

Qualità dell'insegnamento e valutazione della didattica Un modello universitario di job placement innovativo

Quality of teaching and didactic evaluation A university model of innovatory job-placement

SILVANA CALAPRICE • ANGELA MUSCHITIELLO • STEFANIA MASSARO*

I profondi cambiamenti nel modo di produrre e la globalizzazione hanno accentuato in tutti i paesi la "flessibilità" del lavoro con tutti i rischi, le insicurezze e le nuove opportunità che esso presenta. Tutto questo costituisce oggi una sfida non solo per i giovani ma anche per il mondo della formazione, in particolare per l'Università.

Per tale motivo abbiamo avviato nell'Università degli Studi di Bari relativamente ai Corsi di Studio legati alla Facoltà di Scienze della Formazione una ricerca dal titolo *Qualità dell'insegnamento e valutazione della didattica. Un modello universitario di job placement*, con l'obiettivo di analizzare e dunque ricercare interventi pedagogico didattici capaci di sostenere percorsi formativi innovativi ed efficaci nell'accompagnamento degli studenti nella transizione università-lavoro.

La ricerca di durata triennale in questo primo anno, in partenariato con Isfol, Ceris-Cnr, Adapt, ha utilizzato il tirocinio universitario come opportunità di incontro tra domanda e offerta di lavoro per verificarne l'efficacia formativa connessa alle competenze e agli apprendimenti.

In all the States, the complex changes in the way to produce and the globalization have accentuated job flexibility, risks, insecurities and new opportunities. This represents a challenge both for the young collectively and for the world of education, specifically for the University, which is asked for giving a new kind of education, based not only on contents, but also on competencies.

For this reason we have begun a research called "Quality of teaching and didactic evaluation. A university model of innovatory job-placement" at the University of Bari-Faculty of Educational Sciences, with the main scope of look for didactic and teaching interventions that can sustain innovatory and effective educational careers able to guide students in the transition from university to job market.

The Research is at the first of a three years run and, until now, it has used the university traineeship, supported by Isfol, Ceris-cnr and Adapt, as an opportunity for making job demand and offer meeting each other and has tried to verify the educational effectiveness of competencies and learning processes.

Parole chiave: tirocinio, competenze, insegnamento, valutazione, qualità, lavoro

Key words: internship, competence, job, evaluation, quality, teaching

* Il presente lavoro è frutto della comune collaborazione degli autori, tuttavia, i §§ 1 e 1.1 sono da attribuirsi a Silvana Calaprice; il § 2 a Stefania Massaro; il § 2.1 a Angela Muschitello.

1. Le ragioni della ricerca

In base ai nuovi Decreti Universitari Ministeriali e alle Raccomandazioni dell'U.E., la formazione universitaria richiede una rivisitazione in merito all'offerta formativa che deve essere più professionalizzante e maggiormente rispondente alle esigenze del contesto lavorativo. Per tale motivo il 5 settembre 2006 è stata varata la Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'U.E. agli Stati membri per l'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) o European Qualification Framework (EQF), finalizzata alla promozione dell'apprendimento permanente. Il QEQ è strutturato secondo otto livelli di riferimento, declinati in conoscenze, capacità/abilità, competenze acquisite dallo studente, partendo dalle qualifiche ottenute al termine dell'istruzione obbligatoria fino ad arrivare a quelle del livello più alto, università, dottorato o equivalente. Tale proposta rientra in una serie di iniziative europee, tra le quali figurano: il sistema ECVET di sviluppo e applicazione del sistema di crediti per l'istruzione e la formazione, il sistema europeo ECTS di trasferimento di crediti accademici, il quadro comunitario EUROPASS per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, la carta europea di qualità per la mobilità, i principi europei per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento informale e non formale. Tra questi il QEQ si pone come strumento di riferimento per il confronto dei livelli delle qualifiche nei sistemi nazionali nonché nei sistemi delle qualifiche sviluppati dalle organizzazioni settoriali internazionali. L'obiettivo del QEQ è:

- promuovere una migliore corrispondenza tra le esigenze del mercato del lavoro (conoscenze, capacità e competenze) e l'offerta di istruzione e formazione;
- facilitare il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi paesi e sistemi di istruzione e formazione.

