

Un'introduzione a

Tuning Educational Structures in Europe

Il contributo delle Università
al Processo di Bologna



Education and Culture

Socrates – Tempus

CONTENUTO

- 1. INTRODUZIONE**
- 2. LA METODOLOGIA TUNING**
- 3. COMPETENZE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO**
- 4. ECTS, CARICO DI LAVORO PER GLI STUDENTI E RISULTATI DI APPRENDIMENTO**
 - 4.0 INTRODUZIONE**
 - 4.1 STRUTTURE PER L'ISTRUZIONE, RISULTATI DI APPRENDIMENTO, CARICO DI LAVORO E CALCOLO DEI CREDITI ECTS**
 - 4.2 CARICO DI LAVORO PER GLI STUDENTI, METODI DI INSEGNAMENTO E RISULTATI DI APPRENDIMENTO: L'IMPOSTAZIONE *TUNING***
- 5. INSEGNAMENTO, APPRENDIMENTO E ACCERTAMENTO DEL PROFITTO IN CORSI DI STUDIO BASATI SULLE COMPETENZE**
- 6. SVILUPPO DELLA QUALITÀ A LIVELLO DEL CORSO: L'APPROCCIO *TUNING***
- 7. GLOSSARIO DELLA TERMINOLOGIA *TUNING***

Tuning Educational Structures in Europe

Il nome di questo progetto, *Tuning*, è stato scelto per comunicare l'idea che le università *non* mirano ad uniformare i corsi di laurea né cercando di creare curricula europei uniformi, prescrittivi o definitivi, ma cercano piuttosto punti di riferimento, di convergenza e di sentire comune. Tutelare la ricca diversità dell'istruzione europea è stato fin dall'inizio un obiettivo fondante del Progetto *Tuning*, il quale non intende limitare in nessun modo l'indipendenza dei docenti o degli specialisti di ciascun settore, né indebolire le autorità accademiche locali e nazionali.

1. INTRODUZIONE

Tuning Educational Structures in Europe è un progetto creato dalle Università, che si propone di offrire un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna (*Bologna Process*) a livello di istituzioni per l'istruzione superiore e di aree disciplinari. L'approccio *Tuning* consiste in una metodologia per progettare, rivedere, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio per ciascuno dei cicli di Bologna. La metodologia *Tuning* è stata sperimentata e stimata utile in diversi continenti, può quindi essere considerata valida in un contesto mondiale.

Tuning serve inoltre da piattaforma nello sviluppo di punti di riferimento per varie aree disciplinari. Questi punti di riferimento sono essenziali per rendere i corsi di studio comparabili, compatibili e trasparenti. I punti di riferimento sono espressi in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e competenze (*competences*). I risultati di apprendimento consistono in dichiarazioni di ciò che ci si aspetta che lo studente debba conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento. In *Tuning*, i risultati di apprendimento sono espressi in termini di livelli di competenza che lo studente dovrebbe raggiungere mentre le competenze rappresentano una combinazione dinamica di attributi cognitivi e metacognitivi – relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità –. Lo sviluppo di competenze è lo scopo di ogni corso di studio che si fonda su un patrimonio di conoscenza accumulatosi nel corso di parecchi secoli. Tali competenze si sviluppano in ogni unità didattica e vengono accertate a vari stadi del corso di studio. Alcune competenze sono relative alle singole aree disciplinari (e sono quindi specifiche di un'area disciplinare), altre sono generali/trasferibili (e pertanto comuni ad ogni corso di studio). Normalmente il loro sviluppo procede in una maniera integrata e ciclica durante tutto il corso di studio. Per rendere comparabili i livelli di apprendimento, i gruppi *Tuning* relativi alle varie aree disciplinari hanno sviluppato dei descrittori di cicli/livelli (*cycle/level descriptors*), anch'essi enunciati in termini di competenze.

Secondo *Tuning*, l'introduzione di un sistema di tre cicli implica il passaggio da un approccio centrato sul corpo docente a uno centrato sullo studente. È lo studente infatti che deve essere preparato al meglio per il suo futuro ruolo nella società. Conseguentemente *Tuning* ha organizzato un processo di consultazione a livello europeo che coinvolge datori di lavoro / imprese, neolaureati e corpo accademico, al fine di identificare le competenze più importanti che dovrebbero essere conseguite o sviluppate in un corso di laurea. Il risultato di questo processo di consultazione si riflette nella serie di punti di riferimento - competenze generali/trasferibili e competenze relative alle diverse aree disciplinari - identificate da ogni settore disciplinare.

Oltre a guidare lo sviluppo del sistema a tre cicli, *Tuning* si è occupato dell'uso a livello europeo del Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo Crediti (ECTS), basato sul carico di lavoro dello studente. Per *Tuning* l'ECTS non è solo un sistema per facilitare – tramite l'accumulo e il trasferimento di crediti – la mobilità degli studenti in tutta Europa; l'ECTS può anche favorire la progettazione e lo sviluppo di corsi di studio, soprattutto per quanto riguarda il coordinamento e la razionalizzazione delle richieste di impegno fatte agli studenti attraverso attività formative che concorrono al raggiungimento di un risultato coerente. In altre parole, l'ECTS ci permette di pianificare l'utilizzo ottimale del tempo degli studenti al fine di conseguire gli obiettivi del processo didattico, piuttosto che considerare il tempo dei docenti come un vincolo e il tempo degli studenti potenzialmente illimitato. Secondo l'approccio *Tuning*, si possono attribuire dei crediti solo quando i risultati di apprendimento sono stati raggiunti.

L'utilizzo di un metodo basato su risultati di apprendimento e sulle competenze potrebbe anche implicare una modifica dei metodi di insegnamento, di apprendimento e di accertamento del profitto normalmente utilizzati in un corso di studio. *Tuning* ha

identificato metodi e pratiche ottimali per formare specifiche competenze, sia generali/trasferibili (*generic*) che relative ad una specificata area disciplinare (*subject specific*).

Infine *Tuning* si è occupato dell'importanza della qualità nel processo di progettazione o riprogettazione, sviluppo e attivazione dei corsi di studio ed ha sviluppato una metodologia per il miglioramento della qualità che coinvolga tutti gli elementi del percorso didattico. Nell'ambito del progetto sono stati elaborati inoltre alcuni strumenti – nonché vari esempi di buona strategia – che possono risultare utili alle istituzioni nel miglioramento della qualità dei propri corsi di studio.

Inaugurato nel 2000 e sostenuto con forza, tanto finanziariamente quanto moralmente, dalla Commissione Europea, il progetto *Tuning* registra oggi la partecipazione di gran parte dei Paesi firmatari dell'accordo di Bologna.

L'importanza del progetto *Tuning* è stata riconosciuta da tutti i Paesi e da tutti i principali attori coinvolti nel Processo di Bologna. Alla conferenza interministeriale tenutasi a Berlino nel settembre del 2003 è stato identificato il ruolo centrale che i corsi di laurea hanno nel processo di convergenza dei Sistemi di Istruzione Superiore. La struttura concettuale sulla quale si basa il Comunicato di Berlino è del tutto coerente con l'approccio *Tuning*, come rivela lo stesso linguaggio utilizzato, là dove i Ministeri indicano che i corsi dovrebbero essere descritti in termini di carico di lavoro (*workload*), livello (*level*), risultati di apprendimento (*learning outcomes*), competenze (*competences*) e profilo (*profile*).

Dopo la Conferenza di Berlino, il "gruppo dei seguiti" (*follow-up group*) del processo di Bologna ha intrapreso lo sviluppo di un *Quadro di riferimento per i titoli dell'Area dell'Istruzione superiore Europea* (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – EQF for HE*) che, dal punto di vista del linguaggio utilizzato, nonché da quello concettuale, risulta essere in pieno accordo con l'approccio *Tuning*. Tale quadro è stato adottato nel corso della conferenza interministeriale tenutasi a Bergen nel maggio del 2005, esso ha utilizzato i risultati conseguiti tanto dalla Iniziativa Comune per la Qualità (*Joint Initiative Quality - JQI*) quanto da *Tuning*. La JQI, un gruppo informale costituito da esperti dell'istruzione superiore, ha elaborato una serie di criteri per distinguere tra loro, in un modo ampio e generale, i diversi cicli. Tali criteri sono comunemente noti come "*Descrittori di Dublino*" (*Dublin Descriptors*). Fin dall'inizio, la JQI e il Progetto *Tuning* sono stati considerati complementari fra loro. Se da un lato la JQI concentra la propria attenzione sulla possibilità di confrontare fra loro i cicli in termini generali, *Tuning* dall'altro cerca piuttosto di produrre i descrittori che caratterizzano i corsi di laurea, a livello di diverse aree disciplinari, all'interno di ogni ciclo. Uno scopo importante comune a tutte e tre le iniziative (EQF, JQI e *Tuning*) è quello di rendere più trasparente l'istruzione superiore europea. Da questo punto di vista, il *Quadro Europeo di riferimento per i titoli* costituisce un importante passo avanti in quanto funge da guida nella progettazione di *quadri nazionali di riferimento per i titoli* (*national qualification frameworks*) basati sui risultati di apprendimento e sui crediti. Si possono inoltre osservare dei paralleli tra *Quadro Europeo di riferimento per i titoli* e *Tuning* circa l'importanza di instaurare e mantenere un dialogo tra l'istruzione superiore e la società, e circa il valore della consultazione – nel caso del *Quadro Europeo di riferimento per i titoli* – per quanto attiene all'istruzione superiore in generale, nel caso di *Tuning* per quanto attiene ai corsi di laurea.

Nell'estate del 2006 la Commissione Europea ha inaugurato un *Quadro Europeo di riferimento per i titoli per l'Apprendimento Permanente* (*European Qualification Framework for Lifelong Learning - EQF for LLL*), il cui obiettivo consiste nell'includere tutte le tipologie di apprendimento in un'unico quadro complessivo. Nonostante il *Quadro di riferimento per i titoli dell'Area dell'Istruzione superiore Europea* e il *Quadro Europeo*

di riferimento per i titoli per l'Apprendimento Permanente si basino su concetti differenti, entrambi sono del tutto coerenti con l'approccio *Tuning*. Come le due precedenti, la variante LLL si basa infatti sullo sviluppo di livelli di competenza. Nella prospettiva di *Tuning*, entrambe le iniziative hanno un proprio valore nonché un ruolo da svolgere nell'ulteriore e coerente sviluppo di un'Area Europea per l'Istruzione.

Questa brochure contiene i documenti chiave generali prodotti dal Progetto *Tuning*, i quali riflettono in sintesi l'accordo raggiunto dai membri di *Tuning* per ciò che riguarda gli argomenti sopra illustrati. Tutti i capitoli sono già stati pubblicati nei volumi più estesi, *Tuning 1* e *Tuning 2*, disponibili in versione integrale sul sito web del progetto *Tuning*. Nella presente pubblicazione i contributi sono stati rivisti e aggiornati.

Ulteriori brochures specifiche sono state redatte per ognuna delle aree disciplinari interessate dal Progetto *Tuning*. Ciascuna di esse contiene una descrizione generale di una data area disciplinare, sulla base dei punti di riferimento identificati durante il progetto *Tuning* e si concentra soprattutto sui primi due dei tre cicli previsti dal sistema di Bologna: lauree di primo ciclo (in Italia lauree), lauree di secondo ciclo (in Italia: specialistiche/magistrali) e studi di terzo ciclo (es.: studi di dottorato). Informazioni più dettagliate sul terzo ciclo, sia in generale che a livello delle specifiche aree disciplinari, possono essere reperite nel primo volume del *Tuning Journal*.

Speriamo e crediamo che il materiale contenuto in questa brochure possa aiutare tutte le istituzioni di Istruzione Superiore che vogliano attivare il Processo di Bologna a trovare e utilizzare gli strumenti più idonei per adattare o progettare corsi di istruzione superiore che rispondano alle necessità della società odierna.

Il Tuning Management Committee
Dicembre 2006

2. METODOLOGIA DI *TUNING*

IL MOTTO DI *TUNING*:

Sintonizzazione delle strutture didattiche e dei corsi di studio sulla base della diversità e dell'autonomia (Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy)

Nell'ambito del progetto *Tuning* è stata elaborata una metodologia per comprendere e rendere paragonabili i vari curricula

In totale sono state sviluppate cinque linee di confronto per ognuna delle diverse aree disciplinari:

- 1) competenze generali e abilità trasferibili;
- 2) competenze specifiche di una data area disciplinare;
- 3) il ruolo dell'ECTS come uno strumento di trasferimento e di accumulo crediti;
- 4) metodi di apprendimento, insegnamento, accertamento del profitto;
- 5) il ruolo dello sviluppo della qualità nel processo didattico (ponendo l'accento su sistemi basati su una cultura interna istituzionale della qualità).

Nella prima fase del Progetto *Tuning* l'accento è stato posto sui primi tre punti, mentre i punti quattro e cinque hanno avuto un ruolo centrale nella seconda fase del progetto (2003-2004). La terza fase si è concentrata sul terzo ciclo (dottorato) e sullo sviluppo di strategie per promuovere la metodologia *Tuning* nelle Istituzioni di istruzione superiore in generale e nelle diverse aree disciplinari in particolare.

Ogni linea è stata a sua volta sviluppata secondo un metodo ben definito. Il punto di partenza è stato la raccolta di informazioni aggiornate sullo stato dell'arte [dell'alta formazione] a livello europeo. Un gruppo di esperti, uno per ciascuno dei nove settori disciplinari, ha elaborato e discusso le informazioni raccolte. È il lavoro svolto da questi gruppi, convalidato dalle rispettive reti europee, a fornire la comprensione, il contesto e le conclusioni che possono essere considerate valide a livello europeo. Le cinque linee di confronto, nel loro complesso, permettono alle università di sintonizzare (*tune*) i curricula senza perdere per questo la propria autonomia e allo stesso tempo stimolano la capacità di innovazione di ciascuna.

IL MODELLO *TUNING*

Il Progetto *Tuning* ha inoltre elaborato un modello per la progettazione, l'attivazione e l'erogazione dei curricula offerti nell'ambito di una istituzione, oppure da due o più istituzioni in collaborazione reciproca. Sono stati così identificati i seguenti punti principali di cui tenere conto nella progettazione di un corso di studio, sia che si tratti di un corso di studio a livello locale, sia che si tratti di un corso (internazionale) integrato o di diploma congiunto:

1. Requisiti base a cui il corso risponde:

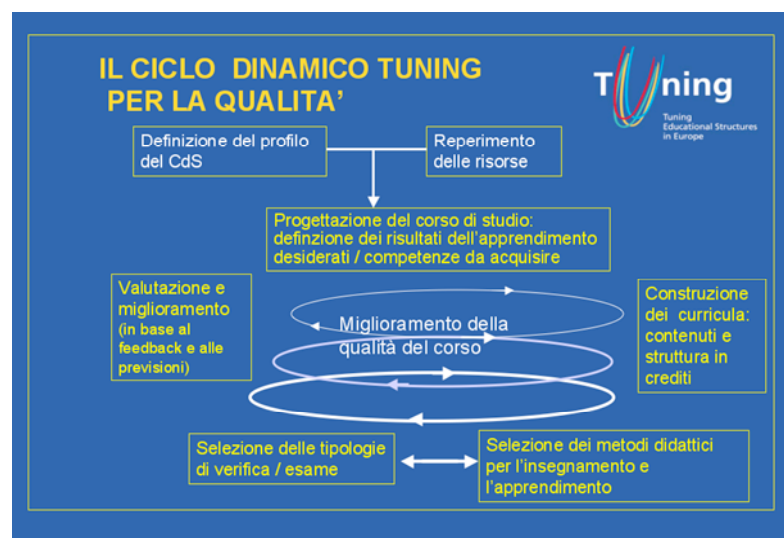
Per tutti i corsi di studio:

- È stato identificato nella società il bisogno di formazione a cui il corso risponde ad un livello regionale/nazionale/europeo? C'è stata a questo scopo una consultazione delle parti interessate: datori di lavoro / imprese, professionisti e organizzazioni professionali?
- Il corso è all'avanguardia da un punto di vista accademico? Sono stati identificati punti di riferimento comuni a livello internazionale?
- Le risorse necessarie al corso sono disponibili all'interno delle istituzioni (partner) coinvolte oppure, se necessario, al loro esterno?

Per i corsi di studio internazionali offerti da più di una istituzione:

- Esiste un impegno formale da parte delle istituzioni coinvolte per l'istituzione del corso di studio? Su quale base: un accordo (ufficiale) o un'alleanza strategica?
 - C'è una garanzia sufficiente che il corso sia riconosciuto legalmente nei diversi paesi?
 - C'è un accordo per ciò che riguarda la durata del corso da progettarsi in termini di crediti ECTS basati sul carico di lavoro per lo studente?
2. Definizione di un profilo di diploma / laurea.
 3. Descrizione degli obiettivi del corso e dei risultati di apprendimento (in termini di conoscenza, comprensione, abilità e capacità) che devono essere conseguiti.
 4. Identificazione delle competenze, generali/trasferibili e specifiche dell'area disciplinare, che dovrebbero essere acquisite durante il corso di studio.
 5. Traduzione degli obiettivi nel curriculum: contenuto (argomenti affrontati) e struttura (moduli e crediti).
 6. Traduzione in unità didattiche e attività formative finalizzate a conseguire i risultati di apprendimento definiti.
 7. Scelta dei metodi di insegnamento e di apprendimento (tipologie, tecniche e metodi) e dei metodi di accertamento del profitto (se richiesto, lo sviluppo del materiale didattico).
 8. Elaborazione di un sistema di valutazione che miri ad un costante miglioramento del corso stesso.

Questo processo è illustrato nel seguente grafico:



Tale modello si basa sul presupposto che i corsi di studio possano e debbano essere sviluppati sulla base non solamente di commenti (*feedback*), ma anche di suggerimenti (*feed forward*), prendendo in considerazione i cambiamenti della società così come i settori accademici coinvolti. Questa situazione è illustrata dalle ellissi nel modello.

ECTS

Una delle principali novità di *Tuning* è stata mettere in relazione reciproca risultati di apprendimento, competenze e crediti ECTS basati sul carico di lavoro. Durante *Tuning (I fase)* è stato necessario sviluppare una nuova concezione dell'ECTS. Questa concezione implica la trasformazione del Sistema di Trasferimento Crediti Europeo in un Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo Crediti, un sistema cioè nel quale i crediti non abbiano più un valore relativo ma assoluto e siano connessi ai risultati di apprendimento. Nel nuovo sistema ECTS il riconoscimento dei crediti dipende dal pieno conseguimento dei risultati di apprendimento richiesti da una unità didattica o modulo. Questa filosofia e le sue caratteristiche sono riassunti nell'articolo *Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits*, che

costituisce la base della nuova *ECTS Users' Guide* pubblicata dalla Commissione Europea nell'estate del 2004¹.

RISULTATI DI APPRENDIMENTO (*LEARNING OUTCOMES*) E COMPETENZE (*COMPETENCES*)

L'introduzione di un sistema a due o tre cicli rende necessaria una revisione di tutti i corsi di studio che non siano basati sul concetto di cicli. Questi corsi devono essere riprogettati perché in un sistema basato su cicli ciascun ciclo dovrebbe essere visto come un'entità a sé stante. I primi due cicli dovrebbero inoltre non solo permettere l'accesso al ciclo successivo, ma anche al mondo del lavoro. Ciò dimostra l'importanza dell'utilizzo del concetto di competenze come base per i risultati di apprendimento.

Tuning distingue tra risultati di apprendimento e competenze per identificare meglio i diversi ruoli delle parti coinvolte: il corpo accademico e gli studenti. I risultati di apprendimento attesi sono formulati dallo staff accademico, preferibilmente con il coinvolgimento di rappresentanti degli studenti, sulla base di suggerimenti espressi dalle parti interessate, interne e esterne. Le competenze sono invece quelle sviluppate o acquisite nel corso del processo di apprendimento da parte dello studente/discente. In altre parole:

- I risultati di apprendimento sono una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. Possono essere relativi ad una singola unità didattica o modulo, o a un determinato periodo di studio, ad esempio un corso di studio di primo, secondo o terzo ciclo. I risultati di apprendimento specificano i requisiti per il riconoscimento di crediti.
- Le competenze costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, comprensione e abilità e il loro sviluppo costituisce l'obiettivo dei corsi di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono accertate in fasi diverse.

Si possono individuare competenze relative ad una specifica area disciplinare e competenze generali/trasferibili. Nonostante *Tuning* riconosca l'importanza della costruzione e dello sviluppo di competenze e abilità relative a specifiche aree disciplinari come elemento base nei corsi di diploma / laurea, è stata anche sottolineata la necessità di dedicare tempo e attenzione allo sviluppo di competenze generali o abilità trasferibili. Quest'ultimo obiettivo sta diventando sempre più importante per preparare adeguatamente gli studenti al loro ruolo futuro nella società come lavoratori e come cittadini.

Tuning distingue tre tipi di competenze generali/trasferibili:

- Competenze strumentali: capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche;
- Competenze interpersonali: abilità individuali, quali sono le capacità di interazione sociale e collaborazione;
- Competenze sistemiche: abilità e competenze concernenti sistemi integrati (una combinazione di comprensione, sensibilità e conoscenza; è richiesta una precedente acquisizione di competenze strumentali e interpersonali).

Durante *Tuning (I fase)* è stato organizzato un processo di consultazione su larga scala tra neolaureati, datori di lavoro / imprese e personale accademico per l'identificazione delle più importanti competenze generali/trasferibili in ciascuno dei settori disciplinari coinvolti. Anche se le competenze generali di maggiore interesse individuate per le diverse aree divergevano leggermente, si è potuta tuttavia notare una forte analogia tra

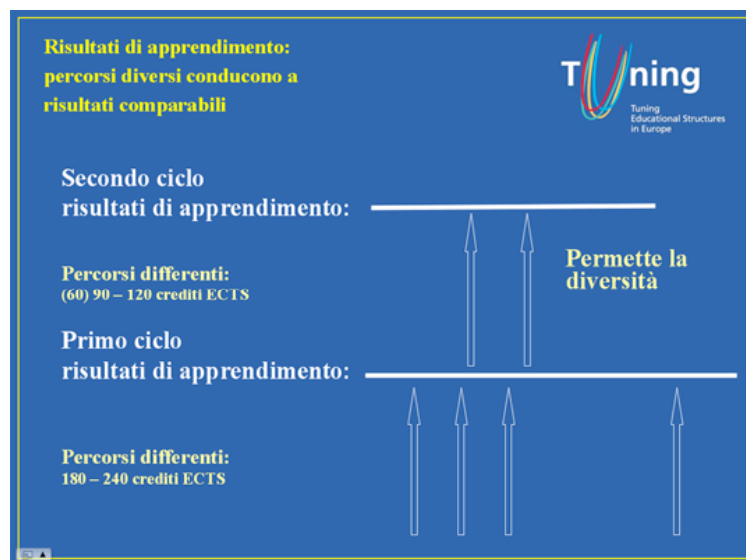
¹ ECTS Users' Guide: http://europa.eu.int/comm/education/socrates_ects.html.

la maggior parte delle competenze di ciascuna area. In tutte le aree disciplinari è stata riconosciuta, la maggiore importanza delle tipiche competenze accademiche, quali la capacità di analisi e sintesi, la capacità di apprendimento e di risoluzione di problemi. In particolare, i pareri, straordinariamente coincidenti, espressi da neolaureati e datori di lavoro / imprese, hanno mostrato come vengano considerate fondamentali per l'inserimento nel mondo del lavoro anche altre competenze generali, quali la capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite, la capacità di adattamento a nuove situazioni, l'attenzione per la qualità del proprio lavoro, la capacità di gestione delle informazioni, la capacità di lavorare autonomamente, l'attitudine al lavoro di équipe, la capacità di organizzazione e pianificazione, di comunicazione scritta e orale nella lingua madre, oltre alle capacità interpersonali. Neolaureati e datori di lavoro / imprese sono inoltre giunti alla conclusione che alcune delle competenze sopra citate risultano essere più utili, e vengono quindi sviluppate più di altre. È stato anche sottolineato come, per preparare nel miglior modo possibile gli studenti al loro futuro posto di lavoro, debba essere rivolta una maggiore attenzione a un numero specifico di competenze generali. I risultati di questo esteso processo di consultazione saranno discussi nel capitolo successivo.

Sono inoltre già state identificate competenze specifiche per nove aree disciplinari, ossia Economia, Chimica, Scienze dell'Educazione, Studi Europei, Storia, Scienze della Terra, Scienze Matematiche, Infermieristica e Scienze Fisiche, facenti parte del Progetto *Tuning*, oltre che per un numero crescente di network tematici focalizzati su un settore disciplinare. Queste serie di competenze sono state riunite in brochures separate, preparate dai gruppi disciplinari del progetto, e sono state o sono tuttora in corso di preparazione da parte delle reti tematiche Socrates o da ulteriori reti di altre aree disciplinari. Gli approcci dei vari gruppi sono stati differenti, a seconda della struttura delle diverse discipline; ciò nonostante, tutti hanno seguito una metodologia simile per conseguire i propri risultati. Attraverso la discussione, la conoscenza reciproca e l'esame dei metodi tramite i quali l'area disciplinare viene insegnata e appresa nei vari paesi, si è arrivati ad elaborare una visione e una sorta di accordo su ciò che costituisce il nucleo vitale di ciascuna area disciplinare. I documenti risultanti devono essere considerati come documenti di lavoro, soggetti ad ulteriori elaborazioni e cambiamenti.

In *Tuning* le competenze sono descritte come punti di riferimento per la progettazione e la valutazione dei curricula, non come vincoli. Esse lasciano infatti flessibilità e autonomia nella elaborazione dei curricula. Contemporaneamente, esse forniscono un linguaggio comune per la descrizione degli obiettivi di un curriculum.

Usare i risultati di apprendimento permette una flessibilità maggiore di quella prevista da corsi di studio progettati in maniera tradizionale, essi infatti mostrano come differenti percorsi possano portare a risultati comparabili; risultati che possono essere riconosciuti più agevolmente come parte di un altro corso di studio o come base per accedere al ciclo di studi successivo. Il loro utilizzo rispetta in pieno l'autonomia di altre istituzioni o di altre culture di istruzione e permette quindi una certa diversità, non solo nell'ambito di una struttura globale, Europea, nazionale o istituzionale, ma anche nel contesto di un singolo corso di studio. Il concetto è riassunto nello schema seguente:



CENTRATO SULLO STUDENTE

L'utilizzo di risultati di apprendimento e competenze è necessario per fare in modo che i corsi di studio e le unità didattiche o moduli che li costituiscono siano centrati sullo studente e orientati verso l'*output*.

Questa impostazione richiede che siano le conoscenze e abilità essenziali che uno studente deve conseguire nel corso del processo di apprendimento a determinare il contenuto del corso di studio. I risultati di apprendimento e le competenze si concentrano sulle esigenze dell'area disciplinare e della società, in termini di preparazione alla cittadinanza e all'inserimento nel mondo del lavoro. Ancora oggi, molti corsi di studio sono centrati sul personale docente, in pratica si tratta di corsi orientati verso la fonte. Spesso, infatti, essi riflettono una combinazione di campi di interesse e di esperienza dei membri del personale docente, il che li porta ad essere composti da unità molto libere, talvolta non sufficientemente bilanciate ed efficaci. Nonostante *Tuning* riconosca in pieno l'importanza di impiegare al meglio le competenze del personale docente, questa non dovrebbe essere la base dell'impostazione di un corso di studio.

In un corso di studio basato sui risultati, l'accento è posto sul profilo culturale e professionale corrispondente al titolo di studio.

Tale profilo è determinato dal personale docente e approvato dalle autorità responsabili. Il profilo dovrebbe basarsi su di una esigenza identificata e riconosciuta della società – in pratica da portatori di interesse interni, cioè la società accademica, e portatori di interesse esterni, come organizzazioni (di datori di lavoro), neolaureati e organizzazioni professionali.

Ciascuno di questi ha il proprio ruolo nel decidere quali competenze, generali e specifiche di una data area disciplinare, debbano essere enfatizzate e fino a che punto. Anche se ogni profilo di corso di studio è unico e basato sui pareri e le decisioni del personale docente, i docenti devono tenere in considerazione aspetti specifici che sono ritenuti cruciali per l'area disciplinare in questione. Nella struttura di *Tuning* gruppi di accademici hanno definito questa serie di caratteristiche per le proprie aree disciplinari. Queste caratteristiche sono riportate nei cosiddetti *Templates* o *Summaries of Outcomes*, contenenti indicazioni sintetiche espresse in un formato comune a tutte le aree disciplinari, e basate su relazioni scritte più estese.

In un sistema a cicli ciascun ciclo dovrebbe avere una serie di risultati di apprendimento formulati in termini di competenze, come si può vedere nel seguente schema:



Come già detto, i risultati di apprendimento sono formulati sia a livello del corso di studio che a livello di singole unità didattiche o moduli. I risultati di apprendimento delle singole unità didattiche si integrano per raggiungere quelli complessivi del corso di studio. Per quanto riguarda le competenze da acquisire la situazione è sostanzialmente analoga. Le competenze si sviluppano progressivamente. Ciò significa che si formano grazie a una serie di unità didattiche o moduli in differenti momenti del corso di studio. Durante la fase di progettazione del corso si deve decidere in quale unità didattica si debba sviluppare una particolare competenza. A seconda dell'ampiezza di una unità didattica o modulo, *Tuning* ritiene che non sia consigliabile includere più di 6-8 competenze nei risultati di apprendimento di quella data unità. Anche se potrebbero esistere competenze implicitamente sviluppate in un dato corso, si dovrebbero menzionare esplicitamente solamente quelle il cui sviluppo possa essere realmente accertato. Lo schema seguente mostra un possibile approccio per la suddivisione delle competenze tra unità didattiche/moduli:

RISULTATI DI APPRENDIMENTO E COMPETENZE NEI CORSI DI STUDIO

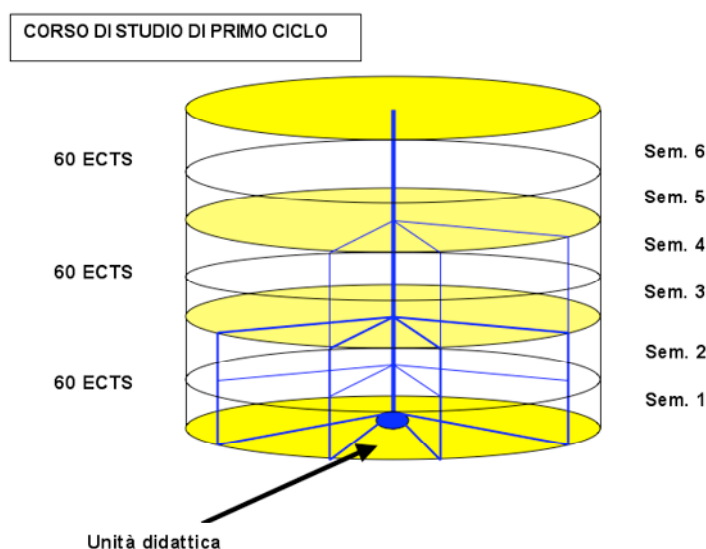
Esempio

Unità didattica/ risultato di apprendimento	Competenze									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	F
Unità 1		X			X					
Unità 2	X			X			X			
Unità 3		X				X			X	
Unità 4	X		X							X

X = QUESTA COMPETENZA E' FORMATA E ACCERTATA IN QUESTA UNITA' DIDATTICA ED E' MENZIONATA TRA I RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI QUESTA STESSA UNITA'

Come è già stato dimostrato, per *Tuning* un corso di studio non consiste nella somma di una serie di unità di corso aventi scarsa connessione l'una con l'altra, deve invece essere considerato come un'unità organica, il che richiede un approccio olistico. In un corso di studio orientato sullo studente ovvero orientato su risultato (*output*), tutte le unità didattiche sono in un modo o nell'altro connesse l'una all'altra. Ciò vale non solo per le unità didattiche o moduli che fanno parte del nucleo centrale o della parte principale del corso di studio, ma anche le unità didattiche minori o facoltative dovrebbero essere orientate a rafforzare il profilo del corso di studio.

Nella visione di *Tuning* un corso di studio può essere visto come una torta, con diversi strati, nella quale tutte le fette sono connesse l'una all'altra, sia in verticale che in orizzontale. In termini più formali: i risultati di apprendimento delle unità didattiche individuali o moduli si sommano per raggiungere i risultati di apprendimento complessivi e per lo sviluppo del livello di competenza, tenendo sempre in considerazione i risultati di apprendimento da raggiungersi nelle altre unità didattiche. Questo concetto può essere visualizzato in modo schematico nel seguente modello:



Questo modello presuppone una progressiva acquisizione dei risultati di apprendimento espressi in termini di competenze. Ciascuna unità didattica ricopre un ruolo nel curriculum complessivo. Si distinguono tre periodi di 60 crediti, ciascuno dei quali è a sua volta suddiviso in due parti. Questo è il modo tradizionale nel quale un corso di studio viene di solito affrontato: un semestre dopo l'altro. In ogni modo, anche altre soluzioni sono possibili. Per esempio, uno studente potrebbe concentrarsi su una parte di un corso di studio con maggiore intensità, affrontandone due sezioni (*slices*) in maniera verticale, se i prerequisiti dell'unità didattica (requisiti di ammissione) lo permettono. Ad esempio se uno studente studia una lingua si potrebbe concentrare sia sulla letteratura che sulla linguistica, anche se la struttura ufficiale del corso potrebbe essere diversa. È inoltre chiaro che unità didattiche separate, seguite con successo in un altro contesto, possono essere inserite in un corso di studio sulla base di un riconoscimento precedente. In una situazione di apprendimento continuo e in corsi più flessibili, questa impostazione potrebbe avere molta importanza.

Uno degli obiettivi principali del Processo di Bologna è quello di rendere i corsi di studio e i periodi di apprendimento più comparabili e compatibili. Questi obiettivi sono promossi attraverso l'utilizzo dei concetti di livelli, risultati di apprendimento, competenze e crediti ECTS. Questi stessi obiettivi possono essere promossi anche basando i corsi di studio su unità didattiche di uguale ampiezza. Una modularizzazione dei corsi di studio può

infatti promuovere la trasparenza e facilitare la mobilità e il riconoscimento. Può anche aiutare a rendere i corsi di studio più adeguati, perché offre uno strumento per bilanciare il carico di lavoro dello studente nelle varie fasi del corso.

LIVELLI

L'utilizzo dei cicli implica automaticamente l'introduzione del concetto di livello. Si possono distinguere livelli tra cicli e livelli all'interno di un ciclo. Per ciascuno di questi livelli possono essere utilizzati degli indicatori, detti descrittori di livello. Nell'ambito del Processo di Bologna, un gruppo di esperti, la cosiddetta *Joint Quality Initiative (JQI)*, ha sviluppato una serie di descrittori generali per ciascun ciclo, detti Descrittori di Dublino (*Dublin Descriptors*). Questi descrittori di ciclo sono stati approvati dai Ministri Europei per l'Istruzione, come parte della relazione *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area*. Gli approcci di *Tuning* e della *JQI* sono del tutto compatibili e complementari.

Poiché i descrittori di ciclo in pratica costituiscono descrittori di livello che identificano il livello di un ciclo, *Tuning* ha suggerito di denominare questi descrittori descrittori di livello di ciclo, per distinguerli dai descrittori intermedi o di sottolivello. *Tuning* ha prodotto i descrittori di livello di ciclo per i corsi di primo e di secondo ciclo per ciascuna delle aree disciplinari incluse nel progetto. È stata anche discussa la possibilità di sviluppare descrittori di sottolivello, ma non si è ancora giunti a una conclusione definitiva. Si potrebbe immaginare, ad esempio, che si distinguano i seguenti sottolivelli nei corsi universitari di primo ciclo: di base o fondamentali, intermedi o avanzati. Per un corso di secondo ciclo si potrebbe fare una distinzione tra sottolivelli avanzati e specialistici.

Preparato da Julia González and Robert Wagenaar

3. COMPETENZE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

INTRODUZIONE

Secondo il Progetto Tuning lo sviluppo delle competenze nei corsi di studio può contribuire in modo significativo all'apertura di un'importante area di *riflessione e lavoro comune a livello universitario in Europa* per ciò che concerne il nuovo paradigma per l'istruzione, la ricerca della qualità, lo sviluppo della spendibilità del titolo nel mondo del lavoro e della cittadinanza e la creazione dell'Area Europea per l'Istruzione Superiore.

Porre l'accento sulle competenze significa promuovere lo sviluppo di titoli facilmente leggibili e compatibili, e accresce così la trasparenza nell'istruzione europea. Il Progetto *Tuning* ritiene che i titoli possano essere comparabili e compatibili quando i risultati di apprendimento, così come i profili accademici e professionali, sono a loro volta comparabili.

Comparabilità non equivale a omogeneità e, in riferimento ai profili accademici e professionali, è chiaro che la diversità non costituisce uno svantaggio, quanto piuttosto una qualità positiva. La definizione dei profili professionali fa riferimento alle necessità della società e tali necessità ed esigenze sociali possono essere molto diversificate. Ciò richiede che vengano consultati i diversi gruppi del sistema socioeconomico e che siano prese in considerazione tutte le richieste dei diversi gruppi professionali a livello locale, nazionale o internazionale (in accordo con gli scopi del titolo di studio). In un tale contesto il processo di consultazione diventa evidentemente importante. Queste consultazioni possono essere intraprese in vari modi, ed è importante cercare sempre la forma o maniera più appropriata. Questa relazione presenta i risultati delle consultazioni fatte dal Progetto *Tuning* come uno strumento per la riflessione al fine di ottenere informazioni aggiornate sulle necessità della società.

È importante sottolineare come i profili possano essere non solamente professionali ma anche accademici. Dalle istituzioni accademiche, ci si aspetta che i titoli rispondano alle richieste della comunità accademica a livello nazionale e internazionale. Nella ricerca di un linguaggio comune per descrivere profili accademici e professionali, il Progetto *Tuning* ritiene che il linguaggio delle competenze sia utile per esprimere in maniera comparabile ciò che i detentori di un titolo dovrebbero essere in grado di fare. Tale linguaggio potrebbe inoltre servire ad esprimere punti comuni di riferimento per le diverse aree disciplinari, offrendo una struttura di base non prescrittiva per la comunità accademica (in questo caso la Comunità Accademica Europea) in un linguaggio comprensibile dai gruppi sociali europei, gruppi professionali e da ogni altra parte interessata nella società.

La consultazione diventa ancora più necessaria in una "società della conoscenza" che è anche, ovviamente, una "società dell'apprendimento". Questa idea è intimamente connessa alla diffusione delle diverse modalità di istruzione in contesti allargati: il *continuum* dell'apprendimento permanente, situazione in cui l'individuo necessita di competenze pregresse per potere fare uso della conoscenza, per aggiornarla, per selezionare ciò che è appropriato per un particolare contesto, per apprendere permanentemente, per comprendere ciò che apprende in maniera tale da poterlo adattare a situazioni nuove e in rapido mutamento.

Sia il cambiamento che la varietà di contesti richiedono una continua verifica delle richieste della società riguardo ai profili professionali e accademici. Ciò richiede una *consultazione* e una *revisione costante dell'informazione*. Inoltre, dato che il linguaggio delle competenze nasce all'esterno dell'istruzione superiore, lo si potrebbe considerare più adeguato per la consultazione e il dialogo con gruppi non direttamente coinvolti nella

vita accademica. La consultazione e il dialogo contribuiscono alla riflessione necessaria allo sviluppo di nuovi titoli e a sistemi permanenti di aggiornamento di quelli esistenti.

Riflettendo sui *profili accademici e professionali*, le competenze si rivelano dunque un importante criterio per guidare la selezione della conoscenza appropriata a determinati fini, poichè offrono un'ulteriore opportunità di scelta di ciò che risulta appropriato tra una serie di possibilità.

Quando l'enfasi viene posta sugli studenti che conseguono una particolare competenza o un insieme di competenze, si registrano effetti anche sulla trasparenza nella *definizione degli obiettivi* identificati per un particolare corso di studio; questo grazie all'aggiunta di indicatori più facilmente misurabili, alla maggiore dinamicità di questi obiettivi, alla maggiore attenzione rivolta alle nuove necessità della società e infine ad una più stretta relazione tra gli studenti e gli sbocchi lavorativi. Questo passaggio normalmente indica un cambiamento nell'impostazione delle attività formative, del materiale didattico e di una grande varietà di situazioni formative, poiché stimola il coinvolgimento sistematico dello studente con preparazioni individuali e di gruppo di argomenti rilevanti, presentazioni, feedbacks organizzati e così via.

IL QUESTIONARIO

Nel Progetto *Tuning* la consultazione concernente abilità trasferibili e le competenze generali è stata effettuata per mezzo di un questionario.

Gli obiettivi

Gli obiettivi del questionario comprendevano:

- Il desiderio di avviare una discussione congiunta nel campo delle competenze e delle capacità dello studente a livello europeo, basata su una consultazione con i gruppi esterni al mondo accademico (neolaureati e datori di lavoro/imprese) e, in maniera più estesa, sulla consultazione dei membri del mondo accademico (oltre ai rappresentanti del Progetto *Tuning* provenienti da ciascuna delle aree disciplinari coinvolte e altri non appartenenti al Progetto *Tuning*).
- Il tentativo di raccogliere informazioni aggiornate per una riflessione sulle possibili tendenze e sul grado di diversità/varietà e trasformazione in tutta Europa.
- L'intenzione di partire dalle esperienze e dalla realtà effettive allo scopo di raggiungere livelli di diversità o condivisibilità tra i diversi paesi membri, avviando il dibattito da questioni specifiche con un linguaggio concreto.
- L'importanza di focalizzare l'attenzione dell'analisi e del dibattito su tre diversi livelli: livello istituzionale (livello base e primario), livello disciplinare (un punto di riferimento per le istituzioni dell'Istruzione Superiore) e livello aggregato (un secondo punto di riferimento in relazione alla situazione europea).

