

La valutazione nelle e delle strutture educative

Valutare i corsi di laurea ai fini di una loro qualificazione
nel contesto dell'area europea di istruzione superiore

ASSESSING DEGREE COURSES FOR THEIR CLASSIFICATION
WITHIN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Michele Pellerey*

Università Salesiana di Roma

pellerey@unisal.it

Nel mese di ottobre del 2011 è stata pubblicata la quarta edizione di un'opera fortunata di John Biggs, autore ben conosciuto anche in Italia per la teoria dell'*Allineamento costruttivo*¹. La sua teoria era stata elaborata all'inizio del millennio al fine di favorire una progettazione di corsi universitari il più possibile coerenti nella loro strutturazione interna e produttivi nei loro risultati di apprendimento. Le idee portanti di questo autore sono state valorizzate in molti dei lavori connessi con lo sviluppo del Processo di Bologna al fine di costituire un'Area di Istruzione Superiore Europea nella quale i corsi offerti dalla singole università risultino sufficientemente armonizzati tra loro, trasparenti nella loro impostazione fondamentale e nei loro risultati di ap-

* È attualmente professore emerito di Didattica Generale presso l'Università Salesiana di Roma, dove è stato nel tempo preside sia della Facoltà di Scienze dell'Educazione, sia di quella di Scienze della Comunicazione Sociale. Nella stessa sede dal 1991 è stato prima vice rettore per sei anni, poi rettore per altri sei anni. I suoi campi di specializzazione sono: didattica generale e della matematica; psicologia dell'istruzione; pedagogia generale. In tali ambiti ha sviluppato numerose ricerche, anche di natura empirica, pubblicato numero libri e contributi a opere collettanee, tra le quali si possono citare: *Progettazione didattica*; *Questionario sulle strategie d'apprendimento*; *L'agire educativo*; *Educare*; *Le competenze individuali e il portfolio*; *Dirigere il proprio apprendimento*; *Competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti)*; *Il sistema universitario italiano nel contesto europeo*.

¹ J. Biggs & C. Tang, *Teaching for quality learning at University* (4th ed.), Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011. La prima edizione è del 2000.

prendimento e per questo oggetto di possibile riconoscimento da parte di altre istituzioni accademiche e/o del mondo del lavoro. Tutto ciò è particolarmente evidente nell'elaborazione del cosiddetto «Progetto Tuning», di cui si hanno a disposizione in un sito Internet alcuni dei principali documenti, con qualche traduzione in italiano².

L'idea portante di John Biggs sta nella definizione delle condizioni essenziali attraverso le quali si possano ottimizzare nella loro organizzazione interna e nei risultati finali i vari corsi proposti dalle università. L'allineamento si riferisce al fatto che l'istituzione predispone un ambiente che facilita e sostiene le attività di apprendimento dei singoli studenti al fine di conseguire i risultati previsti. «L'insegnamento, quindi, è un sistema in cui tutte le componenti devono essere allineate tra loro: gli obiettivi, i risultati di apprendimento attesi, i metodi di insegnamento e le attività di apprendimento, le procedure di valutazione, il clima di interazione con gli studenti e il clima istituzionale, le regole e le procedure dell'organizzazione»³. Tale impostazione esige una chiara delineazione delle finalità fondamentali dei corsi di laurea cioè del profilo finale che lo studente deve essere in grado di evidenziare attraverso opportune forme di valutazione.

Nell'impostazione originaria di Biggs si insiste molto sulla comprensione dei contenuti da padroneggiare, nel «Progetto Tuning» si precisano le finalità dei corsi attraverso la definizione di un profilo finale dello studente, profilo che deve essere descritto in termini di competenze. Naturalmente la comprensione costituisce ancora una condizione necessaria, anche se non sufficiente, circa la natura e la qualità delle competenze attese. Nel modello di valutazione dei corsi proposto nel quadro del «Progetto Tuning», premesso il fatto che un corso di studio debba avere risultati di apprendimento chiaramente definiti in maniera da esplicitare il profilo del corso, questi devono essere descritti in termini di competenze da conseguire, competenze che includono conoscenze, comprensione e abilità. In effetti il concetto di competenze utilizzata è così espresso: «Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, conoscenza e comprensione, attitudini interpersonali, intellettuali e pratiche e valori etici».

La decisione assunta in seguito dai ministri competenti per i problemi universitari nel 2005 in occasione dell'incontro di Bergen ha portato a descrivere il profilo finale che caratterizza gli studenti che completano positivamente i vari cicli accademici sulla base di cinque dimensioni fondamentali:

² Cfr. http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6450. I documenti originali sono contenuti nel volume: J. Gonzalez & R. Wagenaar, *Tuning educational structures in Europe II*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2005.