La rivisitazione dell'offerta formativa è frutto del cambiamento che l'idea di università ha subito e cioè non più depositaria del sapere "ufficiale" e quindi istituzione dedicata alla trasmissione dello stesso alle giovani generazioni mediante l'istruzione, ma luogo che deve proporre una concezione attiva e olistica della cultura. Una concezione non dovuta soltanto alla velocità del cambiamento che rinnova rapidamente i saperi, ma dettata anche dall'aver messo in discussione più precisamente la separazione tra momento della "teoria" e momento della "pratica" che appare particolarmente resistente specie nella realtà italiana. Questa separazione risulta essere il principale *gap* esistente tra le competenze in uscita dall'Università e quelle richieste dal mondo del lavoro. Emerge quindi, partendo da questo *gap*, una sfida importante per l'Università che oltre a dover sollecitare per far considerare "cultura" ogni apprendimento e per dotare ogni cittadino di competenze chiave che gli consentano di vivere da protagonista la società della conoscenza, deve fornire linee guida affinché le conoscenze acquisite si possano trasformare in quelle che sono le competenze richieste dal contesto lavorativo nazionale ed internazionale. L'Università, attraverso la formazione e la ricerca sul *Job Placement*, le nuove *skills* e le *competences* ha come compito quello di aiutare lo studente o il laureato a formulare un progetto professionale realistico e sostenibile nell'ottica del *lifelong learning*, progetto che gli consenta di far convergere le attese, il processo formativo e le ambizioni professionali, con la domanda di lavoro espressa dal mercato locale, nazionale ed internazionale.

Sulla base di queste urgenze è nata la necessità, all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari, di realizzare una ricerca, di durata triennale, dal titolo *Qualità dell'insegnamento e valutazione della didattica. Un modello universitario di job placement*, con l'obiettivo di analizzare e dunque ricercare interventi pedagogico-didattici in grado di sostenere percorsi formativi innovativi ed efficaci nell'accompagnamento degli studenti nella transizione università-lavoro.

Le domande iniziali che il gruppo di ricerca si è posto relativamente al problema sulla qualità dell'insegnamento ed sulla transizione università-mondo del lavoro sono state:

- Quali le competenze che i CdS classe L. 19 oggi sviluppano durante il triennio formativo?
- Qual è l'immagine che hanno le organizzazioni e le comunità educative relativamente alla professionalità espressa dai laureati della classe 19?
- Come si può favorire il rapporto laureandi-laureati con le comunità lavorative per un miglior inserimento nel mondo del lavoro?

La necessità di ricercare in tal senso il gruppo l'ha acquisita anche in base ai risultati ottenuti dall'indagine di ricerca PRIN 2007 dal titolo “*Indagine nazionale e riconoscimento delle professioni formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro* (D.M. 18 settembre 2007, n. 1175)” realizzata con le Università degli studi di Firenze in qualità di capofila, quindi Bari, Bologna, Macerata, Urbino. Tali risultati riscontrabili nel testo “*Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa: il processo scientifico professionale innovativo del riconoscimento nazionale ed europeo*”, infatti hanno rappresentato un primo strumento di consapevolezza professionale ma anche di azione rivendicativa per tutti coloro che provengono dai corsi di studio classe L.19 (triennale) ma soprattutto ex classe 18 triennale e quadriennale, in quanto hanno aperto altri interrogativi intorno alla formazione e al loro inserimento nel mondo del lavoro.

1.1 Il primo anno della ricerca

Il primo approccio alla ricerca è stato di tipo *critico ermeneutico* in quanto il gruppo ha messo a fuoco le istanze cognitive e problematiche che, relativamente al tema del lavoro e delle competenze, erano offerte da altri campi del sapere (organizzativi, sociologici e dunque anche pedagogici). Questo per poter poi, in base ai risultati, scegliere le linee di intervento più adeguate all'obiettivo.

Acquisita così la consapevolezza

- che il lavoro oggi va visto nella sua dimensione di *activity* e non più di *work* (Calaprice, 2007);
- che la flessibilità al lavoro e *il lifelong learning* ormai oggi devono far parte della nuova cultura educativa e formativa;
- che tutti gli studi organizzativi ormai evidenziano come la formazione *al e durante* il lavoro sia l'unico strumento attraverso cui si può produrre sviluppo e cambiamento e come la formazione sia l'unico strumento in grado di incrementare un apprendimento organizzativo capace di individuare e sviluppare know-how (non si può conoscere una realtà se non si prova a cambiarla, Kurt Lewin, ricerca-azione) (Lewin, 2005) e di definire e rafforzare le competenze necessarie al cambiamento (l'apprendimento avviene con la riflessione sull'esperienza Dewey, Lewin, ecc), (Dewey, 1997);
- che la nuova economia individua, per uno sviluppo organizzativo possibile, la necessità d'investire nel soggetto inteso come risorsa, (Morin, 2001; Sen, 1992) come persona e di coinvolgerlo a livello razionale, emotivo, produttivo,
- che la formazione oggi deve essere *educante* perché è solo la dimensione educativa che dà alla formazione delle competenze, della *performance* la dimensione della responsabilità, dei valori dell'essere persona capace di imprimere cambiamento e di essere parte integrante positiva o negativa di una struttura,

il gruppo si è posto come obiettivi:

- lavorare, all'interno dell'università, con i corsi di studio, nello specifico quelli della cl.19 utilizzando il *tirocinio* come luogo privilegiato di indagine per verificarne l'efficacia formativa connessa alle *competenze* e agli *apprendimenti*;
- aprirsi, all'esterno, alla collaborazione con partners identificativi di una realtà lavorativa adeguata alle professionalità degli studenti della suddetta classe, quindi, dopo un adeguato processo di valutazione dell'esistente;
- teorizzare la sperimentazione di un nuovo modello di placement universitario in grado di costituire una *best pratic* del settore, facilmente replicabile nell'intero territorio nazionale;
- individuare e concettualizzare modalità di interazione tra i tre attori principali (università, imprese e giovani) creando sistemi virtuosi di apprendimento ed innovazione in grado di avere una ricaduta sullo sviluppo territoriale anche nella prospettiva del *long life learning*;
- elaborare una *rubrica delle competenze* per fornire agli studenti in uscita (così come richiesto dal QEQ) una certificazione chiara e comprensibile.

Durante questo primo approccio alla ricerca il gruppo ha anche individuato e contattato dei partners che, avendo già mostrato sensibilità al tema e avendo attuato e sperimentato innovazioni nei processi didattici relativi all'apprendimento, all'accompagnamento e all'inserimento lavorativo dei giovani, avrebbero potuto, attraverso la condivisione e la contaminazione, offrire un valido aiuto alla realizzazione del progetto.

Sono stati quindi attivati dei protocolli di intesa con:

- l'Adapt in quanto associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in una ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e di lavoro con l'obiettivo di svolgere un diverso modo di "fare Università", costruendo stabili relazioni e avviando interscambi tra sedi della alta formazione, mondo associativo, istituzioni e imprese;
- il Ceris-Cnr perché ha approfondito la metodologia PIL, (percorsi di inserimento lavorativo, riconosciuta dal ministero del lavoro) già elaborata ed applicata con successo all'Università di Ferrara in collaborazione con il CDS (centro documentazione studi). Questa metodologia di formazione quale sistema ciclico basato sulla riflessione e azione all'interno dei contesti universitari organizzativi e territoriali è stata utilizzata in alcuni progetti di placement per guidare processi di cambiamento organizzativo agevolando contemporaneamente l'occupabilità di giovani stagiste e la relazione tra tessuto economico ed università;
- l'Isfol in quanto oltre ad essere un osservatorio privilegiato del mondo del lavoro detiene un importante know-how in materia di sviluppo delle competenze e orientamento al lavoro dei giovani.

Il gruppo così ampliato ha avviato *la seconda fase* di questo primo anno utilizzando l'approccio della *ricerca-azione partecipata* ed articolandola in due percorsi paralleli:

- il primo volto ad analizzare l'offerta formativa universitaria per renderla coerente con i bisogni delle parti interessate (Università, studenti, mondo del lavoro);
- il secondo volto ad avviare un percorso di formazione integrato, rivolto alle aziende (cooperative, enti sociali, ecc.), per portarle a comprendere la propria domanda di sviluppo e a lavorare su essa con i tirocinanti.

Per quanto riguarda il primo percorso, una volta individuati gli attori principali di questa fase cioè gli studenti che dovevano svolgere il tirocinio, è stato elaborato e somministrato un questionario per analizzare la percezione che gli studenti hanno relativamente:

- alle conoscenze di base possedute dagli studenti relativamente agli esami sostenuti, alla finalità del tirocinio, alla conoscenza dei luoghi di tirocinio;
- alle competenze trasversali, alle competenze da dover acquisire dalla esperienza di tirocinio.