Il contenuto del Questionario

Numerosi sono i termini utilizzati in questo ambito: "capacità", "attributo", "abilità", "talento", "competenza", sono termini che vengono utilizzati più frequentemente in maniera intercambiabile e che hanno un significato spesso sovrapponibile. Tutti fanno riferimento all'individuo e a ciò che è in grado di svolgere o realizzare. Ma le parole sopraelencate hanno anche accezioni specifiche. "Abilità", per esempio, deriva dal latino "habilis", che significa "capace di tenere, portare o gestire facilmente", e ha generato la parola latina "habilitas", che può essere tradotta con i termini "idoneità, abilità, o capacità".

Il termine “capacità” è probabilmente il termine più utilizzato, con il significato di essere abile o capace. Viene spesso utilizzato al plurale (come l’inglese “skills”) e talvolta con un’accezione più ristretta rispetto a “competenze”. Ciò spiega la scelta del termine “competenze” all’interno del Progetto *Tuning*. Tuttavia, i due termini “capacità trasferibile” e “competenze generali” possono essere considerati sinonimi. Entrambi fanno riferimento a quelle competenze comuni che possono essere identificate in certa misura in corsi di studio diversi.

All’interno del Progetto *Tuning*, il concetto di competenze si basa su una impostazione integrata: le competenze sono una combinazione dinamica di attributi che insieme permettono l’esecuzione di una determinata prestazione o funzione e sono parte di un prodotto finale di un processo formativo. All’interno della cosiddetta Linea 1, le competenze comprendono anche i processi di conoscere e comprendere (conoscenze teoriche in campo accademico, la capacità di conoscere e comprendere), sapere come agire (applicazione pratica e operativa delle conoscenze in determinate situazioni), sapere come comportarsi (i valori come elemento integrale del modo di percepire e vivere con gli altri e in un contesto sociale). Le competenze rappresentano una combinazione di attributi (rispetto alle conoscenze e alla loro applicazione, idoneità, abilità e responsabilità) che descrivono il livello o il grado di competenza dell’individuo.

In questo contesto, una competenza o una selezione di competenze implica automaticamente il fatto che lo studente può mettere in gioco una determinata capacità o abilità e che è in grado di svolgere una certa mansione o attività, in un modo tale da permettere anche un accertamento del livello di raggiungimento. Le competenze possono essere accertate e sviluppate. Ciò significa che un individuo normalmente non possiede determinate competenze, oppure che non è privo di una determinata competenza in termini assoluti, ma che la può esercitare per gradi diversi, così che le competenze formano una sorta di continuum e possono essere sviluppate tramite l’esercizio e l’istruzione.

In particolare, all’interno del Progetto *Tuning*, sono stati presi in considerazione due distinti gruppi di competenze. In primo luogo, quelle competenze che sono di tipo disciplinare, ovvero legate a un determinato ambito disciplinare. Questo tipo di competenze sono fondamentali per qualunque titolo di laurea e sono strettamente connesse con le conoscenze specifiche in un determinato campo di studio. Ad esse si fa generalmente riferimento con l’espressione **competenze specifiche relative ad una data area disciplinare**. Esse forniscono un’identità e coerenza a un particolare corso di studi universitari. In secondo luogo, il Progetto ha cercato di identificare gli attributi condivisi che si presentano in qualsiasi titolo di studio e che sono considerati importanti da determinati gruppi sociali (in tal caso, neolaureati e datori di lavoro / imprese). Si tratta di attributi come la capacità di apprendimento, la capacità di analisi e sintesi e altri ancora che sono comuni a tutti o a gran parte dei titoli di laurea. In una società in trasformazione in cui le domande vengono riformulate costantemente, **queste competenze generali/trasferibili** risultano altrettanto importanti perché possono offrire nuove possibilità di impiego.

Nella progettazione e riprogettazione dei piani di studio, è essenziale che l’Università prenda in considerazione le mutevoli istanze della società, come pure le possibilità d’impiego presenti e future. Sebbene queste competenze generali/trasferibili debbano essere bilanciate dalle relative competenze specifiche dell’area disciplinare, di fatto sono di vitale importanza ai fini dello sviluppo dei corsi di studio e dei corsi di laurea.

Questo articolo tratta delle competenze generali /trasferibili, poiché quelle specifiche delle aree disciplinari specifiche sono state analizzate con l’utilizzo di impostazioni differenti a seconda di ciascuna area disciplinare dai rispettivi gruppi di

esperti. L'articolo interpreta la consultazione effettuata come un esercizio di riflessione collettiva su come ciascuno dei differenti gruppi sociali ha visto l'importanza di ognuna delle voci esaminate, e su come si ritiene che l'università stia portando avanti il proprio compito.

In questo contesto sono stati utilizzati due questionari. Il primo questionario ha cercato di identificare le competenze generali/rasferibili e capire come vengano valutate, in primo luogo, da neolaureati e datori di lavoro e, in secondo luogo, nel secondo questionario (prima parte) dai membri accademici.

Ovviamente l'elenco delle competenze identificate e su cui è possibile discutere è assai vasto. Tuttavia, la scelta delle variabili o voci da includere all'interno del questionario risulta sempre parziale e discutibile, così come avviene con le differenti classificazioni che sono oggetto di discussione. Allo scopo di redigere il *questionario per laureati e imprese* è stata effettuata un'indagine su oltre venti studi nel campo delle *competenze generali*. In particolare, è stato tracciato un elenco di 85 differenti competenze, tutte considerate rilevanti secondo le istituzioni di Istruzione Superiore o le imprese europee. Complessivamente, le voci sono state classificate come "strumentali", "interpersonali" e "sistemiche". In particolare, la classificazione si è basata sul seguente schema:

- *Competenze strumentali*: le competenze con funzione strumentale. Esse comprendono:
 - Le abilità *cognitive*, ovvero la capacità di comprendere e manipolare le idee e i pensieri.
 - Le capacità *metodologiche* per controllare e gestire l'ambiente: organizzazione del tempo e strategie di apprendimento, il processo decisionale, o la risoluzione dei problemi.
 - Le capacità o conoscenze *tecnologiche* relative all'utilizzo di dispositivi tecnologici, informatica, capacità di gestione delle informazioni.
 - Le capacità o conoscenze *linguistiche* come, ad esempio, la comunicazione scritta e orale o la conoscenza di una seconda lingua.
- *Competenze interpersonali*: le abilità individuali che fanno riferimento alla capacità di esprimere le proprie opinioni/sensazioni, capacità critiche e autocritiche. Le capacità sociali che riguardano le relazioni interpersonali o il lavoro di équipe o l'espressione di un impegno sociale o etico. Tutte queste competenze tendono a favorire i processi di interazione sociale e di collaborazione.
- *Competenze sistemiche*: ovvero, le abilità e le competenze riguardanti *sistemi integrati*. Esse prevedono una combinazione tra le capacità di comprensione, sensibilità, e la conoscenza. Questa tipologia di competenze permette a un individuo di vedere come le parti di un insieme si relazionano le une con le altre e come si uniscono tra loro. Esse comprendono la capacità di pianificare i cambiamenti così da apportare miglioramenti nei sistemi integrati e di progettare nuovi sistemi. Le competenze sistemiche richiedono come base l'acquisizione preliminare di competenze strumentali e interpersonali.

La distribuzione delle competenze menzionate nelle fonti consultate (senza considerare la frequenza delle ripetizioni di una stessa competenza), sulla base della classificazione sopra esposta, è stata strutturata come segue:

- Competenze strumentali (38%).
- Competenze interpersonali (41%).
- Competenze sistemiche (21%).

Prendendo in considerazione la frequenza e cercando di amalgamare gli elementi in stretta relazione, le percentuali sono state in seguito modificate come segue:

- Competenze strumentali (46%).

- Competenze interpersonali (22%)
- Competenze sistemiche (32%).

È interessante notare che le competenze interpersonali rappresentavano la percentuale maggiore per ciò che concerne il numero di diverse competenze (41%). Tuttavia, poiché la varietà risultava eccessivamente ampia e le competenze non erano state determinate in maniera efficiente, quando sono state tenendo in considerazione la loro frequenza, la percentuale è scesa del 22%. A quanto pare, le competenze strumentali erano state ben definite e coincidevano utilizzando anche approcci di analisi diversi; soprattutto nel caso delle competenze tecnologiche (intese come utilizzo di un PC) o le competenze linguistiche (comunicazione orale e scritta).

D'altra parte, le competenze interpersonali comprendevano un insieme di elementi molto distanti tra loro. Esse facevano riferimento ad elementi della personalità (l'autocoscienza, l'autostima, la percezione soggettiva delle fonti di controllo, e così via) o da aspetti interpersonali tra i più vari, che vanno dalla capacità di determinazione alla comunicazione interpersonale, all'approccio diretto, alla responsabilità sociale, e così via.

Conseguentemente è stata redatta una prima bozza del questionario destinato a neolaureati e datori di lavoro. La bozza iniziale cercava di proporre una rappresentazione equilibrata delle competenze appartenenti a tutti e tre i raggruppamenti: strumentali, interpersonali e sistemiche. Il questionario provvisorio è stato discusso al primo incontro del progetto *Tuning* e alcune voci sono state modificate da parte dei membri del Progetto *Tuning*. Alcuni gruppi hanno talvolta aggiunto competenze più direttamente connesse con l'area disciplinare di loro competenza (ad es., Scienze Matematiche, Storia e Scienze dell'Educazione).

Questi suggerimenti sono stati inseriti nella bozza ed è stato compilato il questionario definitivo. Inoltre, sono state introdotte, sia nel questionario per i neolaureati che in quello per i datori di lavoro, una serie di variabili da identificare ritenute importanti ai fini dello studio.

I questionari definitivi comprendevano le seguenti 30 competenze:

➤ **Competenze strumentali:**

- Capacità di analisi e sintesi.
- Capacità di organizzazione e pianificazione.
- Conoscenze generali di base.
- Conoscenze di base nell'ambito della propria professione.
- Comunicazione scritta e orale nella lingua madre.
- Conoscenza di una seconda lingua.
- Conoscenze informatiche di base.
- Capacità di gestione delle informazioni (abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti).
- Risoluzione dei problemi.
- Capacità di prendere decisioni.

➤ **Competenze interpersonali:**

- Capacità critiche e autocritiche.
- Lavoro di équipe.
- Capacità interpersonali.
- Capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare.
- Capacità di comunicare con esperti di altri campi.
- Apprezzamento della diversità e della multiculturalità.
- Capacità di lavorare in un ambiente internazionale.
- Responsabilità ed impegno etico.

➤ **Competenze sistemiche:**

- Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite.
- Capacità di ricerca.
- Capacità di apprendimento.
- Capacità di adattamento a nuove situazioni.
- Capacità di generare nuove idee (creatività).

- Capacità dirigenziali (leadership).
- Comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi.
- Capacità di lavorare autonomamente.
- Progettazione e gestione di un progetto.
- Spirito d'iniziativa e imprenditoriale.
- Attenzione per la qualità.
- Desiderio di avere successo.

Al presente elenco avrebbero potuto essere aggiunte altre competenze altrettanto rilevanti, come, per esempio, la "capacità di insegnamento". Ciò avrebbe forse fornito una prospettiva rilevante in relazione a un determinato settore dell'impiego, ma fornendo un dato rilevante in relazione ad un dato settore di impiego avrebbe potuto creare un'interferenza nel sistema. Inoltre, è anche vero che probabilmente le risposte dei datori di lavoro potevano risultare più influenzate dal termine "avanzate" piuttosto che dalla parola "di base" in relazione alle conoscenze disciplinari o alle conoscenze di base in ambito professionale. Il primo termine avrebbe senza dubbio fornito un maggiore apprezzamento e quindi una classificazione differente.

I questionari sono stati tradotti nelle 11 lingue ufficiali dei paesi membri dell'UE aderenti al Progetto *Tuning*. Ciascuna delle università partecipanti ha distribuito, raccolto e quindi inviato i questionari alla Università di Deusto, dove sono stati analizzati i dati.

Tutte le università aderenti all'iniziativa hanno ricevuto i propri dati via e-mail, nonché le tabelle riassuntive totali e le tabelle di ciascuna area disciplinare. Secondo quanto stabilito precedentemente e per ragioni di riservatezza, non sono state prodotte analisi e grafici a livello centrale (da parte del Progetto *Tuning*) in relazione alle singole università. Ciascuna istituzione accademica ha avuto il compito di eseguire un'analisi istituzionale e studi a livello locale, riportandone i risultati nei gruppi di lavoro articolati per area disciplinare del progetto *Tuning*. Le università hanno inoltre potuto confrontare i propri dati con i risultati complessivi e con quelli relativi ad aree specifiche per poter trarre le proprie conclusioni e sviluppare le proprie strategie accademiche.

Procedura

La procedura prevista per la selezione dei campioni nelle università aderenti al progetto è stata la seguente:

- *Questionario per i neolaureati:*
 - Ciascuna università partecipante allo studio ha avuto il compito di effettuare un'analisi su un campione di 150 laureati.
 - I neolaureati selezionati dovevano essersi laureati negli ultimi 3-5 anni.
 - Tale criterio di selezione è tuttavia dipeso dal numero di laureati che avevano conseguito il titolo di laurea in tale periodo, come pure dalla destinazione professionale dei medesimi.
 - Quando erano presenti pochi laureati per ciascun anno accademico, il campione ha incluso gli studenti che si erano laureati negli ultimi 5 anni. Se invece il numero era ampio, allora il campione è stato ridotto agli studenti laureatisi negli ultimi 3 anni. In quei pochi casi in cui non vi era un numero sufficiente di laureati per una determinata istituzione accademica, sono stati inclusi i laureati provenienti da università simili appartenenti allo stesso paese.
 - Relativamente alla destinazione professionale, dato che lo studio era più interessato ai laureati che stavano già lavorando, nei casi in cui i laureati sono entrati rapidamente nel mondo del lavoro dopo il conseguimento della laurea, è stato possibile scegliere il campione tra coloro che si erano laureati negli ultimi 3 anni. Viceversa, nei casi in cui i neolaureati avevano impiegato più tempo a trovare un'occupazione, è stato suggerito di selezionare il campione tra coloro che si erano laureati negli ultimi 5 anni.
 - Il criterio di selezione dei 150 neolaureati è stato casuale. È stato raccomandato che qualora esistesse una associazione di laureati con un database aggiornato dei recapiti, la selezione venisse effettuata dalla stessa associazione.
 - L'università corrispondente ha inviato i questionari ai propri neolaureati con una lettera in cui, oltre a presentare il questionario, richiedeva loro di rispedire il questionario all'università entro 10 giorni.
 - Il questionario e la lettera di presentazione sono stati inoltrati congiuntamente a una busta già indirizzata e affrancata per la spedizione del questionario.
- *Questionario per i datori di lavoro:*
 - Ciascuna università aderente all'iniziativa ha avuto il compito di raccogliere dati su un campione di 30 datori di lavoro/imprese.
 - Il criterio di selezione si è basato sul fatto che tale campione fosse rappresentato da organizzazioni/imprese che, sulla base delle conoscenze delle università, avessero assunto i laureati provenienti da queste università, e/o le organizzazioni/imprese che, sebbene non avessero fornito occupazione ai laureati dell'università in questione, risultassero essere un interessante

sbocco professionale per tali laureati. All'interno di queste linee guida, le università sono state comunque libere di scegliere qualunque datore di lavoro/impresa che ritenessero opportuno. È stato suggerito inoltre di esercitare un controllo più stretto allo scopo di mantenere un giusto equilibrio tra le diverse tipologie di datori di lavoro/impresa, in modo da conseguire risultati più rappresentativi. Ciò avrebbe inoltre permesso la realizzazione di una struttura fissa su una realtà molto variegata.

- Ogni università ha inviato i questionari ai datori di lavoro con una lettera in cui, oltre a presentare il questionario, richiedeva di rispedire il questionario all'università entro 10 giorni.
- Il questionario e la lettera di presentazione sono stati inoltrati congiuntamente a una busta già indirizzata e affrancata per la spedizione del questionario.
- *Questionario per i rappresentanti accademici:*
 - A ciascuna istituzione universitaria è stato richiesto di raccogliere dati su un campione di almeno 15 membri o rappresentanti del mondo accademico nell'area in cui partecipava l'università in questione.
 - Ciascuna università ha inviato ai rappresentanti accademici un questionario in formato elettronico che doveva essere rispedito entro sette giorni.

Tipo di risposta richiesta

I questionari richiedevano due tipi di risposte:

1. Importanza / Livello di acquisizione
2. Selezione e classificazione delle cinque competenze considerate più importanti.

Per ciascuna delle 30 competenze elencate, agli intervistati è stato chiesto di indicare:

- L'importanza della competenza, secondo la loro opinione, ai fini della propria professione e
- il livello di acquisizione di tale competenza che essi ritengono di aver raggiunto come risultato del conseguimento del titolo di laurea.

Allo scopo di quantificare quest'ultimo, al campione è stato chiesto di utilizzare una scala da 1 = nullo a 4 = molto.

La domanda su entrambe le variabili ("importanza" e "livello di acquisizione") intendeva soddisfare l'interesse di individuare in quale posizione si trovava l'università rispetto alle 30 competenze esaminate, che sono state divise in quattro categorie, come rappresentato nel diagramma sottostante:

I M P O R T A N Z A	CONCENTRAZIONE + -	MANTENIMENTO + +
	PRIORITÀ BASSA - -	ECESSIVO IMPEGNO - +

Livello di acquisizione

Diagramma 1

AIR (Martilla and James, 1997)

- Concentrazione: ovvero, le competenze ritenute molto importanti, ma in cui si registrava un basso livello di acquisizione.
- Priorità bassa: le competenze considerate non molto importanti e in cui il livello di acquisizione era basso.
- Eccessivo impegno: le competenze considerate molto importanti, ma in cui il livello di acquisizione era elevato.
- Mantenimento: le competenze considerate importanti e in cui il livello di acquisizione era elevato.

Il presente diagramma poteva aiutare a riflettere e a produrre una discussione in materia a livello istituzionale, cercando di individuare i punti forti e deboli che potevano essere utili a costruire una nuova politica didattica (una questione di scelte per l'università) e a consolidare i punti più deboli o anche i punti già forti all'interno di una determinata istituzione. A questo proposito, realmente importante era inserire lo sviluppo di un sistema di consultazione all'interno del proprio ambiente e, avere anche la possibilità di creare sistemi che potessero contribuire allo sviluppo di strategie congiunte a livello europeo.

Graduatoria/Ranking: Oltre a indicare l'importanza e il livello di acquisizione per ciascuna delle 30 competenze, a entrambi i raggruppamenti (neolaureati e imprese) è stato chiesto di indicare nell'ordine le cinque competenze che consideravano di maggiore rilevanza.

Generalmente, va detto che quando al campione viene chiesto di valutare l'importanza di vari aspetti della propria vita, tale valutazione tende ad essere elevata. In generale, la tendenza è quella di valutare le cose come importanti, ma senza discriminare in maniera eccessiva alcune di esse. Fatta questa premessa, nel caso delle competenze, è sembrato opportuno richiedere al campione di scegliere le cinque competenze più importanti e di metterle in un ordine di importanza. Queste due informazioni, importanza e ordine di priorità (graduatoria), sono sembrate entrambi rilevanti ai fini del progetto.

Il questionario inviato ai rappresentanti accademici è stato diviso in due parti. La prima faceva riferimento esclusivamente alle competenze generali. L'obiettivo era quello di ottenere una terza prospettiva di analisi delle competenze per confrontarle con la visione espressa dai neolaureati e dai datori di lavoro. Il contenuto si basava sui risultati ottenuti nello studio dei laureati e datori di lavoro. A fronte di queste informazioni, è stato osservato che è presente un elevato livello di sintonia tra laureati e datori di lavoro relativamente alle 11 competenze ritenute più importanti da entrambi i gruppi. Queste 11 competenze sono state inserite nel questionario destinato agli accademici, congiuntamente ad altre sei competenze considerate molto importanti da laureati e imprese. Ai membri del mondo accademico è stato chiesto di collocare in ordine di importanza le diciassette competenze sulla base delle proprie considerazioni.

La seconda parte del questionario era focalizzata sulle cosiddette *competenze specifiche relative ad una data area disciplinare*. L'obiettivo di questa sezione è stato quello di individuare un primo riscontro, da parte di un'ampia base di rappresentanti del mondo accademico provenienti dalle diverse aree, al lavoro effettuato da ciascuno dei gruppi di esperti del progetto *Tuning*, cercando di identificare le competenze prettamente disciplinari e di metterle in relazione sia al primo che al secondo ciclo di studi in quel determinato campo di studi.

I membri del progetto *Tuning* hanno compreso chiaramente la difficoltà di tale impresa. la costituzione di punti di riferimento e standard europei, che, intesi solo come tali e in

una struttura dinamica, potrebbe infatti risultare di vitale importanza nello sviluppo dell'Area europea dell'Istruzione Superiore.

La seconda parte del questionario, destinata ai membri del personale accademico, è stata preparata dai gruppi di lavoro composti da esperti del progetto *Tuning* nelle diverse aree disciplinari. Nonostante il questionario variasse da area ad area, le modalità di raccolta delle risposte sono state comunque identiche. Agli intervistati è stato chiesto, per ciascuna delle competenze, di misurare il livello di importanza che essa aveva, secondo loro, sia nel primo che nel secondo ciclo di studio.

L'obiettivo di entrambi i questionari è stato, come illustrato sopra, quello di avviare a una riflessione comune, e il suo principale risultato è stato l'aver avviato un dibattito e un'analisi approfondita. È inoltre importante osservare che i processi sono stati concepiti in modo da avere come punto di partenza del dibattito congiunto le considerazioni e le riflessioni che ciascuno dei partecipanti del progetto *Tuning* ha presentato e portato al gruppo dalla rispettiva università, dove i risultati del questionario hanno avuto il miglior contesto di interpretazione. Tale obiettivo ha influito sul tipo e la forma dei dati raccolti.

Partecipanti al questionario

Un totale di 101 su 105 dipartimenti universitari che hanno aderito al Progetto *Tuning* hanno preso parte alla fase di consultazione². La scelta delle università nel Progetto è stato un processo molto complesso in cui hanno avuto peso l'interesse, le dimensioni del paese e i criteri della conferenza locale dei Rettori.

Inizialmente, i dati sono stati analizzati a livello di singola istituzione, allo scopo di fornire il massimo grado di valore e significato. I due indicatori utilizzati in questo contesto sembrano avere avuto diverso peso. Mentre l'opinione *sul livello di acquisizione delle competenze* pare molto importante in ambito istituzionale, particolarmente in relazione ai laureati, può invece essere considerata più come una percezione di carattere generale, quando fa riferimento a dati aggregati o ai datori di lavoro. Inoltre se si guarda *all'importanza delle competenze*, questo criterio corrisponde piuttosto al grado di importanza che questi ultimi associano a una particolare competenza sulla base delle richieste del mercato del lavoro e dello sviluppo.

In termini specifici, sette aree disciplinari hanno preso parte allo studio: Economia, Scienze dell'Educazione, Geologia, Storia, Scienze Matematiche, Scienze Fisiche e Chimica, divisi per gruppi di laureati, datori di lavoro e membri accademici.

Per ciascuna di queste aree disciplinari, sono state invitate a partecipare le seguenti università:

- Economia: 15 università, di cui 14 hanno partecipato.
- Geologia: 14 università.
- Storia: 17 università e un network internazionale di università per lo studio della storia a livello universitario (CLIOHNet).
- Scienze Matematiche: 15 università, di cui 13 hanno partecipato.
- Scienze Fisiche: 14 università.
- Scienze dell'Educazione: 15 università, di cui 14 hanno partecipato.
- Chimica: 15 università, di cui 14 hanno partecipato.

I dati relativi al campione che ha partecipato allo studio sono presentati qui di seguito.

Tabella 1

	Neo-Laureati		Datori di lavoro		Accademici	
	N	%	N	%	N	%
Economia	1	,8	3	,2	3	,3
Geologia	6	,7	8	,6	5	,5
Storia	0	,4	9	,8	1	,1
Scienze Matematiche	2	,8	2	,9	2	,2
Scienze Fisiche	5	,3	0		1	,1

² Inoltre, per il questionario per gli accademici, ha partecipato anche il network tematico di storia (ClioHnet). Inoltre, in misura molto limitata, sono stati consultati anche accademici o neolaureati di altre istituzioni che conferivano simili lauree.

Scienze dell'Educazio	7	,3	1	,3	4	,4
Chimica	2	,8		,2	2	,2
Totale	83	0,0	4	0,0	8	0,0

Sebbene l'intenzione della consultazione fosse quella di avviare un dialogo congiunto con i gruppi sociali e sebbene i dibattiti seguiti a livello istituzionale e disciplinare possano essere considerati il risultato certamente migliore, il prezioso lavoro delle 101 università e il volume dei dati raccolti (5.183 questionari di neolaureati, 944 da imprese/datori di lavoro e 998 tra gli accademici) merita senza dubbio considerazione per ulteriori riflessioni.

Metodologia

La struttura del campione intervistato risulta essere "a grappoli", poiché i dati sono raccolti per università. Pertanto, il principio di scegliere semplicemente un campione a caso non può essere valido, giacché gli intervistati non sono propriamente autonomi l'uno dall'altro. Parallelamente, le università possono produrre un effetto a grappolo a livello dei singoli paesi.

La struttura a grappolo è ampiamente utilizzata nella ricerca e non rappresenta di per sé una fonte di pregiudizio. Il campionamento a grappolo influenza l'errore di campionatura di un'indagine di qualunque stima prodotta. L'errore di campionamento aumenta a seconda delle differenze presenti nelle variabili analizzate tra i vari grappoli.

Basato sui dati, questo effetto di strutturazione dovuto alla struttura a grappolo può essere imputato e calcolato attraverso una correlazione tra i vari grappoli: un'elevata correlazione indica che le differenze tra i grappoli sono maggiori e quindi aumenta l'errore di campionamento. A questo proposito è necessario osservare che una correlazione tra raggruppamenti bassa in qualunque variabile, anche prossima a zero, indica che un campione semplice, scelto casualmente, avrebbe prodotto risultati simili.

In relazione ai risultati del Questionario *Tuning* sulle competenze generali/trasferibili, si è evitato di ricorrere a stime e procedure su un campione casuale semplice, sia nell'analisi univariata che multivariata. Tutte le stime e le conclusioni tengono conto della natura a grappolo dei dati sia a livello della singola università che a livello nazionale attraverso una modellistica a multilivello.

Di fatto, questo è stato considerato l'approccio più opportuno poiché i modelli a multilivello tengono conto della struttura a grappolo dei dati (ovvero, non presuppone che le osservazioni siano indipendenti come in un campionamento aleatorio semplice). Tali modelli sono stati ampiamente utilizzati nello studio statistico dei dati nell'ambito dell'istruzione, poiché la loro struttura a grappolo, ovvero gli studenti all'interno delle istituzioni universitarie, è sempre presente.

Parallelamente, la modellistica a più livelli permette la modellazione simultanea delle differenze presenti a livello individuale e per raggruppamento, fornendo stime opportune degli errori tipo o standard e rendendo appropriata qualunque inferenza a livello individuale e per raggruppamento.

In questo contesto, i grappoli o raggruppamenti dei dati statistici non sono considerati come un numero fisso di categorie di una variabile esplicativa o causa (ovvero, l'elenco delle università selezionate come numero fisso di categorie), ma come parte di una popolazione di grappoli. Parallelamente, questo approccio produce stime più efficienti a livello individuale per i gruppi con poche osservazioni.

In particolare, vengono analizzati tre differenti tipi di variabili:

- Variabili importanza: le trenta competenze classificate per importanza secondo gli intervistati (laureati e imprese).
- Variabili acquisizione: le trenta competenze classificate per livello di acquisizione (laureati e imprese).
- Ranking/Classificazione: variabile basata sulla classificazione delle cinque competenze più importanti fornita da laureati e imprese. Si tratta di una nuova variabile creata per ciascuna competenza. Per ciascun intervistato, alla competenza corrispondente sono stati assegnati cinque punti se si trattava della prima competenza selezionata, quattro se se era la seconda e così via, fino a un punto se veniva collocata al quinto posto. Se invece una determinata competenza non veniva selezionata dal campione, sono stati assegnati zero punti. Per quanto riguarda il gruppo degli accademici, che hanno dovuto classificare un elenco più lungo di oltre diciassette competenze delle trenta precedenti classificate da laureati e imprese, la classificazione è stata effettuata utilizzando una trasformazione simile con una scala di valutazione di diciassette punti: diciassette punti nel caso in cui la competenza sia stata selezionata al primo posto, sedici al secondo, e così via.

Risultati

Neolaureati

Le correlazioni tra i diversi raggruppamenti indicano in quale misura le università divergono tra loro e l'effetto delle osservazioni a gruppi sugli errori di campionamento. La correlazione tra gruppi più elevata è quella relativa alla Conoscenza di una seconda lingua sia a livello di importanza (0,2979) che di acquisizione (0,2817). I due successivi valori più elevati corrispondono alle Conoscenze informatiche di base - Acquisizione (0,2413) e alla Responsabilità e impegno etico - Importanza (0,1853). Nella graduatoria dei valori riguardanti l'importanza, 21 su 30 mostrano correlazioni tra gruppi inferiori a 0,1, mentre nell'elenco dei valori relativi al grado di acquisizione la proporzione passa a 10 su 30. I risultati sembrano quindi coerenti: quando i laureati esprimono una valutazione sulle università, a quanto pare si basano più sul livello di acquisizione che su quello dell'importanza.

Le medie per ogni valore sono state calcolate tenendo conto della correlazione tra gruppi utilizzando modelli a multilivello per ciascuna variabile senza ricorrere a variabili causa e tracciando un'intercetta casuale per ciascun livello. In questa fase, sono stati considerati tre livelli: paese, università e campione finale. Pertanto l'intercetta nel modello ha prodotto la media per ciascun valore con stime opportune dell'errore di campionamento per ciascuna stima.

Datori di lavoro

Per i dati relativi alle imprese è stata effettuata un'analisi simile. La modellistica a multilivello ha mostrato che l'effetto paese – le imprese che appartengono al medesimo paese – sembra più forte dell'effetto università di quanto si possa credere – datori di lavoro che sono associati a una medesima università nel processo di raccolta dati – se confrontato a quello dei laureati. Le medie di tutti i valori sono stati nuovamente calcolati utilizzando modelli a multilivello come è stato effettuato in precedenza.

Raffronto tra Laureati e Datori di lavoro

I rating di importanza per i gruppi Laureati e Datori di lavoro sono stati confrontati utilizzando un modello a multilivello a cui è stato aggiunto un parametro che tiene conto della differenza tra i due gruppi. Tredici valori hanno mostrato una differenza significativa ($< 0,05$). Il differenziale più elevato corrisponde alla variabile Responsabilità e impegno etico a cui il gruppo Datori di lavoro assegna un valore più elevato rispetto al valore attribuito dai Laureati. È interessante notare che le imprese classificano la Capacità di lavorare all'interno di un team interdisciplinare in una posizione più elevata rispetto al gruppo Laureati, mentre nel caso della Capacità di lavorare autonomamente la situazione è l'opposto, giacché il campione dei Laureati collocano la voce in una posizione superiore rispetto ai datori di lavoro. I risultati sono riportati alla Tabella 2.

Tabella 2. Differenze significative nei valori di importanza. Datori di lavoro e Neolaureati

Etichetta	Descrizione	la dei Datori di lavoro maggiore dei Neolaureati	Differenza tra Datori di lavoro e Neolaureati	%
imp28	Responsabilità e impegno etico		0,3372	0,00%
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare		0,1463	0,00%
imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale		0,0979	0,07%
imp17	Lavoro di gruppo		0,0957	0,04%
imp29	Interesse per la qualità		0,0838	0,11%
imp25	Capacità di lavorare autonomamente		-0,1591	0,00%
imp8	Conoscenze informatiche di base		-0,1559	0,00%
imp9	Capacità di ricerca		-0,1104	0,09%
imp3	Capacità organizzative e di pianificazione		-0,0900	0,04%
imp5	Conoscenze di base		-0,0822	0,62%
imp11	Capacità di gestione dell'informazione		-0,0739	0,35%
imp15	Risoluzione di problemi		-0,0554	1,80%
imp16	Processo decisionale		-0,0552	3,51%

Se si raffrontano i valori di importanza ottenuti per ciascun gruppo si possono osservare interessanti schemi. L'analisi contrastiva è stata effettuata unendo le Tabelle 3 e 6, come illustrato nella Tabella 3.

Tabella 3. Rating dei valori di importanza. Datori di lavoro e Neolaureati

Neolaureati		Datori di lavoro	
Etichetta	Descrizione	Etichetta	Descrizione
imp1	Capacità di analisi e sintesi	imp10	Capacità di apprendimento
imp15	Risoluzione dei problemi	imp2	Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite
imp10	Capacità di apprendimento	imp1	Capacità di analisi e sintesi
imp25	Capacità di lavorare autonomamente	imp15	Risoluzione dei problemi
imp11	Capacità di gestione delle informazioni	imp29	Interesse per la qualità
imp2	Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite	imp17	Lavoro di gruppo
imp8	Conoscenze informatiche di base	imp13	Capacità di adattarsi a nuove situazioni
imp13	Capacità di adattarsi a nuove situazioni	imp11	Capacità di gestione delle informazioni
imp18	Capacità interpersonali	imp18	Capacità interpersonali
imp3	Capacità di organizzazione e pianificazione	imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)
imp29	Interesse per la qualità	imp6	Comunicazione orale e scritta
imp6	Comunicazione orale e scritta	imp25	Capacità di lavorare autonomamente
imp30	Desiderio di successo	imp3	Capacità di organizzazione e pianificazione
imp17	Lavoro di gruppo	imp30	Desiderio di successo
imp16	Processo decisionale	imp16	Processo decisionale
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	imp12	Capacità critiche e autocritiche
imp12	Capacità critiche e autocritiche	imp8	Conoscenze informatiche di base
imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti	imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare
imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale
imp4	Conoscenze generali di base	imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	imp4	Conoscenze generali di base
imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale	imp28	Responsabilità e impegno etico
imp26	Progettazione e gestione di un progetto	imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	imp26	Progettazione e gestione di un progetto
imp9	Capacità di ricerca	imp19	Capacità dirigenziali (leadership)
imp23	Capacità di lavorare in un contesto internazionale	imp7	Conoscenza di una seconda lingua
imp19	Capacità dirigenziali (leadership)	imp23	Capacità di lavorare in un contesto internazionale
imp28	Responsabilità e impegno etico	imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	imp9	Capacità di ricerca
imp24	Comprensione di culture e tradizioni di altri paesi	imp24	Comprensione di culture e tradizioni di altri paesi

La correlazione tra entrambe le classificazioni risulta essere piuttosto forte (correlazione Spearman = 0,899) e mostra alcuni gruppi di voci comuni agli estremi della tabella. Allo scopo di produrre una classificazione combinata, sono stati creati gruppi di variabili sia per i laureati che per i datori di lavoro / imprese, così che ogni coppia di valore di uno stesso gruppo non mostrava una differenza non significativa nella media del rating di importanza. In questa maniera, sono stati creati dieci gruppi nella classificazione dei Neolaureati e sette in quella delle Imprese. Ciascuna voce ha ricevuto il posizionamento medio del gruppo a cui è stata inclusa e infine è stata calcolata la media per ciascuna variabile utilizzando il rating medio della tabella Neolaureati e il rating medio della tabella Datori di lavoro. Tale procedura ha creato una classificazione di diciotto livelli dove alcune delle voci sono state collegate tra loro (Tabella 4). Si tratta probabilmente della maniera più adatta per presentare i risultati finali quando si intende raffrontare tali gruppi.

Tabella 4. Rating dei valori di importanza. Neolaureati e Datori di lavoro insieme

Etichetta	Descrizione	Combined ranking
imp1	Capacità di analisi e sintesi	1
imp10	Capacità di apprendimento	
imp15	Risoluzione dei problemi	
imp2	Capacità di applicare in pratica le conoscenze acquisite	2
imp13	Capacità di adattarsi a nuove situazioni	3
imp29	Interesse per la qualità	
imp11	Capacità di gestione delle informazioni	4
imp25	Capacità di lavorare autonomamente	
imp17	Lavoro di gruppo	5
imp3	Capacità di organizzazione e pianificazione	6
imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	
imp18	Capacità interpersonali	
imp30	Desiderio di successo	
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	7
imp8	Conoscenze informatiche di base	8
imp16	Processo decisionale	9
imp12	Capacità critiche e autocritiche	10
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	11
imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale	
imp4	Conoscenze generali di base	12
imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	
imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti	
imp28	Responsabilità e impegno etico	13
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	14
imp26	Progettazione e gestione di un progetto	
imp9	Capacità di ricerca	15
imp19	Capacità dirigenziali (leadership)	
imp23	Capacità di lavorare in un contesto internazionale	16
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	17
imp24	Comprensione di culture e tradizioni di altri paesi	18

Accademici

Ai rappresentanti accademici è stato chiesto di classificare diciassette voci dall'elenco delle trenta competenze assegnate a Laureati e Datori di lavoro. È vero che parte del campione ha dichiarato che sarebbe stato un po' difficile assegnare una posizione specifica a determinate voci poiché risultavano parimenti importanti. L'adeguatezza della classificazione rispetto alla ponderazione in questo contesto è piuttosto discutibile e se ne comprendono le difficoltà. Ciò avviene spesso quando si deve classificare una lunga lista di valori. Tuttavia, è chiaro che, poiché tutti gli accademici hanno fatto fronte a questa difficoltà – e perciò alcune delle posizioni nella classificazione sono state fatte in qualche modo a caso – i risultati aggregati dovrebbero mostrare la stessa posizione o posizioni ravvicinate nella graduatoria finale.

Per ciascuna competenza, è stata creata una variabile numerica assegnando diciassette punti se la voce è stata classificata alla prima posizione, sedici se si è classificata al secondo posto e così via. La media di questa variabile per ciascun punto è stata ricalcolata attraverso un modello statistico a multilivello, come illustrato nella Tabella 5. La Tabella 5 illustra le voci in ordine discendente, creando perciò una nuova classificazione delle competenze. Dato che l'ordine è il risultato del calcolo, le differenze medie tra le competenze sono state analizzate in modo da scoprire se le differenze fossero realmente significative. In questa maniera otto diversi gruppi di voci sono stati creati così che ogni possibile coppia di valori medi all'interno del gruppo non mostrasse alcuna differenza significativa. All'interno di ciascun gruppo, la classificazione dei valori potrebbe essere addirittura considerata interscambiabile fino a un certo grado.

Tabella 5. Accademici

Etichetta	Descrizione	Media	Errore Standard	Gruppi di voci
imp4	Conoscenze generali di base	12,87	0,1906	1
imp1	Capacità di analisi e sintesi	12,70	0,3168	
imp10	Capacità di apprendimento	12,23	0,2313	2
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	11,47	0,1907	
imp2	Capacità di applicare in pratica le conoscenze acquisite	11,00	0,3266	3
imp12	Capacità critiche e autocritiche	10,14	0,3035	
imp13	Capacità di adattamento alle varie situazioni	9,88	0,2894	4
imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	9,01	0,3685	
imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	8,81	0,2821	5
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	8,51	0,1829	
imp9	Capacità di ricerca	7,67	0,3107	6
imp16	Processo decisionale	7,25	0,2389	
imp28	Responsabilità e impegno etico	7,01	0,2844	7
imp18	Capacità interpersonali	7,00	0,3124	
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	6,90	0,3239	8
imp8	Conoscenze informatiche di base	5,64	0,1816	
imp22	Apprezzamento della diversità e multiculturalità	5,30	0,2681	

Allo scopo di raffrontare la classificazione degli accademici con le precedenti, i tredici punti non presenti nell'elenco del campione sono stati eliminati dalle classificazioni dei campioni Laureati, Datori di lavoro e in quella nata dalla combinazione tra Laureati e Datori di lavoro. Queste classificazioni sono state inoltre ricostruite utilizzando diciassette posizioni ordinate. Il risultato è riportato in Tabella 6.

Tabella 6. Classificazioni

		ACCADEMICI	LAUREATI	IMPRESE	LAUR&DAT.
Etichetta	Descrizione				
imp1	Capacità di analisi e sintesi	2	1	3	1
imp2	Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite	5	3	2	3
imp4	Conoscenze generali di base	1	12	12	12
imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	8	11	14	13
imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	9	7	7	5
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	15	14	15	15
imp8	Capacità informatiche di base	16	4	10	8
imp9	Capacità di ricerca	11	15	17	16
imp10	Capacità di apprendimento	3	2	1	2
imp12	Capacità critiche e autocritiche	6	10	9	10
imp13	Capacità di adattamento a nuove situazioni	7	5	4	4
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	4	9	6	7
imp16	Processo decisionale	12	8	8	9
imp18	Capacità interpersonali	14	6	5	6
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	10	13	11	11
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	17	17	16	17
imp28	Impegno etico	13	16	13	14

La differenza più sorprendente è il fatto che gli accademici collocano la competenza “Conoscenze generali di base” alla prima posizione della classifica (sebbene andrebbe ricordato che non si registra alcuna differenza significativa se paragonata alla competenza posizionata al secondo posto “Capacità di analisi e sintesi”), mentre entrambe i campioni Laureati e Datori di lavoro / Imprese tendono a classificare la stessa voce alla dodicesima posizione.

Le correlazioni Spearman sono riportate alla Tab. 7 e mostrano che le classificazioni dei datori di lavoro / imprese e dei laureati tendono ad essere più simili tra loro rispetto a quella degli accademici. Se paragonati ai Laureati, le differenze più rilevanti riguardano la competenza “Conoscenze informatiche di base” (al quarto posto per laureati e al sedicesimo per gli accademici) e le “Capacità interpersonali” (sesta posizione per i laureati e alla quattordicesima per gli accademici). Rispetto ai datori di lavoro / imprese, la principale differenza è rappresentata dalla competenza “Capacità interpersonali” (al quinto livello per le imprese e al quattordicesimo per gli accademici).

Tabella 7. Correlazioni di Spearman

Accademici	1				
Laureati	0.45588	1			
Datori di lavoro	0.54902	0.89951	1		
Laureati & Datori di Lavoro	0.55147	0.95098	0.97304	1	

Effetti “paese”

La modellistica a multilivello permette il calcolo di ciò che potrebbe essere considerato un effetto “paese”, ovvero una misurazione dell'effetto di un paese nel complesso sul campione esaminato. Tale effetto è stato misurato sui trenta punti di importanza classificati dal raggruppamento dei Laureati. L'effetto paese è stato valutato in tre gruppi: effetto forte (sono presenti forti differenze tra i paesi), effetto moderato (le differenze sono meno marcate) e effetto nullo (tutti i paesi sembrano essere simili). Tale classificazione è illustrata nella Tabella seguente:

Tabella 8. Effetti paese

<i>Etichetta</i>	<i>Descrizione</i>	
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	EFFETTO SIGNIFICATIVO
imp25	Capacità di lavorare autonomamente	
imp30	Desiderio di successo	
imp2	Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite	
imp29	Interesse per la qualità	
imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale	
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	EFFETTO LIMITATO
imp9	Capacità di ricerca	
imp4	Conoscenze generali di base	
imp14	capacità di generare nuove idee (creatività)	
imp28	Responsabilità e impegno etico	
imp26	Progettazione e gestione di un progetto	
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	
imp13	Capacità di adattamento a nuove situazioni	
imp12	Capacità critiche e autocritiche	
imp5	Conoscenze base nel proprio ambito professionale	NESSUN EFFETTO
imp19	Capacità dirigenziali (leadership)	
imp17	Lavoro di gruppo	
imp16	Processo decisionale	
imp18	Capacità interpersonali	
imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti	
imp15	Risoluzione di problemi	
imp10	Capacità di apprendimento	
imp1	Capacità di analisi e sintesi	
imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	
imp11	Capacità di gestione delle informazioni	
imp23	Capacità di lavorare in un contesto internazionale	
imp3	Capacità di organizzazione e pianificazione	
imp8	Conoscenze informatiche di base	
imp24	Comprensione di culture e tradizioni di altri paesi	

ALCUNE CONCLUSIONI E DOMANDE APERTE

Uno degli obiettivi iniziali del Progetto *Tuning* (*prima fase*) era quello di promuovere il dibattito e la riflessione sulle competenze a livello europeo, da una prospettiva universitaria e secondo un approccio disciplinare, offrendo una nuova strada da percorrere. Questo livello di riflessione e lo sviluppo delle competenze nella definizione e lo sviluppo dei corsi di laurea universitari in Europa variano a seconda delle tradizioni e dei sistemi di istruzione.

È importante notare che in *Tuning* le competenze sono sempre legate al sapere, poiché è chiaro che esse non possono essere sviluppate senza lo studio in un ambito o campo del sapere. In questo contesto e a partire dal lavoro e dibattito effettuato dai membri del progetto *Tuning*, sono state tratte alcune conclusioni, anche se restano ancora aperte molte questioni, che dovranno essere affrontate in futuro.

1. Relativamente all'importanza dell'utilizzo delle competenze:

- Lo sviluppo delle competenze e delle capacità individuali ben si inserisce all'interno di un *modello di istruzione centrata primariamente sullo studente*. Tale impostazione accentua il fatto che il discente, colui che impara, è il centro di ogni attenzione e mette quindi in discussione un cambiamento nel ruolo del docente. Questi viene ad assumere sempre più il ruolo di "accompagnatore", che guida l'apprendimento verso il raggiungimento di obiettivi specifici ben definiti. Di conseguenza cambia

l'impostazione delle attività didattiche e l'organizzazione dell'istruzione, che si orientano verso ciò che lo studente ha bisogno di imparare. Questa impostazione modifica anche l'accertamento del profitto spostando l'attenzione dalla fonte (input) ai risultati (output) e valorizzando i processi e il contesto di apprendimento dello studente. Tuttavia, come le competenze debbano essere elaborate, raggiunte e accertate e l'impatto di tale trasformazione, sia a livello individuale che delle strutture universitarie europee, è ancora oggetto di riflessioni e dibattito.

- La *definizione di profili accademici e professionali* nei titoli di studio è strettamente collegata con l'identificazione e lo sviluppo delle competenze e delle capacità da acquisire attraverso i diversi piani di studio o curriculum accademici. Per raggiungere tale obiettivo, il lavoro dei singoli docenti isolati non è sufficiente, ma occorre una prospettiva trasversale che interessi complessivamente quel determinato corso di laurea.
- La *trasparenza e qualità* nei profili accademici e professionali sono le caratteristiche più importanti sia in vista della possibilità di impiego che del miglioramento della partecipazione civica. L'impegno per il miglioramento congiunto della qualità e della coerenza dei corsi di studio dovrebbe essere una priorità per le istituzioni europee. La definizione di profili accademici e professionali e lo sviluppo delle competenze richieste aggiungono qualità in termini di obiettività e trasparenza, oltre che rendere chiari finalità, processi e risultati. In questo contesto, l'utilizzo del linguaggio delle competenze a livello del Supplemento di Diploma (*Diploma Supplement*) costituirebbe un passo avanti verso il raggiungimento della qualità su entrambi i fronti.
- L'utilizzo delle competenze (insieme alle conoscenze) e *l'enfasi sugli output o risultati aggiunge un'altra dimensione importante* per controbilanciare il peso attribuito alla durata dei corsi di studio. Ciò è particolarmente rilevante ai fini dell'apprendimento continuo per tutta la vita.
- In relazione alla creazione dell'*Area europea di Istruzione Superiore*, le riflessioni congiunte, il dibattito e i tentativi di definire le competenze di tipo disciplinari come punti di riferimento dinamici sono di estrema importanza per lo sviluppo di titoli di laurea intelligibili e comparabili, e per il miglioramento della mobilità, non soltanto degli studenti, ma, soprattutto, di neolaureati e professionisti.

2. Per quanto riguarda la *consultazione con le parti sociali* prima dell'elaborazione o riformulazione dei corsi di laurea, i membri del progetto *Tuning* hanno osservato una varietà di prassi e di livelli di attuazione tra le università europee. Inoltre, hanno rilevato un'ampia varietà di metodologie utilizzate ai fini della consultazione. A questo proposito, essi concordano che la pratica di consultare parti sociali e gruppi professionali rilevanti è essenziale e dovrebbe essere incoraggiata utilizzando le forme e le modalità più appropriate in ciascun caso.

- Nel caso del progetto *Tuning* i gruppi consultati sono stati gruppi rilevanti: *laureati, datori di lavoro, e rappresentanti accademici*. Ovviamente altri gruppi avrebbero potuto essere consultati.
- I membri del Progetto *Tuning* sono inoltre concordi sul fatto che *un'analisi congiunta da parte delle università basata su dati aggiornati* è importante per lo sviluppo di titoli di laurea adeguati. Essi riconoscono il fatto che gli studenti necessitano e richiedono titoli di studio che possano essere utilizzati effettivamente per proseguire i propri studi e la propria carriera in tutta Europa. Ciò richiede non soltanto una riflessione su quanto i gruppi sociali e professionali locali valorizzano ed esigono dai programmi di studio, ma anche una visione più ampia sulle tendenze di sviluppo che sono in atto a

3. A questo punto è importante ricordare che *le competenze di tipo disciplinare sono fondamentali* per l'identificazione dei titoli di studio, ai fini comparativi e per la definizione del primo e del secondo ciclo di studi. Queste competenze sono state analizzate individualmente dai gruppi di lavoro istituiti per area disciplinare. L'identificazione e la discussione iniziale di una selezione di competenze disciplinari per il primo e il secondo ciclo potrebbero essere considerati uno dei principali contributi del progetto verso lo sviluppo di punti di riferimento europei.

4. Relativamente alle *competenze generali/trasferibili* in una società in trasformazione in cui i profili professionali necessitano di essere ben definiti ma allo stesso tempo devono essere aperti al cambiamento e all'adattamento, si possono identificare alcuni messaggi o suggerimenti provenienti dai neolaureati e dalle imprese diretti alle università europee:

- In relazione al livello di importanza assegnata a diverse competenze, i messaggi provenienti da laureati e imprese sono stati di cruciale rilevanza.
- Infatti, uno dei risultati più sorprendenti del questionario è l'elevato grado di correlazione tra l'opinione dei laureati e quella dei datori di lavoro in relazione all'importanza e alla posizione assegnata alle differenti competenze enumerate. Entrambi i gruppi ritengono che le competenze più importanti da sviluppare siano: la capacità di analisi e sintesi, la capacità di apprendimento, la risoluzione di problemi, la capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite, la capacità di adattamento a nuove situazioni, l'interesse per la qualità, le capacità di gestione delle informazioni, la capacità di lavorare autonomamente e in gruppo.
- All'altro estremo della graduatoria (competenze considerate di minore importanza), compaiono invece: comprensione della cultura e delle tradizioni di altri paesi, l'apprezzamento della diversità e della multiculturalità, la capacità di lavorare in un team interdisciplinare, le capacità dirigenziali (o di leadership), le capacità di ricerca, la progettazione e la gestione di un progetto e, infine, la conoscenza di una seconda lingua. Un aspetto sorprendente è la concentrazione delle competenze "internazionali" nella parte bassa della graduatoria stilata sulla base dell'importanza. Forse si tratta di fenomeni emergenti, la cui valenza potrà essere valutata in pieno solamente in futuro.
- Anche la classificazione dell'apprezzamento di laureati e imprese coincide in molti punti con la graduatoria espressa dai *rappresentanti accademici* salvo alcune eccezioni:
- La prima eccezione è la classificazione assegnata alle *conoscenze generali* di base, che per i neolaureati e i datori di lavoro si colloca a un livello pari a 12 su 18, mentre per gli accademici compare al primo posto. Un elemento notevole è il fatto che le risposte alle domande contenenti la parola "*di base*" possono dipendere dall'interpretazione data alla parola, che potrebbe cambiare includendo delle domande facenti riferimento alle *conoscenze avanzate*.
- Il secondo elemento di differenza è rappresentato dalle *conoscenze informatiche di base*. Tale competenza varia tra gruppi: è considerata più importante dai laureati, meno dai datori di lavoro e ancor meno dagli accademici.
- Il terzo punto che merita considerazioni riguarda le *capacità interpersonali* dove si osserva un grado di importanza maggiore per i neolaureati e le imprese (livello 6) rispetto a quello espresso dagli accademici, dove compare in una posizione considerevolmente più bassa. In generale tutte le competenze interpersonali tendono a collocarsi in una posizione più bassa per gli accademici rispetto a laureati e imprese. La maggioranza delle competenze che compaiono al vertice della classifica sia in termini di importanza che del livello di acquisizione sono strumentali e sistemiche.

- Considerando infine *l'acquisizione* di competenze, è possibile notare di nuovo un forte accordo tra neolaureati e datori di lavoro riguardo alle capacità che si ritiene l'università abbia sviluppato a livelli eccellenti. Per questo particolare aspetto è stato però preso in considerazione il solo punto di vista dei neolaureati, ritenendo che questi ultimi possano avere una visione più accurata delle acquisizioni ottenute da una particolare università.
- - Le competenze ai posti più elevati della graduatoria, nell'opinione dei neolaureati, sono: capacità di apprendimento, conoscenze generali di base, capacità di lavorare in maniera autonoma, capacità di analisi e sintesi, capacità di gestione delle informazioni, capacità di ricerca, capacità di risoluzione dei problemi, l'interesse per la qualità e il desiderio di successo. Sei di queste competenze coincidono con quelle che entrambi i gruppi, neolaureati e datori di lavoro, considerano di maggiore importanza, e alle quali è stata assegnata una posizione più alta nella graduatoria. Le rimanenti riflettono i compiti che le università hanno tradizionalmente portato avanti nei secoli.
- In fondo alla graduatoria, si trovano competenze quali: capacità dirigenziali (ovvero di leadership), la comprensione della cultura e delle tradizioni di altri paesi, la conoscenza di una seconda lingua, la capacità di comunicare con esperti di altri settori, la capacità di lavorare in un contesto internazionale e la capacità di lavorare in un team interdisciplinare. È interessante notare che tutte queste competenze compaiono quasi in fondo alla graduatoria della tabella di importanza, e quindi c'è ancora un notevole grado di accordo.

Infine, per quanto riguarda le diversità di classificazione e l'impatto specifici per *paese*, in 13 punti non si riscontra alcuna differenza. Tra queste competenze, ve ne sono tre che appaiono al vertice della graduatoria e due al fondo. Sette voci hanno mostrato un "effetto paese" significativo e a quanto pare sono dovuti a tradizioni accademiche e a valori culturali specifici.

Tuttavia, in relazione alla questione delle competenze di tipo generale/trasferibile, molte domande meritano ulteriore approfondimento. In particolare: è possibile identificare e sviluppare congiuntamente un nucleo di competenze generali, che siano fondamentali a qualunque livello? Quante competenze possono essere sviluppate all'interno di un corso di laurea? La scelta delle competenze deve dipendere dai diversi corsi di laurea o le competenze dovrebbero essere caratterizzate da scelte istituzionali e punti di forza istituzionali? Chi deve essere considerato responsabile? Quali sono i metodi più adeguati per lo sviluppo delle competenze attraverso i curricula? Qual è il grado di cambiamento nel periodo di 5 anni che trascorrono tra la conclusione del corso di laurea dei primi e degli ultimi iscritti? Esistono competenze generali che facciano riferimento a necessità emergenti e mostrino l'importanza di guardare al futuro e di provare ad anticipare i futuri sviluppi?

Altri interrogativi ancora aperti per ulteriori studi e riflessioni riguardano il potenziale di spendibilità del titolo dei neolaureati, una analisi più dettagliata delle differenze tra l'importanza e l'acquisizione e infine, partendo da una prospettiva più vicina al livello istituzionale e quindi diversificata per la varietà dei contesti, quali siano le necessità emergenti della società e le domande future, oltre ad una riflessione sulla natura mutevole dell'apprendimento.

Ciò che è stato descritto sono solo alcune conclusioni di uno studio congiunto a livello europeo sul potenziale che le competenze hanno nella creazione di un'Area europea dell'Istruzione Superiore e nello sviluppo dell'Istruzione Superiore nel suo complesso.

Membri di Tuning. Preparata da Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi, María José Bezanilla and Jon Paul Laka.

4. ECTS, CARICO DI LAVORO PER LO STUDENTE E RISULTATI DI APPRENDIMENTO

4.0 INTRODUZIONE

In un sistema di accumulo e trasferimento, crediti e risultati di apprendimento, espressi in termini di competenze, sono inseparabilmente connessi. Insieme, costituiscono due facce della stessa medaglia. Mentre i crediti esprimono il volume dell'apprendimento, i risultati di apprendimento ne esprimono il contenuto. I crediti possono essere riconosciuti solo dopo che lo studente ha conseguito i risultati di apprendimento. Tuttavia, in generale, non sussiste una relazione biunivoca tra crediti e risultati di apprendimento. Il tempo richiesto allo studente medio o tipico per raggiungere il risultato di apprendimento atteso non dipende esclusivamente dal volume di conoscenza e abilità che devono essere insegnate e apprese, ma anche dal contesto in cui il processo di apprendimento ha luogo. Elementi decisivi nel decidere quanto tempo sarà necessario allo studente medio per conseguire i risultati di apprendimento attesi sono costituiti dalla cultura dell'apprendimento di un determinato paese, dall'istituzione, dall'organizzazione dell'insegnamento, dell'apprendimento e anche dalla qualità e dal livello degli studenti. Il tempo richiesto allo studente in quel determinato contesto, espresso in termini di carico di lavoro, determina il numero di crediti. Ciò dimostra allo stesso tempo che i risultati di apprendimento sono nella pratica limitati dal numero di crediti disponibili in una data unità didattica facente parte di un dato corso di studio. In altre parole: risultati di apprendimento e crediti dovrebbero bilanciarsi a vicenda. Da questo punto di vista il calcolo dei crediti è di cruciale importanza. *Tuning* offre un approccio e fornisce esempi di "buona prassi" per effettuare correttamente questo calcolo.

Per illustrare la complessa relazione tra crediti e risultati di apprendimento, si consideri il seguente esempio, tratto dal *Common European Framework of References for Languages*. In questa struttura si distinguono vari livelli, da A1 (di base) a C2 (quasi madrelingua). Questi livelli sono descritti in termini di risultati di apprendimento espressi a loro volta in termini di competenze. *Tuning* sostiene che, per gruppi differenti di studenti, il carico di lavoro (e quindi il numero di crediti richiesti) necessario per raggiungere lo stesso livello di competenza sarà diverso. Un tipico studente universitario francese potrebbe avere bisogno di 30 crediti ECTS per raggiungere una competenza di spagnolo al livello C1, mentre per uno studente tedesco tipico potrebbero essere necessari 60 crediti ECTS per raggiungere lo stesso livello. Questa differenza è dovuta al fatto che le condizioni di partenza e il contesto dei due studenti sono differenti: per uno studente tedesco sarà più facile apprendere un'altra lingua germanica, mentre per uno studente francese sarà più facile apprendere un'altra lingua romanza. Come già affermato, l'efficacia dei percorsi di apprendimento e insegnamento potrebbe anche influenzare il numero di crediti richiesto per il conseguimento di una determinata serie di risultati di apprendimento. In altre parole, l'esempio mostra come non si possa arbitrariamente affermare che il raggiungimento del livello C1 equivale a un numero x di crediti per tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto. Il numero x di crediti differirà da paese a paese, e potrebbe essere diverso da istituzione a istituzione, a seconda dell'efficacia del processo di apprendimento.

Tuning distingue tra risultati di apprendimento e competenze al fine di mettere in evidenza i diversi ruoli del corpo docente e degli studenti o discenti. I risultati di apprendimento sono formulati dal corpo docente sia a livello di un corso di studio sia di una singola unità didattica o modulo. Le competenze sono sviluppate dallo studente. Il livello delle competenze ottenute dallo studente può essere inferiore o superiore a quanto determinato dai risultati di apprendimento. Il livello di competenza è espresso con un voto o giudizio. Le competenze non sono connesse ad una data unità, ma sono

sviluppate in modo progressivo, durante tutto il processo di apprendimento di un corso di studio.

In concreto, vengono prese in considerazione due tipologie di risultati di apprendimento: i cosiddetti risultati di apprendimento soglia (*threshold learning outcomes*), che determinano il livello minimo per superare un determinato corso, e i cosiddetti risultati di apprendimento attesi (*desired learning outcomes*). Questi ultimi esprimono ciò che il corpo docente si aspetta, in termini di risultati di apprendimento conseguibili da uno studente tipico. *Tuning* preferisce il concetto di risultati di apprendimento attesi perché - almeno attualmente - sembrano adattarsi meglio alla cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento nella maggior parte dei paesi europei.

4.1 STRUTTURE EDUCATIVE, RISULTATI DI APPRENDIMENTO, CARICO DI LAVORO E CALCOLO DEI CREDITI ECTS

INTRODUZIONE

Obiettivo di questo capitolo è quello di offrire un approfondimento delle relazioni tra strutture educative, carico di lavoro, crediti e risultati di apprendimento. Punto di partenza è il riconoscimento che, in generale, la progettazione e l'attivazione di un corso di studio che porti a un riconoscimento o a una qualifica riconosciuta si basano su un certo numero di elementi che menzioniamo brevemente qui di seguito:

- a) La serie dei risultati di apprendimento "attesi";
- b) Il numero totale di crediti richiesto e la sua distribuzione nelle diverse attività formative: unità didattiche / di apprendimento, lavoro di tesi, esame finale e così via, previste dal titolo di studio;
- c) I contenuti accademici effettivi offerti agli studenti;
- d) Le metodologie di apprendimento/insegnamento e le tradizioni proprie di ciascuna istituzione.

Questo capitolo è incentrato sul concetto e sul ruolo dei crediti, e sottolinea come siano connessi ai risultati di apprendimento e ad altri fattori sopra citati. Il progetto *Tuning* richiede infatti una definizione chiara dei concetti connessi ai crediti, alle finalità / obiettivi e risultati di apprendimento. Ciò rende necessaria la massima chiarezza e la conoscenza dei seguenti elementi:

1. Il ruolo dei crediti
2. L'assegnazione dei crediti ai corsi
3. La progettazione complessiva del curriculum
4. Crediti e livello
5. Calcolo dei crediti in termini di carico di lavoro
6. Confronto delle lunghezze degli anni accademici in Europa
7. Relazione tra carico di lavoro, metodi di insegnamento e risultati di apprendimento.

Non è qui necessario sottolineare che tutti gli elementi sopra menzionati sono in stretta correlazione tra di loro.

In questo contesto si deve anche ricordare che l'istruzione superiore ha subito forti cambiamenti negli ultimi cinquant'anni. L'impostazione Humboldtiana è stata gradualmente sostituita da una più orientata in senso sociale. Forme di istruzione progettate per una élite numericamente limitata sono state trasformate in sistemi di istruzione di massa. Contemporaneamente la connessione tradizionale e necessaria tra insegnamento universitario e ricerca è stata messa in seria discussione. Negli ultimi

decenni l'istruzione ha seguito la tendenza generale verso l'internazionalizzazione. Come mai prima, gli studenti vengono convinti che è nel loro interesse compiere almeno un periodo di studio all'estero. La mobilità internazionale di una parte della forza-lavoro è divenuta una realtà. È evidente come, con l'aumento della percentuale della popolazione con qualifica universitaria, e con l'aumento della flessibilità dei modelli di impiego e di carriera, la tendenza corrente a intervallare studi accademici e lavoro potrebbe crescere. Inoltre, l'enfasi posta sullo sviluppo professionale continuo, che coinvolge tutte le parti dell'università e virtualmente ogni area disciplinare, diverrà sempre più significativa. Le mutevoli necessità del mercato dell'istruzione inducono a considerare come lo sviluppo professionale continuo, nel contesto dell'apprendimento permanente, possa essere adattato al quadro di riferimento per i titoli in corso di continuo sviluppo. Sarà richiesto un sistema di crediti adatto a questo tipo di studi e di sviluppo dei sistemi, che possa concretizzarsi in una forza-lavoro mobile e che possa eventualmente portare a titoli riconosciuti. L'ECTS costituisce uno strumento che, come detto precedentemente in questo capitolo, è già ampiamente condiviso e accettato e che dimostrerà anche la sua adattabilità alle nuove necessità.

ECTS: Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo dei Crediti

1. Il Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti

Il sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS) è stato sviluppato nel corso degli ultimi tredici anni ed oggi è il sistema di base più comunemente usato nelle università europee per misurare il carico di lavoro che lo studente deve svolgere. Altri sistemi di crediti – meno diffusi – sono basati su vari criteri, come ad esempio l'importanza di una materia o il numero di ore di contatto durante lo svolgimento di un corso. Il sistema di crediti ECTS descrive solo il carico di lavoro dello studente in termini di tempo impiegato per completare un corso di studi o un insegnamento all'interno dell'intero corso di studi. Questa impostazione del sistema di apprendimento e insegnamento a livello europeo pone lo studente al centro del processo educativo.

Il sistema di crediti ECTS è stato originariamente sperimentato e perfezionato come un sistema di trasferimento di crediti avente lo scopo di consentire alle università nei diversi paesi europei di descrivere l'ammontare di lavoro accademico necessario per completare l'intero corso di studi o semplicemente solo alcuni corsi, facilitando dunque il riconoscimento del lavoro che lo studente ha sostenuto all'estero. All'inizio (1988), al fine di creare una base comune per la comprensione reciproca, si pose come assunto che un anno completo di studio in una qualsiasi istituzione universitaria europea, per lo studente del paese stesso, doveva essere – per definizione – equivalente a 60 crediti ECTS. I crediti erano assegnati, con l'obiettivo primario della trasparenza nella descrizione, ad ogni attività accertabile (vale a dire in cui lo studente riceve un voto o una valutazione finale), misurando la loro incidenza proporzionale nell'ambito del carico di lavoro stabilito per un intero anno di studio. Quindi i crediti erano assegnati su base *relativa*.

Il sistema ECTS non era riferito solo ai crediti: esso mirava a creare un mezzo di comunicazione semplice e accurato tra istituzioni universitarie, facoltà, dipartimenti, personale e studenti, con il preciso scopo di facilitare la conoscenza reciproca, la comprensione e la fiducia. Furono anche creati dei modelli standardizzati: il modulo di iscrizione ECTS (*Application form*), il contratto di studio (*Learning Agreement*) e il certificato di trascrizione dei risultati (*Transcript of Records*). Informazioni complete riguardanti tutti questi strumenti si possono trovare sul server europeo all'indirizzo <http://www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects>.

2. Il Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo dei Crediti

Nei paesi che usano il sistema di crediti ECTS o analoghi sistemi nazionali, questi vengono usati come sistemi di *accumulo* ufficiali. Ciò sta a significare che interi corsi di studio che portano al conseguimento di titoli (Diplomi, Lauree, Masters etc.) vengono descritti usando il sistema dei crediti ECTS. La base per l'assegnazione dei crediti corrisponde alla durata ufficiale del corso di studi. Per fare un esempio, potremmo riferirci alla totalità del carico di lavoro necessario per ottenere la laurea o un titolo di 1° livello, dove il corso di studi in genere varia ufficialmente da tre a quattro anni ed è espresso in 180 o 240 crediti. Le singole attività formative che devono essere sostenute per ottenere la laurea o un titolo universitario, devono essere descritte in termini di carico di lavoro e quindi in crediti. I crediti possono essere riconosciuti solo quando gli insegnamenti, o altro genere di attività formative, sono stati completati con successo e regolarmente accertati (cioè è stato assegnato un voto o un giudizio finale).

Quando l'ECTS viene usato come sistema di accumulo di crediti, devono essere applicate determinate regole. Ricordiamo che i crediti misurano solo il carico di lavoro e non la qualità del rendimento, i contenuti o il livello raggiunto. Questi elementi vengono descritti in altri modi. Il carico di lavoro di ogni attività di apprendimento ufficiale completata può essere espresso in crediti e può essere trascritto sul certificato dei risultati dello studente. In ogni caso i crediti possono essere usati per il raggiungimento di un titolo finale ufficialmente riconosciuto *solamente* quando costituiscono una delle parti integranti approvate dell'ordinamento degli studi.

Quando il sistema di crediti ECTS o un analogo sistema di crediti diventa ufficiale, i crediti acquisiscono valore *assoluto* e non più solo valore relativo. Vale a dire, i crediti non sono più calcolati su una base proporzionale *ad hoc*, ma sulla base di criteri ufficialmente riconosciuti. Dovremmo inoltre sottolineare che un sistema nazionale di accumulo dei crediti basato sui principi che regolano il sistema ECTS, permette non solo il trasferimento di crediti, una valutazione e un riconoscimento del lavoro svolto in ambito nazionale, ma anche il trasferimento ed il riconoscimento internazionale – sempre nel rispetto dei principi di chiarezza che stanno alla base del sistema.

Inoltre dobbiamo sottolineare che con l'aumento del numero di paesi che adottano sistemi compatibili con la Dichiarazione di Bologna e i Comunicati delle successive conferenze interministeriali, si è determinata una convergenza ed un consenso generale riguardo all'ECTS come sistema di misura comune del tempo impiegato dallo studente nell'apprendimento. In pratica un credito ECTS corrisponde più o meno a 25-30 ore di lavoro svolto dallo studente (incluse ore di colloquio/tutorato, studio individuale o guidato, etc.).

Il Sistema dei Crediti ECTS oggi

Come possiamo vedere, l'ECTS in tredici anni si è sviluppato da un sistema pionieristico di comunicazione tra diversi sistemi e strutture di paesi europei in un sistema ufficiale consolidato e in espansione. È diventato quindi uno dei fondamenti per lo sviluppo di uno spazio europeo dell'istruzione universitaria. Originariamente era inteso a facilitare la mobilità internazionale dello studente e a rendere possibile la crescita della conoscenza reciproca dei corsi di studio indirizzati soprattutto a studenti che studiano a tempo pieno.

All'interno di un più vasto sistema europeo di accumulo dei crediti quale è oggi l'ECTS, esso si trasforma in uno strumento essenziale per lo sviluppo di altri tipi di istruzione universitaria più flessibili: studi part-time, periodi di studio non continuativo e, più in generale, ciò che oggi è riconosciuto come apprendimento permanente (*lifelong learning*). Diremo quindi che il sistema di crediti ECTS è uno strumento necessario per

misurare e descrivere le molteplici attività culturali in cui i cittadini europei saranno sempre più coinvolti nel corso della loro vita.

Oggi il sistema dei crediti ECTS è sempre più usato come un mezzo per *progettare i curricula*. Dal momento che i crediti esprimono il carico di lavoro svolto dallo studente in termini di tempo impiegato, essi consentono alle istituzioni universitarie di programmare il modo più efficace per permettere agli studenti di raggiungere i risultati finali previsti entro i limiti temporali della durata dei loro corsi di laurea. L'ECTS fornisce anche un mezzo utile per controllare i risultati ottenuti e quindi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, esso inoltre facilita la mobilità di studenti e docenti fornendo una 'valuta' comune e trasparenza nei contenuti, nel materiale riguardante il carico di lavoro dei corsi stessi e nelle informazioni sui metodi di accertamento del profitto.

IL RUOLO DEI CREDITI ECTS

Durante il periodo che va dal 1989 al 1995 la Commissione Europea ha sviluppato in collaborazione con circa 145 istituzioni universitarie, il cosiddetto European Credit Transfer System (ECTS). L'intenzione era quella di produrre uno strumento che avrebbe reso confrontabili periodi di studi accademici di differenti università in paesi diversi. Si pensava che uno strumento di questo genere fosse necessario per migliorare il riconoscimento degli studi completati all'estero. L'ECTS fu inteso come un sistema di trasferimento per collegare i diversi sistemi e le strutture universitarie dei diversi paesi europei. In quanto sistema di trasferimento basato sull'assunto generale concernente il carico di lavoro e le informazioni e su una filosofia di mutua fiducia e familiarità, funzionò bene.

In verità la forza attrattiva del sistema di crediti ECTS è ed era:

- la sua semplicità;
- la sua totale capacità di collegare sistemi di istruzione sia su base nazionale sia su base internazionale.

Sin dall'inizio ci si accordò sul principio che periodi di studio portati a termine con successo presso altre istituzioni sarebbero stati riconosciuti solo sulla base di accordi precedentemente presi tra membri appartenenti al corpo docente delle varie istituzioni universitarie, i quali avrebbero tenuto conto del livello, dei contenuti e del carico di lavoro richiesto dai corsi stessi.

Valore relativo e valore assoluto dei crediti

Nel materiale informativo che era stato distribuito sull'ECTS è stabilito che i crediti assegnati ai corsi sono valori relativi che riflettono la quantità di lavoro richiesta da ogni corso in relazione alla quantità totale del lavoro richiesto per completare un intero anno di studi accademici presso una determinata istituzione. Ora ci si deve interrogare se questa impostazione non sia troppo semplicistica. In particolar modo l'espressione "valore relativo" in relazione a "un intero anno di studi accademici" richiede maggiore attenzione. Durante la fase di sviluppo del progetto non è stato possibile definire i crediti univocamente come valori relativi in tutte le situazioni. Ciò dipendeva in gran parte dal fatto che un certo numero di paesi non erano abituati a un sistema dei crediti. A quel tempo l'Italia e la Germania furono identificati come i due paesi con più difficoltà nell'applicazione del sistema. La Germania perché per molte discipline non aveva un corso di studi descritto chiaramente, e l'Italia perché sembrava che non ci fosse una relazione tra il tempo effettivamente impiegato dallo studente per laurearsi e la durata ufficiale dei corsi di studio. Quindi al termine "valore relativo" venne dato un diverso significato a seconda dei diversi paesi e delle circostanze. Talvolta l'assegnazione del credito era basata sulla durata ufficiale del corso di studio e talvolta sulla durata non ufficiale, vale a dire su un calcolo del tempo medio necessario per terminare il corso di studi. Nei paesi in cui il sistema dei crediti basato sull'idea del carico di lavoro era già in uso, la durata ufficiale del corso di studi fu presa come punto di partenza per l'assegnazione dei crediti. In questi casi il "valore relativo" divenne effettivamente "valore assoluto" in ogni contesto.

Si prevede che in un futuro molto prossimo, la maggioranza dei paesi europei, e le istituzioni universitarie di quei paesi stessi, introducano un sistema di crediti basato sul concetto di carico di lavoro, così come avviene nel sistema di crediti ECTS, in questo modo anche in questi paesi verrà attribuito ai crediti un "valore assoluto". Questo non significa però che il numero di ore di carico di lavoro attribuite ad un credito sarà esattamente lo stesso a livello nazionale o internazionale. La reale durata dei periodi di studio di un anno accademico è diversa da un'istituzione all'altra e da paese a paese, ma ciò non pone problemi fintanto che le differenze rimangono contenute all'interno di certi limiti. Ritorneremo su questo argomento più avanti.

Tipi di Corsi di Studio

Talvolta viene fatta una distinzione tra corsi di studio *regolari* e corsi di studio "*di eccellenza*". Questi ultimi sono indirizzati a studenti particolarmente brillanti³. In entrambi i casi il programma di studi prescritto

³ Tre significati diversi sembrano adattarsi alle parole «programmi di eccellenza». Essi sono:

dovrebbe essere basato sull'ipotesi che ad un intero anno accademico vengano assegnati un numero di 60 crediti. Ciò chiarisce il fatto che, benché i crediti rappresentino sempre il carico di lavoro e vengano sempre assegnati sulla base di un accertamento finale positivo, la qualità del lavoro, cioè il livello di conoscenze raggiunto dallo studente per ottenere tali crediti, può essere diverso da studente a studente. Ciò dipende dal fatto che non solo esistono diversi tipi di istruzione (ad esempio metodi di insegnamento/apprendimento/tradizioni), ma anche diverse forme di apprendimento all'interno dello stesso tipo di sistema di istruzione. In altre parole, per quel che riguarda i crediti, il titolo realmente conferito definisce quanti crediti (nella sua interezza) e quanti singoli accrescimenti o "piccole quantità di crediti" (attraverso i "moduli" o parti di programma) vengono assegnati allo studente. Per quel che riguarda i crediti essi hanno una sola dimensione: definiscono il carico di lavoro, ma – sul *Diploma Supplement*, sul certificato dei risultati (*Transcript of records*) dello studente etc. – accompagnano e sono accompagnati da altre indicazioni, quali ad esempio l'Università di appartenenza o l'Università che ospita lo studente, l'ordinamento seguito per il raggiungimento del Diploma o della Laurea, il livello raggiunto, i contenuti, la qualità del rendimento (cioè la valutazione) etc. Per necessità di chiarezza, questo articolo ha come punto di riferimento lo studente tipico che segue un corso di studio regolare per il conseguimento del Diploma o della Laurea.

Il Sistema ECTS come sistema di accumulo

Come già sottolineato, i crediti non sono vere e proprie entità a sé stanti, ma descrivono sempre il completamento di un lavoro che è parte integrante di un curriculum. Se facciamo riferimento al sistema di accumulo dei crediti, intendiamo un sistema in cui i crediti vengono sommati in un ordinamento coerente di studi. Da questo punto di vista un credito corrisponde ad un'unità che riflette un certo ammontare di lavoro portato a termine con successo e ad un livello stabilito per il riconoscimento di un determinato titolo. Quindi, i crediti non sono intercambiabili automaticamente da un contesto all'altro. Il personale addetto all'ammissione deve sempre valutare il lavoro svolto (i crediti assegnati) in una istituzione universitaria diversa, sia all'estero sia nel proprio paese, prima che lo studente possa essere integrato in un preciso corso di studi universitario. Il sistema dei crediti ECTS inteso come sistema di accumulo facilita il riconoscimento di tali crediti. Inoltre nel processo di riconoscimento, per evitare un paragone tra singole unità didattiche, si dovrebbe tenere sotto controllo la quantità totale di lavoro. Questo metodo di riconoscimento accademico del lavoro svolto presso altre istituzioni è stato stabilito come regola base all'interno del sistema dei crediti ECTS nel corso dell'intero decennio. L'ECTS è adatto come sistema di accumulo dei crediti proprio perché si basa sul concetto di crediti in relazione al contesto e sul riconoscimento da parte dell'istituzione che alla fine rilascerà il titolo di studio.

Come già detto, all'interno del sistema ECTS fino ad ora è stato enfatizzato l'aspetto del trasferimento dei crediti ma sicuramente in futuro l'interesse si sposterà sul concetto di accumulo. Esso costituirà uno dei meccanismi necessari e fondamentali per gli sviluppi futuri nell'ambito dell'istruzione universitaria e del mondo del lavoro.

In questa prospettiva è nell'interesse del settore dell'istruzione universitaria sviluppare l'ECTS come un sistema attendibile di accumulo crediti per gli studi accademici. Nei primi dieci anni della sua esistenza mancavano le condizioni adatte per questo passo. Comunque, soprattutto negli ultimi anni, sono intercorsi dei cambiamenti nell'ambito delle politiche universitarie europee per cui si sono creati i presupposti ed è stata sottolineata la necessità di un sistema europeo omogeneo di raccolta crediti. La *Dichiarazione della Sorbonne* (1998), la *Dichiarazione di Bologna* (1999) e successivi comunicati delle riunioni interministeriali da una parte, e le riforme che si stanno portando avanti in un certo numero di paesi dall'altra, sono una chiara espressione di quanto affermato. L'idea che si persegue è quella di una struttura europea di mercato aperto, di un libero scambio di persone e merci e di un'unica area economica. In quest'ottica, il sistema di accumulo di crediti è considerato uno dei presupposti essenziali per una sintonizzazione (*tuning*) tra le strutture di istruzione universitaria in Europa.

In pratica il trasferimento e l'accumulo dei crediti sono due lati della stessa medaglia. In anni recenti è stato spesso suggerito che l'abbreviazione "ECTS" dovrebbe essere cambiata in modo da includere anche l'aspetto relativo all'accumulo. È stato deciso di non farlo con il preciso scopo di evitare confusione. Negli ultimi dieci anni, ECTS è diventato un "marchio" ben conosciuto all'interno dell'istruzione universitaria, un marchio che riflette una metodologia unica di riconoscimento accademico. Questa metodologia include sia il trasferimento sia l'accumulo dei crediti. Dopo tutto, l'ECTS richiede che i crediti siano assegnati a tutte le attività formative in tutti i corsi di studio. L'idea base del sistema di crediti ECTS è che il riconoscimento non

1 Programmi normali possono essere superati da studenti brillanti che possono quindi ottenere più di 60 crediti in un solo anno accademico

2 In alcuni luoghi, ad esempio Oxford e Cambridge, École Normale di Parigi, Scuola Normale di Pisa, gli studenti devono frequentare lezioni, attività etc. extracurricolari.

3 Uno studente può sostituire nel suo piano di studi alcuni crediti che richiedono un minor impegno con altri (uguali in numero) che risultano richiedere maggior impegno: lo studente può in questo modo raggiungere un livello più elevato nello stesso periodo di tempo, senza ottenere un maggior numero di crediti ECTS (ad esempio in programmi che tralasciano dettagli che invece fanno parte di un programma normale). Il livello non è determinato dal numero di crediti.

avviene sulla base di un confronto tra le singole attività formative, ma attraverso il riconoscimento di periodi di studio comparabili sia per livello sia per contenuti, in un modo più flessibile.

Crediti e durata dei corsi di laurea

Il Processo di Bologna (iniziato nel 1999) ha dato un nuovo impulso alla discussione sui crediti. Non solo molti paesi hanno deciso di introdurre un sistema di crediti nazionale - che in quasi tutti i casi coincide con il sistema di crediti ECTS - ma si è anche sviluppato un dibattito e si è raggiunto un consenso sulla struttura in cicli dell'istruzione universitaria e la consistenza in crediti prevista, pur con la necessaria flessibilità, per i corsi di studio dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Le seguenti strutture generali sono riportate nel Documento "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (p.72), approvato dai Ministri a Bergen (2005):

- Titoli di primo ciclo: 180-240 crediti ECTS
- Titoli di secondo ciclo: 90-120 crediti ECTS, con almeno 60 crediti al livello di secondo ciclo
- Titoli di terzo ciclo o Dottorato, non necessariamente associati ad un numero di crediti.

Per i dottorati i Ministri hanno indicato nel Comunicato di Bergen una durata di 3-4 anni.

ASSEGNAZIONE DEI CREDITI AI CORSI

Carico di lavoro per lo studente

ECTS è stato progettato come un sistema di crediti basato sul carico di lavoro che lo studente deve svolgere, in accordo con gli sviluppi che negli anni '80 stavano avvenendo in un certo numero di paesi europei quali la Scandinavia, i Paesi Bassi e il Regno Unito. In quei paesi il sistema dei crediti, a livello nazionale, si fondava sul sistema di accumulo dei crediti stessi. L'ECTS poté quindi essere facilmente attuato. In altri paesi, i cui sistemi di insegnamento erano basati sul numero di ore di lezione e di tutorato, l'attuazione si rivelò molto più complicata. Inizialmente, in questi paesi, l'assegnazione dei crediti ai corsi era di norma calcolata in rapporto al numero di ore di insegnamento relative ad ogni corso. Questa premessa si basa sull'ipotesi che il numero di ore di insegnamento rifletta più o meno il carico di lavoro che lo studente deve sostenere per superare il corso. Tuttavia, in pratica, questa non è sempre la regola. Esperienze in Italia e in Spagna, ad esempio, mostrano che a lungo termine questo tipo di impostazione non risulta soddisfacente. Lo stesso carico di insegnamento può corrispondere a diversi carichi di lavoro per gli studenti. In un certo numero di paesi poi la situazione è complicata dal fatto che i contenuti dei corsi di studio vengono decisi in larga misura a livello di governo centrale: esiste una lista prefissata di materie da insegnare. Questa impostazione porta ad una certa rigidità nella struttura dei corsi stessi e di conseguenza una giusta attribuzione dei crediti si fa più problematica.

Alcuni paesi che hanno fondato il loro sistema di crediti sul carico di lavoro che lo studente deve sostenere (vale a dire in termini di quantità di lavoro svolto dallo studente piuttosto che sul numero di ore di insegnamento) come base per l'assegnazione dei crediti, si sono trovati a fronteggiare problemi di altro genere. In alcuni casi si sono riscontrate delle incomprensioni in merito al rapporto tra l'importanza di una materia ed il numero dei crediti da assegnare al corso. Risulta difficile in pratica chiarire che la complessità o l'importanza di una materia in quanto tale **non** è la base per l'assegnazione dei crediti, i quali dipendono solamente dall'ammontare di tempo che lo studente impiega per studiare una materia e per completare il corso con successo.

Corsi di studio concepiti sugli studenti (student-oriented) versus corsi di studio concepiti sui docenti (teacher-oriented)

Discussioni di questa natura pongono un diverso accento sull'insegnamento e sull'apprendimento. I sistemi didattici possono essere descritti sia come prevalentemente "*teacher-oriented*", sia come prevalentemente "*student-oriented*". L'approccio "*teacher-oriented*" non tiene conto del tempo, in quanto si basa sull'assunto che l'oggetto proprio di studio sia quanto ogni professore ritiene che lo studente debba apprendere dal suo

insegnamento. Quello che invece viene definito approccio “*student-oriented*” tiene in considerazione la pianificazione dell'intero corso di studi e si incentra soprattutto sulla finalizzazione degli ordinamenti di studio in rapporto alla posizione futura del laureato nella società. In questa ultima impostazione hanno un ruolo decisivo la corretta distribuzione dei crediti e la definizione accurata dei risultati di apprendimento.

Fino a tempi recenti la maggior parte dei sistemi in uso erano “*teacher-oriented*”. Oggi si tende invece a valutare con attenzione gli ostacoli che lo studente tipico può incontrare nel terminare il suo corso di studi nei tempi stabiliti. Il carico di lavoro che lo studente deve sostenere è stato riconosciuto come fattore cruciale ed i docenti comprendono che vi è un divario tra ciò che lo studente dovrebbe imparare e ciò che lo studente è effettivamente in grado di imparare nell'arco di un periodo stabilito. In particolare, se si tratta di determinare il numero di crediti richiesti per un particolare insieme di risultati di apprendimento e requisiti dell'ordinamento, le assegnazioni dovrebbero essere fatte nel rispetto delle differenti conoscenze pregresse e delle abilità e competenze acquisite prima di entrare all'università. A causa delle differenze esistenti nelle strutture di istruzione secondaria, questi fattori pregressi nei diversi paesi vengono tenuti in considerazione in modo diverso.

PROGRAMMAZIONE GENERALE DI UN CURRICULUM

Ruolo dei risultati di apprendimento attesi

Nell'ambito di un quadro in cui l'aspetto quantitativo è assicurato dall'uso dei crediti, sembrerebbe utile sviluppare gli ordinamenti dei corsi di studio sulla base dei risultati di apprendimento attesi. I risultati di apprendimento possono essere definiti come formulazioni di ciò che ci si aspetta che lo studente apprenda, capisca e/o sia in grado di dimostrare dopo il completamento del programma di studi. Riguardo a questo tipo di approccio, nel Regno Unito sono state fatte esperienze dalla Quality Assurance Agency (QAA) e questo metodo è conosciuto, anche se utilizzato in misura minore, in molti altri paesi europei.

Progettando gli ordinamenti in questo modo si possono ottenere più trasparenza e coerenza. Questa impostazione consente di sviluppare ordinamenti di studio cumulativi, con requisiti di ingresso specifici per ognuno dei cicli, degli anni di studio ed eventualmente dei livelli, così come delle singole unità didattiche.

I risultati di apprendimento previsti per il primo e per il secondo ciclo devono essere distinti chiaramente. Benché i risultati finali e le competenze che lo studente deve acquisire debbano essere correlati sia ai corsi di studio sia alle discipline, è possibile comunque formulare anche obiettivi più generali. In pratica si possono distinguere due tipi di risultati di apprendimento:

- Competenze generali (abilità trasferibili);
- Competenze specifiche relative alla disciplina (conoscenze teoriche, pratiche e/o di sperimentazione, e abilità relative alla disciplina stessa).

Entrambe dovrebbero avere un posto ben preciso nel corso di studi e dovrebbero essere verificabili alla fine.

Conoscenze generali e specifiche relative alla disciplina (abilità e conoscenze)

Quando parliamo di *competenze generali* ci riferiamo, ad esempio, alla capacità di analisi e di sintesi, alle conoscenze generali, alla consapevolezza della dimensione europea ed internazionale, alla capacità di studio individuale, alla cooperazione e comunicazione, alla tenacità, alla capacità di guida (leadership), ed alle abilità organizzative e di programmazione. In altre parole, stiamo parlando di qualità che vengono spese in situazioni molteplici e diverse, non solo in quelle relative all'area specifica della materia oggetto di studio. Inoltre, molte di queste abilità e capacità possono essere sviluppate, coltivate o, al contrario, bloccate, da metodologie e forme di apprendimento/insegnamento più o meno appropriate.

In aggiunta a queste competenze di carattere più generale – che si spera vengano sviluppate in tutti i corsi di studio – ogni corso di studi cercherà sicuramente di incrementare le *competenze specifiche relative alla disciplina* (abilità e conoscenze). Le abilità relative alla disciplina corrispondono infatti ai metodi e alle tecniche rilevanti pertinenti alle varie aree disciplinari, ad esempio l'analisi di scritture antiche, le analisi chimiche, le tecniche di campionatura e così via, a seconda dei diversi ambiti.

Le *conoscenze specifiche relative alla disciplina, teoriche, pratiche e/o sperimentali* includono i contenuti, cioè la conoscenza specifica relativa alla disciplina, i modi in cui i problemi vengono affrontati e risolti, le conoscenze della storia della materia e degli sviluppi correnti al suo interno, e così via. Anche qui dopo un'attenta analisi vanno

definite le priorità e i livelli richiesti per ogni tipologia di conoscenza relativa alla materia allo scopo di programmare un curriculum soddisfacente.

Gli stessi obiettivi di apprendimento e le stesse competenze possono essere raggiunti usando diversi metodi di insegnamento e apprendimento, diverse tecniche e formati, quali la frequenza alle lezioni, la presentazione di compiti specifici, assegnati di volta in volta⁴, mettere in pratica abilità tecniche, scrivere saggi di difficoltà crescente, leggere articoli, imparare a fare critiche costruttive relative al lavoro di altri, moderare incontri (seminari, per esempio), lavorare sotto pressione di scadenze, produrre articoli insieme ad altri, relazionare in pubblico sui saggi scritti, stilare compendi o riassunti, eseguire lavoro di laboratorio o esercizio pratico, effettuare l'osservazione diretta sul campo e la conseguente raccolta dei dati, studiare individualmente.

A prima vista sembrerebbe ragionevole che i risultati di apprendimento di carattere più generale debbano essere conseguiti nel corso del primo ciclo. Esperienze precedenti mostrano comunque come i risultati di apprendimento «generalisti» siano ancora, in certa misura, dipendenti dalle materie di studio. In questa sede si suggerisce che, in generale, al completamento del primo ciclo lo studente dovrebbe essere in grado di:

- mostrare familiarità con i fondamenti e la storia della sua disciplina principale;
- comunicare le conoscenze di base ricevute in modo coerente;
- porre nuove informazioni ed interpretazioni nel contesto della disciplina di base;
- mostrare la comprensione dell'intera struttura della disciplina e le connessioni con le sottodiscipline che la costituiscono;
- mostrare di comprendere ed attuare metodi di analisi critica e di sviluppo di teorie;
- applicare in pratica accuratamente metodi e tecniche relativi alla disciplina;
- mostrare di aver compreso la qualità della ricerca relativa alla disciplina;
- mostrare di aver compreso come esaminare teorie scientifiche sia dal lato della sperimentazione, sia da quello dell'osservazione.

Il completamento del primo ciclo funge da requisito di ingresso per il secondo ciclo. Il secondo ciclo di solito corrisponde alla fase di specializzazione, benché questo sia solo uno dei modelli possibili. Lo studente che si laurea nel 2° ciclo deve essere in grado di eseguire ricerche (applicate) indipendenti. Sembra che, riguardo ai risultati di apprendimento del secondo ciclo, lo studente debba:

- avere una buona padronanza di un campo specialistico all'interno del settore disciplinare di studio ad un livello avanzato. Ciò significa in pratica essere a conoscenza delle teorie, interpretazioni, metodi e tecniche più all'avanguardia;
- essere in grado di seguire ed interpretare criticamente gli sviluppi più moderni sia in teoria, sia in pratica;
- avere competenze sufficienti per fare ricerca indipendente ed essere in grado di interpretarne i risultati ad un livello avanzato;
- essere in grado di dare un contributo, sebbene limitato, entro i canoni della disciplina, ad esempio nella tesi finale;
- mostrare originalità e creatività nel modo di trattare la disciplina;
- aver sviluppato competenze ad un livello professionale.
- ...

Non tutti i risultati di apprendimento o gli indicatori di livello menzionati hanno la stessa valenza per ogni disciplina.

Sistemi modulari e sistemi non modulari

⁴ Ad esempio fare una ricerca su un argomento specifico e scrivere una relazione o un saggio.

Per alcuni, l'introduzione di un sistema di crediti implica automaticamente l'introduzione di un sistema modulare, vale a dire unità relative ad un corso o moduli, a cui vengono assegnati un «numero limitato e ragionevole» di crediti con un criterio di multipli di una unità di base. In pratica esistono diverse opzioni ed il «criterio multiplo» spesso non viene preso in considerazione. Il sistema modulare presenta vantaggi ovvi perché in alcuni paesi esso può prevenire un'eccessiva frammentazione evitando di conseguenza un aumento nel numero di esami. Questo sistema facilita anche il trasferimento dei crediti. Il sistema modulare non è un pre-requisito indispensabile per l'intera progettazione del curriculum, anche se in pratica ne facilita il processo. L'aspetto negativo del sistema modulare è che esso diminuisce la libertà di insegnamento quando l'ammontare delle ore all'interno di un modulo è limitato, mentre l'aspetto positivo è che ne incrementa la flessibilità. Così facendo diventa possibile costruire curricula diversi che però abbiano punti di contatto. Mentre in un sistema non modulare (ad esempio quando un numero di crediti molto alto viene assegnato ad una unità didattica insegnata da un solo docente) viene data priorità alla scelta del materiale, in un sistema modulare è la struttura dell'intero curriculum ad essere fonte di considerazione primaria.

In qualsiasi tipo di sistema, modulare o non modulare, il problema dell'attribuzione dei crediti può essere affrontato da due punti di vista diversi: dal basso e dall'alto. Se si affronta il sistema dal basso verso l'alto l'unità didattica stessa diventa il mattone di costruzione e il punto su cui focalizzare l'attenzione. In questa situazione la posizione dell'unità specifica all'interno del curriculum generale non è chiara. Il rischio implicato in questo tipo di approccio è che i docenti sopravvalutino (o sottovalutino) il ruolo della unità da loro insegnata. Questo si riflette sul carico di lavoro richiesto allo studente per una unità didattica. Per gli studenti ciò potrebbe significare non essere in grado di utilizzare il tempo a loro disposizione nel modo più proficuo perché la somma totale del loro carico di lavoro risulta essere troppo pesante (o troppo leggera).

Nell'approccio che va dall'alto verso il basso invece il punto di partenza è quello di suddividere in quattro livelli i risultati di apprendimento attesi:

- Il corso di laurea del secondo ciclo;
- Il corso di laurea del primo ciclo;
- Ogni singolo anno o livello del corso di studi, ad esempio primo, secondo, terzo e quarto, e quinto;
- Ogni singola unità didattica (o modulo o attività formativa di insegnamento/apprendimento).

Distribuzione dei crediti

Quando parliamo di risultati di apprendimento o competenze richieste ci riferiamo alla conoscenza concreta, alle capacità di analisi, alle abilità pratiche, etc. Un'attenzione particolare dovrebbe essere posta nell'evitare l'inclusione di risultati di apprendimento non appropriati (ad esempio troppi dettagli su un determinato argomento). Dopo aver stabilito i livelli di apprendimento che si desidera lo studente acquisisca, il passaggio successivo è quello di decidere quanto tempo sia necessario per raggiungere ognuno di questi livelli. Il calcolo si basa sulla stima di ciò che uno studente tipico riesce a fare in un determinato periodo di tempo. In effetti, questo tipo di calcolo e l'ammontare totale del tempo disponibile⁵ difficilmente coincideranno. È questo il momento di raggiungere un compromesso che tenga conto del livello di conoscenza e delle abilità che sono state formulate per quel che riguarda i risultati di apprendimento attesi e l'ammontare di tempo disponibile e necessario per raggiungerli. Ciò probabilmente implicherà una ridefinizione dei risultati di apprendimento stessi. Se ciò verrà fatto correttamente, risulterà chiaramente quanto tempo sia effettivamente disponibile per ogni attività di insegnamento/apprendimento nell'ordinamento dell'intero corso di studio (ad esempio, blocchi di insegnamento o moduli o unità didattiche, lavoro per la tesi, l'osservazione diretta sul campo e la conseguente raccolta dei dati, il tirocinio, etc.). I crediti permettono il calcolo del carico di lavoro necessario e impongono un limite realistico a ciò che realmente può essere inserito nell'intero corso di studi o in ogni anno accademico.

Il numero totale di crediti necessario per il completamento del corso di studi, e quindi per il conseguimento del titolo, o il numero di crediti necessari per completare un singolo anno accademico può essere diviso in vari modi, allo scopo di facilitare la definizione dei corsi di studio e dei gradi di flessibilità consentiti. Ad esempio, i crediti necessari per ottenere il titolo di studio possono essere divisi in diverse categorie: quelli pertinenti ai corsi obbligatori o fondamentali, quelli relativi ai corsi complementari, e simili.

⁵ Disponibile ad esempio sulla base di tradizione di insegnamento/apprendimento in una determinata «istituzione+paese in cui ha sede l'istituzione».

Una tale distribuzione in categorie naturalmente varierà abbastanza da istituzione a istituzione. In verità le istituzioni differiscono in gran misura per quel che riguarda le risorse di insegnamento disponibili e la preparazione degli studenti al momento dell'iscrizione. Da qui la necessità di distribuire i crediti in modo appropriato con lo scopo di ottimizzare l'uso delle risorse e l'efficacia delle attività di insegnamento/apprendimento.

Crediti e livelli

Se non all'interno del sistema di crediti ECTS ci sono suggerimenti sul fatto che i crediti debbano misurare il livello, sembrerebbe opportuno che, quando i crediti vengono usati in un sistema di accumulazione, le regole relative al raggiungimento di un titolo tendano generalmente a specificare non solo il numero di crediti richiesti per quel titolo specifico, ma anche una serie di sotto-regole in relazione al livello per il quale quei crediti devono essere conseguiti e alla tipologia delle attività formative.

Questo progetto non si è prefissato di risolvere il problema dei livelli in maniera astratta, ma piuttosto ha esaminato la questione in connessione con i crediti e il riconoscimento nell'ambito delle aree disciplinari. Tuttavia si tratta evidentemente di una questione che tutte quelle istituzioni che vorranno applicare il sistema di accumulo dei crediti dovranno affrontare. Ora, se i crediti devono essere trasferibili tra le istituzioni e tra gli stati che accettano il progetto, si dovrà affrontare il problema in una prospettiva europea. Ad oggi, questi temi vengono risolti su una base *ad hoc*, talvolta utilizzando la rete NARIC, ma se il sistema europeo di accumulazione di crediti dovrà essere utilizzato su larga scala, dai paesi che decidono di accettarlo è necessario che ci siano una consapevolezza ed una conoscenza su scala europea – o almeno che ci sia un sistema europeo di indicatori di livello universalmente riconosciuto e accettato. Inoltre, lo sviluppo di queste ulteriori indicazioni, insieme ai crediti, diventerà un fattore cruciale in un sistema in cui vengano accreditate anche conoscenze o esperienze pregresse. Al di fuori della struttura universitaria tradizionale, sarà ancora più importante avere tali indicatori, in maniera tale che tutti gli interessati possano comprendere in modo trasparente il livello al quale vengono assegnati i crediti. Dal momento che la velocità dello sviluppo professionale continuo accelera, deve essere chiarito bene il livello al quale i crediti vengono assegnati.

Una possibile via da seguire potrebbe essere quella di introdurre ulteriori descrittori, che vadano di pari passo con il sistema di crediti ECTS, inteso come un sistema di accumulo e di trasferimento dei crediti. Una delle premesse per la definizione di un sistema su scala europea è la trasparenza e la facilità di comparazione e di attuazione. La conseguenza sarà che i crediti verranno distribuiti tenendo conto dei livelli e della tipologia dei corsi.

Naturalmente, anche prima dell'introduzione dell'ECTS come sistema di accumulo esisteva la nozione di livello. In quasi tutti i casi i corsi di studio si basano su alcuni percorsi o schemi che presuppongono un'idea di avanzamento. Sono utilizzati diversi modelli per garantire che siano rispettate le regole riguardanti la struttura di un corso di studio. In corsi di studio più tradizionali e rigidi, gli studenti devono soddisfare certi requisiti per poter passare da un anno accademico al successivo. In casi simili, il riconoscimento dei crediti avviene in un contesto fisso, nel quale "livelli" e "anni" corrispondono. In altri casi si utilizza un sistema di pre-requisiti per controllare l'avanzamento (dello studente). Lo studente deve seguire un certo insegnamento/unità didattica o serie di unità didattiche per poter accedere alla successiva unità didattica/insegnamento o modulo o ad una serie di unità didattiche o moduli. Tali percorsi di avanzamento sono descritti nei regolamenti dei corsi di studio e degli esami. Questi regolamenti sono decisivi per ciò che concerne il riconoscimento di unità didattiche come parti di un corso di studio.

Recentemente si è affermata sempre più la nozione di Apprendimento Permanente (*Life Long Learning*). Questo nuovo e più ampio contesto di insegnamento e apprendimento richiederà una maggiore flessibilità per ciò che riguarda il riconoscimento di studi pregressi e (livelli di) competenze conseguiti in altri ambienti diversi. Le necessità della società richiedono inoltre di rispondere con corsi di studio più differenziati e quindi più flessibili. I futuri corsi di studio dovranno essere probabilmente in gran parte personalizzati, prendendo in considerazione gli interessi e le capacità di ciascun singolo studente. Per tali corsi di studio flessibili non risultano più soddisfacenti i consolidati sistemi di avanzamento. Con l'introduzione del sistema a tre cicli e con il connettere i cicli ai descrittori di livello degli stessi cicli è stato fatto un importante passo avanti verso la risoluzione del problema. In pratica, stiamo parlando di crediti ECTS di primo ciclo (laurea), di crediti ECTS di secondo ciclo (laurea specialistica- magistrale) e di crediti ECTS di terzo ciclo (dottorato). In molti paesi non si possono inserire in un dato corso di studio dei crediti che non siano dello stesso livello. Ad esempio, crediti del primo ciclo non possono essere riconosciuti come parte di un corso di secondo ciclo. In corsi di studio che permettono l'inserimento – in numero limitato – di crediti di un livello più basso, probabilmente la distinzione tra tre soli livelli non potrà essere considerata soddisfacente. In questo caso, ma probabilmente anche in altri, si sentirà la necessità di introdurre i cosiddetti livelli intermedi (*intermediate levels*), anch'essi basati su descrittori.

Dovendo definire livelli intermedi, possiamo distinguere i seguenti:

- *Basic level course* [Corso di livello base] (inteso a fornire un'introduzione alla disciplina);
- *Intermediate level course* [Corso di livello intermedio] (inteso ad approfondire le conoscenze di base);
- *Advanced level course* [Corso di livello avanzato] (inteso verso un ulteriore rafforzamento delle competenze);
- *Specialised level course* [Corso di specializzazione] (inteso ad accrescere la conoscenza e l'esperienza in un campo o in una disciplina particolare).

Si potrebbe immaginare che un corso di primo ciclo si basi su una struttura che faccia uso delle nozioni di livello di base, intermedio e avanzato. In un corso di secondo ciclo, in particolare in un corso di due anni o 120 crediti ECTS, potrebbe risultare utile una distinzione tra i livelli avanzato e specialistico.

CALCOLO DEI CREDITI IN TERMINI DI CARICO DI LAVORO

Definizione di credito

Il calcolo dei crediti che viene fatto attualmente in termini di calcolo del carico di lavoro che uno studente deve svolgere si è rivelato un problema abbastanza difficile. Prima di tutto bisognerebbe chiarire ciò che si intende per credito. Si propongono le seguenti definizioni:

Il credito è un'unità di misura del carico di lavoro dello studente, calcolato in base al tempo necessario per completare un determinato corso e che comprende sia le ore di lezione sia lo studio individuale.

In riferimento al sistema di crediti ECTS:

- 60 crediti ECTS misurano il carico di lavoro di uno studente medio durante un anno accademico.
- Il numero di ore di lavoro richiesto allo studente (ci riferiamo sempre allo studente medio) per raggiungere un insieme di risultati di apprendimento (ad un livello stabilito) dipende dalle sue capacità, dai metodi di insegnamento e apprendimento, dalle risorse a disposizione per l'insegnamento e l'apprendimento, dal piano di studi. Tutti questi fattori possono variare tra le diverse università di un singolo stato e tra stati diversi.

Dal momento che i crediti, relativi o assoluti, misurano solo il carico di lavoro all'interno di un curriculum, possono essere usati come strumento di pianificazione o di monitoraggio dopo che è stato definito il curriculum. Infine, per poter creare, modificare o valutare un curriculum, ci si deve accordare sui risultati di apprendimento generali e specifici.

Stima del carico di lavoro medio e del risultato

Si discute spesso sul fatto che lo studente medio non esista. Come determinare quindi un modello che rappresenti una misura di intelligenza media? Si è concordi sul fatto che per acquisire determinate conoscenze e abilità ci vogliano tempo ed una certa preparazione e un certo retroterra culturale. Quindi il tempo impiegato e la preparazione culturale personale sono due elementi che possono essere identificati come variabili nel quadro dei risultati di apprendimento raggiunti riferiti ad una singola unità didattica o ad un particolare corso di studi. In questo contesto, le conoscenze già acquisite prima di intraprendere un determinato corso di studi per il conseguimento di un titolo, diventano un elemento fondamentale. Il loro livello reale può, in certa misura, influenzare il carico di lavoro dello studente durante il suo corso di studi. Il personale docente di solito ha un'idea abbastanza vaga di ciò che si può chiedere di fare ad uno studente in un determinato periodo di tempo e per un determinato corso di studio, mentre ha una conoscenza chiara dei principi che definiscono la qualità. È comunque comunemente accettato che se uno studente medio si impegna di più nella preparazione di un esame, il voto probabilmente sarà (in qualche modo) più alto. Similmente se un bravo studente impiega il tempo richiesto per preparare un esame, sicuramente sarà premiato con un buon voto. Se il tempo impiegato nella preparazione dell'esame è minore di quello richiesto, il voto sarà probabilmente inferiore. In altre parole, esiste una relazione tra lo sforzo fatto dallo studente ed i risultati ottenuti. Ora, dato per scontato il fatto che il tempo effettivo di cui ogni singolo studente necessita per raggiungere i risultati di apprendimento stabiliti varia a seconda delle capacità dello studente stesso e che il raggiungimento di tali risultati può essere influenzato dal livello di conoscenze pregresse e dal metodo di studio, può essere tuttavia definito il concetto di tempo di apprendimento presunto, il cosiddetto "notional learning time". Con "notional learning time" si fa riferimento al numero di ore di cui uno studente necessita, in media, per raggiungere risultati specifici relativi a quel particolare livello.⁶

Metodi per il calcolo del carico di lavoro

Nella pratica vengono usati metodi diversi per calcolare il carico di lavoro richiesto allo studente. Benché ci siano delle differenze dovute alla diversità tra le varie discipline, possono comunque essere identificati dei denominatori comuni. Nel calcolo del carico di lavoro hanno importanza le seguenti voci:

⁶ Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, p. 4.

- Il numero totale di ore di insegnamento relative al corso (numero di ore per settimana per il numero di settimane);
- Preparazione prima delle lezioni e completamento degli appunti dopo aver seguito le lezioni o il seminario;
- L'ammontare di ulteriore lavoro individuale richiesto per terminare il corso con successo.

L'ultima voce risulta essere la più difficile da calcolare e dipende in gran parte dalla disciplina oggetto di studio e dalla complessità della materia stessa. Il lavoro individuale può essere calcolato tenendo conto delle seguenti voci:

- La raccolta e selezione di materiale importante.
- La lettura e lo studio del materiale stesso.
- La preparazione di un esame orale o scritto.
- La stesura di un saggio o di una dissertazione.
- Lavoro individuale in laboratorio.

È ovvio che il calcolo del carico di lavoro in termini di crediti non è un processo automatico. Il professore che impartisce l'unità didattica deve decidere tenendo conto del livello di complessità del materiale da studiare per il suo insegnamento. Non c'è bisogno di sottolineare che l'esperienza accumulata in precedenza dal personale docente risulta essenziale. Uno dei contributi principali del processo di assegnazione dei crediti è che esso porta ad una maggiore riflessione sulla progettazione del curriculum e dei metodi di insegnamento da parte del personale docente.

È stata dimostrata l'utilità di questionari che danno modo di controllare regolarmente se gli studenti sono in grado di adempiere i loro compiti nel periodo di tempo stabilito. Nei questionari vengono poste domande che non riguardano solo l'esperienza degli studenti rispetto al carico di lavoro, ma anche sulla loro motivazione e sul tempo riservato al corso.

DURATA DELL'ANNO ACCADEMICO IN EUROPA

Risultati delle indagini "Tuning"

Proprio come per la definizione dello studente tipico, non è per nulla facile far fronte alla varietà delle lunghezze dei periodi di studio reali riferiti all'anno accademico dei diversi paesi europei. Come abbiamo affermato prima, la durata dell'anno accademico (vale a dire il numero di ore lavorative di un anno accademico) è uno dei fattori che servono per determinare quante ore di lavoro svolto dallo studente debba contenere un credito ECTS. A prima vista, in Europa, sembra che la durata dell'anno accademico sia diversa da paese a paese e, in alcuni casi, all'interno di uno stesso paese questa risulti diversa da un'istituzione all'altra. Benché il tempo in quanto tale sia chiaramente un sistema di misura insufficiente, il progetto *Tuning* ha condotto un'indagine per cercare di avere una panoramica migliore e il più possibile aggiornata della situazione reale. Dalle informazioni raccolte si potrebbero trarre un certo numero di conclusioni generali. La prima è che deve essere fatta una distinzione tra il numero reale di settimane dedicate all'insegnamento, il numero di settimane dedicate allo studio individuale e alle ricerche sul campo con conseguente raccolta dati, il tempo dedicato alla preparazione degli esami ed il numero di settimane dedicate agli esami. Il totale di quanto sopra elencato ci dà la reale durata del periodo di insegnamento ed offre quindi informazioni paragonabili per disciplina, istituzione e/o paese. La seconda conclusione è che, una volta analizzati i corsi di studio, le differenze nella durata dell'anno accademico risultano essere di gran lunga minori di quanto non ci si sarebbe aspettati a prima vista.

Quest'ultima conclusione è in linea con le informazioni che sono state raccolte riguardanti la durata ufficiale dell'anno accademico di istituzioni e di paesi, ad esempio quelle relative all'inizio e alla fine di un anno accademico. Questo calcolo prende anche in considerazione i periodi di vacanza durante i quali è normale che ci si aspetti che gli studenti continuino il loro studio, si preparino per gli esami, preparino progetti e dissertazioni. Riguardo all'ultimo caso, quasi tutti i paesi sono in linea con un periodo che va da 34 a 40 settimane all'anno. Se è generalmente accettato che una settimana contiene dalle 40 alle 42 ore, il numero reale di «ore ufficiali» per cui ci si aspetta che uno studente lavori nel corso dell'anno accademico va da

1400 a 1680 (1800⁷). Anche nei casi di sistemi in cui la specificazione formale delle ore risulta minore, è evidente che, in pratica, grazie al lavoro svolto dallo studente durante i periodi di vacanza, il numero reale delle ore rientra nella norma generale. Il punto medio sembra essere attorno alle 1520 ore per anno accademico. Posto il fatto che ad un anno accademico vengono assegnati 60 crediti ECTS, un credito rappresenta quindi approssimativamente da 25 a 30 ore di carico di lavoro da parte dello studente. Questo intervallo di differenza sembra essere accettabile. Il punto medio è attorno a 25/26 ore per credito.

Alcuni casi speciali

Se un corso regolare di studi va da 34 a 40 settimane, rimane un periodo di tempo limitato per ottenere più crediti ECTS dei 60 stabiliti per ogni anno accademico. Se prendiamo per buono l'assunto che un corso di studi normale deve contenere dalle 36 alle 40 settimane di lavoro, rimane quindi solo un massimo di 10-12 settimane in cui si possono frequentare corsi extra-curricolari e quindi ottenere un maggior numero di crediti. Questa osservazione si fa più rilevante per gli ordinamenti del secondo ciclo di studi i quali sono organizzati su un intero anno di studio invece che su 9 mesi. L'offerta di questi ordinamenti è diffusa in paesi quali ad esempio il Regno Unito e l'Irlanda. Se un ordinamento di studi dura 12 mesi, che corrispondono approssimativamente a 46/50 settimane, a questo dovranno essere assegnati 75 crediti ECTS. Una struttura in cui un anno accademico contenga più di 75 crediti non risulta conforme alle regole.

Riassumendo quindi diremo che:

- un corso di studi normale ha un carico ufficiale di 60 crediti ECTS per ogni anno accademico;
- un ordinamento di secondo ciclo o cosiddetto «corso di studi annuale», organizzato sull'intero anno, ad esempio un corso della durata di 12 mesi, può avere un carico massimo di 75 crediti, ed equivale a un corso formale di 46/50 settimane;
- un ordinamento di secondo ciclo o un ordinamento di Master di 90 crediti ECTS è organizzato su una durata di 14-15 mesi, ed equivale a 54/60 settimane di studio.

Per tutti i corsi di studio che richiedono più di 1500/1600 ore (36/40) settimane all'anno, per ottenere più di 60 crediti lo studente deve dimostrare di avere effettivamente svolto un carico di lavoro supplementare.

Bisogna anche tenere conto del fatto che oggi giorno molti studenti studiano part-time. Se ad esempio un corso di studi part-time dà diritto a 45 crediti all'anno, quattro anni di studio part-time equivalgono a tre anni di studio a tempo pieno. I crediti forniscono quindi un modo imparziale per organizzare corsi di studio part-time.

CARICO DI LAVORO, METODI DI INSEGNAMENTO E RISULTATI DI APPRENDIMENTO

Il carico di lavoro, i metodi di insegnamento ed i risultati di apprendimento sono chiaramente collegati tra loro. Tuttavia, oltre a questi fattori, ci sono altri elementi rilevanti. Per quel che riguarda il raggiungimento dei risultati finali attesi, sono fondamentali molti fattori tra loro correlati. Questi non sono limitati al numero di ore di lavoro, al carico di lavoro e al grado di intelligenza dello studente, ma vanno tenuti in considerazione anche i metodi di insegnamento e di apprendimento. C'è differenza, ad esempio, se l'insegnamento è organizzato per grandi gruppi o in modo più individualizzato. In altre parole, si deve valutare se la maggioranza dei corsi che lo studente deve seguire sono lezioni o seminari, esercitazioni relative alla disciplina o esercitazioni pratiche. Inoltre, il numero di studenti in un gruppo di lavoro influisce sui risultati dell'insegnamento stesso, così come probabilmente si riscontra un effetto diverso se si utilizzano ai sistemi di tutorato. Anche la tipologia dell'accertamento del profitto ha il suo ruolo, come un ruolo importante hanno il disegno e la coerenza del curriculum stesso (è questo focalizzato sulla progressione graduale dell'adempimento dei compiti prestabiliti o in alcune fasi risulta esserci una domanda eccessiva e in altri una domanda insufficiente?). Sempre in riferimento ai metodi di insegnamento vanno tenuti in considerazione la qualità dell'organizzazione e la disponibilità di strumenti per l'insegnamento all'avanguardia, come ad esempio l'uso di computers. Non vanno inoltre sottovalutate le tradizioni regionali e nazionali. Ad esempio, in alcuni paesi la maggior parte degli studenti vive a casa propria ed ha quindi bisogno di tempo per viaggiare, mentre in altri paesi gli studenti vivono per conto loro e devono badare a se stessi, in altri ancora, vivono in

⁷ In un certo numero di paesi è stato stabilito per legge che per gli studenti un anno accademico debba avere un carico di lavoro che varia dalle 1500 alle 1800 ore.

campus. Tutti questi fattori influiscono, in certa misura, sui risultati dell'esperienza di insegnamento/apprendimento misurati in termini di tempo (in termini di crediti) e in adempimento dei propri compiti (in termini di livello di risultati raggiunti). In una situazione ideale gli scopi e gli obiettivi stabiliti saranno pienamente raggiunti in quello che viene comunemente definito "notional learning time". Come già detto in precedenza, il "notional learning time" non corrisponde al tempo reale di cui lo studente necessita per raggiungere i risultati finali stabiliti. Il tempo reale sarà diverso da studente a studente. Va anche sottolineato che, in molti casi, non esiste una situazione ideale.

Riassumendo possiamo considerare gli elementi più rilevanti di quanto detto sopra, sotto le seguenti sezioni:

- Diversità di tradizioni.
- Progettazione del curriculum e contesto.
- Metodi di insegnamento e di apprendimento.
- Metodi di accertamento del profitto e adempimento dei compiti assegnati.
- Organizzazione dell'insegnamento.
- Abilità e diligenza da parte dello studente.
- Supporto finanziario tramite fondi pubblici o privati.

I fattori sopra menzionati rendono chiaro che non è solo impossibile ma anche inopportuno identificare un modo univoco per raggiungere i risultati finali desiderati. Date le circostanze e le condizioni interne ed esterne, il giusto bilanciamento per ogni corso di studio deve essere ricercato tenendo conto di tutti i fattori menzionati in precedenza, tra cui c'è anche ma non solo il tempo. Questo insieme di fattori può variare da istituzione a istituzione e da paese a paese. Da tale quadro risulta chiaro però che strade diverse possono portare a risultati finali di apprendimento paragonabili tra loro e in quest'ottica le diversità esistenti in Europa possono essere pienamente mantenute.

I corsi di studio richiedono un continuo monitoraggio, una continua revisione ed una continua valutazione per garantire che la possibilità di ottenere i risultati di apprendimento finali richiesti quando le circostanze e/o le condizioni, vale a dire uno o più dei fattori menzionati, cambiano. Il monitoraggio, la revisione e la valutazione sono processi interni molto importanti dei quali sia il personale docente sia gli studenti sono in ugual misura responsabili.

I principali metodi esterni per controllare se l'applicazione dell'insieme di indicazioni date corrisponde ad un modello ideale sono il regolare accertamento della qualità e l'accreditamento. Ritourneremo su questo argomento in un altro articolo. Qui va sottolineato che gli schemi per l'assicurazione della qualità devono essere sviluppati in modo tale da poter controllare se i risultati di apprendimento effettivo corrispondono al livello stabilito e se i contenuti del corso di stud sono funzionali al loro raggiungimento. Al presente, i sistemi di assicurazione della qualità sono per lo più organizzati a livello nazionale, ma è auspicabile che l'accertamento di qualità e l'accreditamento vengano internazionalizzati in un futuro molto prossimo.

CONCLUSIONI

Questo articolo illustra i molti fattori che ricoprono un ruolo importante nel processo di insegnamento e apprendimento. Esso chiarisce anche che i crediti, in quanto tali, non sono un'indicazione sufficiente per determinare il livello di apprendimento raggiunto. Il solo modo affidabile per poter paragonare il livello di apprendimento ed i corsi di studio offerti da istituzioni di istruzione universitaria è quello di considerare i risultati di apprendimento e le competenze acquisite. Per definire risultati di apprendimento opportuni, devono essere stabiliti degli standard che tengano conto del livello delle conoscenze teoriche e/o sperimentali e dei contenuti relativi alla disciplina, delle abilità accademiche ad essa correlate e delle abilità accademiche generali o trasferibili. Ad eccezione dell'ultimo punto, tutti gli altri possono variare da disciplina a disciplina. Per

rendere i corsi di studio più trasparenti e confrontabili a livello europeo è necessario sviluppare delle griglie in riferimento ai risultati di apprendimento finale e alle competenze richieste per ogni tipologia di titolo riconosciuto. Tali risultati di apprendimento dovrebbero essere identificabili e misurabili all'interno di un corso di studi che porti a un determinato titolo e dovrebbero essere definiti non solo a livello di titolo formale, quale ad esempio il diploma di laurea, ma anche a livello di moduli o unità didattiche. L'inclusione dei risultati di apprendimento in una parte e in tutto il curriculum ne favorisce la coerenza complessiva, rendendo esplicito quello che lo studente è tenuto ad imparare. Risulta ovvio che l'accumulo ed il trasferimento dei crediti sono facilitati dalla chiarezza nei risultati di apprendimento richiesti, il che consente di indicare con precisione i risultati per i quali i crediti vengono e sono stati assegnati.

La definizione dei risultati di apprendimento e delle competenze rientra nei compiti del corpo docente: specialisti afferenti allo stesso settore scientifico hanno le competenze per stabilire quali debbano essere i risultati di apprendimento opportuni, tuttavia riteniamo sia utile consultare anche parti interessate nella società. Il fatto che il settore dell'istruzione universitaria sia stato internazionalizzato e che le istituzioni e le discipline stesse oggi si trovino a competere a livello globale, rende sempre più necessaria la definizione degli obiettivi di apprendimento a carattere più generale a un livello sovranazionale. Definendo i risultati di apprendimento in questo modo, vengono infatti sviluppati degli standard universali che dovranno essere la base per l'accertamento della qualità e delle verifiche a livello interno, nazionale ed internazionale. Uno dei compiti principali del progetto *Tuning Educational Structures in Europe* consiste nello sviluppo della metodologia necessaria per definire i risultati di apprendimento e le competenze richieste. Tale metodologia dovrebbe riuscire a stare al passo con gli sviluppi recenti nel campo dell'internazionalizzazione del lavoro e dell'istruzione, adeguandosi ad uno svolgimento non continuo degli studi accademici in seguito all'introduzione del sistema basato su due cicli e di quello che viene definito "*lifelong learning*". In questo capitolo abbiamo cercato di chiarire anche la definizione di credito, per poter applicare meglio i crediti nella progettazione dei corsi di studio finalizzati al raggiungimento di risultati di apprendimento e delle competenze stabilite e su cui si è raggiunto un consenso.

L'obiettivo di questo articolo è stato quello di mostrare la relazione esistente tra strutture didattiche, risultati di apprendimento, carico di lavoro e calcolo dei crediti nel contesto del "Processo di Bologna". Queste relazioni assumono un notevole rilievo nel mondo odierno in cui i metodi tradizionali di insegnamento sono, almeno in parte, sostituiti da nuove metodologie di insegnamento e di apprendimento e in cui le istituzioni di istruzione universitaria sono sottoposte ad una competizione sempre maggiore sia con istituzioni simili sia con istituzioni non tradizionali che offrono agli utenti opportunità nuove e più attraenti. È nell'interesse della società intera che gli utenti trovino la strada per loro più soddisfacente in un mercato di istruzione globale. La trasparenza non è solo la parola chiave per questo mercato, ma è anche la parola chiave per i corsi di laurea a qualsiasi livello. L'assicurazione di qualità e l'accREDITamento sono parte integrante di questo quadro. La competitività richiede che la definizione dei risultati di apprendimento e delle competenze sia trasparente, ma richiede anche un sistema di crediti che permetta il confronto. A questo riguardo, la metodologia e gli strumenti del sistema di crediti ECTS (contratto di studio / *learning agreement*, certificato di trascrizione dei voti / *transcript of records* e, in futuro, descrittori dei livelli e dei corsi di studio) sono di importanza cruciale e di rilievo sia per gli studenti che mirano alla mobilità sia per quelli che non ne sono direttamente interessati. Lo stesso vale per il *Diploma Supplement*. La possibilità di impiego sia a livello nazionale sia a livello internazionale nel contesto attuale è cruciale per lo studente, il quale sceglierà di conseguenza i corsi di studio che meglio si addicono alle sue abilità e capacità. Il confronto richiede non solo sistemi di istruzione universitaria paragonabili a livello europeo, ma anche strutture e contenuti paragonabili tra loro. La definizione dei risultati di apprendimento e delle competenze da

acquisire e l'uso del sistema di crediti ECTS come sistema di trasferimento e accumulazione può far fronte a questi obiettivi.

Scritto da Robert Wagenaar.

4.2 CARICO DI LAVORO PER LO STUDENTE, METODI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO E RISULTATI DI APPRENDIMENTO: L'IMPOSTAZIONE *TUNING*

LA NECESSITÀ

In un momento in cui molti paesi Europei stanno attuando, in accordo col "Processo di Bologna", un sistema a due cicli, sta emergendo sempre più la necessità di fornire alcuni semplici punti di riferimento per ciò che concerne il carico di lavoro per lo studente. Il problema del carico di lavoro è connesso all'introduzione del sistema di crediti ECTS, inteso come un sistema sia di accumulo che di trasferimento. L'ECTS costituisce infatti uno degli strumenti utili per la promozione della comparabilità e della compatibilità nell'Istruzione Superiore Europea, e la necessità di avere chiari punti di riferimento condivisi deriva quindi anche dalla necessità di trasparenza e chiarezza nei confronti degli studenti⁸.

PRINCIPI DELL'ECTS

Il Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo Crediti (European Credit Transfer and Accumulation System, abbreviato in ECTS), è un sistema centrato sullo studente, basato sul carico di lavoro richiesto allo studente per il raggiungimento degli obiettivi di un corso; gli obiettivi sono specificati in termini di risultati di apprendimento e di competenze richieste. L'ECTS si basa su un certo numero di principi⁹:

- 60 crediti misurano il carico di lavoro per uno studente a tempo pieno nel corso di un intero anno accademico. Il carico di lavoro per uno studente in un corso di studio a tempo pieno in Europa ammonta, nella maggior parte dei casi, a circa 1500-1800 ore all'anno; conseguentemente un credito corrisponde a circa 25-30 ore di lavoro¹⁰.
- Nel sistema ECTS, i crediti possono essere riconosciuti solamente dopo che il lavoro richiesto è stato portato a termine e dopo che i risultati di apprendimento conseguiti sono stati accertati. I risultati di apprendimento sono espressi in termini di competenze indicanti cosa lo studente dovrebbe conoscere, comprendere o essere capace di fare dopo il completamento di un processo di apprendimento, breve o lungo.
- Nell'ECTS, il carico di lavoro per lo studente consiste del tempo richiesto allo studente per completare tutte le attività didattiche richieste (frequenza di lezioni o seminari, studio indipendente e individuale, lavoro pratico, preparazione di progetti, esami e così via).
- I crediti sono distribuiti tra tutte le componenti didattiche di un corso di studio (quali moduli, insegnamenti, lavoro pratico, dissertazioni e così via); questi crediti indicano la quantità di lavoro richiesta da ciascuna componente per il raggiungimento dei rispettivi obiettivi specifici o risultati di apprendimento, in relazione alla quantità totale di lavoro necessaria per completare con successo un intero anno accademico.

Il progetto *Tuning Educational Structures in Europe*, ha per punti di riferimento i risultati di apprendimento e le competenze accademiche generali/trasferibili e le competenze specifiche di una determinata area disciplinare. Il progetto ha mostrato come i metodi di insegnamento, apprendimento e di accertamento del profitto abbiano un impatto sul carico di lavoro richiesto per il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi e, conseguentemente, sulla distribuzione dei crediti. Carico di lavoro, metodi di insegnamento e risultati di apprendimento sono chiaramente connessi l'uno all'altro in maniera molto stretta. Ci sono tuttavia altri fattori importanti da tenere in considerazione nel raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi: la diversità delle tradizioni, così come la progettazione del curriculum, l'organizzazione dell'insegnamento, la capacità e l'impegno dello studente. In altre parole il tempo richiesto per raggiungere i medesimi risultati di apprendimento può variare a seconda del contesto.

UN METODO PER DETERMINARE IL CARICO DI LAVORO PER LO STUDENTE NEI CORSI DI ISTRUZIONE SUPERIORE

Nel calcolo del carico di lavoro per lo studente sono importanti i seguenti elementi:

- Lo studente ha a disposizione una quantità di tempo prefissata, a seconda del corso che sta seguendo.

⁸ Il termine studente viene usato in questo articolo ad indicare qualunque tipo di discente.

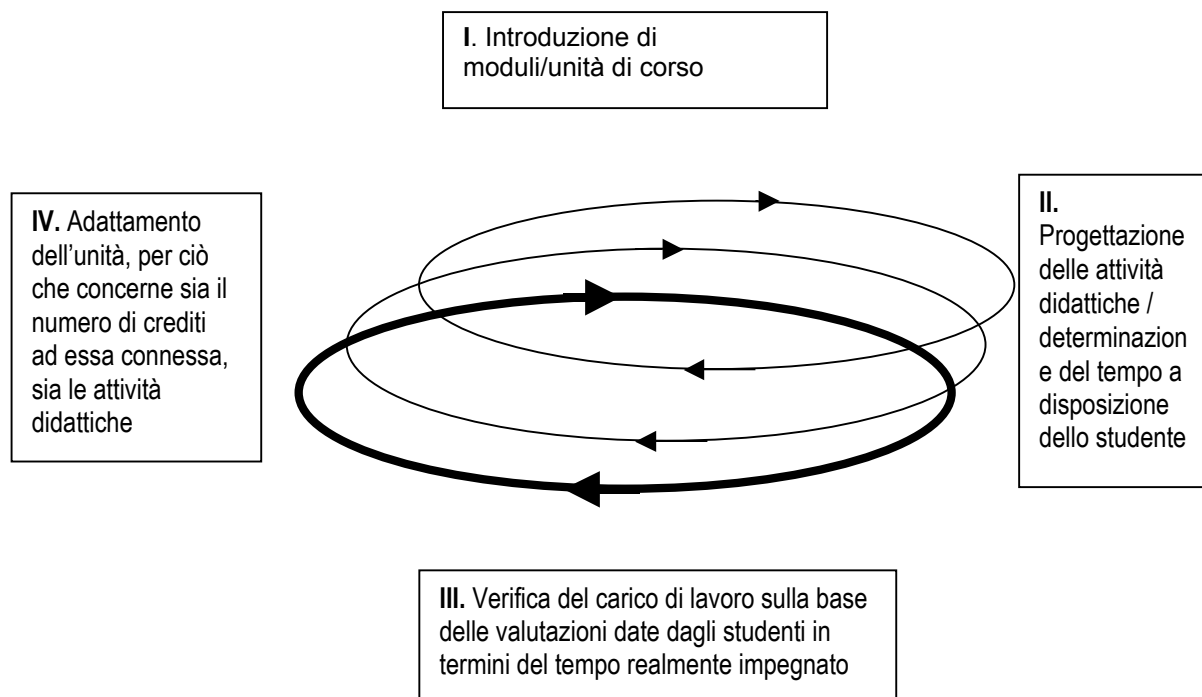
⁹ Descrizione dettagliata dell'ECTS nella ECTS Users' Guide, disponibile sull'Europa Internet Server della Commissione Europea:

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

¹⁰ Possiamo distinguere due tipologie di corsi di studio di secondo livello a tempo pieno: corsi di studio normali, con un carico di lavoro ufficiale di 60 crediti, e i cosiddetti *corsi intensivi* annuali (che durano cioè 12 mesi, invece dei tradizionali 9 o 10), che possono avere un carico di lavoro massimo di 75 crediti (equivalenti a 46-50 settimane).

- La responsabilità complessiva per la progettazione di un corso di studio e per il numero di crediti ad esso associato spetta all'organo legale responsabile, ad esempio il consiglio di facoltà.
- La responsabilità finale nella decisione delle attività di insegnamento, di apprendimento e di accertamento, in relazione ad un dato numero di studenti, è delegata dalla facoltà e dalle autorità universitarie competenti al docente o al corpo docente responsabile.
- È essenziale che il docente abbia consapevolezza degli specifici risultati di apprendimento da conseguire e delle competenze da sviluppare.
- Il docente dovrebbe riflettere su quali attività didattiche siano più importanti per il raggiungimento dei risultati di apprendimento del modulo o dell'unità di corso.
- Il docente dovrebbe avere un'idea del tempo di lavoro medio richiesto allo studente per ciascuna delle attività selezionate per il modulo o l'unità didattica.
- Lo studente ha un ruolo fondamentale nel processo di monitoraggio, per determinare se il carico di lavoro stimato sia realistico; processo che rientra tuttavia anche nelle responsabilità del corpo docente.

Un approccio



QUATTRO PASSI

Per realizzare gli obiettivi complessivi, ossia lo sviluppo di un tipo di impostazione che porti ad una considerazione veramente efficace del carico di lavoro per lo studente, si raccomanda di seguire i seguenti quattro passi.

1. Introduzione di moduli/unità didattiche

Si deve fare una scelta tra l'utilizzo di un sistema modulare o non modulare. In un sistema non modulare ciascuna unità didattica può corrispondere a un diverso numero di crediti, anche se il numero totale di crediti per un intero anno accademico sarà sempre di 60. In un sistema modulare le unità di corso o moduli corrispondono a un numero fisso di crediti, ad esempio 5, o ad un suo multiplo. L'utilizzo di un sistema modulare in una istituzione facilita la fruizione degli stessi moduli da parte di studenti iscritti a diversi corsi di studio.

II. Stima del carico di lavoro per lo studente

Il carico di lavoro di un modulo o di una unità didattica si basa sulla quantità totale di attività didattiche che uno studente è tenuto a completare per raggiungere i risultati di apprendimento previsti. È misurato in termini di tempo (ore di lavoro); ad esempio, un modulo di 5 crediti corrisponde a circa 125-150 ore di lavoro di uno studente tipico.

Le attività didattiche possono essere definite considerando i seguenti aspetti:

- *Metodologie di insegnamento (tipi di attività di insegnamento e apprendimento):* lezione, seminario, seminario di ricerca, esercitazione, pratica, lavoro di laboratorio, studio personale guidato, tutorato, studi indipendenti, tirocini, lavoro pratico o 'stage', lavoro sul campo, lavori progetto e così via.
- *Metodologie di apprendimento:* frequentare le lezioni, svolgere determinati compiti assegnati, esercitare le competenze tecniche o di laboratorio, scrivere saggi, studiare in modo indipendente e individuale, leggere libri e articoli, imparare e criticare costruttivamente il lavoro altrui, presiedere incontri e così via.
- *Metodologie di accertamento del profitto:* esami orali o scritti, esposizione orale, test, saggio/articolo, portfolio, relazione su un tirocinio, relazione su un lavoro sul campo, accertamento continuo, tesi/dissertazione (finale) e così via.

I docenti devono stimare il tempo richiesto per il completamento delle attività previste per ciascuna unità di corso o modulo. Il carico di lavoro espresso in termini di tempo dovrebbe corrispondere al numero di crediti disponibile per quella data unità di tempo. I docenti devono sviluppare strategie idonee per utilizzare al meglio il tempo disponibile.

III. Controllare il carico di lavoro stimato sulla base del riscontro espresso dagli studenti.

Ci sono diversi metodi per verificare se la stima del carico di lavoro previsto per lo studente è corretta, il metodo più comune consiste nell'utilizzo di questionari che devono essere compilati dagli studenti, sia durante il processo di apprendimento che dopo il completamento del corso di studio.

IV. Adattamento del carico di lavoro e/o delle attività didattiche.

Il risultato del processo di monitoraggio o un aggiornamento del contenuto del corso potrebbero portare a un adattamento del carico di lavoro e/o della tipologia delle attività formative, dell'unità didattica o modulo. In un modello modulare sarà necessario adattare la quantità di materiale didattico e/o le modalità di insegnamento, apprendimento e accertamento, perché il numero di crediti (nel nostro esempio 5, o un multiplo di 5) è fisso. In un modello non modulare si può cambiare anche il numero di crediti, ma ciò avrà naturalmente conseguenze anche sulle altre unità, poiché il numero totale di crediti di un corso è fisso (ad esempio 30 per un semestre, 60 per un anno e così via). Un adattamento del carico di lavoro e/o delle attività è comunque richiesto qualora il processo di monitoraggio riveli una mancata corrispondenza tra carico di lavoro stimato per lo studente e carico di lavoro effettivo.

NOTA ESPLICATIVA SULL'UTILIZZO PRATICO DEL MODELLO TUNING

L'approccio *Tuning* è basato sulla correlazione di alcuni fattori decisivi:

- il profilo di titolo di studio, che indica la collocazione del modulo rispetto al corso di studio nel suo complesso, nonché le competenze da sviluppare nell'ambito del modulo stesso.
- l'insieme di persone cui il corso è destinato (*target group*), il livello del modulo e i requisiti per esservi ammessi.
- i risultati di apprendimento formulati per il modulo.
- le tipologie di attività didattiche/di metodi di insegnamento che meglio si adattano ai risultati di apprendimento da conseguire.

- le modalità di accertamento considerate più appropriate per il conseguimento dei risultati di apprendimento.
- il tempo medio di lavoro (calcolato in ore) - basato sul carico di lavoro per lo studente - richiesto per lo svolgimento delle attività didattiche necessarie per il conseguimento dei risultati di apprendimento.

Tuning fornisce due questionari che possono aiutare nella programmazione e nell'adattamento del carico di lavoro. Il primo è pensato come aiuto per il docente nella progettazione del modulo didattico e nella stima del numero di ore di lavoro per lo studente che questo modulo comporterebbe. Il secondo è invece pensato per lo studente, per indicare l'effettiva quantità di tempo impiegata nel modulo, e fornisce quindi l'opportunità di controllare se il carico di lavoro previsto corrisponde alla realtà. Agli studenti viene consegnato il questionario compilato dal docente, dove viene lasciata in bianco solo la parte relativa al carico di lavoro. Utilizzando questi questionari, sia il docente che gli studenti prendono consapevolezza dei risultati di apprendimento, della loro relazione alle competenze sviluppate e del tempo di lavoro medio per lo studente richiesto da ognuno dei compiti da svolgere.

Preparato da Julia González e Robert Wagenaar

QUESTIONARIO DI PROGETTAZIONE PER UN MODULO DIDATTICO

(da compilare da parte del docente)

Corso di studio:

Nome del modulo / unità di corso:.....

Tipo di corso (e.g. fondamentale (*major*), opzionale (*minor*), facoltativo (*elective*):
.....

Livello del modulo / unità di corso (ad es.. I ciclo/Laurea, II ciclo/Laurea
Specialistica/Magistrale, III ciclo/Dottorato):.....

Prerequisiti:

Numero di crediti ECTS:.....

Competenze da sviluppare:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Risultati di apprendimento	Attività didattiche	Tempo di lavoro previsto per lo studente (calcola in ore)	Modalità di accertamento del profitto

QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DEL CARICO DI LAVORO DI UN MODULO DIDATTICO

(da compilare da parte dello studente)

Corso di studio:

Nome del modulo / unità di corso:.....

Tipo di corso (e.g. fondamentale (*major*), opzionale (*minor*), facoltativo (*elective*):
.....

Livello del modulo / unità di corso (ad es.. I ciclo/Laurea, II ciclo/Laurea Specialistica/Magistrale, III ciclo/Dottorato):.....

Prerequisiti:

Numero di crediti ECTS:.....

Competenze da sviluppare:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Risultati di apprendimento	Attività didattiche	Tempo di lavoro previsto per lo studente (calcolato in ore)	Modalità di accertamento del profitto

5. INSEGNAMENTO, APPRENDIMENTO E ACCERTAMENTO DEL PROFITTO IN CORSI DI STUDIO BASATI SULLE COMPETENZE

PREMESSA

Nel corso della seconda fase del Progetto *Tuning* i gruppi di lavoro relativi alle varie aree disciplinari hanno riflettuto sulle “buone prassi” nell’insegnamento, nell’apprendimento e nell’accertamento del profitto; in particolare, la riflessione si è concentrata su come le attività di insegnamento e apprendimento e accertamento del profitto possano essere organizzate al meglio per permettere agli studenti di conseguire i risultati di apprendimento previsti in un dato corso di studio. Biggs (2000) descrive questo processo come l’ “allineamento” delle attività di insegnamento, apprendimento e accertamento ai risultati di apprendimento previsti per un dato corso di studio.

I gruppi hanno avviato una discussione sui migliori metodi che, nell’ambito delle diverse aree disciplinari, sono già effettivamente utilizzati o potrebbero essere utilizzati e hanno così stabilito un contesto disciplinare strutturato pan-Europeo nel quale condividere la conoscenza dei metodi attualmente in uso o potenziali e nel quale potrebbero essere acquisiti nuovi livelli di elaborazione.

INTRODUZIONE

Uno degli esiti fondamentali nell’istruzione superiore alla fine del XX secolo è stato il dibattito sui rispettivi vantaggi e requisiti dell’istruzione accademica tradizionale e della formazione professionale. Il dibattito si è svolto soprattutto nelle università, e in particolare nel nuovo contesto della società del sapere. In molte professioni, un tempo praticate esclusivamente da persone prive di un titolo universitario, si riscontra una richiesta crescente di formazione universitaria. Di conseguenza c’è stata, in alcuni paesi, l’introduzione nel sistema universitario di un maggior numero di corsi professionalizzanti, e in questi stessi paesi, dotati di un sistema binario, una maggiore enfasi sull’utilità pratica dei corsi universitari. In molti paesi dell’Unione Europea gli accademici universitari hanno dovuto conciliare la dimensione dell’istruzione e le necessità professionali, e cercare di gestire le tensioni sorte in questo processo.

Un secondo problema deriva dalle nuove tendenze riguardanti i diritti personali, risultanti in parte dalla legislazione dell’Unione Europea su diritti umani, libertà di informazione, protezione dei dati e così via. Nel nuovo spirito di apertura gli studenti sono divenuti sempre più consci di ciò che veniva e di ciò che non veniva loro offerto e dei propri diritti. Questa consapevolezza ha anche portato a prendere coscienza del fatto che, in un’Europa in rapido mutamento, il possesso di un titolo universitario non porta automaticamente all’occupazione - e certamente non ad un’occupazione a tempo indeterminato -. In alcuni paesi anche i datori di lavoro hanno cominciato a chiedere sempre più spesso alle università di descrivere meglio ciò che gli studenti possono effettivamente fare, una volta diplomati / laureati, e non solamente ciò che costituisce il loro bagaglio di conoscenza.

Una possibile risposta a questi cambiamenti è stato il tentativo di rendere trasparente la relazione tra istruzione universitaria e abilità fondamentali (*core skills*) o trasferibili (*transferable skills*). La risposta più esplicita è stato lo sviluppo, per la progettazione di un curriculum universitario, di un impostazione basata sui risultati, o di un modello basato sulle competenze. Sono così emerse due scuole principali di pensiero, che in termini generali possono essere descritte come facenti capo a coloro che enfatizzano il ruolo pubblico dell’istruzione, e a coloro che ne enfatizzano l’utilità professionale. Tensioni tra questi due indirizzi di pensiero sono sorte non solo in Europa, ma anche negli Stati Uniti. Uno dei più importanti studiosi di scienze dell’educazione negli Stati Uniti ha ipotizzato che: «la costruzione di risultati che sono inseriti in un approccio di mercato alla riforma dell’istruzione legittimano il dominio dei ‘beni privati’ e minano l’idea che l’istruzione pubblica sia una iniziativa intrapresa per il bene pubblico in una società democratica» (Cochran-Smith, 2001, p. 50). Il progetto *Tuning* non cerca di risolvere questo dibattito ma, ciò nonostante, desidera mostrare di averne consapevolezza.

Una descrizione della lunga e complessa serie di cambiamenti nell’istruzione universitaria europea, e in particolare degli aspetti che più hanno influenzato i cambiamenti curriculari, va oltre le finalità di questo capitolo.

L’Europa richiede che la popolazione sia culturalmente e intellettualmente preparata ad affrontare sia il proprio presente che il proprio futuro. Solamente così sarà in grado di condurre una vita piena di significato e soddisfacente, da un punto di vista sia personale che della collettività. Le istituzioni per l’istruzione superiore rivestono un ruolo chiave nello sviluppo di strategie adeguate a rispondere queste esigenze. È responsabilità delle istituzioni per l’istruzione superiore preparare i propri studenti ad una carriera attiva e alla cittadinanza, in una prospettiva di apprendimento permanente. Le università e le altre istituzioni per l’istruzione superiore si stanno rendendo conto che il loro è un gruppo di riferimento dinamico, e che la

propria *leadership* nel settore dell'elaborazione e della trasmissione del sapere e della comprensione implica una nuova sensibilità nei confronti degli sviluppi della società. Di conseguenza sempre più spesso cercano una forma di consultazione regolare con le parti interessate. L'istruzione stimola il progresso sociale, ma contemporaneamente deve corrispondere con lungimiranza alla società, preparando strategie adeguate per futuri corsi di studio.

L'impostazione del Progetto *Tuning* sulla costruzione di corsi di studio e sulla garanzia della qualità dei progetti e delle loro attuazioni, combina entrambi questi aspetti. Nella fase 1 del Progetto *Tuning*, ci si è concentrati soprattutto sul processo di consultazione con 'attori' o 'parti interessate', sulla definizione di profili accademici e professionali e sulla traduzione di questi profili in termini di risultati di apprendimento attesi. *Tuning* ha identificato competenze generali di riferimento o abilità trasferibili e successivamente, per nove settori disciplinari, ha descritto, in termini di conoscenza, abilità e comprensione, le relative competenze specifiche più comunemente usate. *Tuning (II fase)* ha poi compiuto il passo successivo, cercando di comprendere come poter rendere possibile, in termini di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, il conseguimento di queste competenze, definite sulla base delle richieste delle parti sociali che è stato possibile identificare e di possibili sviluppi nella società, oltre che di sviluppi scientifici nel settore disciplinare in esame.

L'APPROCCIO TUNING

Nell'ambito del Progetto *Tuning* si è deciso di distinguere tra competenze generali (abilità trasferibili) e competenze specifiche di una data area disciplinare. È tuttavia generalmente accettato che i corsi universitari avranno come risultati principali soprattutto competenze specifiche. *Tuning* (fase 1) ha dimostrato come una percentuale importante di datori di lavoro, neolaureati e accademici trovi un largo accordo nell'identificazione di quali competenze generali/trasferibili – da scegliere tra quelle indicate in un elenco inserito in un questionario – siano le più importanti. Si sono potute rilevare solamente delle lievi discordanze sull'ordine di importanza attribuito a queste competenze.

L'importanza delle competenze generali è ora ampiamente condivisa, ma non è sufficiente che questo concetto venga compreso. La sua reale importanza è infatti rilevabile nelle implicazioni che un'impostazione basata sulle competenze ha sull'insegnamento e l'apprendimento. In altre parole è necessario stabilire quali metodi di insegnamento siano appropriati e quali attività didattiche possano al meglio promuovere tali competenze in termini di conoscenza, comprensione e abilità e come queste competenze possano essere accertate.

DEFINIZIONI

Uno dei problemi che i membri del progetto *Tuning* hanno dovuto affrontare nella discussione dei metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto usati in ambito europeo è dovuto al fatto che ogni paese e ogni istituzione ha le proprie peculiarità e caratteristiche, profondamente connesse alla propria cultura nazionale e regionale. Ciascuno di essi ha proprie regole – scritte e implicite – su come preparare al meglio gli studenti al loro ruolo nella società.

Nell'intraprendere un esercizio di mappatura dei metodi correntemente in uso o in corso di sviluppo nei diversi sistemi nazionali o in singole università, è emerso come ciascuno di essi abbia sviluppato la propria 'miscela' di tecniche e tipologie di ambienti di apprendimento, ciascuno con una propria base ben definita, ma che necessitano di essere mutualmente compresi. Potrebbe verificarsi il caso che lo stesso nome sia utilizzato per metodi diversi (ad esempio 'seminario', 'lezione', 'seminario ristretto') oppure, in un caso opposto, nomi diversi possono corrispondere ad attività simili. *Tuning* ha identificato tra i suoi compiti l'apporto di una maggiore chiarezza per tutto ciò che riguarda il problema delle definizioni e della loro comprensione pratica. È stata intrapresa la compilazione di una lista esaustiva di termini con la loro traduzione in tutte le lingue europee, e questo glossario è stato pubblicato alla fine del 2005.

Nelle università viene utilizzata una vasta gamma di tecniche di insegnamento. La serie di tecniche di insegnamento utilizzata dipende strettamente dalla forma stessa dell'istruzione (istruzione frontale, per corrispondenza o a distanza). Oltre alle lezioni, presenti ovunque, la consultazione ha portato alla stesura della seguente lista (ben lungi dall'essere esaustiva).

- Seminari (insegnamento a piccoli gruppi)
- Seminari ristretti (tutorials)
- Seminari di ricerca
- Esercitazioni
- Workshops (lezioni pratiche svolte in aula)
- Sessioni rivolte all'analisi e formalizzazione di problemi
- Laboratori
- Lezioni dimostrative
- Tirocini (stage o internati)
- Pratica sul lavoro
- Lavoro sul campo
- Online / a distanza o e-learning: può essere basata su testi stampati (*paper based*) o su strumenti tecnologici (*ICT based*)

Simili liste sono semplicemente indicative, e rappresentano esclusivamente un elenco di categorie di attività didattiche, poiché le modalità secondo le quali ciascuna è svolta possono variare ampiamente, non solo tra docente e docente, ma anche nella pratica giornaliera di ciascun docente, a seconda degli obiettivi dell'insegnamento e degli esiti di apprendimento previsti per gli studenti. La lezione stessa può essere immensamente varia sia per struttura che per funzione. A un estremo si può avere una ampollosa lettura ad alta voce degli appunti del docente, con gli studenti che cercano freneticamente di trascriverla nei propri appunti (un approccio alla lezione alla *'top of your heads'*, poiché tutto ciò che si può vedere sono le parti superiori delle teste, sia del docente che degli studenti). All'altro estremo, gli studenti dovranno leggere gli appunti prima della lezione sull'*intranet*, e parteciperanno a una lezione che darà brevi spunti tratti dagli appunti, con l'aggiunta di interessanti esempi forniti sia dal docente che, quando possibile, dagli studenti, sulla base delle loro letture. Anche lo scopo o le finalità possono essere molto diversi. Una lezione che introduca un nuovo argomento può darne una panoramica, in modo tale che gli studenti possano rapidamente divenire consapevoli degli elementi chiave di questo particolare settore di studio, su come questo si sia sviluppato, e dove si concentrino gli interrogativi attuali. Ma non tutte le lezioni hanno a che fare con argomenti di ampia portata: ad esempio, si potrebbe utilizzare una lezione per spiegare approfonditamente alcuni complessi concetti chiave, coinvolgendo gli studenti in piccoli gruppi o affrontando problemi individuali a livelli diversi. Così è per tutte le tecniche di insegnamento. La mera etichetta è di facile utilizzo, ma non spiega con precisione cosa il docente faccia effettivamente.

Un modo per comprendere meglio le tecniche di insegnamento è l'osservazione delle attività didattiche che gli studenti debbano affrontare in un corso o in una parte di un corso di studio. Per ciò che riguarda l'insegnamento, attività didattiche che abbiano lo stesso nome possono essere tuttavia molto diverse. Oltre a frequentare lezioni o a leggere libri o periodici, la seguente lista (inevitabilmente parziale) delle attività didattiche comunemente utilizzate può dare una qualche idea della ricchezza di possibili formule di insegnamento e di apprendimento.

- Ricercare materiale di rilievo in biblioteche e on-line.
- Prendere in esame i testi di riferimento.
- Leggere o studiare testi e altri materiali.
- Riassumere

- Condurre progetti di ricerca individuali o di gruppo di complessità crescente
- Fare pratica di abilità tecniche, matematiche o di laboratorio.
- Fare pratica di abilità professionali (ad esempio Infermieristica, Medicina, Insegnamento).
- Fare ricerca e scrivere relazioni, resoconti, dissertazioni di difficoltà crescente (per ciò che concerne la loro ampiezza e la complessità del materiale).
- Lavorare con gli altri studenti alla co-produzione di una relazione / un progetto / una risposta a un problema.
- Preparare ed effettuare presentazioni orali, sia di gruppo che individuali.
- Esprimere delle critiche costruttive al lavoro degli altri e fare uso in maniera costruttiva delle critiche altrui.
- Presiedere un incontro (ad esempio di gruppi seminariali) o parteciparvi in maniera costruttiva
- Guidare un gruppo o esserne un membro collaborativo.
- Lavorare sotto vincoli di tempo costrittivi
- Comunicare agli altri domande e scoperte utilizzando una varietà di media
- Imparare a criticare il proprio lavoro

Per completare il ciclo dell'apprendimento si può anche osservare come viene accertato il conseguimento – da parte degli studenti – dei risultati. L'accertamento del profitto non costituisce semplicemente l'atto conclusivo di un periodo di insegnamento o apprendimento ma, in senso lato è un elemento di guida in tali processi ed è direttamente connesso ai risultati di apprendimento. Di volta in volta, il metodo di accertamento più utilizzato in alcuni paesi può essere l'esame orale, mentre in altri il saggio scritto che in diversi paesi rimane ancora un metodo di accertamento molto usato. Non c'è niente di male nei saggi scritti in sé stessi, fintanto che i compiti previsti risultano essere appropriati all'unità di studio e ai risultati di apprendimento previsti, e fintanto che il docente ha il tempo di correggerli prontamente assegnandogli un voto e redigendo un giudizio scritto che sia costruttivo e pertinente. Tuttavia, il saggio scritto di media lunghezza costituisce solamente una delle tante opzioni che il docente, già pieno di impegni, ha a sua disposizione, e la principale competenza che viene accertata con questo tipo di prova è la capacità di fare ricerca e di scrivere saggi in maniera appropriata: utili abilità accademiche, ma non le sole che gli studenti devono sviluppare e di cui devono poter dimostrare la padronanza.

La maggior parte delle unità didattiche descritte nel progetto *Tuning* utilizzano una ampia serie di modalità di accertamento in diversi punti. I compiti assegnati durante l'unità didattica – ai quali possono o meno essere attribuiti una valutazione e un voto – verificano il rendimento dello studente, e questo mentre l'unità didattica o una sua parte si sta ancora svolgendo. Questi compiti potrebbero includere i seguenti (ancora una volta non si tratta di una lista esaustiva, ma esclusivamente di quella che deriva dal lavoro di *Tuning*).

- Tests di conoscenza o abilità
- Presentazioni orali
- Resoconti di laboratorio
- Analisi, ad esempio di testi o dati
- Messa in pratica delle proprie abilità mentre si è osservati, ad esempio nel lavoro pratico o nei laboratori.
- Resoconti o diari di lavori pratici
- Portfolios professionali
- Resoconti di lavoro sul campo
- Saggi scritti o resoconti o parti di essi, ad esempio un riesame scritto di testi fondamentali, una critica di saggi di ricerca tra loro contrastanti.

Il giudizio espresso (*feedback*) ha un ruolo chiave per tutti questi metodi di accertamento del lavoro dello studente *durante* un corso di studio. L'accertamento del profitto in questo caso viene definito 'formativo' (*formative*), perché gli studenti apprendono mentre svolgono il loro lavoro, e, successivamente, dai commenti del docente sulla qualità del lavoro stesso, sugli errori commessi, su come migliorare, su quali passi compiere per ottenere questo miglioramento. Per accrescere la capacità degli studenti di svolgere i compiti assegnati con profitto, spesso accade che vengano loro dati fin dall'inizio i criteri da soddisfare: un chiarimento di ciò che devono fare per svolgere il loro compito in modo positivo.

Naturalmente in ogni corso di studio, o in ogni sua parte, sussiste la necessità di un accertamento di profitto 'sommativo' (*summative*). Talvolta i compiti svolti in precedenza possono servire sia per un accertamento di profitto formativo che per uno sommativo. Il voto finale è la somma dei risultati ottenuti in quell'elemento, e il commento del docente – e talvolta di una commissione di pari – costituisce la parte formativa.

Tradizionalmente, tuttavia, esistono alcune modalità di accertamento del profitto che solitamente sono solo sommative, tuttora usate per molte ragioni: queste verificano i risultati alla fine dell'unità didattica o di una parte di essa, e gli studenti possono ricevere solo il loro voto o giudizio (il quale ha il suo aspetto formativo!), piuttosto che un commento dal docente. Se l'esame è seguito da un seminario o un seminario ristretto per la discussione dei risultati, allora esso ha una funzione formativa molto superiore.

La tipologia usuale per un accertamento sommativo è quella dell'esame sotto sorveglianza, sia esso scritto o orale. Gli esami scritti presentano il vantaggio dell'economia e permettono di esaminare un ampio gruppo di studenti contemporaneamente, mentre gli esami orali permettono di accertare il livello di apprendimento di uno studente in modalità solitamente non permesse da uno scritto.

Gli esami scritti possono assumere una grande varietà di forme, compresa la seguente breve lista di metodi comuni:

- Saggi
- Questionari a scelta multipla
- Problemi da risolvere (ad esempio in Matematica, Fisica, Linguistica tra gli altri)
- Analisi di casi/dati/testi
- Riesame di testi ad esempio a memoria, o a libro aperto, o seguendo un procedimento *takeaway*.

Anche gli esami orali possono avere varie forme, nell'ambito di queste due categorie:

- Interrogazione orale, solitamente da parte di più di un docente
- Dimostrazione di una abilità pratica o di una serie di abilità.

Naturalmente quasi ogni forma di accertamento del profitto può avere una funzione diagnostica, sia per il docente che per lo studente. Nel vedere ciò che *non* è stato ottenuto, ciò che è stato ottenuto con un piccolo sforzo, ciò che è eccellente e così via, sia il docente che lo studente capiscono dove serve maggiore lavoro o dove si debba fare un maggiore sforzo.

Fino ad ora non è stata menzionata la dissertazione basata su un progetto, o tesi. Si tratta di un metodo complesso di accertamento del profitto, ampiamente utilizzato in tutta Europa in ogni area disciplinare e in ogni ciclo, a vari livelli di complessità e con scopi differenti ad ogni livello. La tesi costituisce un accertamento sommativo di un corso di studi, o di una parte sostanziale di un corso di studi, e richiede la dimostrazione di una

serie di competenze e conoscenze. Inoltre è anche fortemente formativa, in quanto solitamente è preparata sotto la supervisione di un docente, che consiglia lo studente sul lavoro, e commenta a differenti stadi di avanzamento del lavoro stesso. L'esame sommativo può essere sia orale che scritto, ossia basato sul testo. A livello del dottorato l'esame finale consiste quasi sempre di un esame orale (la difesa della tesi), ma anche le modalità dell'esame stesso possono variare ampiamente da paese a paese; nei due cicli inferiori la valutazione dei progetti e le dissertazioni possono basarsi invece esclusivamente sul testo scritto dallo studente.

In molte istituzioni sono stati sviluppati elenchi di linee-guida e requisiti per l'accertamento dell'apprendimento a differenti livelli del corso di studio, così come per la preparazione della tesi. In particolare, sta diventando una norma la pubblicazione dei criteri a cui corrispondere per superare i compiti assegnati, alcuni dei quali dovrebbero essere universali. Molti membri di *Tuning* hanno riferito che i propri dipartimenti stanno istituendo delle procedure per una corretta verifica del profitto. Stanno nascendo anche delle linee-guida a livello europeo¹¹, le quali, ad esempio, affermano che:

I procedimenti di accertamento del profitto degli studenti dovrebbero:

- Essere progettati per misurare il livello al quale sono stati raggiunti i risultati di apprendimento attesi e gli altri obiettivi del corso di studio;
- Essere adatti ai loro scopi, siano essi diagnostici, formativi o sommativi;
- Avere criteri di attribuzione di voti chiari e pubblici;
- Essere espletati da persone che comprendono il ruolo dell'accertamento nell'avanzamento degli studenti verso il raggiungimento della conoscenza e delle competenze associate con la qualifica attesa;
- Quando possibile, non essere basati sul giudizio di un esaminatore singolo;

Infine, nel discutere i metodi di accertamento del profitto nelle differenti culture, è importante considerare che variano anche le diverse opinioni su ciò che deve essere preso in considerazione nel corso dell'accertamento di profitto. Ad esempio alcuni metodi ricompensano l'intensità e estensione dell'impegno, altri il livello di raggiungimento, altri un alto potenziale. Questo sistema di valori sommerso viene spesso dimenticato in una descrizione di quali metodi di accertamento del profitto sono utilizzati, ma in una 'Europa mobile' costituisce uno dei concetti che andrebbero compresi meglio.

LA CONSULTAZIONE *TUNING* (II FASE)

Per ottenere un panorama più chiaro delle possibili strategie di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, in un'impostazione basata sui risultati di apprendimento o sulle competenze, *Tuning (II fase)* ha organizzato un'ampia consultazione tra i suoi membri. A ciascun docente coinvolto nel progetto è stato chiesto di riflettere su una serie di competenze, sia specifiche di una data area disciplinare che generali, e di individuare suggerimenti e prassi ottimali per lo sviluppo di queste competenze in un corso di studio, nei termini di attività di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto. È stato chiesto loro di rispondere alle seguenti cinque domande:

1. Quale significato ha questa competenza per i vostri studenti?
2. Come aiutate i vostri studenti a sviluppare questa competenza nei vostri metodi di insegnamento?

¹¹ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area §1.3
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

3. Quali attività didattiche i vostri studenti devono sostenere per poter sviluppare questa competenza?
4. Come accertate se, e in quale grado, essi hanno sviluppato questa competenza?
5. Gli studenti come capiscono se, o in quale grado, hanno sviluppato questa competenza e, se non l'hanno sviluppata, perché ciò è accaduto?

I membri di *Tuning* hanno seguito strategie diverse per trovare risposte affidabili, compresa la consultazione di colleghi nella loro istituzione di provenienza. La maggior parte dei gruppi disciplinari ha identificato alcune pratiche possibili, alcune basate su idee altre su esperienze concrete. Mentre alcuni hanno fatto riferimento a pratiche effettive, altri hanno descritto come prassi ottimali in uso potrebbero essere connesse a nuovi concetti o competenze, e così facendo hanno fatto riferimento a possibilità future, piuttosto che a pratiche presenti.

È emerso che, in tutta Europa, esistono due metodi principali di insegnamento o di accrescimento delle competenze. Il primo metodo consiste nell'erogazione – nell'ambito di un corso di studio – di unità di corso o moduli separati, per permettere agli studenti di padroneggiare almeno una parte delle competenze generali/trasferibili. Sotto questo punto di vista, si potrebbe pensare, ad esempio, alle capacità accademiche di scrittura ed esposizione orale, e alle competenze relative ai nuovi strumenti tecnologici. Il secondo metodo consiste invece nello sviluppare competenze generali nell'ambito di unità didattiche o moduli disciplinari, o nell'integrarle a questi stesse unità o moduli. Attraverso il processo di consultazione, è risultato chiaro come sia possibile sostenere lo sviluppo di competenze generali nell'ambito di un insegnamento basato sul materiale didattico specifico standard, sempre che ci sia la consapevolezza della necessità di raggiungere questo risultato e che le strategie di insegnamento siano state progettate tenendo in considerazione le competenze generali. In generale, poiché metodi diversi di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto tendono a formare o sviluppare competenze generali/trasferibili differenti, i membri di *Tuning* hanno sottolineato l'importanza del far sperimentare a ciascuno studente una varietà di metodi.

IL PROCESSO DI CONSULTAZIONE RELATIVO ALLE COMPETENZE GENERALI

Sulla base dei materiali preparati e presentati dai diversi gruppi del progetto *Tuning* relativi alle varie aree disciplinari, è stata tracciata una panoramica generale di come competenze generali e specifiche siano percepite, quali metodi di insegnamento/apprendimento siano o potrebbero essere utilizzati per incoraggiare il loro sviluppo, e il loro accertamento. Obiettivi ulteriori sono il comprendere come queste siano percepite da (o quale è la loro importanza per) gli studenti, e il cercare di scoprire se esistano metodologie di insegnamento e apprendimento utilizzate in alcune aree disciplinari – o in alcuni paesi o in alcune istituzioni – che possano essere proposte come modelli di buona prassi, o che possano, più in generale, interessare nello sviluppo di una nuova prospettiva per ciò che riguarda la progettazione e l'erogazione di corsi di studio basati sulle competenze.

È interessante notare come alcune competenze generali siano state interpretate in maniera differente nel contesto dei diversi gruppi relativi alle diverse aree disciplinari. Anche se talvolta si possono notare, nell'ambito di una stessa area disciplinare, forti differenze tra tradizioni nazionali diverse, è tuttavia più facile osservare forti differenze – nella percezione e nei metodi – tra le diverse aree disciplinari.

Da un esame delle risposte pervenute, risulta chiaro come le competenze generali siano sempre interpretate alla luce dell'area disciplinare. Anche nei casi nei quali risulti probabile che i neo-laureati, o almeno un numero significativo di essi, trovino lavoro in

settori non direttamente connessi all'area disciplinare nell'ambito della quale hanno conseguito il titolo, la percezione che i docenti universitari hanno delle competenze generali rimane strettamente connessa alle discipline del settore.

La prima conseguenza di questa osservazione è che, in pratica, le competenze generali non risultano essere rigidamente separate dalle competenze specifiche di quell'area disciplinare. Piuttosto, esse risultano essere ulteriori varianti da prendere in considerazione nell'ambito delle competenze specifiche. Una ulteriore conseguenza è che per ciascuna competenza generale si deve fare una distinzione tra settori disciplinari nei quali essa è considerata importante o addirittura fondamentale e prioritaria per la disciplina, e quelli nei quali la sua connessione all'area disciplinare è meno chiara.

La consultazione si è focalizzata su una selezione delle trenta competenze generali identificate dal Progetto *Tuning*. Tra queste, otto sono state selezionate per essere discusse in questo contributo:

1. Capacità di analisi e sintesi
2. Capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite
3. Conoscenza generale di base nel settore di studio
4. Capacità di gestione delle informazioni
5. Capacità interpersonali
6. Capacità di lavorare in modo autonomo
7. Conoscenze informatiche di base
8. Capacità di ricerca

Capacità di analisi e sintesi

Dalla consultazione non è emersa nessuna definizione precisa di questa capacità, ma è risultato chiaro come le definizioni di analisi e sintesi date dai gruppi relativi alle diverse aree disciplinari (Subject Area Groups = SAGs) fossero molto varie. Il SAG di Scienze Economiche ha elencato, tra gli altri elementi, l'identificazione della corretta domanda di ricerca o del problema corretto, la capacità così di descrivere come di concludere e formulare raccomandazioni e indicazioni. Il SAG di Scienze dell'Educazione ha preso in considerazione anche la capacità di riflessione di uno studente, e come ciò dimostri capacità di descrizione, analisi e sintesi. Il gruppo di Scienze Matematiche ha evidenziato come gli studenti dovrebbero utilizzare le proprie competenze analitiche quando messi di fronte a un problema, e pensare se e come questo problema possa essere messo in relazione a uno affrontato precedentemente. Nel caso in cui ciò sia possibile, dovrebbero 'scoprire se le stesse ipotesi sono valide', in maniera tale che i risultati raggiunti in precedenza possano essere applicati direttamente. Se invece questo non è possibile, gli studenti dovrebbero scoprire quanto possono utilizzare delle loro esperienze passate e partire da qui per lo sviluppo di nuovi approcci alla soluzione del problema. In questo contesto, uno studente arricchirebbe le proprie capacità di sintesi estrapolando i concetti chiave dalle proprie soluzioni, in maniera tale da poterli presentare in una forma chiara, concisa e tuttavia completa.

Altri SAGs hanno definito l'analisi in una maniera tale che sembra riunire tutti questi indicatori come attività, ossia questa competenza generale permetterebbe allo studente di comprendere, giudicare e valutare le informazioni che devono essere raccolte, interpretate e i cui aspetti fondamentali devono essere identificati. Ciò richiede l'utilizzo del ragionamento logico, sulla base degli assunti chiave dell'area disciplinare, e anche dell'ulteriore sviluppo di questo settore per mezzo della ricerca. In nessuno dei SAGs l'acquisizione di questa abilità viene insegnata in un elemento separato o modulo, e questo vuol dire che questa competenza generale è insita in ogni materia, in ogni modulo di insegnamento e apprendimento.

Questa prospettiva è stata confermata anche dalla percezione degli studenti. I dati raccolti dagli studenti hanno dimostrato come questi ultimi attribuiscono grande importanza a questa competenza, poiché permette loro di collegare teoria e pratica, di valutare le proprie acquisizioni in maniera logica e di utilizzare gli strumenti per trovare soluzioni alternative; essi percepiscono inoltre tale capacità come fortemente pertinente alla loro futura carriera professionale.

Per la descrizione di questa competenza sono state utilizzate molte locuzioni: interpretare, trovare i punti chiave, comprendere, valutare, gestire un'informazione, valutare criticamente, sposare teoria e pratica, organizzare le informazioni, imparare a inserirle in un contesto, sviluppare l'obiettività, combinare, fare

ricerca, formulare, non limitarsi a riprodurre, applicare, descrivere, condurre, pensare, comparare, selezionare, differenziare, mettere a confronto, suddividere, riassumere, argomentare, porre in relazione, generalizzare, pensare logicamente, pensare razionalmente, apprezzare, considerare, prevedere, risolvere.

Questa ampia definizione risulta essenziale, in quanto crea una diretta relazione con le attività di insegnamento e apprendimento che permettono agli studenti di conseguire questa competenza, direttamente connessa anche alla capacità di risolvere i problemi, un'altra competenza ritenuta di grande importanza.

Uno dei risultati ottenuti dalla consultazione è stata l'idea che gli studenti sviluppano la capacità di analisi e sintesi:

- formulando la propria percezione di un concetto come risultato di letture, lavoro di ricerca, discussioni e scambi di idee in lavori altamente specifici, focalizzati su di un particolare argomento, orientati in senso sia accademico che professionale
- imparando a descrivere oggettivamente, categorizzare e porre le varie categorie in rapporto tra loro
- dando interpretazioni, valutazioni, distinzioni e differenziazioni indipendenti e autonome, e condividendo la comprensione derivante dall'apprendimento per mezzo di dibattiti o tesi
- prendendo consapevolezza delle proprie supposizioni e discutendo quelle degli altri, precedentemente date per scontate
- rivelando il legame tra concetti contemporanei
- quantificando le informazioni
- applicando teorie pertinenti al materiale su cui sta lavorando
- ampliando con nuove conclusioni un sapere già esistente
- inserendo avvenimenti e/o problemi specifici in un contesto più ampio
- fornendo prove e/o controesempi.

L'accertamento del livello di acquisizione di questa competenza può variare a seconda delle modalità attraverso le quali è stata sviluppata. In alcuni SAGs l'accertamento avviene in parte per mezzo di riunioni di gruppo e sessioni di discussione, ma può anche basarsi sulla verifica di come gli studenti analizzano il materiale o le informazioni disponibili. Nel SAG di Scienze dell'Educazione sono state identificate molte modalità di accertamento del profitto: discussioni, interrogazioni, osservazioni, dimostrazione di impegno personale e professionale, supervisione dei resoconti, partecipazione attiva nel lavoro concreto, saggi, compiti da svolgere, progetti, esami, tesi.

Gli studenti possono anche contribuire al proprio accertamento del profitto presentando o proponendo una "auto-valutazione" alla fine del semestre. L'accertamento viene organizzato per mezzo di discussioni di gruppo o individualmente, sia in forma scritta che in forma di discussione frontale.

I SAGs hanno anche sottolineato come gli *studenti* abbiano identificato un certo numero di modalità tramite le quali poter verificare di aver o meno sviluppato questa competenza, come:

- sentirsi più competenti e più sicuri nell'esporre un'opinione
- sentirsi capaci di porre in relazione i risultati della ricerca con la teoria e/o con il contesto che li ha generati
- saper scrivere saggi o resoconti sui risultati delle letture e della ricerca
- sentirsi liberi e capaci di criticare o valutare criticamente le presentazioni, i resoconti altrui, e così via.
- sentirsi a proprio agio nel ricevere critiche.

Capacità di applicare nella pratica le competenze acquisite

In alcuni casi questa competenza è descritta in termini più generali, come "affrontare problemi concreti utilizzando concetti chiave". Nella maggior parte dei casi, comunque, è descritta come la capacità di svolgere specifici compiti accademici, che possono variare a seconda dell'area disciplinare. Nella formazione primaria all'insegnamento c'è una chiara proiezione verso la futura attività di insegnamento. Nel secondo ciclo questa competenza è spesso descritta in termini più professionali, e può essere associata più strettamente con attività da svolgersi sul posto di lavoro, come il raccogliere informazioni da fonti diverse o lo scrivere un resoconto su un problema complesso.

I differenti metodi di insegnamento utilizzati per aiutare gli studenti a sviluppare questa competenza riflettono approcci diversi alla pratica. Conseguentemente, le opportunità di fare pratica offerte sia all'interno che all'esterno dell'istituzione sono descritte diversamente nelle varie aree disciplinari, come esercizi di tipo differente, lezioni pratiche, sessioni di lezioni, seminari, lezioni sul campo, sessioni di laboratorio, progetti industriali, tirocini industriali, viaggi di studio, escursioni sul campo, pratica di insegnamento agli studenti. Alcune discipline suggeriscono che questa competenza possa essere sviluppata al meglio portando a termine un progetto di tesi. Altre, come Scienze Economiche, Scienze Chimiche, Scienze Matematiche e Scienze dell'Educazione enfatizzano la necessità di fornire strumenti e metodi appropriati e l'opportunità di risolvere un problema. Il gruppo di Scienze dell'Educazione sottolinea l'importanza della riflessione sul

lavoro svolto. Scienze della Terra (Geologia) ha marcato la centralità di questa riflessione per lo sviluppo del sapere disciplinare.

Talvolta le attività di apprendimento che dovrebbero sviluppare questa competenza sono organizzate insieme ad esponenti del mondo del lavoro. Nei corsi di Economia si fa riferimento a compiti/relazioni relativi a un corso e svolti con compagnie mentor/sponsor, a tesi basate su problemi concreti, proposti da compagnie e organizzazioni, e a lezioni tenute da 'ospiti' esterni. Nei corsi di Scienze Fisiche, Scienze Chimiche e Scienze Economiche (tra le altre materie) i progetti di fine anno possono essere portati avanti (parzialmente o totalmente) in un ambiente industriale e in Scienze Infermieristiche e Scienze dell'Educazione la parte pratica è rilevante. Le attività di apprendimento per questa competenza possono essere portate avanti anche nell'ambito dell'ambiente di apprendimento accademico, sulla base di intere classi, gruppi ristretti e studenti individuali.

Tradizionalmente, in Scienze della Terra gli studenti devono intraprendere una tesi di rilevamento sul terreno, il cui completamento richiederà circa sei settimane di lavoro, e devono quindi applicare sul campo le proprie conoscenze, lavorando sia autonomamente che in gruppo, solitamente sotto una supervisione limitata. Il resoconto finale di questo lavoro indipendente può avere un ruolo importante nella valutazione finale ed è considerato estremamente importante dai datori di lavoro.

Un accertamento continuo durante il corso si basa su seminari, esercizi di difficoltà crescente, lavoro di laboratorio, brevi presentazioni orali, pratica di insegnamento, compiti, incontri regolari col docente per ricevere valutazioni e giudizi sul progetto. Per alcuni corsi di studio solamente una parte del voto finale dipende dai lavori svolti durante l'arco del corso, mentre in altri casi questi compiti sostituiscono completamente l'esame tradizionale. Questo è vero in particolare per il secondo ciclo. Gli esami finali possono essere test scritti e orali, implicanti problemi o domande di tipo pratico, o test di profitto in corsi o laboratori riguardanti problemi pratici. Questa competenza *può* essere verificata attraverso un saggio, sempre che la serie di compiti da svolgere sia chiara e ben costruita. Un modello tripartito per un simile compito potrebbe includere la richiesta di sottolineare le basi teoriche della questione; la richiesta di evidenziare i concetti significativi che abbiano a che fare con il potenziamento della pratica e una illustrazione di come ciò è, o possa essere, ottenuto, nel contesto lavorativo del candidato. Una semplice illustrazione del problema, con la laconica consegna 'si illustri' potrebbe non dimostrare quanto questa competenza è stata sviluppata. Non si potrebbe infatti esaminare approfonditamente il contenuto della conoscenza, poiché l'oggetto della discussione sarebbe troppo ampio da affrontare, e ci potrebbe anche essere il rischio di plagio, o di eccessiva fedeltà al materiale di studio.

Solitamente gli studenti comprendono se e a quale livello hanno conseguito questa competenza dal giudizio dato dall'insegnante sia sul progresso fatto durante il corso che sui prodotti finali o sugli esami.

Conoscenze generali di base nel campo di studio

Questa competenza generale è l'unica ad essere ovviamente connessa alle singole aree disciplinari. Infatti, essendo stata chiaramente definita come conoscenza generale di base "nel campo di studio", risulta chiaro come questa non sia stata intesa affatto come una competenza generale, ma piuttosto come un livello base di conoscenza in una data area disciplinare. Conseguentemente ci si potrebbe aspettare, in maniera astratta, che la maniera nella quale questa competenza viene sviluppata sia differente da area ad area, in stretta connessione con le specificità della disciplina. Nella pratica, tuttavia, ciò non si verifica affatto. Alla conoscenza generale di base si attribuiscono tre caratteristiche: dapprima, i *fatti* di base; poi l'*atteggiamento* di base considerato specifico dell'area disciplinare. La terza caratteristica è costituita *conoscenza* generale *relativa* o necessaria che non sia strettamente specifica della disciplina: ad esempio la conoscenza della matematica o di una lingua straniera per gli studenti di Scienze Fisiche e della storia e della politica per gli studenti di Scienze dell'Educazione. Nelle relazioni dei vari SAGs non è stato possibile considerare in modo adeguato se la conoscenza generale di base della disciplina a livello del primo ciclo debba, in alcuni casi e fino a un certo livello, essere acquisita a scuola o precedentemente all'esperienza dell'istruzione superiore, e successivamente essere verificata all'inizio del primo ciclo e integrata o completata in maniera selettiva durante l'esperienza dell'istruzione superiore. Normalmente nei corsi di primo ciclo le università hanno molta familiarità con i curricula scolastici e hanno una buona idea di quanto è da questi previsto, particolarmente nel periodo pre-universitario. Comunque, in Scienze Fisiche, il gruppo disciplinare ha affermato che la conoscenza matematica e le capacità sviluppate durante la scuola superiore sono accertate al momento dell'ingresso nell'istruzione superiore. Un'altra eccezione è data da Scienze dell'Educazione, dove studenti di una certa età che desiderano accedere a un corso di studio per la preparazione all'insegnamento possono presentare un portfolio di testimonianze per dimostrare che le proprie qualifiche - sia formali che non formali - sono appropriate per accedere al corso. Questo tipo di approccio, noto come Riconoscimento dell'apprendimento precedente (*Accredited Prior Experiential Learning*), è utilizzato in tutta Europa.

La conoscenza generale di base per la maggior parte delle discipline viene conseguita per mezzo di lezioni, letture, discussioni, ricerche in biblioteche e su internet e accertamenti per mezzo di esami scritti o orali. La discussione di saggi, risultati di esami o discussioni durante l'esame orale dovrebbe servire a rendere gli

studenti consapevoli dell'adeguatezza della loro conoscenza generale di base relativa alla disciplina. La riflessione su questo aspetto dell'apprendimento appare decisamente poco sviluppata; la conoscenza generale di base è ritenuta necessaria da tutti gli interessati, per lo più come conoscenza fattuale e concettuale. Naturalmente, il contesto pan-europeo di *Tuning* mostra come in alcune aree disciplinari il contenuto di questa conoscenza generale di base relativa alla disciplina varia in maniera piuttosto radicale da paese a paese, anche se in altre sembra sussistere una minore differenza. Comunque, nella maggior parte delle aree disciplinari c'è un accordo generale sulla conoscenza *essenziale* relativa alla disciplina dei corsi di studio di primo ciclo.

Risulta invece più complicato sviluppare o promuovere l'altra componente della conoscenza generale di base, il punto di vista della disciplina, i suoi valori, e la sua base metodologica o anche etica. In ogni modo i SAGs hanno indicato una serie di strategie. Alcuni aspetti (rigore analitico, esistenza di un codice etico e di standard intellettuali) sono discussi nel corso di lezioni, e presumibilmente costituiscono dei criteri per il successo nello svolgimento dei compiti assegnati. In questo caso, lo scopo è quello di indicare agli studenti quali siano gli standards e i valori etici dell'area disciplinare. Gli studenti inoltre prendono conoscenza del punto di vista della disciplina attraverso le loro letture, nel corso delle quali si trovano di fronte continui esempi di come pensano i rappresentanti della propria area disciplinare; essi potranno anche gradualmente vedere come pensano le diverse scuole nell'ambito della comunità disciplinare e quali sono i loro atteggiamenti. Nelle aree che hanno discusso questa competenza generale, si è potuto rilevare come il punto di vista o l'atteggiamento, i valori intellettuali ed etici considerati fondamentali per la disciplina sono pensati anche per essere incoraggiati da esperienze didattiche che prevedano una partecipazione attiva, quali lavori di laboratorio in Scienze Fisiche o esperienze di analisi di documenti storici in Storia, la preparazione di presentazioni orali, relazioni e posters nell'educazione.

Capacità di gestione delle informazioni (capacità di trovare e analizzare informazioni a partire da fonti differenti)

Questa competenza è intesa in modo abbastanza uniforme: viene intesa come il sapere trovare informazioni nella letteratura scientifica, come distinguere tra fonti o letteratura scientifica primari e secondari, come utilizzare la biblioteca – in maniera tradizionale o via computer – come trovare informazioni su Internet. Una delle aree disciplinari, Storia, dedica una maggiore attenzione alle varie tipologie di fonti di informazione e alle tecniche per accedervi e interpretarle (distinguendo tra documenti di archivio, papiri, materiale archeologico, fonti secondarie, storia orale e così via), oltre alle tipologie di informazione più usuali elencate dalle altre aree disciplinari. In questa particolare area disciplinare molte attività si considerano connesse a questa competenza generale: ad esempio lezioni, workshops, visita a siti, lavoro di gruppo o individuale, compresa la dissertazione di ricerca finale.

In tutte le aree disciplinari esistono attività di insegnamento-apprendimento specifiche dedicate all'apprendimento di abilità connesse all'uso delle biblioteche. Alcune di queste attività possono essere organizzate in collaborazione con lo staff della biblioteca e assumono la forma di visite alla biblioteca o workshops nella biblioteca. Il procedimento di reperimento di informazioni da Internet e della loro valutazione critica può essere illustrato nel contesto di una lezione, con supporto multimediale, seguito dall'assegnazione di compiti agli studenti e dall'accertamento dei risultati. Le capacità di reperimento di informazioni sono considerate progressive: in una delle relazioni si afferma che all'inizio dell'esperienza di istruzione superiore gli studenti sono incoraggiati ad utilizzare libri di riferimento per integrare le informazioni ricevute a lezione, mentre al momento della conclusione dei loro studi gli studenti dovrebbero avere sviluppato a livello di ricerca le proprie capacità di reperimento di informazioni in biblioteche e altrove.

In tutte le aree disciplinari le attività centrali viste come promotrici di questa competenza sono quelle nelle quali si sviluppa la componente sperimentale o di ricerca della disciplina, per verificare se lo studente sia effettivamente in grado di utilizzare la biblioteca o qualsiasi altra fonte di informazione appropriata per integrare il proprio lavoro individuale. Ad esempio, in Scienze Chimiche, lo studente, mentre lavora in laboratorio, potrebbe avere bisogno di ricorrere alla letteratura scientifica (a livelli differenti, a seconda del corso) per interpretare i risultati di laboratorio o come guida nella progettazione di analisi di laboratorio. In Storia allo studente viene richiesto di leggere e analizzare documenti di vario genere e di contestualizzarli utilizzando la bibliografia e le fonti edite. Tali esercizi saranno più o meno elaborati e più o meno originali a seconda del livello del corso. In Scienze della Terra viene chiesto di organizzare presentazioni, scritte o orali, del materiale raccolto e di dimostrare di averlo analizzato in maniera appropriata utilizzando la letteratura scientifica relativa.

Il giudizio dato sugli sforzi compiuti dagli studenti è sentito come particolarmente importante per questa competenza, e può essere un commento scritto o orale al lavoro fatto dallo studente. Sulla base delle relazioni, sembra che le aree disciplinari abbiano una chiara percezione dell'importanza di questa competenza e del fatto che essa viene sviluppata e accertata – a vari livelli di complessità e con caratteristiche determinate dall'area disciplinare – in tutti gli studi disciplinari.

Capacità Interpersonali

Questa competenza è considerata di fondamentale importanza per tre aree disciplinari: Scienze dell'Educazione, Infermieristica e Scienze Economiche. Ciascuna, in modi diversi, offre attività specifiche per sviluppare ciò che è percepito come una competenza importante per l'area, oltre che come un'importante competenza generale. In altre aree si riconosce invece che questa competenza è utile o necessaria per la sopravvivenza, la cittadinanza e l'impiego, ma non viene ritenuta collegata all'area disciplinare in questione – e, secondo quanto risulta da alcune relazioni, non viene ritenuta particolarmente significativa.

In Scienze Economiche i metodi per lo sviluppo di queste abilità sono lavoro di gruppo, presentazioni, letture specifiche, corsi di training-istruzione. Una tipologia specifica di attività è costituita da un gioco al computer sviluppato da Scienze Economiche, nel corso del quale gruppi di studenti devono interpretare scenari economici realistici, lavorando in gruppi e affrontando i temi delle dinamiche di gruppo, della gestione del tempo, del processo decisionale e così via. Ciò nonostante si sostiene che, a parte la partecipazione a tali attività, non c'è una grande conoscenza disponibile sull'accertamento e la quantificazione delle capacità interpersonali, e che questa competenza necessita di ulteriore lavoro.

In Scienze dell'Educazione e Infermieristica la serie di competenze relative alle abilità interpersonali sono attualmente al centro della riflessione. Infatti, logicamente, per molti laureati in Scienze dell'Educazione e Infermieristica il lavoro sarà costituito da un'attività interamente interpersonale. In Infermieristica particolari aspetti della comunicazione costituiscono abilità chiave, come la presenza, l'osservazione, la capacità di ascoltare, di fare domande, di comunicare non verbalmente, di intrattenere conversazioni con diversi gruppi di interlocutori, di condurre incontri o il parteciparvi. Queste abilità sono spesso contestualizzate in pratiche scritte, comprese, ad esempio, la preparazione di materiale scritto per la promozione della salute per pubblici differenti.

In Scienze dell'Educazione c'è inoltre una grande consapevolezza dei differenti aspetti assunti da questa competenza. Le capacità interpersonali sono definite come comprensive della capacità di lavorare in gruppo, di presentare i propri progetti in modo efficace, e possibilmente di sviluppare capacità di leadership – e qui l'enfasi è posta sulla natura dialogica della capacità interpersonali e del processo di apprendimento-insegnamento. Gli aspetti considerati sono, molto significativamente, l'ascolto (non menzionato da nessun altro gruppo tranne Infermieristica), la comunicazione verbale e non verbale, la capacità di guidare gruppi di discussione o di lavorare con essi, la capacità di occuparsi in modo appropriato delle persone provenienti da vari ambienti, di fare colloqui, creare ambienti di insegnamento e apprendimento interattivi. I SAGs hanno notato come, al momento del loro accesso all'istruzione superiore, gli studenti dovrebbero essere e anzi saranno sicuramente in possesso di molte capacità interpersonali; tuttavia, le considerazioni fatte dai gruppi di Scienze dell'Educazione e Infermieristica hanno sottolineato che l'esperienza nell'ambito dell'istruzione superiore dovrebbe ampliare queste competenze in maniera sostanziale, e anzi dare loro una nuova impostazione. Ciò non risulterà sorprendente, vista l'importanza delle capacità interpersonali in quei settori.

Le modalità per sviluppare tali competenze vanno dal rendere gli studenti consapevoli del fatto che hanno molto da imparare in questo campo, all'incoraggiare una valutazione auto-critica della loro conoscenza effettiva e dei loro schemi comportamentali. Un altro aspetto importante è che gli studenti scoprano se ciò che pensano di aver detto è stato interpretato in quel modo dagli altri. Uno degli scopi di queste attività è lo sviluppo della consapevolezza e della fiducia nel *know-how* interpersonale degli studenti. C'è anche un aspetto più direttamente 'basato sulla conoscenza' (*knowledge based*) nello sviluppo della capacità interpersonali, ossia la lettura e la ricerca come attività di apprendimento. Tutte le competenze sviluppate sono messe in gioco in pratica quando gli studenti entrano effettivamente nel posto di lavoro in un contesto di formazione. Gli studenti in questo caso osserveranno i modelli di ruolo in azione e analizzeranno ciò che vedono e sentono, e terranno inoltre un diario personale o un'agenda delle loro esperienze e osservazioni.

I risultati possono essere accertati in maniera piuttosto efficace nel contesto delle attività menzionate. Alcuni docenti consultati dal gruppo di Scienze dell'Educazione erano scettici sulla possibilità di insegnare o apprendere in modo formale queste capacità, o di accertarle in maniera accurata. In ogni modo, la maggior parte dei corsi di istruzione per insegnanti fanno uso di procedure di accertamento basate sulle competenze per verificare gli elementi di pratica in aula previsti dal corso. Queste includono accertamento formale delle competenze degli studenti in aree interpersonali, quali interrogazioni, gestione delle classi, relazioni insegnante-studente, lavoro di équipe con i colleghi e così via. Le strategie delineate hanno certamente il merito di creare un ambiente nel quale le capacità interpersonali possano essere considerate in modo esplicito e il loro sviluppo possa essere indirizzato all'obiettivo.

Si sostiene che gli studenti siano consapevoli del loro essere riusciti con successo ad acquisire le capacità interpersonali appropriate nel momento in cui si sentono sicuri in gruppi e nella loro pratica di insegnamento. Questo sentimento di fiducia può avere valore diverso come indice dell'effettivo raggiungimento dell'obiettivo in paesi differenti. La percezione e il giudizio altrui, e in particolare degli studenti, sembrerebbe infatti essere il riscontro più significativo. L'importanza e la gamma delle capacità di comunicazione per le infermiere è esplicitata negli schemi riassuntivi dei corsi e nelle procedure di accertamento del profitto.

In generale, sulla base delle relazioni disponibili, sembrerebbe che le capacità interpersonali possano non essere prese abbastanza in considerazione da parte degli accademici dell'istruzione superiore, ad eccezione di quelli in quei settori disciplinari nell'ambito dei quali queste competenze sono considerate fondamentali. Ciò non è sorprendente, considerando che le capacità interpersonali sono forse il genere di competenza che l'istruzione universitaria tradizionale ignorava e che, ciò nonostante, sono di grande importanza nel processo di istruzione. Si è dato per scontato che gli studenti avrebbero 'raccolto' capacità interpersonali adeguate nel loro progredire verso la maturità. Ciò potrebbe verificarsi in un contesto interamente mono-culturale, ma quanti di questi contesti sussistono ancora nell'Europa del XXI secolo, od ovunque, nel XXI secolo? Non si vuole qui proporre che tutte le aree disciplinari imitino i SAGs di Scienze dell'Educazione, Infermieristica e Scienze Economiche nel peso attribuito a questi insiemi di abilità o competenze, né che siano utilizzate le stesse strategie di insegnamento e apprendimento. Tuttavia gli studenti di ogni area disciplinare trarrebbero giovamento se i corsi di studio rivolgersero una maggiore attenzione esplicita, analitica e pratica, a questa serie di competenze, poiché non c'è dubbio che queste capacità risulteranno utili in qualunque tipo di impiego. Di conseguenza un'indicazione utile per gli educatori potrebbe essere lo sviluppo di una consapevolezza dell'importanza di tali capacità, poiché il nostro ruolo è allo stesso tempo di insegnanti e di persone che apprendono.

Capacità di lavorare autonomamente

La capacità di lavorare autonomamente è apprezzata in tutte le aree disciplinari. Naturalmente nella vita reale – dopo la laurea – la capacità di organizzare il tempo a disposizione, di scegliere le priorità, di lavorare con delle scadenze e consegnare il lavoro pattuito sono essenziali per la vita personale e professionale e in generale per la cittadinanza. Attualmente, per lo sviluppo di questa competenza, le principali metodologie cui si fa riferimento sono, nei passi iniziali dell'istruzione superiore, il chiedere agli studenti di utilizzare metodi diversi dalle lezioni (ad esempio biblioteche, lavoro sul campo) per imparare a lavorare in maniera autonoma; nella fase finale del corso di studio, invece, il lasciare agli studenti un ampio margine di autonomia. Si è inoltre raccomandato di non oberare gli studenti con molti piccoli compiti a scadenze ravvicinate, o con continui richiami per ricordare le scadenze, e di lasciare invece la possibilità di imparare a organizzare il proprio tempo dovendolo effettivamente fare nella pratica. Il saggio o la dissertazione finale viene considerata come un mezzo particolarmente utile per verificare se lo studente ha effettivamente imparato a utilizzare il proprio tempo e a organizzare compiti difficili in maniera efficace.

L'esperienza mostra che, in atteggiamenti e pratiche, le tradizioni nazionali sono molto differenti per ciò che riguarda l'autonomia degli studenti. In alcuni paesi, particolarmente là dove si iniziano gli studi in un'età più avanzata, gli studenti sono considerati adulti fin dal principio, la frequenza delle lezioni non è considerata obbligatoria e le scadenze sono piuttosto flessibili, fino al punto di lasciare allo studente la possibilità di 'giocarsi tutto' in un unico esame finale – per un'unità didattica, per un anno o addirittura per un intero corso di studio. L'altro estremo si basa invece su una organizzazione del corso di studio rigidamente strutturata, nell'ambito della quale agli studenti vengono assegnati compiti specifici che vengono controllati durante il semestre (scrivere saggi, o leggere e studiare del materiale assegnato, sul quale lo studente verrà esaminato), il tutto seguendo un programma temporale rigido, spesso coordinato con gli altri programmi temporali nel dipartimento o nella Facoltà, per evitare sovrapposizioni. In questo caso la strategia di base è quella di insistere sul fatto che lo studente abbia completato i compiti assegnati in tempo, in un contesto che in un certo senso fa pensare all'organizzazione scolastica, ma forse senza i margini di manovra permessi a scuola. È interessante infatti notare che per alcuni la capacità di lavorare autonomamente può essere sviluppata per mezzo di una strategia 'annega o nuota', mentre per altri questa capacità si può sviluppare obbligando gli studenti al rispetto di una struttura organizzata di compiti decisi dal docente, e insistendo su questo aspetto.

Abilità informatiche di base

Nella maggior parte delle aree disciplinari, come parte di corsi di studio formali, agli studenti viene richiesto di avere adeguate abilità nell'utilizzo del computer e delle tecnologie informatiche.

Questa competenza, nell'ambito di corsi di studio in ambiti disciplinari differenti, può essere considerata sotto uno o più dei seguenti aspetti:

- una competenza il cui scopo è quello di supportare lo studio attuale della disciplina
- una competenza che accresca la possibilità di un futuro impiego
- una competenza che accresca le possibilità di apprendimento continuo

Considerando questi differenti punti di vista, nell'ambito delle diverse aree disciplinari, il contenuto, l'enfasi e il peso nell'ambito del curriculum varieranno considerevolmente. Ad un estremo si potrebbe presupporre che gli studenti abbiano le competenze necessarie al momento di intraprendere il corso di studio, o che acquisiscano le necessarie competenze in maniera informale, nel loro procedere nel corso di studio. Questo è probabilmente ciò che accade quando le abilità informatiche richieste sono abilità relativamente elementari, sia in termini di supporto allo studio sia di miglioramento delle future possibilità di impiego.

Nell'ambito della consultazione, non tutti i SAGs hanno rivolto la loro attenzione a questa competenza, anche nel caso in cui nella disciplina in questione le applicazioni del computer siano ampiamente utilizzate, come Matematica. I SAGs che invece l'hanno presa in considerazione hanno sottolineato come l'obiettivo sia quello di far sentire lo studente sicuro nell'approccio e utilizzo del computer per ogni tipo di attività richiesta dal curriculum disciplinare. Risposte dettagliate hanno fatto riferimento alla necessità che lo studente sia capace di creare e archiviare informazioni su ogni tipo di media, e-mail, di fare ricerche sul web, e specificamente avere esperienza nell'inserimento in un computer di dati relativi a un apparato sperimentale e nel saper trattare i dati risultanti, utilizzando software specifici per quell'area disciplinare (Scienze Chimiche). Elaborazione di testi o software specifici per presentare in parole o grafici (plotting) o calcolare, valutare e accedere alle informazioni ogni volta che ciò sia possibile (Scienze Fisiche).

Agli studenti viene inoltre chiesto sempre più spesso di prendere confidenza con gli spazi di apprendimento per l'utilizzo di nuove forme di e-learning per mezzo di strumenti quali l'uso di reti di comunicazione e nuove tecnologie didattiche. I moderni sistemi di gestione dell'e-learning utilizzano solitamente strumenti particolari come ambienti di apprendimento virtuali (ad esempio le piattaforme LMS), sale stampa, web-links diretti (Scienze dell'Educazione).

Questa competenza costituisce inoltre un requisito per la presentazione in un formato adeguato di saggi quali tesi, dissertazioni, che siano in grado di soddisfare i requisiti accademici per ciò che riguarda note, bibliografia e revisione critica delle fonti (Scienze Storiche).

Per sviluppare le proprie abilità informatiche gli studenti hanno a disposizione sia lezioni formali, sia l'opportunità di applicare in pratica le proprie conoscenze in laboratori informatici. Alcune SAGs hanno fatto riferimento all'erogazione iniziale di sessioni ad accesso libero, dopo le quali verrà fornita un'istruzione più specificamente orientata in ambito disciplinare. Altri invece intraprendono una verifica delle abilità degli studenti all'inizio del corso, e il loro successivo sviluppo nell'ambito delle tecnologie sarà auto-selezionato con l'aiuto di un tutor personale (Scienze dell'Educazione). Talvolta, ma molto avanti nell'ambito del corso di studio (secondo o terzo anno), sono programmate lezioni formali, nell'ambito delle quali si passa all'illustrazione di software specifici. In ogni caso, nella maggior parte dei casi, le istituzioni erogano corsi di base all'inizio dei corsi, talvolta sotto forma di una attività intensiva.

Anche la valutazione di fonti di documentazione web è considerata un mezzo importante per lo sviluppo di abilità informatiche in senso ampio. Tipicamente, una simile sessione di insegnamento e apprendimento inizia con un compito in aula che prevede l'utilizzo di un sito on-line e porta alla definizione, da parte degli studenti, di criteri di valutazione che sono poi discussi e categorizzati. Successivamente, alcuni docenti, come esempio della capacità di ricerca sul web, guidano gli studenti verso la ricerca di altri siti di valutazione, mentre altri forniscono criteri selezionati dal docente. Questi criteri di valutazione saranno testati facendo riferimento a siti web identificati.

Secondo il gruppo di Scienze dell'Educazione¹², le metodologie di insegnamento e apprendimento utili allo sviluppo di competenze informatiche includono:

- accesso autonomo ai corsi o auto-apprendimento
- frequenza volontaria di elementi didattici legati alle varie abilità, grafica, valutazione di fonti di documentazione web e così via, come ricordato in precedenza
- modellazione di una buona prassi, ad esempio fornendo URL di riferimento che gli studenti devono seguire, fornendo esempio di buone presentazioni e così via
- richiedere che il lavoro degli studenti sia presentato in vario formati appropriati, spesso con links stabiliti a fonti disponibili on-line
- chiedere agli studenti di trovare via computer diverse pubblicazioni di una bibliografia in varie biblioteche
- comunicare informazioni sull'organizzazione del corso esclusivamente in forma elettronica, ad esempio nell'intranet
- applicare criteri di qualità ai siti web.

L'accertamento dell'effettivo sviluppo delle abilità informatiche consiste nel chiedere agli studenti di dare una dimostrazione pratica di questa competenza, ad esempio scrivendo una presentazione per classi interattive, utilizzando varie applicazioni software per computer (Scienze Economiche). In Scienze dell'Educazione tutte le attività per uno sviluppo precoce delle capacità connesse ai nuovi strumenti tecnologici si focalizzano più sullo sviluppo delle abilità che della conoscenza o consapevolezza. Ciò implica che gli studenti:

¹² Sul web (<http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak/>) si può trovare un questionario di verifica per lo staff - e questionari simili sono anche a disposizione degli studenti, in formato sia elettronico che cartaceo.

- si vedano assegnare un compito per il quale alcune informazioni mancanti sono disponibili su un database fatto dal docente - oppure devono sviluppare un database adeguato per alcune informazioni assegnate
- assistano a una dimostrazione dell' "abilità" e debbano poi applicarla loro stessi in un compito assegnato.
- debbano utilizzare motori di ricerca o browsers per trovare le informazioni richieste
- debbano presentare saggi e siano valutati sulla base delle competenze informatiche al momento della consegna.

Nel momento in cui le abilità vengono accertate, gli studenti vengono informati del livello raggiunto per mezzo di voti o giudizi orali. Si fa riferimento a tutti i compiti che gli studenti hanno dovuto svolgere, dalle dimostrazioni in sessioni di laboratorio informatico sotto supervisione, a compiti assegnati da svolgere al computer, a relazioni di laboratori pratici su esperimenti e anche alla relazione di fine anno (ad esempio la Tesi di Laurea Triennale). In Scienze dell'Educazione si fa anche un confronto tra le competenze acquisite alla fine del corso di studio e i risultati di una verifica di auto-valutazione, nel caso in cui gli studenti l'abbiano fatta all'inizio del proprio corso universitario.

Nel descrivere questa competenza, i SGAs utilizzano i seguenti verbi: essere fiducioso nell'approccio, creare, memorizzare, prendere familiarità con, cercare, tracciare, utilizzare, adattare, inserire, produrre, salvare, alterare, copiare e incollare, formattare, connettere, condurre, assistere, illustrare, valutare, generare, comunicare, sfogliare, interagire e così via.

Un gruppo per il quale l'utilizzo del computer potrebbe risultare problematico è quello degli studenti di età matura che accedano all'università per la prima volta. Oggigiorno le scuole insegnano abilità informatiche, e sia i software che gli hardware negli ultimi 10 anni hanno fatto cambiamenti tali da non essere più riconoscibili. Gli studenti in età avanzata potrebbero non avere nessun tipo di esperienza con il computer, e potrebbero non sentirsi abbastanza sicuri da chiedere aiuto.

Capacità di ricerca

Tutti i SGAs si sono trovati d'accordo sull'importanza delle capacità di ricerca, soprattutto, ma non esclusivamente, per il secondo ciclo. In ogni modo, sono emerse delle differenze nel significato attribuito a questa capacità nelle diverse discipline. Mentre Scienze dell'Educazione e Scienze Storiche enfatizzano la conoscenza di diversi metodi di ricerca, Scienze Fisiche si focalizza sulla conoscenza delle tecniche utilizzate in un particolare campo di ricerca e Scienze Chimiche fa riferimento anche alla progettazione di progetti specifici e all'accertamento dei loro risultati.

Non è stata stabilita alcuna chiara distinzione tra l'apprendere come fare ricerca con l'aiuto di un docente e l'apprendere come fare ricerca per mezzo delle attività connesse a un progetto di ricerca personale; tuttavia, dalle descrizioni relative ai corsi di studio, risultava in maniera evidente, almeno in Scienze dell'Educazione e Infermieristica, come unità specifiche possano indirizzare lo sviluppo di conoscenze e la capacità di ricerca, specialmente nel secondo ciclo. Ciò va di pari passo con il tipo di insegnamento basato sull'esperienza adottato dagli specialisti di Infermieristica e Scienze dell'Educazione. Poiché la competenza di ricerca si sviluppa seguendo questi due percorsi paralleli (oltre ad un contatto costante con la ricerca, tramite la lettura di resoconti di ricerca come parte dei requisiti del corso), risulta talvolta difficile tracciare una chiara linea distintiva tra il ruolo del docente e le attività degli studenti: il contributo del docente consisterà prevalentemente nel presentare approcci metodologici, nel creare una consapevolezza del contesto di ricerca, ossia del background sociale, biografico e culturale di tutti i partecipanti al progetto, nel fornire contributi e attività formative per lo studente, che porterà a termine queste attività e si presenterà regolarmente dal docente per consigli, ulteriori contributi e giudizi sul lavoro fatto. I docenti allestiranno corsi / seminari sulle metodologie di ricerca o workshop pratici di lettura / scrittura; creeranno esercizi nei quali gli studenti si eserciteranno nella raccolta qualitativa e quantitativa di dati e con i metodi di analisi, forniranno materiale bibliografico e documenti, e incoraggeranno ulteriori ricerche bibliografiche e collegamenti a materiali già studiati come parte di altri corsi; continueranno a guidare la lettura e l'analisi critica di ricerche / documentazione esistenti, controlleranno saggi, progetti, tesi; organizzeranno visite a biblioteche / archivi. Gli studenti parteciperanno a corsi, seminari, workshops; svilupperanno un progetto / una tesi di ricerca; riesamineranno la letteratura scientifica esistente e faranno ricerche documentarie; raccoglieranno e analizzeranno dati; otterranno aiuto durante il lavoro di tesi; presenteranno e discuteranno il lavoro in corso; risponderanno a commenti e critiche e vi faranno fronte (in forma sia scritta che orale); presenteranno risultati in riunioni con i colleghi e commenteranno il lavoro dei colleghi stessi; scriveranno un numero prestabilito di pagine; e a livello di dottorato, in tutti i paesi, difenderanno la tesi alla presenza di esperti, spesso provenienti dal mondo 'reale', o in un contesto internazionale.

Dato il tipo di attività da portare a termine e la regolare interazione studente/docente, c'è una stretta connessione tra accertamento da parte del docente e consapevolezza da parte dello studente del progresso fatto. C'è un sostanziale accordo su due punti fondamentali: per prima cosa, l'accertamento si basa sia sui risultati ottenuti durante il processo di ricerca – come la qualità del lavoro scritto presentato, la

partecipazione alle attività di gruppo – sia sulla qualità del lavoro finale – come l'originalità, la capacità di raccogliere prove documentali in supporto dell'argomento sostenuto, la chiarezza e l'indipendenza di pensiero, l'interesse per la coerenza e l'obiettività, la chiarezza della presentazione; in secondo luogo, un giudizio regolare viene fornito sia dai supervisor accademici, per ciò che riguarda il modo di procedere e il risultato del lavoro, sia – e spesso – dai propri pari.

CONCLUSIONI

Il confronto tra i metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto dal punto di vista delle aree disciplinari su un'ampia scala europea costituisce un nuovo passo avanti nel rendere trasparente l'istruzione superiore. Questa breve descrizione suggerisce che, anche se complesso, il compito è del tutto fattibile, purché affrontato con buona volontà e buone capacità di ascolto.

Il Processo di Bologna ha introdotto il concetto di struttura a tre cicli per l'istruzione superiore in Europa, un'impresa con la quale ci si sta misurando in tutto il continente. Più recentemente i Ministri, a Bergen, hanno trovato un accordo su una Struttura per le Qualifiche dell'Istruzione Superiore Europea (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*)¹³. I responsabili accademici dei corsi devono sviluppare corsi di studio che siano commensurati a nuovi 'approcci basati sui risultati' (*outcomes approaches*) che utilizzano livelli, descrittori di livelli, descrittori di titoli, risultati di apprendimento e prendano in considerazione in maniera ragionevole il carico di lavoro per lo studente in termini di crediti. *Tuning* si impegna con il suo lavoro ad aiutare coloro che desiderano adottare un simile approccio alla progettazione di un curriculum, all'insegnamento, all'apprendimento e all'accertamento nell'istruzione superiore.

Questo articolo è stato scritto con l'intenzione di stimolare un'ulteriore discussione sulle questioni evidenziate e i risultati di questa consultazione con i rappresentanti dei dipartimenti universitari in 25 paesi differenti. Risulta evidente che, come i corsi di studio sono progettati in vista di certi risultati formulati in termini di competenze, così le attività di insegnamento e apprendimento devono essere progettate in maniera tale da raggiungere questi risultati e le pratiche di accertamento del profitto devono essere appropriate per verificare se i risultati desiderati sono stati ottenuti o no. È auspicabile che questa discussione possa servire da cassa di risonanza per future valutazioni nelle singole aree disciplinari, sia all'interno che all'esterno del Progetto *Tuning*.

Preparato da Arlene Gilpin e Robert Wagenaar con contributi di Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi Damiani e Volker Gehmlich

¹³ Bologna Working Group on Qualifications Framework, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (Copenhagen, 2005)

6. SVILUPPO DELLA QUALITÀ A LIVELLO DEL CORSO: L'APPROCCIO TUNING

INTRODUZIONE

Il Progetto *Tuning* ravvisa in tutta Europa un crescente interesse nei confronti della *qualità* nell'ambito dell'istruzione superiore. A livello istituzionale si nota un aumento del numero di nuclei per la qualità che operano per la qualità interna, così come un aumento di agenzie per la qualità di recente creazione, che devono valutare la qualità dal punto di vista di agenti esterni.

I principali portatori di interesse affermano inoltre che la qualità costituisce il fulcro della costruzione dell'Area Europea per l'Istruzione Superiore, come si può vedere nel manifesto dell'*European Network for Quality Assurance* (ENQA), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, approvato dall'*European University Association* (EUA), dall'*European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e dall'*European Student Information Bureau* (ESIB) e adottato alla conferenza di Bergen dai Ministri europei dell'Istruzione.

Spesso, nell'ambito dell'istruzione superiore, il termine 'qualità' può risultare ambiguo. Viene utilizzato di solito come una abbreviazione, per indicare i vari modi di intendere quali sono le componenti essenziali della qualità, e quali potrebbero essere i metodi migliori per creare o garantire la loro esistenza. *Tuning* ricorda che l'obiettivo generale dell'intero settore dell'istruzione superiore dovrebbe essere creare e garantire allo studente una esperienza di istruzione superiore che sia la migliore e la più adeguata possibile. Naturalmente per garantire che sia raggiunta una qualità così ampiamente intesa, devono essere messe in atto strategie differenti e si devono coinvolgere attori diversi, che operano a diversi livelli del processo. I membri del progetto *Tuning* ritengono che, in ultima analisi, la responsabilità dello sviluppo, del mantenimento e dell'aumento della qualità nell'istruzione superiore spetti alle Università e al loro corpo accademico, con il contributo degli studenti e delle altre parti interessate (*stakeholders*). Altri attori e livelli hanno ruoli importanti nello stimolare e verificare questo risultato, ma se il corpo accademico e gli studenti non sono profondamente, sinceramente e intelligentemente coinvolti nello sviluppo e nel miglioramento della qualità, gli agenti esterni saranno in grado di registrare l'esistenza di problemi, ma non potranno da soli creare e attuare corsi di qualità.

Compito specifico di *Tuning* è quello di favorire una comprensione comune e strumenti appropriati per le Università per sviluppare, mantenere e migliorare la qualità nei corsi di studio nell'ampio contesto europeo. In questo capitolo ci concentreremo su quella che consideriamo la strategia più importante per la costruzione di fiducia e comprensione reciproca, e per la garanzia del riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio, ossia per lo sviluppo della qualità a livello dei corsi di studio.

Nel contesto del "Processo di Bologna", ogni corso di studio dovrebbe avere un significato per la società, portare all'impiego, preparare alla cittadinanza, essere riconosciuto dal mondo accademico ed essere sufficientemente trasparente e comparabile per facilitare la mobilità e il riconoscimento. Inoltre dovrebbe essere compreso, apprezzato e ritenuto sufficientemente interessante da attrarre un numero significativo di buoni studenti, in un contesto nazionale e/o internazionale. L'adeguatezza dell'impostazione per il raggiungimento degli obiettivi, la compattezza e la coerenza degli elementi che formano il corso di studio costituiscono ulteriori prove della sua qualità.

Il Progetto *Tuning* ha fornito una base per il miglioramento della qualità grazie allo sviluppo di strumenti appropriati di trasparenza e grazie al dialogo con le parti interessate. La creazione di un ambiente nel quale più di 135 esperti europei riconosciuti, provenienti da nove diverse aree disciplinari, hanno potuto lavorare insieme costruttivamente, ha permesso di raggiungere punti di comprensione reciproca e convergenza; i partecipanti al progetto sono stati capaci di riflettere congiuntamente sul significato della qualità, e di rispondere alla sua crescente importanza nel settore dell'istruzione superiore, offrendo una guida per la progettazione, l'attuazione e l'erogazione dei curricula.

Tra i vari criteri utilizzati per giudicare la qualità, troviamo le espressioni 'adeguatezza per l'obiettivo' e 'adeguatezza dell'obiettivo'. La prima, utilizzata spesso nelle attività di assicurazione della qualità, significa stabilire se le strategie accademiche sono adatte al raggiungimento degli obiettivi dichiarati di un corso, la seconda significa invece stabilire se questi ultimi sono adeguati o meno. Nell'ottica del *Tuning*, per sviluppare una vera qualità, la 'adeguatezza per l'obiettivo' ha significato solamente quando la adeguatezza

dell'obiettivo stesso è stata stabilita e accuratamente dimostrata. Conseguentemente, *Tuning* ritiene che la qualità nella progettazione ed erogazione di un corso significhi la garanzia sia della 'adeguatezza per l'obiettivo' (ossia l'adeguatezza a garantire il raggiungimento degli obiettivi dichiarati di ciascun corso) che della 'adeguatezza dell'obiettivo' (ossia l'adeguatezza degli obiettivi di ciascun corso: questi dovrebbero rispondere alle aspettative di studenti, corpo accademico, datori di lavoro e al pubblico più ampio previsto nel Processo di Bologna). Garantire la 'adeguatezza dell'obiettivo' richiede una forte connessione con la ricerca e gli standard accademici, oltre alla considerazione della spendibilità del titolo nel mondo del lavoro, che risulta essere solamente implicita nella definizione di 'adeguatezza per l'obiettivo'.

Tuning vede come sua funzione specifica la promozione di azioni di miglioramento della qualità a livello di corso di studio, e l'offerta di strumenti per metterele in atto. Come definizione funzionale, per *Tuning* *miglioramento della qualità* significa *uno sforzo costante per migliorare la qualità della progettazione, dell'attuazione e dell'erogazione del corso*. L'approccio *Tuning* si basa su di una serie di elementi coerenti:

- l'identificazione delle necessità sulle quali si sia trovato un accordo comune.
- un profilo descritto accuratamente.
- risultati di apprendimento corrispondenti espressi in termini di competenze.
- una corretta distribuzione dei crediti ECTS nelle varie unità del corso.
- metodi appropriati di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto.

Tutto ciò implica la creazione di un processo continuo basato su un intrinseco meccanismo di miglioramento della qualità e sulla consapevolezza della sua importanza, ossia una "cultura della qualità",.

IL METODO *TUNING*

Il Progetto *Tuning* ha rivolto una particolare attenzione all'importanza delle competenze come elemento base per la progettazione, attuazione ed erogazione di un corso di studio. Il concetto di competenze implica l'utilizzo di risultati di apprendimento e crediti, preferibilmente crediti ECTS, come principi guida. *Tuning* distingue competenze specifiche delle diverse aree disciplinari e competenze generali. Secondo la metodologia *Tuning* i risultati di apprendimento dovrebbero essere espressi in termini di competenze.

I risultati di apprendimento costituiscono la descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento e possono fare riferimento a una singola unità di corso o modulo, o anche a un periodo di studio, ad esempio a corsi di primo o secondo ciclo. I risultati di apprendimento specificano i requisiti per il riconoscimento dei crediti e sono formulati dal corpo accademico. Le competenze costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, comprensione e abilità. Lo sviluppo di queste competenze costituisce l'obiettivo dei corsi di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche, sono accertate in fasi diverse e devono essere sviluppate dallo studente; questo può verificarsi a un livello più alto (o più basso) di quanto previsto dai risultati di apprendimento. Il livello al quale le competenze sono state sviluppate è espresso da un voto.

I corsi di studio progettati seguendo la metodologia *Tuning* sono orientati sui risultati e sono, preferibilmente, modulari. Un sistema modulare presenta il vantaggio di essere trasparente e di poter promuovere e facilitare il conseguimento di un bilanciamento tra risultati di apprendimento e relativo carico di lavoro per lo studente, espresso in crediti ECTS.

Per *Tuning* la progettazione di un corso costituisce un elemento fondamentale per la sua qualità e la sua importanza nella società. Corsi mal progettati avranno effetti negativi non solo sui risultati del numero di studenti che li porteranno a termine con successo e sul tempo medio per completarli, ma anche sul livello di partecipazione alla vita civile come cittadini consapevoli e possibilità di inserimento nel mondo del lavoro dei neolaureati.

Durante la prima fase del progetto, *Tuning* ha sviluppato un metodo graduale per la progettazione di un corso di studio. Questo modello identifica i seguenti elementi chiave.

- Le risorse necessarie devono essere disponibili;
- Deve essere dimostrata una precisa esigenza, che deve essere identificata per mezzo di un processo di consultazione con le principali parti interessate;
- Il profilo del corso di studio deve essere ben descritto;
- Deve essere identificata una serie di risultati di apprendimento che devono essere espressi sia in termini di competenze generali sia in termini di competenze specifiche di una data area disciplinare;
- Il contenuto accademico (conoscenza, comprensione, abilità) e la struttura (moduli e crediti) devono essere stabiliti e descritti;
- Devono essere identificate strategie di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto adeguate per raggiungere i risultati di apprendimento attesi;
- Deve essere messo in atto un sistema di valutazione e assicurazione di qualità appropriato, incentrato in particolare sulla coerenza e attuazione del curriculum nel suo complesso.

Si deve ricordare che ciascun corso costituisce un'unità con una propria identità, scopi e obiettivi definiti. Conseguentemente gli indicatori di qualità devono essere costruiti dall'interno come elemento normale e sostanziale e dovrebbero costituire non norme standardizzate, ma piuttosto criteri che rispondano all'unicità e alla coerenza del piano specifico.

Nell'ambito di questo articolo è sembrato utile discutere più dettagliatamente gli elementi sopra elencati.

Una pre-condizione per l'erogazione di un corso è la disponibilità delle *risorse*. La qualità di queste risorse ha ripercussioni dirette sulla qualità del corso. Le risorse comprendono la disponibilità e la qualità del corpo accademico, del personale di supporto e, nel caso di apprendimento sul posto di lavoro, dei supervisori del posto di lavoro stesso. Anche le condizioni e le strutture ambientali disponibili per l'insegnamento e la ricerca sono importanti. Tutti questi fattori richiedono monitoraggio e miglioramento continui. Nel caso del corpo accademico questo significa per esempio fornire e promuovere opportunità di far conoscere al suo interno le nuove impostazioni di insegnamento e apprendimento.

Per dimostrare la *necessità* di un dato corso di studio è richiesto un ampio processo di consultazione. Questo processo di consultazione dovrebbe coinvolgere non solo la comunità accademica, ma anche professionisti, ordini professionali, datori di lavoro e le altre parti interessate. Per ottenere informazioni utili *Tuning* ha sviluppato una serie di questionari che si concentrano sulle competenze, sia generali/trasferibili che specifiche di una data area disciplinare. Il risultato di questo questionario ha fornito ulteriori stimoli alla definizione di punti di riferimento internazionali per una data area disciplinare. Altri stimoli sono venuti dalla comunità accademica (globale) del settore disciplinare specifico. In ultima analisi, la progettazione concreta del corso di studio spetta comunque al corpo accademico responsabile del corso, sempre tenendo in considerazione i punti di riferimento identificati, l'orientamento e le competenze dei membri del corpo docente disponibili. La diversità di competenze e orientamento è necessaria per assicurare qualità nei dipartimenti, nelle facoltà e nelle università, devono tuttavia sussistere anche strutture coordinatrici che garantiscano coerenza e rendano possibili i cambiamenti. Da questo punto di vista, fondamentali sono i cosiddetti agenti di cambiamento, ad esempio i presidenti dei corsi, i direttori dei dipartimenti, i consigli di struttura, responsabili della progettazione, dell'approvazione, dell'erogazione e della gestione dei corsi. I cambiamenti sono difficilmente attuabili quando non ricevono un

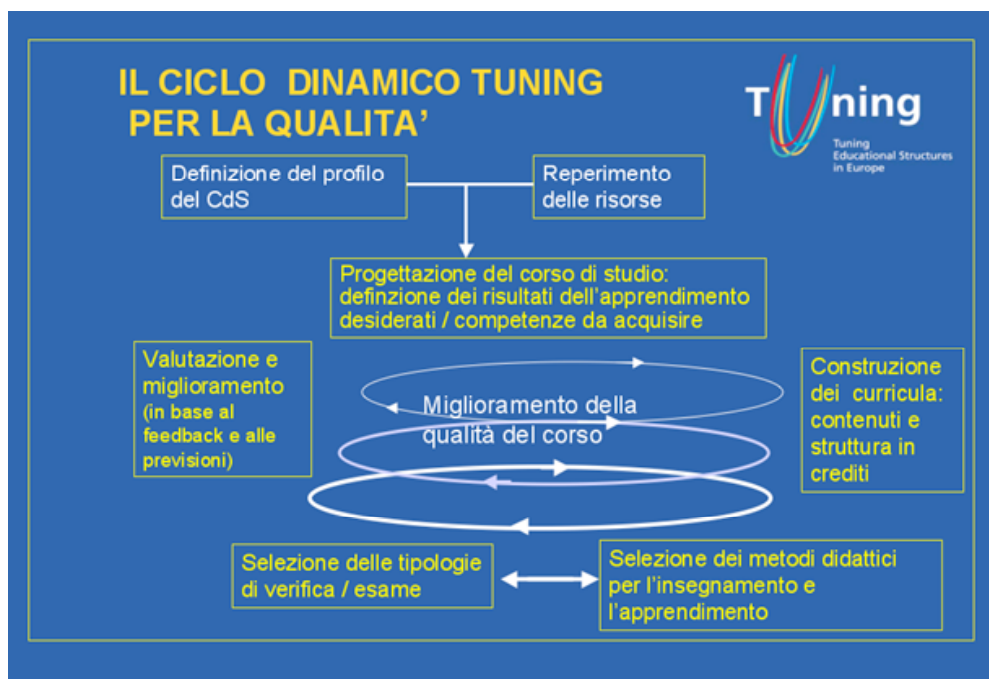
supporto adeguato. Per questo motivo è necessario consultare il corpo accademico nel suo ampio spettro, ed è necessario conoscere le opinioni degli studenti, in modo tale che il curriculum e l'impostazione dell'istruzione siano sostenuti sia al corpo accademico che dagli studenti.

Per ciascun corso di studio ci dovrebbe essere un *profilo* di titolo o di qualifica che definisca con chiarezza gli scopi e gli obiettivi del corso. Ulteriore chiarezza può essere ottenuta formulando questi obiettivi per mezzo dei risultati di apprendimento attesi (descrizioni di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di fare) da raggiungere, espressi per mezzo delle competenze generali e specifiche dell'area disciplinare. La progettazione del curriculum e l'accertamento del profitto dello studente dovrebbe risultare coerente con questo profilo di titolo.

Il processo di progettazione del curriculum dovrebbe tenere in considerazione il *contenuto accademico* e il *livello* da raggiungere, ma dovrebbe anche il fatto che uno degli scopi principali dell'istruzione superiore è la promozione dell'apprendimento autonomo e di studenti autonomi – il che ha ripercussioni sui metodi di insegnamento e apprendimento e sul carico di lavoro complessivo per lo studente in termini di crediti ECTS. Il curriculum non dovrebbe sovraccaricare gli studenti con un contenuto eccessivo e ridondante. La progettazione di un curriculum dovrebbe tenere in considerazione la spendibilità del titolo nel mondo del lavoro per i neolaureati e lo sviluppo della capacità di partecipare attivamente alla cittadinanza, oltre alla loro formazione accademica e intellettuale.

Si dovrebbe applicare uno schema di *valutazione* per monitorare e rivedere le operazioni di ciascun corso di studio. Il processo di monitoraggio dovrebbe implicare la raccolta sistematica e l'analisi di informazioni statistiche e indicatori chiave come la percentuale di successo agli esami, il progresso degli studenti in ambito occupazionale o verso titoli di livello superiore, il numero di studenti iscritti, la risposta a questionari di valutazione, i giudizi da parte di istituzioni partner e così via. I risultati dovrebbero essere resi noti nell'ambito delle università. Dovrebbero inoltre essere previsti diversi sistemi di raccolta dei riscontri (*feedback*) e processi di riesame propositivi (*feedforward loops*), che coinvolgano studenti, *alumni* e corpo accademico, e che siano operanti sulle stesse scale di tempo e su scale di tempo differenti. In particolare ci dovrebbe essere la possibilità di agire sulla base delle informazioni derivanti dai questionari compilati dagli studenti e dai rappresentanti degli studenti. Lo scopo dei processi di riesame (*feedback loops*) è quello di correggere le mancanze nell'erogazione e/o nella progettazione del curriculum, identificando gli sviluppi attesi, che dovrebbero essere presi in considerazione nel miglioramento o nello sviluppo dei corsi. Nel caso di corsi di studio che contemplino apprendimento sul posto di lavoro o competenze professionali si dovrebbe cercare di ottenere un riscontro dalle parti interessate per ciò che riguarda la idoneità delle competenze degli studenti e, di conseguenza, la loro possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.

I principi summenzionati per la progettazione e il miglioramento dei corsi sono stati visualizzati da *Tuning* nel *cerchio dinamico dello sviluppo della qualità (dynamic quality development circle)*, già presentato in precedenza, nella discussione della metodologia *Tuning*, nel capitolo 2.



Questo modello si basa sull'assunto che i corsi possano e debbano essere potenziati sulla base non solamente dei riscontri *feedback* ma anche del processo di riesame propositivo (*feed forward*), prendendo in considerazione gli sviluppi della società oltre che del settore accademico coinvolto. Ciò è illustrato dai cerchi a spirale progressivi del diagramma.

Per facilitare le istituzioni nella progettazione, attuazione ed erogazione di un corso, *Tuning* ha sviluppato una lista di domande chiave esaustiva da prendere in considerazione quando si istituisce o si sviluppa un corso di studio. L'utilità di questa lista è già stata confermata dalla pratica, come è dimostrato dagli esempi pubblicati nella relazione della II fase di progetto Tuning¹⁴. Questo strumento è incluso in questo articolo come Allegato 1.

Poiché la società è in continuo mutamento e i settori accademici sono in via di costante sviluppo, quello dell'istruzione deve essere un processo dinamico. *Tuning* è convinto che controlli periodici – esterni o interni – a garanzia della qualità siano insufficienti per sviluppare e mantenere una qualità effettiva. Ci si dovrebbe piuttosto focalizzare sul costante miglioramento e aggiornamento del corso di studio. Ne deriva che i processi di valutazione devono essere portati avanti in modo specifico. Le singole unità o moduli di insegnamento e apprendimento non dovrebbero essere valutati e analizzati di per sé, ma piuttosto nel contesto dell'intero corso di studio.

Una valutazione di un curriculum può essere considerata da tre principali punti di vista:

- il processo didattico,
- il risultato didattico e
- le risorse e le strutture richiesti per l'erogazione del corso.

Ciascuno di questi tre punti di vista principali coinvolge un certo numero di elementi da prendere in considerazione:

¹⁴ Cf. Quality Enhancement Annex_3: Examples of Good Practice
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=56&limitstart=0&limit=5

Processo didattico :

- profilo della qualifica (obiettivi del corso di studio)
- risultati di apprendimento da raggiungere e competenze da sviluppare
- struttura del corso di studio e sequenza delle componenti del corso per assicurare una effettiva progressione
- coerenza del corso di studio
- suddivisione del carico di lavoro nel semestre e nell'anno accademico
- fattibilità del corso (controllo)
- metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto
- raccordo con l'istruzione secondaria
- cooperazione internazionale e mobilità degli studenti

Risultato didattico:

- progressione di studio, abbandoni e trasferimenti (risultati)
- risultati del primo e del secondo ciclo
- possibilità di inserimento nel mondo del lavoro

Risorse e strutture richiesti:

- disponibilità strutturali e tecniche
- staff e risorse materiali
- supporto agli studenti; tutor per gli studenti

I diversi elementi identificati sopra sono proposti in una lista di controllo per la valutazione del curriculum (*Checklist for Curriculum Evaluation.*). Questa lista di verifica si basa su 14 'premesse' o affermazioni che descrivono la situazione ideale. In pratica questo ideale sarà di difficile realizzazione ma *sarà responsabilità del corpo accademico e degli studenti* il cercare di avvicinarvisi il più possibile. Questa lista è allegata a questo capitolo come Allegato 2. Può essere utilizzata insieme alla Lista delle domande chiave (*List of Key Questions*) dell'Allegato 1. Entrambe dovrebbero essere considerate strumenti pratici per aiutare i consigli dei corsi di studio a progettare, attuare, erogare, monitorare e migliorare i corsi di studio.

ULTERIORE RUOLO DEL PROGETTO TUNING NEL MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ

Oltre ad offrire quadri metodologici e strumenti pratici per la progettazione, attuazione ed erogazione di corsi di studio, *Tuning* ha un ruolo ulteriore per il fatto di essere una rete pan-europea di accademici. Il ruolo potenziale dei networks per quanto attiene al problema della qualità è menzionato nel Comunicato di Berlino. *Tuning* costituisce una rete di accademici in rappresentanza sia dei Paesi europei, sia delle loro istituzioni, dai quali sono stati formalmente selezionati per il progetto. Il ruolo chiave degli accademici nell'ambito delle istituzioni è sottolineato nella relazione Trends III, dove si afferma:

"Se si vuole che non vada sprecato l'enorme potenziale offerto dall'utilizzo degli obiettivi del processo di Bologna come catalizzatore per le riforme dell'istruzione superiore in Europa, avvertite da lungo tempo come necessarie, fondamentali e sostenibili, sarà necessario che nel Processo di Bologna si senta e si ascolti in modo più diretto la voce degli accademici, all'interno delle istituzioni".

Reti di accademici possono dare un contributo significativo all'apprezzamento del valore della qualità come all'elaborazione di concetti che possano essere significativi in diversi contesti culturali. Ciò, in relazione alla qualità, costituisce un grande passo avanti, poiché la creazione di significati condivisi può contribuire sostanzialmente allo sviluppo di un'Area Europea per l'Istruzione Superiore orientata verso la qualità. Queste reti possono anche avere un ruolo effettivo nel diffondere questi concetti e nel renderli più familiari.

Il Progetto *Tuning* lavora in un contesto Europeo transnazionale nel quale il riconoscimento costituisce uno degli elementi chiave. Il riconoscimento basato su comparabilità e trasparenza sta al cuore del Progetto *Tuning*. Un compito fondamentale di *Tuning* è quello di fornire punti di riferimento utili per la creazione di corsi comparabili e leggibili, basati sui profili di titolo descritti in un linguaggio di risultati di apprendimento. I risultati di apprendimento sono espressi in termini di competenze generali e specifiche di una data area

disciplinare, con una chiara definizione del livello e con una precisa descrizione dei metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto ritenuti più adatti. Ciò costituisce un significativo passo avanti lungo il percorso che porta al riconoscimento, poiché fornisce una base sulla quale:

- Formulare punti di riferimento sulla base di concetti e contenuti condivisi internazionalmente circa gli elementi costitutivi dell'area disciplinare in un senso lato, e indicare le specializzazioni ed i corsi di studio sulla base di una mappatura dell'esistente;
- Sviluppare criteri e metodologie mutualmente condivisi per ciò che riguarda la garanzia di qualità a livello di corso di studio;
- Offrire elementi di comparabilità a livello nazionale e internazionale;
- Creare fiducia nei sistemi di valutazione interni che siano mutualmente compresi e costruiti in comune;
- Accrescere l'interesse per le procedure di riconoscimento a livello di corso di studio nell'ambito delle istituzioni;
- Facilitare ENICS e NARIC nel loro lavoro di riconoscimento dei titoli;
- Utilizzare in modo efficace le risorse disponibili per sviluppare sistemi informativi e di archiviazione dei dati, che possano essere capiti e comparati in paesi differenti;

In quanto rete transnazionale, *Tuning* fornisce una piattaforma unica per attuare i *principi* identificati come elementi costituenti della qualità nell'istruzione superiore europea.

Rilevanza. In un sistema didattico centrato sullo studente ovviamente un valore chiave per ciascun corso di studio è la sua rilevanza per gli studenti e per la società. Un corso dovrebbe basarsi su sviluppi accademici, professionali e sociali, impegno intellettuale, possibilità di inserimento nel mondo del lavoro e cittadinanza in un contesto europeo. L'impostazione *Tuning*, essendo basata sulle competenze, facilita il dialogo con i datori di lavoro e gli attori sociali, si propone infatti di identificare profili accademici e professionali rilevanti sollecitando la chiarezza sulle necessità alle quali i corsi di studio intendono venire incontro.

Comparabilità e Compatibilità. Utilizzando la metodologia *Tuning*, i corsi di studio europei possono essere progettati in maniera tale da essere compatibili con gli altri corsi europei e ad essi comparabili, attraverso l'uso di punti di riferimento comuni, sui quali ci sia un accordo preventivo ed espressi per mezzo delle competenze generali e specifiche dell'area disciplinare. Questa metodologia permette una comparabilità reale, pur dimostrando un chiaro rispetto per la diversità di curricula, percorsi di apprendimento e ambiti culturali. Includere e sviluppare l'ECTS consente inoltre livelli più alti di comparabilità e compatibilità tramite l'utilizzo del carico di lavoro per lo studente come strumento per la pianificazione e il monitoraggio sia dei corsi di studio nel loro complesso che delle loro parti costituenti.

Trasparenza. Necessaria per ogni corso di studio e deve essere ricercata fin dall'inizio. Deve esserci trasparenza nei risultati, nel processo, nelle risorse di apprendimento, nei sistemi di qualità e nell'archiviazione dei dati. La trasparenza è connessa alla leggibilità, poiché richiede l'utilizzo di un linguaggio che possa essere compreso da studenti, datori di lavoro e altre simili parti interessate in una società transnazionale. La trasparenza include un utilizzo corretto dei crediti ECTS per la definizione del carico di lavoro per lo studente e del Supplemento di Diploma e di tutti gli altri strumenti ECTS.

Mobilità e istruzione transnazionale. La creazione di un'Area Europea per l'Istruzione Superiore richiede un sistema di mobilità affidabile e di alta qualità. A propria volta, l'esperienza della mobilità contribuisce notevolmente al pieno sviluppo di una Area per l'Istruzione Superiore Europea forte e vitale. La mobilità fisica per periodi di studio ben strutturati, come anche per un intero corso di studio, aumenta la qualità rispetto a una dimensione europea dell'istruzione, la capacità di impiego professionale nel mercato del lavoro europeo e la cittadinanza europea. Un'istruzione a dimensione transnazionale è una forza potente che unisce le istituzioni e contribuisce allo sviluppo di meccanismi comuni di accrescimento della qualità.

Un sistema di mobilità di alta qualità deve garantire un pieno riconoscimento dei periodi di studio e dei titoli, oltre all'adeguatezza, per lo studente, delle attività svolte nell'istituzione ospite. L'ECTS costituisce il sistema chiave sul quale costruire il riconoscimento. *Tuning* ha facilitato il riconoscimento sviluppando in pieno la funzione di accumulo dell'ECTS, attraverso un uso coerente dei risultati di apprendimento, espressi in termini di competenze, oltre che di carico di lavoro.

Attrattività: in un'area europea dell'istruzione che cerca di essere attraente nei confronti di Paesi esterni è necessario che sia garantita la qualità. I meccanismi di qualità sviluppati a livello nazionale dai diversi paesi devono essere combinati e ulteriormente sviluppati per essere percepiti e compresi come un sistema europeo. Il Progetto *Tuning* fornisce una metodologia per il miglioramento della qualità per la progettazione di profili di titolo e lo sviluppo di curricula, compresi quelli per titoli congiunti, formulando risultati di apprendimento e competenze e misurando il carico di lavoro per lo studente. *Tuning* fornisce un linguaggio comune per descrivere l'insegnamento e l'accertamento delle competenze, che sarà ulteriormente sviluppato includendo indicatori di qualità.

Le Università stanno creando i loro metodi e sistemi per lo sviluppo di una cultura interna della qualità. Esse hanno la necessità di controllare la nascita e lo sviluppo delle proprie attività accademiche e corsi in modo che siano coerenti con valori accademici fondamentali e con la propria missione specifica. *Tuning* fornisce un metodo per la progettazione o la ri-progettazione e lo sviluppo di corsi di studio secondo i criteri del Processo di Bologna.

I risultati generali di *Tuning* offrono un utile contributo per tutte le istituzioni di Istruzione Superiore, mentre i risultati riguardanti le aree disciplinari offrono specifici punti di riferimento europei che possono essere utilizzati per il miglioramento della qualità a livello disciplinare.

Il livello dell'area disciplinare è il contesto appropriato per:

- utilizzare l'esperienza degli accademici rappresentanti di differenti tradizioni di istruzione;
- richiedere i punti di vista di ordini professionali e altre parti in causa di rilievo in ciascun settore, mantenendo così un dialogo dinamico sulla rilevanza sociale e l'adeguatezza;
- concentrarsi sugli sviluppi in ciascuna area disciplinare, sviluppando così un approccio dinamico a punti chiave e punti di riferimento;
- porre in relazione corsi di studio e titoli con mappe delle professioni e con profili accademici e professionali in un contesto internazionale;
- promuovere una visione condivisa dello sviluppo della qualità nell'ambito di un'area disciplinare, pur continuando a riconoscere e rispettare la diversità dei metodi che vengono effettivamente utilizzati;
- confrontare curricula e metodi di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto, per creare una mappa delle aree, facilitare una comprensione reciproca, identificare competenze fondamentali e standar comuni ai diversi livelli;
- incoraggiare studi a livello europeo sulla spendibilità del titolo, ponendo l'enfasi sulla diversità e l'innovazione;
- contribuire in maniera significativa allo sviluppo di descrittori di ciclo (livello) utilizzati nella costruzione del Quadro Europeo dei Titoli.

È nell'ambito delle aree disciplinari che il livello dello sviluppo accademico di un corso di studio può essere compreso al meglio e misurato in termini sia di quantità che di qualità.

UTILIZZARE *TUNING* PER ACCRESCERE LA QUALITÀ NELLA PROGETTAZIONE ED EROGAZIONE DEI CORSI

Per riassumere, *Tuning* offre strumenti potenti per accrescere la qualità nella progettazione ed erogazione dei corsi. Naturalmente, la qualità è influenzata anche da elementi che dipendono dal contesto nazionale, locale o istituzionale. Ciò nonostante, i risultati e gli strumenti di *Tuning* possono essere utilizzati dalle istituzioni e dal loro personale ovunque per gestire in maniera efficace lo sviluppo dei corsi nel contesto di Bologna, così da stimolare culture centrate sullo studente.

Tuning fornisce una struttura complessiva per lo sviluppo di corsi di studio centrati sullo studente, mostra come progettare corsi tenendo in piena considerazione il risultato finale – ossia come il neo-laureato sarà equipaggiato per la vita nel mondo reale dopo il completamento del processo di apprendimento – pur continuando a tenere presente il coinvolgimento professionale e personale oltre alla cittadinanza. Il progetto rende anche possibile la descrizione dei corsi con l'utilizzo di un linguaggio che sia comprensibile allo stesso modo in tutta Europa e oltre, assicurandone così la compatibilità, la trasparenza e l'attrattiva.

Punto di partenza di *Tuning* è infatti la progettazione di corsi che possano portare al raggiungimento di risultati di apprendimento significativi nell'ambito di un certo lasso di tempo. I risultati di apprendimento non sono formulati in termini di contenuti disciplinari, ma piuttosto in termini di conoscenza e competenze acquisite. Tali conoscenze e competenze sono espresse e concettualizzate sotto forma di competenze specifiche dell'area disciplinare e competenze generali/trasferibili, ossia cosa uno studente conoscerà e sarà capace di fare al completamento di un processo di apprendimento dato.

L'approccio di *Tuning*, basato sulle competenze, rende possibile la consultazione delle parti in causa, studenti inclusi, e la descrizione in un linguaggio chiaro di quali siano gli obiettivi specifici di ciascun corso. Questi 'obiettivi' costituiscono il profilo del titolo, che risulta essere connesso con il ruolo professionale che presumibilmente il neolaureato dovrà svolgere e con gli standard accademici che questi dovrà raggiungere nell'ambito dell'area disciplinare. Nell'utilizzare crediti basati sul carico di lavoro, le attività di insegnamento e apprendimento possono essere organizzate in maniera coerente ed efficace.

Ogni corso di studio deve sviluppare competenze specifiche dell'area disciplinare, ossia conoscenza, capacità, abilità e valori che sono necessari specificatamente per l'area disciplinare. *Tuning* fornisce già punti di riferimento basati sulla disciplina per competenze specifiche in molte aree disciplinari: ha stabilito un metodo e un linguaggio comune attraverso il quale strumenti simili sono in corso di sviluppo per le rimanenti aree disciplinari.

Ciascuna delle aree disciplinari già coinvolte in *Tuning* ha anche definito il livello al quale le varie competenze devono essere sviluppate in un corso di primo o secondo ciclo. Queste costituiscono descrizioni generali che possono essere utilizzate come punti di riferimento in ogni istituzione o in ogni paese, pur rispettando ogni tradizione accademica nazionale o locale e ogni considerazione culturale, economica o sociale. In futuro, *Tuning* prevede di sviluppare descrittori di ciclo-livello anche per il terzo ciclo o dottorato.

In particolare una novità nel progetto *Tuning* è l'attenzione posta sulle 'competenze generali/trasferibili', che fino ad ora non sono state prese esplicitamente in considerazione nella maggior parte dei corsi di studio accademici. Per ciascun corso si deve scegliere quali competenze generali siano più rilevanti per i neolaureati, e su questa base saranno organizzate le attività di apprendimento / insegnamento / accertamento più appropriate. *Tuning* non solo fornisce un linguaggio comune per la definizione delle competenze generali, ma fornisce anche molti esempi concreti su come stimolarle e promuoverle a partire da una ampia varietà di aree disciplinari.

Naturalmente, nel progettare attività di apprendimento e insegnamento adeguate per raggiungere degli esiti di apprendimento attesi, le istituzioni devono essere costantemente consapevoli del limite di tempo stabilito. I crediti ECTS basati sul carico di lavoro rendono possibile una pianificazione efficace delle attività, poiché prendono in considerazione tutto il tempo che deve essere dedicato all'apprendimento, all'insegnamento e all'accertamento del profitto.

I crediti ECTS, tuttavia, costituiscono solamente uno degli strumenti utilizzati da *Tuning* per la creazione di ambienti nei quali i risultati di apprendimento possano essere raggiunti. Ciascun paese, ciascuna area disciplinare e anche ciascuna istituzione ha la sua tradizione di insegnamento/apprendimento e accertamento del profitto. *Tuning* ha messo in contatto queste tradizioni: condividendo la conoscenza e l'esperienza, è stata raccolta e descritta un'ampia gamma di metodi e tecniche efficaci per formare

competenze individuali. Questo materiale concerne sia competenze specifiche che competenze generali e proviene da molte aree disciplinari. È messo a disposizione delle istituzioni per cercare di sviluppare i propri metodi. I risultati del progetto *Tuning* indicano che utilizzando in ciascun corso di studio una varietà di metodi di apprendimento e di insegnamento si ottengono i migliori risultati.

L'accertamento del profitto dovrebbe costituire uno strumento cruciale per comprendere se un corso di studio sia efficace. Dovrebbe essere finalizzato a verificare se lo studente ha effettivamente raggiunto gli obiettivi previsti. Poiché questi sono formulati in termini di risultati di apprendimento espressi per mezzo delle competenze, l'accertamento deve essere concettualizzato e organizzato in maniera tale da rendere possibile verificare in che misura queste competenze sono state conseguite.

Anche in questo caso *Tuning* ha raccolto ed elaborato esempi di buona prassi nell'ambito di una varietà di paesi e aree disciplinari. Questi sono a disposizione delle istituzioni e possono essere utilizzati per progettare metodi di accertamento del profitto adatti a un approccio basato sulle competenze.

Naturalmente, la progettazione e lo svolgimento di un corso devono essere continuamente monitorati e valutati per scoprire se si stanno effettivamente conseguendo gli obiettivi e se questi continuano a essere appropriati o se si dovrebbero prendere in considerazione cambiamenti e sviluppi nelle aree disciplinari e nella società. Un elemento sempre più importante sarà costituito dai cambiamenti e dagli sviluppi in ciascuna area disciplinare in un contesto pan-Europeo. Gli strumenti e l'approccio di *Tuning* permetteranno alle istituzioni di monitorare, valutare e migliorare i propri corsi di studio e quanti tra questi portano a titoli congiunti e internazionali in tale più ampio contesto. In questo senso *Tuning* fornisce un percorso per il miglioramento della qualità a livello di corso di studio.

Preparato da Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani e Robert Wagenaar con contributi di Joaquim Carvalho (Università di Coimbra), Gareth Jones (Imperial College) e Kristiina Wähälä (Università di Helsinki).

ALLEGATO 1

Lista TUNING delle Domande Chiave per la progettazione, l'erogazione, il mantenimento e la valutazione di un Corso nel quadro della Riforma di Bologna

Progettazione del corso

Oggetto	Domande chiave
Profilo del titolo	- Sono state stabilite in maniera esaustiva e con chiarezza la necessità del (nuovo) corso di studio e le sue potenzialità? - Ha come scopo la soddisfazione di una nuova necessità professionale e/o sociale? - C'è stata una consultazione con le parti interessate? Queste hanno identificato la necessità del corso di studio? - L'approccio utilizzato per la consultazione è stato adeguato? I gruppi selezionati sono quelli rilevanti per il corso di studio preso in considerazione? - Sono chiare le definizioni del profilo, l'identificazione del gruppo di riferimento cui ci si deve rivolgere e il suo ruolo nello scenario nazionale e internazionale? - Esiste una prova evidente che il titolo sarà riconosciuto nei termini di un futuro impiego? Esso è connesso a uno specifico contesto professionale o sociale? - Questo profilo è accademicamente all'avanguardia per il corpo docente e gli studenti? - C'è una consapevolezza del contesto di istruzione nel quale il corso viene offerto?
Risultati di apprendimento	- Sono stati identificati risultati di apprendimento chiari e adeguati a livello di corso di studio nel suo complesso e per ciascuna delle sue componenti? - Risultano nel profilo identificato? Sono distribuiti adeguatamente nelle varie parti del corso di studio? - È sufficientemente garantita la progressione e coerenza del corso di studio e delle sue unità? - I risultati di apprendimento sono formulati nei termini di competenze specifiche dell'area disciplinare e generali che coprano le conoscenze, la comprensione, le competenze, le abilità e i valori? - Che garanzia c'è che i risultati di apprendimento siano riconosciuti e compresi all'interno e al di fuori dell'Europa?
Competenze	- Possono essere chiaramente identificate e formulate le competenze, sia specifiche dell'area disciplinare che generali? - Il livello delle competenze da ottenere è appropriato per questo specifico corso di studio? - Le competenze che devono essere conseguite sono espresse in maniera tale da potere essere misurate? - Viene garantita una progressione nello sviluppo delle competenze? - Le competenze conseguite possono essere valutate adeguatamente? La metodologia di valutazione delle competenze è chiaramente specificata e adatta ai risultati di apprendimento espressi? - Gli approcci scelti per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze sono specificati chiaramente? Che garanzia c'è che i risultati saranno veramente raggiunti? - Gli approcci scelti sono sufficientemente vari ed innovativi / creativi? - Le competenze identificate sono comparabili e compatibili con i punti di

	referimento europei relativi all'area disciplinare? (se possibile)
Livello	• È stato preso in considerazione il livello di ingresso degli studenti potenziali nell'identificazione delle loro necessità di apprendimento? • Il livello dei risultati di apprendimento e delle competenze corrisponde al livello (ai livelli) del titolo (ciclo) previsti nel Quadro Europeo e Nazionale dei Titoli (<i>European and National Qualification Framework</i>)? • Se sono previsti sottolivelli, questi sono descritti in termini di risultati di apprendimento espressi per mezzo delle competenze? • I livelli sono descritti in termini di: - acquisire conoscenza, comprensione, capacità e abilità - applicare in pratica la conoscenza, la comprensione, le capacità e le abilità - esprimere opinioni e fare scelte ragionate - comunicare la conoscenza e la comprensione - capacità di continuare l'apprendimento
Crediti e Carico di Lavoro	• Il corso di studio è basato sull'ECTS? è allineato alle caratteristiche chiave dell'ECTS? • Sono stati attribuiti dei crediti al corso? Come viene garantita l'adeguatezza di questa attribuzione? • Come sono messi in relazione i crediti con i risultati di apprendimento del corso? • Come viene controllata la correlazione tra carico di lavoro e attribuzione dei crediti? • Come viene garantito un carico di lavoro bilanciato durante ciascun periodo di apprendimento in termini delle attività di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto? • Quali meccanismi vengono utilizzati per la revisione dell'attribuzione dei crediti e delle attività di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto? Come vengono coinvolti gli studenti in questo processo? • Le informazioni sul corso (moduli e/o unità di corso) sono presentate come è descritto nella ECTS Users' Guide? • Come viene facilitata la mobilità dello studente nell'ambito del corso? • Che tipo di consulenza c'è per gli studenti sulla mobilità? • Come sono utilizzati i documenti chiave dell'ECTS per la mobilità? • Chi è responsabile del riconoscimento e quali procedure vengono utilizzate?
Risorse	• Come viene garantita l'accettazione formale del corso e delle risorse richieste per la sua erogazione? • È garantito lo staff (staff accademico e di supporto e supervisori sul lavoro) per l'erogazione del corso? Il corso richiede l'utilizzo di staff esterno al dipartimento o all'istituzione? • È previsto uno sviluppo delle competenze del corpo insegnante nei termini di (nuovi) approcci all'apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto? • Come sono garantite le risorse strutturali, finanziarie e tecniche necessarie (aule, attrezzature, procedure di salute e sicurezza e così via). • Nel caso di apprendimento sul posto di lavoro e tirocinio ci sono sufficienti posti stage garantiti?

Erogazione, mantenimento e valutazione del Corso

Monitoraggio	• Come viene monitorata la qualità dell'erogazione del corso e dei suoi
--------------	--

	componenti? • Come viene monitorata la qualità e la motivazione del corpo insegnante impegnato per l'erogazione del corso? • Esistono sistemi in atto per la valutazione della qualità dell'ambiente di apprendimento in termini di apprendimento durante lo stage / lavoro pratico? • È sufficiente la qualità delle aule e delle attrezzature (compresi gli ambienti di lavoro) richieste per l'erogazione del corso? • Come viene monitorato il livello di ingresso dei potenziali studenti? • Come viene monitorata la performance dello studente in termini di qualità dei risultati di apprendimento da ottenere / competenze da conseguire e tempo richiesto per completare il corso e le sue componenti? • Come viene monitorato l'inserimento nel mondo del lavoro dei neolaureati? • Come viene organizzato il database degli alumni? • Vengono raccolti dati sulla soddisfazione dei neolaureati relativamente al corso?
Aggiornamento	• Come viene organizzato il sistema di aggiornamento/revisione del corso di studio? • In quale modo vengono incorporati nel corso i cambiamenti relativi agli sviluppi esterni della società? • Come viene organizzato e garantito lo sviluppo delle competenze del corpo docente rispetto a processo di revisione del corso?
Sostenibilità e Responsabilità	• Come si garantisce la sostenibilità del corso di studio? • Come si garantisce che gli organi rilevanti si assumano la responsabilità della sostenibilità e dell'aggiornamento del corso?
Organizzazione e Informazione	• Come viene organizzato e garantito l'aggiornamento dell'informazione concernente il corso di studio? • Come si assicura l'adeguatezza del sistema di supporto, consiglio e tutoraggio allo studente? • Viene rilasciato automaticamente e senza spese per lo studente un Supplemento di Diploma, scritto in una lingua europea di ampia diffusione?

ALLEGATO 2

Lista di Controllo TUNING per la Valutazione del Corso di studio

Nell'ambito della struttura di valutazione del corso di studio si possono distinguere i seguenti elementi: il processo didattico, i risultati didattici, le risorse e le strutture richieste per l'erogazione del corso.

Processo didattico:

- profilo del titolo (obiettivi del corso di studi)
- risultati di apprendimento e competenze da conseguire
- struttura del corso di studio e ordine dei componenti del corso (per realizzare la progressione)
- coerenza del corso di studio
- divisione del carico di lavoro nell'ambito del semestre e dell'anno accademico
- fattibilità del corso di studio
- metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto
- connessione tra istruzione secondaria e istruzione superiore
- cooperazione internazionale e mobilità degli studenti

Prodotti / risultati didattici:

- ritmo di studio, abbandoni e trasferimenti da un corso a un altro (risultati)
- risultati del primo e del secondo ciclo
- inserimento nel mondo del lavoro

Risorse e strutture richieste:

- risorse strutturali e tecniche
- risorse di staff e materiali
- supporto e aiuto agli studenti

PROCESSO DIDATTICO

1. Profilo del titolo

Premesse:

Il corso di studio ha un profilo chiaramente definito che si basa sulle richieste poste da un titolo accademico da un lato e dalle richieste della società dall'altro, prendendo in considerazione il futuro mercato del lavoro per i neolaureati (di quel particolare corso).

Domande:

Fino a che punto i dati disponibili mostrano che quel profilo di corso risponde alle necessità ad esso connesse? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

2. Risultati di apprendimento e competenze a livello del corso

Premesse:

Il corso di studio ha risultati di apprendimento chiaramente definiti che riflettono il profilo del corso. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze che gli studenti devono conseguire (conoscenza, comprensione e abilità).

Domande:

Fino a che punto i risultati di apprendimento e le competenze che gli studenti devono conseguire corrispondono al profilo del corso? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

3. Risultati di apprendimento e competenze delle varie sezioni del corso (prese separatamente)

Premesse:

Per ciascuna componente del corso di studio è stato formulato un totale di circa cinque risultati di apprendimento, che contribuiscono chiaramente alla realizzazione dei risultati di apprendimento a livello del corso di studio. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze da conseguire (conoscenza, comprensione e abilità).

Domande:

I risultati di apprendimento sono menzionati (esplicitamente) nel *syllabus* per ciascuna delle suoi componenti (modulo o unità di corso), e ulteriormente spiegati se richiesto? Fino a che punto risulta chiaro dalla descrizione che sono messe in pratica anche competenze specifiche? Viene indicato quale è il livello delle competenze cui si mira?

4. Struttura del curriculum e sequenza delle componenti / moduli didattici del corso

Premesse:

Il curriculum è strutturato in maniera tale che sia assicurata una certa coerenza nell'ambito del corso di studio nel suo complesso, nelle sue varie fasi e nelle sue diverse componenti e si tende a una progressione continua per ciò che concerne competenze generali/trasferibili e specifiche di una data area disciplinare che devono essere conseguite in termini di conoscenza, comprensione e abilità.

Domande:

Fino a che punto risulta chiaro nella pratica che il corso di studio è strutturato in maniera tale che venga assicurata una certa coerenza e che avvenga una progressione per ciò che concerne la conoscenza, la comprensione e le abilità in relazione ai risultati di apprendimento e alle competenze da sviluppare? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

5. (Divisione del) carico di lavoro

Premesse:

Il corso di studio è strutturato in maniera tale che si realizzi una divisione ben bilanciata del carico di lavoro per tutta la sua durata, durante gli anni accademici e al loro interno, e in entrambi i semestri, o al loro interno. Il carico di lavoro calcolato per le componenti del corso di studio deve corrispondere al tempo di cui uno studente medio ha bisogno per raggiungere i risultati di apprendimento richiesti.

Domande:

Fino a che punto viene dimostrato nella pratica che il carico di lavoro totale è suddiviso secondo le premesse elencate sopra? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

6. Fattibilità del corso di studio

Premesse:

Il corso è strutturato in maniera tale che uno studente tipico possa completarlo nell'arco di tempo stabilito. Ciò implica una buona commistione di metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto e implica che non ci siano impedimenti non necessari tra le componenti del corso e sufficiente supervisione / monitoraggio da parte dello staff docente.

Domande:

Fino a che punto si garantisce che venga applicata una combinazione ben bilanciata di metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, che sia disponibile una sufficiente supervisione da parte del personale docente, e che i requisiti di accesso alle componenti del corso siano richiesti solamente quando si possa dare una motivazione connessa al contenuto didattico? Se necessario, quali aggiustamenti o ripensamenti sono auspicabili?

7. Metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto

Premesse:

I metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto utilizzati sono vari e sono stati scelti perché ritenuti particolarmente adatti al raggiungimento dei risultati di apprendimento e delle competenze desiderate.

Domande:

Fino a che punto le informazioni disponibili, in particolare per ciò che concerne regolamenti didattici e di accertamento del profitto e *syllabi* del corso, assicurano che le premesse formulate trovino un riscontro? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

8. Connessione tra istruzione secondaria e superiore

Premesse:

Il corso è stato strutturato in maniera tale da prendere in considerazione il livello di ingresso degli studenti. Per corsi di primo ciclo questo implica il suo raccordo con l'istruzione secondaria, e per i corsi di secondo ciclo implica il raccordo ai corsi di primo ciclo (che danno accesso ai corsi di secondo ciclo).

Domande:

Fino a che punto ci si è assicurati che il corso sia stato strutturato in maniera tale che sia offerta una buona transizione per ciò che riguarda le qualifiche di ingresso al primo e secondo ciclo? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

9. Cooperazione internazionale

Premesse:

C'è una cooperazione strutturale con istituzioni partner straniere. Questa cooperazione può consistere in corsi di titolo congiunto o nella facilitazione di scambi di studenti e nel riconoscimento delle attività accademiche sostenute presso le istituzioni partner.

Domande

Come si garantisce che gli studenti non accumulino un ritardo negli studi se seguono una parte del corso di studi presso una istituzione estera partner, tranne quando ne sono loro stessi responsabili (ad esempio perché hanno cambiato corso di studio senza chiedere consiglio, o perché non hanno completato le varie parti componenti del corso con successo)? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

RISULTATO DIDATTICO

10. Risultati (ottenuti) del primo o del secondo ciclo

Premesse:

La Facoltà/Scuola mira a conseguire i seguenti risultati: completamento con successo del primo anno di studio xx% (massimo due anni dopo l'inizio del corso); completamento di un corso di primo ciclo basato sul completamento del primo anno xx% (quattro anni dopo l'inizio del corso didattico), completamento di un corso di secondo ciclo xx% (due o tre anni dopo l'inizio del corso didattico).

Domande:

Il corso realizza le percentuali stabilite? Se no, perché? In questo caso, quali suggerimenti ci sono per un miglioramento?

11. Inserimento nel mondo del lavoro, spendibilità del titolo

Premesse:

Il corso di studio risponde alle necessità della società, come si può dedurre dal fatto che il passaggio al mondo del lavoro è buono in senso ampio.

Domanda:

I neolaureati trovano un impiego (adeguato), che corrisponda al profilo e al livello del corso, in un lasso di tempo ragionevole?

RISORSE E STRUTTURE RICHIESTE

12. Risorse strutturali e tecniche

Premesse:

Sono disponibili sufficienti risorse strutturali e tecniche per l'erogazione del corso di studio.

Domanda:

Ci sono evidenti mancanze nella pratica di erogazione del corso, per quanto riguarda le strutture e delle risorse disponibili?

13. Risorse materiali e di personale

Premesse:

Per l'erogazione del corso sono messi a disposizione sufficienti risorse quantitative e qualitative di personale, in termini di insegnanti e personale amministrativo e tecnico di supporto. Ciascun corso di studio / unità organizzativa dispone di risorse sufficienti per l'erogazione del corso (docenti ospiti, materiali e così via).

Domanda:

Fino a che punto le risorse assegnate sono sufficienti nella pratica per l'erogazione del corso, in accordo con le sue premesse e allestimento originali?

14. Supporto, informazione e/o orientamento e tutoring agli studenti

Premesse:

Gli studenti hanno a disposizione un sistema di supporto, consultazione e tutoraggio.

Domanda:

In quale maniera si viene incontro alla necessità di un sistema adeguato di supporto, consultazione e tutoraggio agli studenti?

7. GLOSSARIO DELLA TERMINOLOGIA TUNING

(Novembre 2006)

ACCERTAMENTO DEL PROFITTO = ASSESSMENT

La gamma complessiva dei metodi utilizzati per valutare il progresso dello studente in una unità didattica o modulo. Tipicamente, questi metodi comprendono test o esami scritti, orali, di laboratorio e pratici, compresi i progetti e i portfolio. Queste verifiche possono essere utilizzate dagli studenti per valutare il proprio progresso e migliorare i risultati ottenuti (accertamento formativo) o dall'Istituzione per accertare se lo studente ha raggiunto i risultati di apprendimento previsti per l'unità didattica o il modulo (accertamento sommativo). Si veda anche **Accertamento Continuo** (*Continuous Assessment*) / **Accertamento del profitto riferito a criteri prestabiliti** (*Criterion Referenced Assessment*).

ACCERTAMENTO CONTINUO = CONTINUOUS ASSESSMENT

Sistema di accertamento in cui il lavoro svolto viene verificato durante un intero corso di diploma o una intera unità di corso, e non si basa su un esame finale. I voti ottenuti generalmente confluiscono in un voto finale complessivo, che può essere relativo sia all'unità di corso che all'anno di studio che all'intero corso. Si veda anche: **Accertamento del profitto**

ACCERTAMENTO DEL PROFITTO RIFERITO A CRITERI PRESTABILITI = CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT

In questo metodo di accertamento del profitto si specificano particolari risultati, ad esempio conoscenza (*knowledge*), comprensione (*understanding*), abilità (*skills*), capacità (*abilities*) e/o attitudini (*attitudes*), come "criteri" per 'superare' l'accertamento. Un accertamento del profitto riferito a dei criteri può essere associato con un minimo desiderato o 'minimo-soglia' rispetto al risultato di apprendimento che deve essere raggiunto. In accertamenti di profitto riferite a una media gli studenti sono valutati in relazione reciproca, solitamente all'interno della stessa coorte. Quest'ultimo sistema di accertamento del profitto non è compatibile con curricula basati sulle competenze.

ACCUMULO DI CREDITI = CREDIT ACCUMULATION

L'accumulo di crediti è il processo di raccolta di crediti per l'apprendimento nell'ambito di corsi di studio. In un sistema di accumulazione di crediti, occorre acquisire un determinato numero di crediti per completare con successo un semestre, un anno accademico o un intero corso di studio, secondo i regolamenti dello stesso corso di studio. I crediti vengono attribuiti ed accumulati solo quando l'accertamento del profitto conferma l'effettivo raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti.

Gli studenti possono utilizzare il sistema di accumulo di crediti per trasferire o "incassare" crediti conseguiti grazie all'apprendimento in contesti lavorativi (*work-based learning*) o a corsi di diverso tipo (*different programmes*) all'interno di istituzioni didattiche e tra di esse. I crediti possono anche essere trasferiti tra corsi di studio all'interno della medesima istituzione, tra istituzioni diverse all'interno del medesimo Stato, o internazionalmente (spesso con alcuni limiti concernenti la percentuale del totale che può essere trasferita). Questo processo permette agli studenti di studiare unità individuali o moduli senza conseguire immediatamente un titolo accademico, e permette inoltre l'assegnazione di "riconoscimenti intermedi" (*interim awards*), qualora gli studenti non completino un intero corso di studio che porti al rilascio di un titolo. In ogni caso è l'istituzione che attribuirà il riconoscimento a decidere quali dei crediti conseguiti altrove possano essere accettati come parte del lavoro richiesto per il conseguimento del titolo.

ATTIVITÀ DIDATTICHE = COURSEWORK

Termine con il quale si fa riferimento alle attività di apprendimento - generalmente soggette ad un accertamento del profitto - all'interno di una unità didattica o di un modulo.

CARICO DI LAVORO PER LO STUDENTE = STUDENT WORKLOAD

Misura quantitativa (espressa in ore) delle attività di apprendimento che possono essere realisticamente richieste per il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti in un determinato arco di tempo (ad esempio: lezioni, seminari, lavoro pratico, studio personale, ricerca indipendente, esami).

CICLI = CYCLES

Tutti i titoli nell'ambito dell'Istruzione superiore Europea sono collocati all'interno di tre cicli. Uno degli obiettivi indicati nella "Dichiarazione di Bologna" è l' "adozione di un sistema basato su due cicli principali, uno *undergraduate* e uno *graduate*". Attualmente ci si riferisce agli studi di dottorato come a studi di terzo ciclo.

COMPETENZE = COMPETENCES

Nel progetto Tuning le competenze rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, conoscenza e comprensione, attitudini interpersonali, intellettuali e pratiche e valori etici. Lo sviluppo di queste competenze è lo scopo di ogni corso di istruzione. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono valutate in fasi diverse del corso di studio. Possono essere suddivise in competenze relative ad una particolare area disciplinare (specifiche di un corso di studio) e competenze generali/trasferibili (comuni a tutti i corsi di studio). Normalmente si verifica che lo sviluppo delle competenze proceda in una maniera integrata e ciclica durante tutto il corso di studio.

CONVERGENZA = CONVERGENCE

La convergenza comporta il riconoscimento e l'adozione volontaria di strategie idonee al raggiungimento di un fine comune. La convergenza dell'architettura dei sistemi nazionali di istruzione superiore viene perseguita per mezzo del "Processo di Bologna". Il Progetto Tuning cerca di identificare punti comuni di convergenza, pur riconoscendo e condividendo l'esistenza di una varietà di pratiche all'interno di quadri ampiamente condivisi.

COORTE o CLASSE = COHORT or CLASS

L'insieme degli studenti che hanno intrapreso uno stesso corso di studio nello stesso anno accademico.

CORSO = COURSE

Termine spesso utilizzato come sinonimo di Corso di Studio (*Programme*) o Unità Didattica (*Course Unit*). *Tuning* ha adottato l'espressione *Programme* (Corso di Studio) per designare un corso di studio completo che porta a un titolo, e l'espressione *course unit* (Unità Didattica) per unità più piccole di insegnamento e apprendimento strutturato all'interno di tale Corso di Studio.

CORSO DI STUDIO = STUDY PROGRAMME

Una serie di unità didattiche o moduli riconosciuti validi per il conferimento di uno specifico titolo, che possono essere definiti per mezzo dei risultati di apprendimento - espressi in termini di competenze - da conseguire per l'ottenimento di uno specifico numero di crediti.

CREDITO = CREDIT

La “valuta” usata per quantificare il carico di lavoro (*workload*) rappresentato dal tempo richiesto per raggiungere specifici risultati di apprendimento. I crediti permettono ai docenti e agli studenti di accertare la misura e il livello dell'apprendimento sulla base del raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi e del carico di lavoro ad essi associato, espresso in termini di tempo.

I crediti possono essere attribuiti a uno studente come riconoscimento per aver raggiunto, a seguito di verifica, i risultati di apprendimento previsti a un livello specifico, tramite attività didattiche (*coursework*), apprendimento conseguito in attività lavorative (*work-based learning*) o apprendimento pregresso (*prior learning*). Generalmente, i crediti attribuiti non possono più essere tolti, anche se in particolari circostanze una data Istituzione potrebbe richiedere che i crediti debbano essere assegnati all'interno di un preciso ambito temporale per essere riconosciuti come parte di un corso di studio. Questo succede ad esempio per aree disciplinari specifiche all'interno delle quali la conoscenza e le abilità sono soggette a rapidi cambiamenti, ad esempio Informatica, Medicina e così via. Si veda anche **Carico di Lavoro per lo Studente** (*Student Workload*) e **Risultati di Apprendimento Attesi** (*Intended Learning Outcomes*).

CRITERI DI VALUTAZIONE DEL PROFITTO = ASSESSMENT CRITERIA

Descrizione della prova che lo studente deve sostenere, e a quale livello, per dimostrare di aver raggiunto i risultati di apprendimento previsti, e in quale misura. Questi criteri sono generalmente connessi ai descrittori di ciclo e/o di livello (*cycle and/or level descriptors*) relativi al modulo affrontato all'interno della disciplina in questione. Essi vengono generalmente presentati all'inizio del corso agli studenti nei cataloghi di corsi o in analoga documentazione, assieme ai risultati di apprendimento previsti, al syllabus etc.

DESCRITTORI DI CICLO (LIVELLO) = CYCLE (LEVEL) DESCRIPTORS

Descrizioni generiche degli esiti previsti per un periodo di studio corrispondente a uno dei tre cicli identificati nel “Processo di Bologna”. Un buon esempio di descrittori generali di ciclo (livello) sono i cosiddetti Descrittori di Dublino (*Dublin Descriptors*), che sono stati sviluppati da un gruppo di esperti, la Joint Quality Initiative (JQI). Questi descrittori hanno costituito (assieme all'ECTS) uno dei fondamenti del Quadro dei Titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*Framework For Qualifications Of The European Higher Education Area*). Si veda anche **Descrittori di Dublino** (*Dublin Descriptors*), **Quadro Europeo dei Titoli** (*European Qualification Framework*) e **Descrittori di Livello** (*Level Descriptors*).

DESCRITTORI DI DUBLINO = DUBLIN DESCRIPTORS

I *Dublin Descriptors* consistono in descrizioni molto generali dei risultati attesi e delle abilità caratteristiche associate a un titolo che rappresenti l'esito di uno dei tre cicli di Bologna. Sono stati sviluppati descrittori generali di livello per “il ciclo breve all'interno del primo ciclo”, ed il primo, il secondo e il terzo ciclo. I descrittori consistono di una serie di criteri, espressi in termini di livelli di competenza, che permettono di distinguere in un modo ampio e generale tra i diversi cicli. Si possono distinguere le cinque seguenti serie di criteri:

- Conoscenze e capacità di comprensione (*Knowledge and understanding*)
- Utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (*Applying knowledge and understanding*)
- Capacità di trarre conclusioni (*Making judgements*)
- Abilità comunicative (*Communication skills*)
- Capacità di apprendere (*Learning skills*).

I *Dublin Descriptors* sono stati sviluppati da un gruppo internazionale di esperti, che si è auto-denominato Joint Quality Initiative (JQI). Il lavoro di *Tuning* e della JQI è considerato complementare da entrambi.

DESCRITTORI DI LIVELLO = LEVEL DESCRIPTORS

Un descrittore di livello fornisce una indicazione della profondità e dell'estensione dell'apprendimento previsto ad un determinato momento del corso di studio. Costituiscono una guida al tipo di richieste e aspettative che è possibile avere nei confronti degli studenti a ciascuno dei livelli indicati in un dato corso di studio. I descrittori guidano lo studente, il docente e il curriculum per ciò che riguarda la complessità, l'impegno relativo e l'autonomia dello studente. Questi descrittori generali possono essere applicati a discipline specifiche o a specifici metodi di apprendimento. I descrittori di livello risultano utili per la progettazione di un curriculum, per l'assegnazione di crediti, per il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, e per lo sviluppo delle competenze del personale docente.

DESCRITTORI DI TITOLO = QUALIFICATION DESCRIPTORS

Descrizioni generali dei risultati di apprendimento di un titolo. Offrono punti di riferimento chiari che descrivono i risultati principali di un titolo, come definito nei Quadri Nazionali dei Titoli, e chiariscono la differenza tra i diversi livelli.

DOTTORATO O TITOLO DI DOTTORATO = DOCTORATE or DOCTORAL DEGREE

Titolo conferito dopo il completamento del terzo ciclo di studio. Richiede un consistente lavoro di ricerca originale presentato in forma di tesi (*thesis*).

ECTS SISTEMA EUROPEO PER IL TRASFERIMENTO E L'ACCUMULO DI CREDITI = ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)

ECTS è un sistema di crediti incentrato sullo studente basato sul carico di lavoro/studente necessario per raggiungere i risultati di apprendimento previsti per un corso di studio, e sul principio che 60 crediti costituiscono il carico di lavoro di uno studente a tempo pieno nel corso di un anno accademico. Il carico di lavoro richiesto da un corso di studio a pieno tempo in Europa è nella maggior parte dei casi compreso tra 1500 e 1800 ore all'anno.

I crediti sono quindi attribuiti alle varie componenti del corso di studio sulla base di un piano ufficiale. Se un corso di studio supera ufficialmente la lunghezza normale di un anno accademico, ad esso può essere attribuito un numero maggiore di crediti. Questo può avvenire, ad esempio, nei corsi di secondo ciclo. Un corso progettato per durare un intero anno, il quale preveda una durata di 50-52 settimane di studio a tempo pieno (senza vacanze estive) potrebbe valere fino a 75 crediti a seconda dei risultati di apprendimento previsti e del carico di lavoro ad essi associato.

Oltre ad essere un sistema per facilitare la mobilità degli studenti in Europa tramite l'accumulo e il trasferimento di crediti, l'ECTS può anche facilitare la progettazione e la realizzazione dei corsi di studio.

ESAME = EXAMINATION (EXAM)

Accertamento formale del profitto, eseguito in forma scritta o orale in determinati momenti (ad esempio alla fine di un semestre o di un ciclo) o alla fine di un corso di studio, di un modulo o di una unità didattica.

FORMAZIONE / ISTRUZIONE PROFESSIONALE CONTINUA = CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT/EDUCATION

La Formazione Professionale Continua (*Continuing Professional Development* = CPD) è lo strumento tramite il quale i lavoratori mantengono, migliorano e ampliano la propria conoscenza e le proprie abilità e sviluppano le qualità personali richieste nelle loro vite professionali. È possibile che la formazione si attui sia affrontando un

intero corso di studio, sia scegliendo di seguire moduli o unità di corso specifiche che rispondano ai propri interessi professionali e alle proprie necessità di apprendimento.

ISTRUZIONE SUPERIORE = HIGHER EDUCATION

Corsi di studio che possono essere intrapresi da studenti che detengano un adeguato diploma di scuola superiore o altre qualifiche professionali rilevanti, o altro tipo di precedente apprendimento/esperienza opportunamente certificato. I corsi possono essere erogati da università, istituzioni di istruzione superiore, politecnici ecc.

LIVELLI = LEVELS

I “livelli” rappresentano una sequenza di passi successivi (uno sviluppo continuo) espressa in termini di risultati generici, all’interno di un determinato corso.

LIVELLO DEL CREDITO = CREDIT LEVEL

Un indicatore del diverso grado di impegno e di autonomia richiesti nell'apprendimento all’interno di una data unità di corso o modulo. Generalmente si basa sulla complessità e profondità dell'apprendimento e può talvolta essere collegato con l'anno di studio (es. livello 1/2/3 su un corso di studio di tre anni) o sul contenuto del corso (ad esempio di base/intermedio/avanzato).

METODI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO = TEACHING & LEARNING METHODS

Nelle università viene utilizzata una vasta gamma di metodi di insegnamento. L'insieme di questi metodi di insegnamento dipende fortemente dalla modalità con cui l'istruzione viene impartita (in presenza o a distanza). L'indagine del Tuning ha portato alla compilazione della seguente lista (ben lontana dall'essere esaustiva)

- Lezioni frontali
- Seminari (insegnamento a gruppi di studenti)
- Seminari ristretti (attività di Tutorato)
- Seminari di ricerca
- Esercitazioni
- Workshops (lezioni pratiche in aula)
- Lezioni incentrate sulla soluzione dei problemi (problem-solving)
- Laboratori
- Lezioni dimostrative
- Tirocini (internato/stage)
- Pratica di apprendimento sul lavoro (*work- based practice*)
- Lavoro sul campo
- e-learning (che può essere interamente on-line o ‘misto’, con l'utilizzo di altre tecniche e altri ambienti di apprendimento).

Tali liste sono solamente indicative e costituiscono esclusivamente una lista delle categorie delle attività didattiche, poiché le modalità secondo le quali ciascuna di essa può essere affrontata può variare ampiamente non solo tra i vari docenti ma anche nella pratica di ogni giorno di ciascun docente, a seconda dell'impostazione dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento attesi.

Nelle università viene utilizzata una vasta gamma di attività di apprendimento. La seguente lista (inevitabilmente parziale) delle attività comunemente utilizzate può dare una qualche idea della ricchezza possibile nell'insegnamento e nell'apprendimento.

- Frequentare le attività didattiche, i seminari, i tutorati e le sessioni di laboratorio.
- Partecipare a lezioni incentrate sulla risoluzione di problemi specifici.
- Prendere appunti
- Ricercare materiale di rilievo in biblioteche e on-line.
- Prendere in esame i testi di riferimento.
- Leggere o studiare testi e altri materiali.
- Riassumere testi

- Condurre progetti di ricerca individuali o di gruppo di complessità crescente
- Fare pratica di abilità tecniche, matematiche o di laboratorio.
- Fare pratica di abilità professionali (ad esempio Infermieristica, Medicina, Insegnamento).
- Fare ricerca e scrivere relazioni, resoconti, dissertazioni di difficoltà crescente (per ciò che concerne la loro ampiezza e la complessità del materiale).
- Lavorare con gli altri studenti alla co-produzione di una relazione / un progetto / una risposta a un problema.
- Preparare ed effettuare presentazioni orali, sia di gruppo che individuali.
- Esprimere delle critiche costruttive al lavoro degli altri e fare uso in maniera costruttiva delle critiche altrui.
- Presiedere l'incontro di un gruppo (ad esempio, gruppi seminariali) o parteciparvi in maniera costruttiva
- Guidare un gruppo o esserne un membro collaborativo.

MODULO = MODULE

Il termine modulo ha significati differenti nei diversi Paesi. In alcuni di questi indica una unità didattica; in altri un modulo è un insieme di unità didattiche. Per chiarezza, in *Tuning* si utilizza la definizione ECTS. Il termine modulo fa riferimento ad una unità didattica in un sistema modularizzato, ossia in un sistema che si basa su unità didattiche che comportano un numero uniforme di crediti o un multiplo di quel numero. Si veda anche **Unità didattica** (*Course Unit*).

ORA DI CONTATTO = CONTACT HOUR

Un intervallo di tempo di 45-60 minuti di attività didattica in cui sono impegnati un docente ed uno studente o un gruppo di studenti.

PROFILO DEL TITOLO = DEGREE PROFILE

Descrizione delle caratteristiche di un corso di studi o del relativo titolo. Questa descrizione comprende gli aspetti principali del corso, basati su gli obiettivi specifici del corso, su come esso si inserisca nella geografia accademica delle discipline o degli studi tematici e su come si ponga in relazione al mondo del lavoro. La decisione di istituire un nuovo corso di studio dovrebbe essere generalmente il risultato di un processo di analisi dei bisogni della società combinati con quelli della specifica area disciplinare, così come delle risorse finanziarie e di personale che devono essere disponibili per istituire il corso.

PUNTI DI RIFERIMENTO = REFERENCE POINTS

Indicatori non prescrittivi che permettono un confronto tra corsi di studio, in particolare a livello delle varie aree disciplinari.

QUADRO EUROPEO DEI TITOLI = EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK

Attualmente esistono due Quadri Europei di riferimento per i titoli. Uno si concentra sull'istruzione superiore ed è stato istituito come parte del Processo di Bologna; l'altro riguarda l'intero campo dell'istruzione, ed è stato proposto dalla Commissione Europea. Il primo quadro è denominato Quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (*European Qualification Framework for the Higher Education Area* – EQF for the EHEA). Il secondo comprende tutti i settori, incluso quello dell'istruzione superiore, ed è denominato Quadro Europeo dei titoli per l'Apprendimento Permanente (*European Qualification Framework for Lifelong Learning* - EQF for LLL).

Il Quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, adottato dai 46 paesi partecipanti al Processo di Bologna, è un sistema che mira a :

- Permettere alle persone in formazione (cittadini, datori di lavoro / imprese e così via) in tutta Europa di comprendere l'intera gamma dei titoli di istruzione superiore europei nazionali, locali e regionali, e le relazioni tra di essi.
- Promuovere l'accesso, la flessibilità, la mobilità, la collaborazione, la trasparenza, il riconoscimento e l'integrazione (connessione) all'interno dei diversi sistemi dell'istruzione superiore europea, e tra di essi.
- Difendere la diversità, nel contenuto e nella erogazione dei corsi di istruzione, e conseguentemente l'autonomia accademica nazionale, locale, regionale e istituzionale.
- Incrementare la competitività e l'efficienza dell'istruzione superiore europea.

Si veda anche **Quadro Nazionale dei Titoli (*National Framework for Qualifications*)**.

QUADRO NAZIONALE DEI TITOLI = NATIONAL FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS

Descrizione effettuata a livello nazionale o a livello di un sistema di istruzione – che sia tuttavia comprensibile a livello internazionale – tramite la quale tutti i titoli di studio ed i risultati di apprendimento conseguiti (*learning achievements*) possano essere descritti e posti in relazione l'uno con l'altro in maniera coerente, definendo con chiarezza la relazione tra i diversi titoli. Un esempio molto chiaro è quello della Repubblica di Irlanda <http://www.nqai.ie/en/>. Si veda anche **Descrittori di Titolo (*Qualification Descriptors*)**.

RELATORE = SUPERVISOR = Membro dello staff accademico dell'Università che controlla il progresso di uno studente di dottorato (doctoral student), fornisce consigli e guida e può essere coinvolto nella valutazione della tesi. Si veda anche **Tesi (*Thesis*)**.

RIPETIZIONE DI ESAMI O ALTRE FORME DI ACCERTAMENTO = RESIT EXAMINATION (EXAM)

Gli studenti che non hanno avuto la possibilità di sostenere o superare un esame o un accertamento nella prima data programmata possono sostenere un nuovo esame o accertamento in una data successiva. Quando viene offerta la possibilità di ripetere un esame, si ritiene che il candidato abbia superato o meno l'esame *dopo* che i risultati dell'esame di recupero sono stati resi noti.

RISULTATI DI APPRENDIMENTO ATTESI = INTENDED LEARNING OUTCOMES

Descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. I "risultati di apprendimento" descritti devono essere corredati da appropriati criteri di accertamento, necessari per valutare se i "risultati di apprendimento" attesi siano stati effettivamente raggiunti. I "risultati di apprendimento", insieme ai criteri di accertamento, specificano i requisiti per l'attribuzione dei crediti, mentre il voto finale si basa sul livello dei risultati raggiunti, che può essere superiore o inferiore ai requisiti per l'attribuzione dei crediti. I processi di accumulazione e trasferimento dei crediti sono facilitati dalla disponibilità di chiari "risultati di apprendimento" che indichino con precisione i risultati in base ai quali i crediti saranno attribuiti.

SUPPLEMENTO DI DIPLOMA = DIPLOMA SUPPLEMENT

Il Supplemento di Diploma (*Diploma supplement*) è un allegato al diploma/titolo ufficiale, la cui funzione è quella di fornire informazioni di maggiore dettaglio sugli studi che sono stati seguiti e completati con successo da colui/colei che detiene il diploma/titolo. Si basa su un modello riconosciuto a livello internazionale. Per motivi di trasparenza e compatibilità, è importante che questo modello, sviluppato dalla Commissione Europea, dal Consiglio d'Europa e dall'UNESCO/CEPES sia seguito esattamente.

TESI = THESIS = Relazione scritta, presentata in maniera formale e basata su di un lavoro di ricerca indipendente, richiesta per il conferimento di un titolo di studio (generalmente titolo di secondo ciclo o di dottorato). Può essere anche chiamata dissertazione (*dissertation*).

TITOLO/LAUREA = DEGREE

Indica la qualifica conferita da una istituzione di istruzione superiore dopo il completamento di un dato corso di studio con risultati positivi. In un sistema di accumulazione di crediti il corso di studio si completa con l'accumulazione di un determinato numero di crediti indicanti il raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti.

TITOLO / LAUREA DI PRIMO CICLO = FIRST CYCLE DEGREE

Qualifica di primo ciclo, così come definita dalla "Dichiarazione di Bologna", normalmente conferita dopo il completamento positivo di un minimo di tre anni di studio o l'acquisizione di 180 crediti ECTS.

TITOLO/LAUREA DI SECONDO CICLO = SECOND CYCLE DEGREE

Titolo di istruzione superiore conferito dopo il completamento con risultati positivi di un corso di studio di secondo ciclo che può comportare un certo lavoro di ricerca. Generalmente uno studente lo ottiene dopo il conseguimento di un diploma di primo ciclo.

TITOLO DI STUDIO = QUALIFICATION

Ogni diploma, o certificato rilasciato da una autorità competente e attestante il completamento con risultati positivi di un corso di studio riconosciuto.

TUNING (PROGETTO TUNING) = TUNING PROJECT

Tuning Educational Structures in Europe è un progetto a livello universitario, che si propone offrire un approccio universale per realizzare il Processo di Bologna nelle istituzioni di istruzione superiore e nelle varie aree disciplinari. L'approccio *Tuning* consiste di una metodologia per progettare o riprogettare, sviluppare, attuare e valutare i corsi di studio (*study programme*) per ciascuno dei cicli di Bologna.

Tuning serve inoltre da piattaforma per creare punti di riferimento basati su risultati di apprendimento (*learning outcomes*) espressi in termini di competenze (*competences*). *Tuning* distingue competenze relative alle singole aree disciplinari (specifiche di un campo di studio), e competenze generiche (comuni ad ogni corso di studio). Il progetto sta sviluppando descrittori di ciclo (livello) per un numero crescente di aree disciplinari. Inaugurato nel 2000 e sostenuto, finanziariamente e moralmente, dalla Commissione Europea, il progetto Tuning include oggi la gran parte dei Paesi firmatari dell'accordo di Bologna, compresa l'Ucraina e, dal 2006, la Repubblica Federale Russa. Un progetto analogo è stato istituito nel 2003 per 18 Paesi nell'America Centrale e Meridionale: Tuning América Latina. Anche questo progetto è sostenuto finanziariamente dalla Commissione Europea nell'ambito del progetto Alfa.

UNITÀ DIDATTICA = COURSE UNIT

Una esperienza di apprendimento autonoma, completa e strutturata. Per essere tale, deve essere caratterizzata da risultati di apprendimento espliciti e coerenti, descritti come competenze da acquisire, e corredata da adeguati criteri di accertamento. Le unità didattiche possono avere un numero di crediti diverso; si raccomanda tuttavia che esse abbiano un numero uniforme di crediti, o un suo multiplo. Queste unità, insieme al lavoro di tesi e ai tirocini, quando previsti, costituiscono gli elementi costitutivi di un qualsiasi corso di studio

UNITÀ DIDATTICA OPZIONALE = OPTIONAL COURSE UNIT

Unità didattica o modulo che possa essere scelta come parte di un corso di studio ma che non sia considerata obbligatoria per tutti gli studenti. Alcuni sistemi fanno distinzione tra unità didattiche opzionali a scelta (*elective*), cioè unità didattiche scelte da una lista pre-definita, e unità di corso opzionali completamente libere (*completely free*).

VALUTAZIONE = EVALUATION

La valutazione dell'insegnamento e degli studi accademici in una data campo o in una data area disciplinare e dei relativi corsi di studio comprende tutta quelle attività che mirino a valutare la qualità e l'adeguatezza dello scopo e allo scopo (*quality and fitness for purpose and of purpose*). Punti di forza e di debolezza (*strenghts and weaknesses*) dell'istruzione e della preparazione possono essere identificati con revisioni *stocktaking*, analisi e proposte formulate per assicurare una qualità sostenibile (*sustainability of quality*). La valutazione può essere condotta attraverso procedure sia interne che esterne. La valutazione interna comprende la raccolta sistematica di dati amministrativi e la raccolta di commenti (*feedbacks*) da parte di datori di lavoro / imprese, degli studenti e dei neolaureati, oltre all'organizzazione di interviste formali (*structured conversations*) con docenti e studenti. La valutazione esterna può includere visite al dipartimento da parte di un gruppo di revisori per valutare la qualità degli studi accademici e dell'insegnamento, l'uso di esaminatori esterni, l'accreditamento esterno e così via.

Un elemento significativo nello sviluppo della qualità è il garantire che siano utilizzate procedure interne e esterne per migliorare l'apprendimento degli studenti.

VOTO FINALE = GRADE/MARK

Qualsiasi misura numerica o qualitativa, basata su criteri ben definiti, utilizzata per descrivere i risultati dell'accertamento del profitto in un modulo o in una unità didattica individuale o in un corso di studio completo.

CONTATTI

Il Progetto Tuning è coordinato Università di Deusto, Spagna and dall'Università di Groningen, Paesi Bassi

Co-ordinatori Generali

Julia González University of Deusto Spain relint@relint.deusto.es	Robert Wagenaar University of Groningen The Netherlands r.wagenaar@rug.nl
--	--

Assistenti del Progetto

Ingrid van der Meer Faculty of Arts, Tuning Project University of Groningen P.O. Box 716 9700 AS Groningen The Netherlands Tel.: + 31 35 542 5038 / +31 50 3635263 Fax: + 31 50 363 5704 y.van.der.meer@rug.nl	Pablo Beneitone International Relations Office University of Deusto Av. De las Universidades 24 48007 Bilbao Spain Tel. :+34 944 139 068 Fax: +34 944 139 069 pbeneito@relint.deusto.es
--	---

Visitate il sito web di Tuning per maggiori informazioni:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> and www.rug.nl/let/tuningeu

Il Progetto Tuning Project è sostenuto dalla Commissione Europea attraverso i programmi Socrates e Tempus (della Direzione Istruzione e Cultura)

Questa pubblicazione riflette solo le opinioni degli autori e la Commissione Europea non può essere ritenuta responsabile di alcun uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

© Tuning Project

Nonostante il materiale sviluppato come parte del Progetto Tuning sia proprietà di coloro che vi hanno formalmente partecipato, altre istituzioni di Istruzione Superiore sono libere di sperimentare e usare il materiale secondo quanto è pubblicato, purché sia citata la fonte.

Nessuna parte di questa pubblicazione, compreso il disegno di copertina, può essere riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, chimico, ottico – per mezzo di digitalizzazione o fotocopia, senza permesso anticipato dell'editore.

Versione italiana a cura di Carla Salvaterra. Traduzioni di Gaia Fanelli (testi da Tuning vol. II), Alessandro Gregori, Ennio Gozzi, Elena Montagna, Eleonora Santin (testi da Tuning. vol. I).