³ C. Zaggia, *L'università delle competenze*, Milano: Franco Angeli, 2008, p. 47.

conoscenze e comprensione, capacità di applicare conoscenze e comprensione, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendimento. Parallelamente la Commissione e il Parlamento Europeo hanno evidenziato nella descrizione dei livelli di qualificazione tre ambiti di riferimento: conoscenze, abilità e competenze. Queste ultime «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Esse sono descritte in termini di responsabilità e autonomia». In altra parte dei documenti si includono anche aspetti valoriali, affettivi e volitivi.

Per verificare se i corsi progettati e messi in atto rispondano a queste esigenze occorre valorizzare in maniera opportuna tali criteri di riferimento. Spesso lo si fa per mezzo di domande. A esempio nel «Progetto Tuning» si chiede: «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?». D'altra parte il profilo del corso deve derivare da una attenta mediazione tra le richieste poste da un titolo accademico da un lato e le richieste della società dall'altro, prendendo in considerazione il futuro mercato del lavoro per i neolaureati (di quel particolare corso). Di qui la domanda previa: «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?».

Le domande precedenti sembrano alludere alla differenza tra un referenziale professionale espresso in termini di competenze e il relativo referenziale formativo universitario sviluppato sotto forma di profilo finale. In effetti, il referenziale formativo risulta da una attenta mediazione tra quello che il referenziale professionale elaborato a partire dal mondo del lavoro descrive e ciò per che per sua natura l'istituzione universitaria deve perseguire. Oltre tutto un referenziale formativo accettabile deve essere aperto alla ricerca e all'innovazione, cosa che spesso i referenziali professionali proposti dal mondo del lavoro sembrano sottovalutare. Per questa stessa ragione il fondamento culturale ermeneutico e scientifico della professionalità deve costituire non piccola parte del percorso di studi.

Qualcosa di simile è stato sviluppato nell'esperienza delle università del Veneto (Padova, Venezia e Verona) a partire dalle richieste dei documenti ministeriali: «Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea e individuando gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT?». A questa domanda si accostano alcune piste di lavoro: «Come avete identificato gli sbocchi professionali? È avvenuto, e se sì come, un processo di consultazione con le parti interessate? Con quali

risultati? I diversi attori che partecipano a questo focus (presidente, docenti, tutor, esperti, ex studenti) come sono stati coinvolti e che ruolo hanno avuto in questa fase?»⁴.

L'accento posto nei vari documenti sulla «occupabilità», sui possibili «sbocchi professionali» è anche una conseguenza della prospettiva sottolineata nella Dichiarazione di Bologna del 1999 quando afferma tra le varie azioni da intraprendere: «Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore». E precisa: «Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo», mentre «Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei».

La dimensione professionalizzante dell'istruzione universitaria era ben presente nella iniziale istituzionalizzazione delle università europee nei secoli decimosecondo e decimoterzo. Il titolo rilasciato era denominato «Licenza»: licenza di insegnare, licenza di condurre attività di natura giuridica; licenza di esercitare l'arte medica. Ancora adesso il titolo che si rilascia a conclusione del secondo ciclo di studi universitari condotti nelle istituzioni superiori della Santa Sede viene denominato «Licenza». Tuttavia nel corso dei secoli accanto a percorsi più professionalizzanti, si sono accostati, in particolare a partire dal secolo quindicesimo, corsi basati prevalentemente su discipline ermeneutiche e umanistiche per poi, soprattutto col secolo diciottesimo, dare spazio, spesso prevalente, a corsi di natura scientifica in senso naturalistico. Di qui l'incerta configurazione di molti corsi di laurea che miravano più a formare cultori di discipline specialistiche che professionisti pronti a inserirsi nel mondo del lavoro e delle professioni. Il pericolo oggi è di considerare in maniera ingenua la descrizione di un profilo professionale basato su competenze di natura operativa, senza tenere conto della base scientifica ed ermeneutica che caratterizza una persona effettivamente competente nel suo settore.

La descrizione del profilo finale come riferimento fondamentale della progettazione e organizzazione delle attività formative da includere nei diversi corsi di laurea sia triennale, sia magistrale, deve evidenziare in maniera chiara il ruolo di una vera padronanza di apporti conoscitivi non solo adeguatamente compresi criticamente nella loro profondità e nelle loro implicazioni, ma

⁴ C. Zaggia & A. Serbati, *Il progetto «progettazione e sperimentazione di strumenti per la validazione e la certificazione delle competenze nei corsi di laurea universitari di secondo livello». Obiettivi, attività e risultati*, in L. Galliani, C. Zaggia, & A. Serbati (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università*, Lecce: Pensa, 2011, p. 77.

anche di una forte capacità di valorizzarli consapevolmente nell'esplicazione delle attività fondamentali che caratterizzano un particolare ambito di pratica professionale. Gli apporti di natura ermeneutica e scientifica tendono proprio a dare consistenza culturale e consapevolezza critica alle competenze operative. Se si considerano nel loro spessore le indicazioni presenti nella documentazione europea in merito ai risultati di apprendimento da considerare ai vari livelli sia accademici (Descrittori di Dublino), sia di qualificazione professionale (Quadro Europeo delle Qualificazioni), si ritrovano le esigenze sopra ricordate.

