogia rappresenta per il CdS L-19 una significativa occasione di riflessione sui costrutti teorici, le metodologie e gli obiettivi formativi indispensabili per la costruzione della complessa identità professionale degli educatori e dei formatori. L'analisi dei punteggi riportati dagli studenti è funzionale, in tal senso, non tanto a misurare le performance di questi ultimi, quanto a incoraggiare processi di innovazione didattica e di miglioramento della qualità dell'offerta formativa proposta. A guidare la sperimentazione è stata, altresì, la consapevolezza della natura multidisciplinare del percorso formativo erogato e del valore aggiunto che la ricerca collaborativa e la costituzione di knowledge and innovation communities possono dare alla generazione di nuove conoscenze (Fabbri, 2018).

In linea con questi presupposti, il lavoro di ricerca qui presentato ha costituito una base di partenza per avviare un processo di condivisione all'interno del CdS L-19 dell'Università di Catania sull'apporto che ciascun insegnamento del curriculum può offrire ai fini dello sviluppo delle competenze dei futuri professionisti dell'educazione. Lo strumento di ricerca messo a punto, in particolare, ha inteso sollecitare una riflessione sul collegamento tra gli obiettivi formativi degli insegnamenti professati e i DD. Ciò al fine di promuovere una progettazione del percorso curricolare orientata alla definizione dei profili professionali dell'educatore e del formatore piuttosto che legata unicamente ai contenuti e agli obiettivi delle singole discipline.

Nonostante le positive sollecitazioni offerte, che sono state accolte positivamente dai docenti, lo strumento di rilevazione utilizzato ha mostrato alcuni limiti. In particolare, la presenza di domande di tipo dicotomico, la specificità del lessico utilizzato, di matrice prevalentemente pedagogica e la declinazione poco chiara di alcuni obiettivi presenti nella matrice TECO-D/Pedagogia hanno reso a volte difficoltosa l'interpretazione dei dati raccolti, lasciando ipotizzare un possibile fraintendimento del loro significato da parte dei rispondenti.

In prospettiva futura si potrebbe prevedere, pertanto, la realizzazione di focus group di approfondimento all'interno del CdS per avere un'esplicitazione più chiara di quanto dichiarato dai docenti nel questionario. La disamina dei risultati emersi dalla somministrazione dello strumento di rilevazione potrebbe rappresentare, inoltre, un'importante occasione di condivisione del lessico pedagogico e delle modalità di progettazione delle attività didattiche all'interno del CdS, soprattutto con i docenti di aree disciplinari non pedagogiche.

Sarebbe interessante, infine, verificare la possibilità di modificare il format di compilazione del Syllabus del CdS, attualmente organizzato per obiettivi formativi, per renderlo congruente con i DD e garantire una coerenza tra gli OFF, le metodologie didattiche adottate e le modalità di valutazione dei risultati di apprendimento.

Ciò su cui occorrerebbe far leva è soprattutto il coinvolgimento diretto dei docenti nello sviluppo di comunità di pratiche. La scarsa consapevolezza che essi sembrano avere in merito al legame esistente tra OFF e DD potrebbe essere, infatti, espressione di una riforma imposta dall'alto. Attraverso la condivisione e il confronto i docenti potrebbero assumere una maggiore consapevolezza delle proprie azioni didattiche in relazione allo sviluppo dei profili professionali da formare. Potrebbero, altresì, acquisire nuove competenze sulle modalità attraverso cui promuovere processi di apprendimento attivo negli studenti e fornire loro strumenti interpretativi per il fronteggiamento dei problemi concreti presenti nei contesti lavorativi reali.

La costituzione di comunità accademiche che operano congiuntamente potrebbe rivelarsi, in definitiva, una strategia vincente per promuovere il miglioramento della qualità dell'offerta formativa erogata, riducendo il rischio di potenziali rifiuti di innovazione da parte dei docenti (Fabbri, 2018).

Un'altra traiettoria di ricerca riguarda il coinvolgimento degli studenti. Lo strumento elaborato dal gruppo di ricerca, in tal senso, con le opportune modifiche, potrebbe essere somministrato loro per capire come percepiscono l'utilità delle discipline di studio ai fini della costruzione della propria identità professionale. I dati acquisiti potrebbero poi essere incrociati con quelli scaturiti dalla somministrazione ai docenti.

I processi trasformativi e partecipativi indicati contribuirebbero a costruire una matrice di Tuning degli insegnamenti del CdS, che serva agli studenti per comprendere il contributo offerto dalle singole discipline alla definizione del profilo professionale e al CdS per ri-programmare il curriculum in funzione delle competenze richieste dal mondo del lavoro in continuo cambiamento.

## Note delle autrici

Il presente articolo è il frutto congiunto del lavoro degli autori. In particolare, il primo paragrafo è stato scritto da Roberta Piazza. Il secondo, il quinto e il sesto paragrafo sono stati scritti da Valeria Di Martino. Il terzo, il quarto paragrafo e le conclusioni sono stati scritti da Simona Rizzari.