Per quanto riguarda il secondo percorso è in via di sviluppo.

Questi i primi risultati.

2. Il tirocinio e alcune innovazioni didattiche

Nell'ambito della nostra ricerca sul *placement* è stata focalizzata l'attenzione sul tirocinio universitario, di cui io personalmente sono referente per il corso di studi di Scienze dell'Educazione, in quanto esso si caratterizza per essere un'opportunità formativa e culturale, organizzata e strutturata, in grado di mettere lo studente nelle condizioni:

- di esercitare le proprie esperienze di apprendimento in un contesto pratico,
- di andare "oltre la conoscenza acquisita in aula",
- di porsi in modo aperto e innovativo di fronte alla realtà lavorativa ed ai suoi cambiamenti.

L'esigenza di focalizzare l'attenzione sul tirocinio è scaturita dalla esperienza universitaria pregressa del gruppo di docenti afferenti al progetto *Placement* che ha evidenziato come gli obiettivi per cui il tirocinio è stato istituito nei corsi di studio appaiono spesso disattesi da pratiche in cui esso spesso si riduce:

- per gli studenti al significato di prassi burocratica da espletare nel più breve tempo possibile;
- per i tutor interni al controllo delle pratiche;
- per le organizzazioni esterne spesso a supporto di segretariato.

Il contesto della nostra ricerca è stato rappresentato dalle ore di tirocinio degli studenti dei corsi di studio di Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione relativamente all'a.a. 2010-2011. Solitamente l'offerta formativa dei suddetti corsi di studio prevede che il responsabile di tirocinio, attraverso un incontro di un'ora, indichi agli studenti la documentazione e le pratiche da avviare per poter svolgere le 100 ore di tirocinio esterno. Pratiche che per semplificazione delle procedure vengono offerte online dalla facoltà e che corrispondono:

- nella documentazione iniziale da compilare a cura dello studente o dell'organizzazione in cui svolgerà la sua attività;
- nelle scelte della sede in cui svolgere il tirocinio;
- nelle pratiche da consegnare a fine dell'attività; nel tutor di riferimento interno.

Da questo momento in poi gli studenti possono seguire il loro percorso senza obblighi di monitoraggio e di verifica da parte del tutor interno con il quale, al massimo, hanno un incontro iniziale di presa consegna ed uno finale di controllo pratiche (Università Cattolica del Sacro Cuore 1988).

Per ridare al tirocinio il suo giusto valore le domande che hanno dato avvio a questa fase della ricerca sono state: *il tirocinio, attraverso il processo didattico in cui si articola, offre agli studenti l'opportunità di una riflessione sulla propria identità e sul ruolo professionale? Si può migliorare l'offerta formativa per far incontrare il tirocinio con il mondo del lavoro?*

Il primo step di questa seconda fase della ricerca del primo anno (maggio 2011) è stato così articolato nel modo seguente:

- inizialmente abbiamo somministrato un questionario (costruito in scala likert da 1 a 5) sia agli studenti che si accingevano a svolgere il tirocinio (a.a. 2010–2011, in numero 280), volto ad analizzare le loro aspettative, sia agli studenti che l'avevano terminato (a.a. 2009–2010, in numero di 100) e che si accingevano a verbalizzarla;
- successivamente rivolgendoci esclusivamente agli studenti a.a. 2010–2011 abbiamo avviato un diverso percorso didattico introducendo molte novità. Prima di tutto:
 - chiarimenti e discussione su definizioni, finalità, procedure e profili professionali per evitare la logica del passaggio di informazioni e favorire un processo di attribuzione di significato personale al tirocinio insieme alla problematizzazione e riflessione sulle competenze da acquisire,
 - partecipazione dei responsabili delle strutture esterne per consentire una visione più ampia sul funzionamento dei contesti organizzativi,
 - assunzione di impegno, da parte del responsabile di tirocinio del corso di studio, di affiancamento di ogni studente sia con incontri *ad personam*, sia con contatti via mail.

Quindi è stato spiegato agli studenti l'obiettivo del lavoro di ricerca ed è stata loro richiesta la disponibilità a partecipare ad incontri successivi. Disponibilità che doveva essere volontaria in quanto non prevista obbligatoriamente dall'offerta formativa dei corsi.

Dalla comparazione dei risultati dei questionari rivolti ai due gruppi di studenti sono emerse notevoli criticità.

Dai questionari compilati dagli studenti che avevano già svolto il tirocinio secondo la tradizionale procedura è emersa:

- poca utilità attribuita all'attività di tirocinio;
- assenza di feedback sia da parte dei tutor interni attribuiti casualmente ad ognuno di loro e chiamati semplicemente a convalidare relazioni senza riferimenti condivisi in merito al loro ruolo, sia da parte degli enti di riferimento.

Dal questionario rivolti agli studenti in avvio di tirocinio invece è emersa

1. *Assenza di una "cultura del tirocinio"*.
 - La percentuale più numerosa (pari al 37%) ritiene che si tratti di apprendistato;
 - il 42% di studenti conosce le procedure e le fasi solo a livello medio (pari a 3);
 - la percentuale più numerosa pari al 33% ritiene di conoscere la legislazione nazionale e regionale solo a livello medio (pari a 3);
 - solo il 10% asserisce di conoscere le ragioni formative sottese al tirocinio al livello massimo (pari a 5).
2. *Forte motivazione*.
 - *Consapevolezza dell'utilità*: ben il 73% di studenti attribuisce il valore massimo (livello 5) all'utilità dell'esperienza;
 - *motivazione*: il 55% si sente massimamente motivato (livello 5);
 - *autopercezione*: il 44% si sente capace di affrontare l'esperienza attestandosi sul livello 4.
3. *Eccessiva teorizzazione dei saperi universitari*.
 - Solo il 12% afferma di aver acquisito conoscenze teoriche massimamente utili (livello 5) nella pratica di tirocinio durante il corso di studi;
 - il 73% afferma di aver ricavato conoscenze massimamente utili da altre esperienze formative;
 - sia le conoscenze che le esperienze, di cui si chiedeva l'elencazione, risultava in un'elencazione alquanto frammentata e dispersiva.

4. *Conoscenza frammentata e contrastante dei luoghi del tirocinio.*
 - Ben il 73% afferma di avere una conoscenza massima dei luoghi, ma l'elencazione è molto frammentata: scuole, asili, ludoteche, centri educativi, etc.
5. *Il tirocinio come sperimentazione di sé.*

Alla domanda *Cosa si aspetta dal tirocinio?* le risposte possono essere raggruppate in:

 - acquisizione di conoscenze su tirocinio, luoghi, mondo del lavoro;
 - acquisizione di competenze professionalizzanti;
 - messa in pratica conoscenze professionali, teoria, bagaglio culturale;
 - solo una piccola % si muove da logiche aggiuntive al bisogno di misurarsi con risposte che indicano una
 - messa alla prova di se stessi;
 - messa in discussione delle proprie vocazioni;
 - sperimentazione della propria identità professionale.

Anche il secondo step (ottobre 2011) è stato caratterizzato dalla somministrazione agli studenti di un secondo questionario di monitoraggio e da un intervento didattico diverso.

Il primo dato da sottolineare è stata la scarsa partecipazione degli studenti a tale incontro in quanto, pur avendo in molti dichiarato interesse a seguire il percorso, tramite mail poi hanno fatto sapere che per motivi di distanza dalla città, per necessità di svolgere il tirocinio in formula privata (dunque fuori convenzione con l'università), per i motivi più fantasiosi al non poter frequentare, non avrebbero seguito il percorso. Così, rispetto al numero iniziale di maggio, si sono presentati solo 31 studenti.

Qui di seguito i risultati più rilevanti del questionario di monitoraggio:

- Il 97% degli studenti dichiara di aver trovato utili i primi incontri di tirocinio, in particolare: alla motivazione, allo svolgimento della attività (89%) e nella consapevolezza sulle finalità e sulla utilità della attività (94%);
- il 79% dichiara di aver redatto un progetto di tirocinio ma il 25% dichiara di non averlo ancora portato a termine;
- il 78% dichiara di aver svolto attività coerenti con il proprio profilo professionale: particolare importanza e rilevanza agli aspetti della relazione e della comunicazione. Il 18% ha svolto attività assolutamente non inerenti al proprio profilo professionale, il restante 4% non ha svolto alcuna attività.

Quindi nella fase 2 del progetto risultano avviati e in fase di espletamento 2 percorsi paralleli di accompagnamento del tirocinante:

- momenti di riflessione e discussione d'aula alternati al tirocinio in sede esterna per condurre un lavoro sulla biografia professionale dello studente al fine di elaborare nuove idee guida consapevoli e definire passi necessari a far sperimentare la loro identità professionale;
- workshop con enti esterni per far emergere la loro domanda di cambiamento organizzativo dal titolo "Ripartiamo dalla domanda di sviluppo", per mettere a fuoco le loro esigenze di innovazione organizzativa, sviluppare processi innovativi ed effettuare una mappatura qualitativa degli enti per evitare convenzioni con quelli non idonei allo sviluppo della professionalità dei nostri studenti.

2.1. Le competenze

Se il questionario nella prima parte si era posto come obiettivo quello di cogliere la percezione degli studenti rispetto al tirocinio (finalità, procedure, conoscenze di base possedute), nella seconda parte si è posto l'obiettivo di analizzare la loro percezione rispetto alle competenze da acquisire attraverso l'esperienza di tirocinio.

Il gruppo di ricerca ha considerato necessario conoscere questi dati se si voleva creare all'interno dei corsi di laurea classe L19 (Scienze della Formazione e Scienze della Educazione), un modello sperimentale di rubrica di competenze in grado di essere esportabile ed applicabile a tutti gli altri corsi di studi.

Perché la rubrica di competenze?

Perché questa costituisce lo strumento che permette identificare, per una specifica competenza oggetto di azione formativa, il legame che si instaura tra le sue componenti (D.Nicoli, 2009). E cioè:

- le conoscenze ed abilità più rilevanti mobilitate dal soggetto nel corso dell'azione di apprendimento, ovvero quelle che si collocano al centro di quella "mobilitazione" attiva del sapere;
- le evidenze che costituiscono il riferimento processuale e dinamico della competenza;
- i livelli della competenza (EQF) che il soggetto mette in evidenza nel presidio di quei compiti.

Per costruire tale rubrica delle competenze in campo educativo-formativo il gruppo ha utilizzato come riferimento i primi quattro livelli EQF, individuati nella tabella seguente, per realizzare uno strumento di ricerca in linea con le normative europee (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008) e li ha riformulati per adattarli agli obiettivi del progetto di ricerca.

EVIDENZE: (abilità capacità dell'asse culturale)	I livello di padronanza: parziale (elementare)	II livello di padronanza: basilare (essenziale)	III livello di padronanza: adeguato (buono)	IV livello di padronanza: eccellente (esperto)
<i>Abilità/Capacità 1</i>	Descrittore livello parziale	Descrittore livello basilare	Descrittore livello adeguato	Descrittore livello eccellente
<i>Abilità/Capacità 2</i>	Descrittore livello parziale	Descrittore livello basilare	Descrittore livello adeguato	Descrittore livello eccellente
TAPPE DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA	<i>sapere:</i> risorse cognitive	<i>saper fare:</i> risorse euristiche	<i>saper essere:</i> risorse strategiche	<i>saper divenire:</i> risorse esperte

Tab. 1

Dalla tabella 1 emerge che, specificando diversamente i descrittori e adeguandoli al tipo di professione considerata, la *competenza esperta* rappresenta il livello eccellente di padronanza dei precedenti saperi che per essere raggiunto richiede un processo continuativo di sviluppo che procede per tappe (Giambelluca, Rigo, Tollot, Zanchin, 2009):

- I tappa: *le risorse cognitive (il sapere)*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione di un problema;
- II tappa: *le risorse euristiche (il saper fare)*, ovvero le capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco e di rappresentarlo;

- III tappa: *le capacità strategiche (il saper essere)*, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorare la soluzione, valutare le possibilità;
- IV tappa: *le risorse esperte (il saper divenire)*, ovvero:
 - *la capacità di far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti*(ambito di manifestazione del comportamento competente) che presuppone l'utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, indissolubilmente legata alla azione;
 - *la messa in moto e la orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segna la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva ma estesa anche alle competenze motivazionali, socio emotive, meta cognitive;
 - *l'utilizzo delle risorse esterne in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne*, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato e la capacità di lettura e osservazione critica della realtà da parte del soggetto.

Pertanto, sulla base di questi indicatori europei il gruppo di lavoro, in collaborazione con i partners della ricerca (Isfol, Ceris-cnr, Adapt), ha elaborato una prima *griglia di competenze trasversali educative e formative*(Tab. 2) che il tirocinante deve possedere per affrontare adeguatamente il percorso di tirocinio (Muschitiello, 2004).