Una chiara delineazione del profilo finale in termini di risultati di apprendimento come conoscenze, abilità e competenze e altre qualità personali che lo caratterizzano è condizione necessaria per una valida e produttiva progettazione e organizzazione dei percorsi di laurea. Non solo, ma consente di attivare una sistema di valutazione interna ricorrente in vista sia di azioni migliorative dei vari corsi di laurea, sia di adeguamento nel tempo dello stesso profilo finale. Tutto ciò favorisce il raggiungimento di un obiettivo fondamentale del processo di armonizzazione europea delle istituzioni universitarie, quello della trasparenza dei titoli accademici e delle loro riconoscibilità a livello europeo, come auspicato dalla Convenzione di Lisbona e dalla Dichiarazione di Bologna.

Tuttavia, rimane una questione assai complessa da affrontare con attenzione e precisione: quella della valutazione finale o complessiva dello studente di fronte a un profilo così delineato. Probabilmente occorre garantire una combinazione di apporti informativi molteplici raccolti con procedure diversificate. La forma tradizionale di valutazione dei risultati delle varie attività di studio riguarda in genere le conoscenze apprese. Spesso si tratta di un insieme di conoscenze assai parcellizzato e anche per questo poco approfondito e compreso nella sua organicità (se c'è).

In alcuni periodi storici e in alcune esperienze universitarie più recenti, anche italiane, prima della discussione della tesi di laurea lo studente doveva affrontare un colloquio di fronte a una commissione pluridisciplinare, durante il quale doveva dimostrare di possedere un quadro sufficientemente organico e approfondito dei contenuti fondamentali del corso. Per raggiungere un obiettivo formativo di questo tipo occorre che i vari insegnamenti e le diverse attività didattiche siano strutturate in maniera coerente con il profilo finale e tra loro adeguatamente integrate. Si tratta della prospettiva di allineamento delle vari parti del percorso di laurea prospettata da John Biggs.

Sul piano metodologico quale modalità di accertamento può rispondere oggi a questo scopo? Nel «Progetto Tuning» ci si limita a considerare l'esigenza di allineamento dell'impianto formativo, senza esplicitare le questioni valutative. La domanda che viene posta in tale contesto è: «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?».

Anche se la valutazione si riferisce *in primis* alla qualità del programma formativo previsto dal particolare corso di laurea e insieme alla sua efficacia sul piano realizzativo, occorre esplicitare con adeguata chiarezza nel progetto stesso le modalità di valutazione degli esiti finali in relazione al profilo finale elaborato. Il pericolo è sempre quello di aggregare in maniera cumulativa, magari mediante elaborazioni statistiche ponderate, i risultati ottenuti nelle singole attività formative proposte tenendo conto del sistema di crediti adottato e in vista della redazione del Supplemento al diploma. Ma tutto ciò garantisce un equilibrato e plausibile riscontro del profilo per competenze raggiunto dallo studente?

Sul piano delle competenze si mette in luce oggi la necessità di valorizzare una lunga tradizione universitaria, quella della realizzazione di un prodotto finale sufficientemente impegnativo e metodologicamente corretto, sia esso un testo scritto oppure un progetto tecnologico e/o scientifico collaudato o almeno disegnato a un livello di fattibilità adeguato. Nel colloquio finale la presentazione di tale prodotto può essere occasione di una verifica attenta della qualità delle conoscenze e abilità previste dal profilo finale, incluse quelle argomentative e di padronanza di un metodo di lavoro. Ma ciò è sufficiente? Come integrare gli apporti valutativi via via raccolti durante gli anni formativi con quanto rilevato nella fase conclusiva del percorso?

La prospettiva che sembra più percorribile è quella di chiedere allo studente stesso di raccogliere nel tempo i prodotti che nella sua percezione costituiscono le evidenze delle particolari acquisizioni in termini di conoscenze, abilità e competenze, prodotti già valutati nella loro qualità specifica, ma che entrano a far parte del quadro complessivo previsto dal profilo finale. È questa una forma di portfolio o dossier personale che lo studente dovrebbe essere tenuto a organizzare e presentare in sede di esami conclusivi, evidenziandone le qualità, i limiti e la coerenza con i risultati di apprendimento previsti dal programma di studio. In tale portfolio potrebbero essere incluse anche altre forme di documentazione della propria competenza come diari, progetti, autovalutazioni, ecc. Il ripercorre la storia del proprio apprendimento durante gli anni di corso permette poi di constatare la qualità non solo dell'integrazione raggiunta tra i vari apporti conoscitivi, ma anche la consapevolezza del loro apporto alla competenza finale.