## Note

- (1) Secondo lo studio “Trends 2018” dell’EUA European University Association, l’implementazione dei LO è progredita costantemente nell’ultimo decennio: il 76% degli istituti di istruzione superiore che hanno risposto all’indagine hanno sviluppato LO per tutti i corsi (Gaebel & Zhang, 2018, p. 35). Inoltre, gli intervistati hanno mostrato atteggiamenti più positivi nei confronti dei programmi di studio basati sui LO rispetto ai risultati emersi negli anni precedenti (Loukkola et al., 2020). Il documento del 2018 poneva infatti in evidenza varie criticità e resistenze del sistema all’innovazione, sottolineando come i LO costituiscano un importante indicatore, benché per alcuni aspetti ancora problematico (Del Gobbo, 2018).
- (2) Per i dettagli sul progetto si rinvia alla pagina TECO-D di Anvur (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/>) e al numero monografico di Formare sulla sperimentazione di TECO-D/ Pedagogia (Fabbri e Torlone, 2018).
- (3) Avviato dall’ANVUR a partire dal 2012, il progetto TECO prevede la definizione e somministrazione di test in grado di rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) acquisite dagli studenti durante il corso di studio triennale (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/>).
- (4) I due curricula sono caratterizzati per la forte multidisciplinarietà che deriva loro dalla presenza di insegnamenti di sociologia, storia, filosofia, geografia, diritto, di area socio-sanitaria, già presenti nei pregressi ordinamenti del CdS (<http://www.disfor.unict.it/corsi/I-19>).
- (5) I casi considerati validi ai fini dell’elaborazione sono stati 37.
- (6) La matrice elaborata nell’ambito della ricerca Teco-D è basata sull’individuazione di sei obiettivi formativi finali (OFF), articolati in trenta obiettivi formativi specifici (OFS), corrispondenti a ciascuno dei cinque Descrittori di Dublino (DD). Per un chiarimento sulla costruzione della matrice si rinvia al paragrafo La costruzione dello strumento di rilevazione del presente contributo e a Federighi et al., 2019.
- (7) Gli Obiettivi Formativi Finali (OFF) nello specifico sono: 1. Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l’identità professionale. 2. Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi. 3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi. 4. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi. 5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento. 6. Management delle organizzazioni educative e formative.
- (8) “Capacità di riformulare testi in lingua straniera”, “Saper individuare in ambito sanitario spazi e tecniche di intervento degli specialisti sia in relazione ai progressi delle conoscenze mediche sia in relazione alla tutela e all’assistenza di peculiari tipologie di pazienti (minori, anziani, disabili)” e “Saper individuare in ambito sociologico i meccanismi di esclusione, le interrelazioni, i legami e i conflitti fra gruppi sociali diversi. Saper identificare e prevedere sistemi rieducativi, riabilitativi e/o di reinserimento sociale”.
- (9) “Comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni utilizzando il lessico specifico e terminologia adeguata”, “Saper adoperare in maniera appropriata il lessico tecnico di ciascuna disciplina. Saper utilizzare adeguatamente i mezzi espressivi dei linguaggi settoriali”.
- (10) “Saper rielaborare autonomamente, approfondire ulteriormente e ripensare criticamente i contenuti appresi” e “Sviluppo dell’autonomia. Imparare ad imparare”.

## Bibliografia

- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 1-15.
- Caspersen, J., Smeby, J., & Aamodt, P. O. (2017). Measuring learning outcomes. *European Journal of Education*, 52(1), 20-30. <https://doi.org/10.1111/ejed.12205>
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education. *Education policy analysis archives*, 9(11), 1-56.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003). Realising the European Higher Education Area, 19 September 2003, Berlin. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)
- Del Gobbo, G. (2018). Potentialities of "Professional socio-pedagogical educator" Course for QA' improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 126-141. <https://doi.org/10.13128/formare-24477>
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher education*, 38, 127-154.
- ESG (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re -Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018) (Eds). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3).
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Teco-D Pedagogia* (Scienze dell'educazione e della formazione L-19).
- Federighi, P., Del Gobbo, G., Torlone, F., Torre, E., & De Maria, F. (2020). *Dati aggregati dei 17 CdS L19 aderenti all'azione di benchmarking - Somministrazione ANVUR 2019*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (eds.) (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*. Universidad de Deusto.
- Havnes, A., & Proitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205-223.
- Healey, M., Bradford, M., Roberts, C., & Knight, Y. (2011). Collaborative discipline-based curriculum change: Applying change academy processes at department level. *International Journal of Academic Development*, 18(1), 1-14.



Lindberg-Sand, Å. (2012). The embedding of the European Higher Education reform at the institutional level: Development of outcome-based and flexible curricula?. In *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 191-207). Springer.

Loukkola, T., Peterbauer, H., & Gover, A. (2020). Exploring higher education indicators. *European University Association*.

Lucisano, P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 59-70.

Pieters, J., Voogt, J., Pareja Roblin, N., & SpringerLink (Online service). (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (1st 2019 ed.). Springer International Publishing.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

Schleider, A. (2013). Measuring learning outcomes: what for and for whom?. In OECD 2013, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report*. Volume 3–Further Insights.

Tuning project (2006). *Introduzione a Tuning educational structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Italian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf)