

# Tuning

Tuning  
Educational  
Structures  
in Europe

Il contributo  
delle  
Università  
al Processo  
di Bologna

Introduzione

*Edizione Italiana*



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme



Introduzione a  
Tuning Educational  
Structures in Europa  
Il contributo delle Università  
al Processo di Bologna



Introduzione a  
**Tuning Educational  
Structures in Europa**  
Il contributo delle  
Università al Processo  
di Bologna

## **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 cercano 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.

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 e Maria Sticchi Damiani. Traduzioni di Gaia Fanelli (testi da Tuning vol. II), Alessandro Gregori, Ennio Gozzi, Elena Montagna, Eleonora Santin (testi da Tuning. vol. I).

© Publicaciones de la Universidad de Deusto  
Apartado 1 - 48080 Bilbao  
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-768-9

# Contenuto

---

1. Introduzione	9
2. Metodologia di Tuning	13
3. Competenze nel Processo di Insegnamento e Apprendimento	25
4. ECTS, Carico di Lavoro per lo Studente e Risultati di Apprendimento	59
4.0. Introduzione	59
4.1. Strutture Didattiche, Risultati di Apprendimento, Carico di Lavoro e Calcolo dei Crediti ECTS	61
4.2. Carico di Lavoro per gli Studenti, Metodi di Insegnamento e Risultati di Apprendimento: L'impostazione Tuning	89
5. Insegnamento, Apprendimento e Accertamento del Profitto in Corsi di Studio Basati Sulle Competenze	97
6. Sviluppo della Qualità nei Corsi di Studio: L'approccio Tuning	129
7. Glossario della Terminologia Tuning	157





# 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 di 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 per l'elaborazione di punti di riferimento in varie aree disciplinari. Questi punti di riferimento, espressi in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e competenze (*competences*), sono essenziali per rendere i corsi di studio trasparenti, comparabili e compatibili. I risultati di apprendimento sono descrizioni 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 esprimono i 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 conoscenze accumulatosi nel corso di parecchi secoli. Tali competenze si sviluppano in ogni unità didattica e vengono accertate in vari stadi del corso di studio. Alcune competenze sono relative alle singole aree disciplinari (e sono quindi specifiche delle areestesse), 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 elaborato dei descrittori di cicli/livelli (*cycle/level descriptors*), anch'essi enunciati in termini di competenze.

Secondo *Tuning*, l'introduzione di un sistema a tre cicli implica il passaggio da un approccio centrato sul 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, neolaureati e accademici, al fine di identificare le competenze più importanti che dovrebbero essere conseguite 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— identificata da ogni settore disciplinare.

Oltre a promuovere 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* ECTS non è solo un sistema per facilitare —tramite l'accumulo e il trasferimento di crediti— la mobilità degli studenti in tutta Europa; ECTS può anche favorire la progettazione e la realizzazione dei corsi di studio, soprattutto per quanto riguarda il coordinamento e la razionalizzazione dell'impegno richiesto agli studenti dalle varie attività formative che concorrono al raggiungimento di un risultato coerente. In altre parole, 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'uso 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, 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 pratica— che possono risultare utili alle istituzioni per migliorare la 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 Ministri indicano che i corsi di studio 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 (2003), il «gruppo dei seguiti» (*follow-up group*) del processo di Bologna ha elaborato un *Quadro europeo dei titoli per lo spazio europeo dell'Istruzione superiore* (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* —EQF for HE) che, dal punto di vista del linguaggio e dei concetti utilizzati, risulta anche esso in pieno accordo con l'approccio *Tuning*. Tale quadro, adottato nel corso della conferenza interministeriale tenutasi a Bergen nel maggio del 2005, 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, dall'altro *Tuning* cerca piuttosto di produrre descrittori che caratterizzino i corsi di laurea, a livello delle 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 dei titoli per l'istruzione superiore* costituisce un importante passo avanti in quanto funge da guida nella progettazione dei *Quadri nazionali dei titoli* (*National qualifications frameworks*) basati sui risultati di apprendimento e sui crediti. Si possono inoltre osservare dei paralleli tra *Quadro europeo dei titoli per l'istruzione superiore* e *Tuning* circa l'importanza attribuita all'esigenza di instaurare e mantenere un dialogo tra l'istruzione superiore e la società, e circa il valore della consultazione —nel caso del *Quadro europeo dei 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 presentato un *Quadro europeo dei titoli per l'Apprendimento Permanente (European Qualifications 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 europeo dei titoli per l'Istruzione superiore* ed il *Quadro Europeo dei titoli per l'apprendimento permanente* si basino su concetti differenti, entrambi sono del tutto coerenti con l'approccio *Tuning*. Anche la variante LLL si basa, infatti, sullo sviluppo dei 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 uno Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Questa pubblicazione contiene i principali documenti di carattere generale prodotti dal Progetto *Tuning*, i quali riflettono in sintesi il consenso raggiunto dai membri di *Tuning* sugli argomenti sopra illustrati. Tutti i capitoli sono già stati pubblicati in volumi più estesi, *Tuning 1* e *Tuning 2*, disponibili in versione integrale sul sito web del progetto *Tuning*. Nella presente pubblicazione quei contributi sono stati rivisti e aggiornati.