RISORSE PERSONALI	Capacità cognitive	Equilibrio emotivo	Motivazione	Capacità sociale
SAPER DIAGNOSTICARE	Analizzare Saper identificare le proprie competenze	Interpretare	Valutare	Prestare attenzione
SAPERSI RELAZIONARE	Cooperare Saper individuare le competenze altrui	Identificare i ruoli e rapportarsi ad essi	Ascoltare e fare domande	Produrre messaggi comprensibili agli interlocutori
SAPER AFFRONTARE	Sapersi adattare alle diverse situazioni	Prendere decisioni	Essere creativi	Senso di responsabilità

Tab. 2

È sulla base di questa griglia che è stata costruita la seconda parte del questionario realizzato in scala Likert da 1 a 5.

RISORSE PERSONALI	Capacità cognitive	Equilibrio emotivo	Motivazione	Capacità sociali
1	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
2	2(2%)	4(4%)	0(0%)	2(2%)
3	14(14%)	29(29%)	15(15%)	7(7%)
4	59(59%)	46(46%)	39(39%)	48(48%)
5	24(24%)	21(21%)	46(46%)	43(43%)
Mancanti	1(1%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
TOT	100(100%)	100(100%)	100(100%)	100(100%)

Tab. 3

SAPER DIAGNOSTICARE	Analizzare	Interpretare	Valutare	Prestare attenzione
1	0(0%)	1(1%)	1(1%)	0(0%)
2	3(3%)	2(2%)	3(3%)	0(0%)
3	27(27%)	24(24%)	25(25%)	9(9%)
4	54(54%)	57(57%)	58(58%)	41(41%)
5	16(16%)	16(16%)	13(13%)	50(50%)
Mancanti	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)

Tab.4

SAPERSI RELAZIONARE	Cooperare identificare le competenze proprie ed altrui	Identificare i ruoli e rapportarsi ad essi	Ascoltare e fare domande	Produrre messaggi comprensibili agli interlocutori
1	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
2	1(1%)	1(1%)	6(6%)	5(5%)
3	19(19%)	20(20%)	25(25%)	20(20%)
4	55(55%)	50(50%)	37(37%)	41(41%)
5	25(25%)	28(28%)	32(32%)	33(33%)
Mancanti	0(0%)	1(1%)	0(0%)	1(1%)
TOT	100(100%)	100(100%)	100(100%)	100(100%)

Tab. 5

SAPERE AFFRONTARE	Sapersi adattare alle diverse situazioni	Prendere decisioni	Essere creativi	Senso di responsabilità
1	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
2	1(1%)	5(5%)	7(7%)	0(0%)
3	10(10%)	31(31%)	26(26%)	4(4%)
4	45(45%)	35(35%)	31(31%)	29(29%)
5	42(42%)	28(28%)	36(36%)	67(67%)
Mancanti	2(2%)	1(1%)	0(0%)	0(0%)
TOT	100(100%)	100(100%)	100(100%)	100(100%)

Tab. 6

Competenze	n	%	Approfondire	Recuperare
Capacità relazionali comunicativa	17	9,88%	3,4	2,9
Responsabilità	15	8,72%	4,0	3,0
Capacità di progettazione individualizzata	12	6,98%	4,4	5,0
Adattamento	11	6,40%	2,8	3,3
Capacità valutativa	10	5,81%	3,9	3,8
Capacità di gestione delle emozioni	8	4,65%	4,0	3,3
Competenza osservativa	8	4,65%	4,0	3,5
Capacità critica	6	3,49%	3,0	2,4
Capacità di scelta	6	3,49%	4,4	4,0
Competenze metodologiche	6	3,49%	4,2	4,0
Empatia	6	3,49%	3,0	3,5
Diagnosticare	5	2,91%	4,0	4,0
Problem-solving	5	2,91%	2,6	2,0
Ascolto	4	2,33%	3,3	2,0
Interpretare	4	2,33%	3,7	5,0
Competenze pratiche	3	1,74%	5,0	
Praticità	3	1,74%	3,4	3,7
Saper essere di aiuto	3	1,74%	5,0	
Capacità di lavorare in gruppo	2	1,16%	4,0	
Capacità sociali	2	1,16%	5,0	2,0
Collaborazione	2	1,16%	2,0	2,0
Competenza valutazione	2	1,16%	5,0	2,0
Identificare ruoli e rapporti fra essi	2	1,16%	5,0	
Sicurezza	2	1,16%	5,0	

Tab.7

Quali allora i risultati? Se da un lato gli studenti dichiarano di possedere ad un livello mediamente alto (4) e molto alto (5) le *competenze trasversali* (capacità di progettare, capacità sociali, saper analizzare, interpretare, valutare, prestare attenzione, ecc.), dall'altro nella successiva domanda sulle aspettative, (Tab. 7) dichiarano loro stessi di voler acquisire e potenziare proprio quelle che avevano dichiarato già di possedere.

Questa contraddizione dimostra che gli studenti se da un lato conoscono teoricamente la necessità del possesso di alcune competenze per lo svolgimento del tirocinio, dall'altro non hanno chiarezza sul significato delle definizioni di competenza, poiché non sanno valutare il loro operato. Come mai? Evidentemente all'interno dei corsi di studi di Scienze della Educazione e Scienze della Formazione la formazione per competenze è ancora carente sul lato pratico poiché si tende a dare molta importanza a ciò che lo studente sa non verificando ciò che lo studente sa fare con ciò che sa. Alla luce di questo, il tirocinio, come mediatore tra teoria e pratica, risulta ancora una volta il contesto più adeguato al raggiungimento di questo compito.

Dalla analisi dei dati sono emersi però anche aspetti positivi e incoraggianti come la *grande motivazione* degli studenti ad iniziare il tirocinio ed il *senso forte di responsabilità* con cui intendono affrontarlo.

Giunti a questo punto della ricerca, si è passati allo step di lavoro successivo e, ad ottobre 2011 è stato somministrato agli studenti un secondo questionario di monitoraggio. L'obiet-

tivo era quello di verificare quale fosse il loro livello di acquisizione, sviluppo e potenziamento delle competenze trasversali dopo aver iniziato o, in alcuni casi, finito il tirocinio. Le domande del questionario di monitoraggio sono state per questo formulate in modo speculare a quelle del primo questionario in modo da poter effettuare un confronto reale.

Dai dati e dalle risposte degli studenti è emerso che si è verificato per il 68% un miglioramento nella consapevolezza del significato di competenze trasversali (risolvendo in parte la lacuna precedentemente emersa), per il 72% una acquisizione di capacità di interpretazione, osservazione critica della realtà, progettazione pratica, sviluppo della capacità di *problem solving* e di gestione delle relazioni e dei conflitti, ed infine per il 74% un accrescimento del *senso di sicurezza e di consapevolezza del proprio ruolo professionale*.

Questo dimostra che, la nuova attenzione prestata alla didattica interna, gli approfondimenti sui concetti di competenza e la presenza costante del tutor interno ha prodotto i suoi primi frutti.

Attualmente, nel corso della fase 2 del progetto risultano in fase di espletamento 2 percorsi paralleli:

- workshop con gli enti di tirocinio convenzionati con l'università per sostenerli nella individuazione di competenze esperte necessarie a sostenere i processi innovativi di sviluppo interno;
- ulteriori incontri formativi con i tirocinanti per accompagnarli e aiutarli a sviluppare le competenze esperte richieste dalle strutture presso cui svolgono la propria esperienza di tirocinio.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2004). Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione. In ISFOL (a cura di C. Montedoro), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici A., Serreri I P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*. Roma: Monolite.
- Alberici A. (2006). L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong. In P.G. Bresciani, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici A. (2007). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. In C. Montedoro, D. Pepe (Eds.), *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Roma: ISFOL.
- Alberici A. (a cura di) (2007). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*: Roma: Anicia.
- Calaprice S. (2007). *La formazione educante tra lavoro ed età adulta*. Bari: Laterza.
- Dewey J. (1997). *Come pensiamo. una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., M. Zanchin G. (2009). *Promuovere le Competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lewin K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muschitiello A. (2004). *Formazione e competenza, un contributo pedagogico*. Bari: Laterza.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Pellerey M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

- Pellerey M.(2004). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali”. In ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Roma: ISFOL.
- Quaglino G.P. (2001). Uno scenario dell'apprendere. In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca metodologica*. Milano: Franco Angeli.
- Santoianni F., Striano M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari, Laterza.
- Sen A. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zaggia C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.