Ulteriori pubblicazioni 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: primo ciclo (in Italia lauree), secondo ciclo (in Italia: specialistiche/magistrali) e studi di terzo ciclo (es., studi di dottorato).

Speriamo e crediamo che il materiale contenuto in questa pubblicazione possa aiutare tutte le istituzioni di istruzione superiore che vogliono attivare il Processo di Bologna a 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 trasferibili;
- 2) competenze specifiche di una data area disciplinare;
- 3) il ruolo di ECTS come strumento di trasferimento e di accumulo dei crediti;
- 4) metodi di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto;
- 5) il ruolo dell'assicurazione della qualità nel processo didattico (con l'accento su sistemi istituzionali basati su una cultura interna 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'istruzione superiore 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 compren-

sione, 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 tra loro. 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 e con diploma congiunto.

1. Requisiti di base per l'istituzione di un corso di studio.

—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, 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 coinvolte oppure, se necessario, al loro esterno?

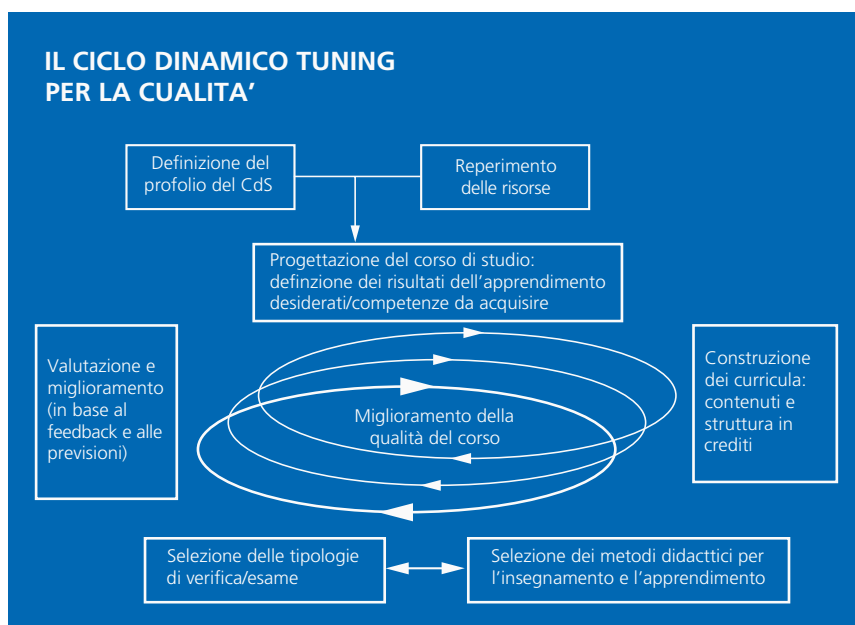
—Per i corsi di studio internazionali offerti da più di una istituzione:

- 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 del titolo.

3. Descrizione degli obiettivi del corso di studio e dei risultati di apprendimento (in termini di conoscenze, 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. Trasposizione degli obiettivi nel curriculum: contenuto (argomenti affrontati) e struttura (moduli e crediti).
6. Trasformazione 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 richiesta, elaborazione del materiale didattico.
8. Elaborazione di un sistema di assicurazione della qualità 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 previsioni (*feed forward*), prendendo in considerazione i cambiamenti della società così come dei settori accademici coinvolti. Questa situazione è illustrata dalle ellissi nel modello.

## ECTS

Una delle principali novità di *Tuning* è stata mettere in relazione fra loro i risultati di apprendimento, le competenze e i crediti ECTS basati sul carico di lavoro. Durante *Tuning 1 (I fase)* è stato necessario sviluppare una nuova concezione dell'ECTS. Questa concezione implica la trasformazione del Sistema Europeo di Trasferimento dei Crediti in un Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo dei 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 nel capitolo 4.1 *Strutture didattiche, risultati di apprendimento, carico di lavoro e calcolo dei crediti ECTS (Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits)*.

## 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 sui 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: i docenti e gli studenti. I risultati di apprendimento desiderati sono formulati dai docenti, preferibilmente con il coinvolgimento dei 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 dello sviluppo di competenze relative a specifiche aree disciplinari come elemento base nei corsi di studio, è stata anche sottolineata la necessità di dedicare tempo e attenzione allo sviluppo di competenze generali o abilità trasferibili. Questo 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 basata sulla precedente acquisizione di competenze strumentali e interpersonali).

Durante *Tuning 1 (I fase)* è stato organizzato un processo di consultazione su larga scala tra neolaureati, datori di lavoro e accademici 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

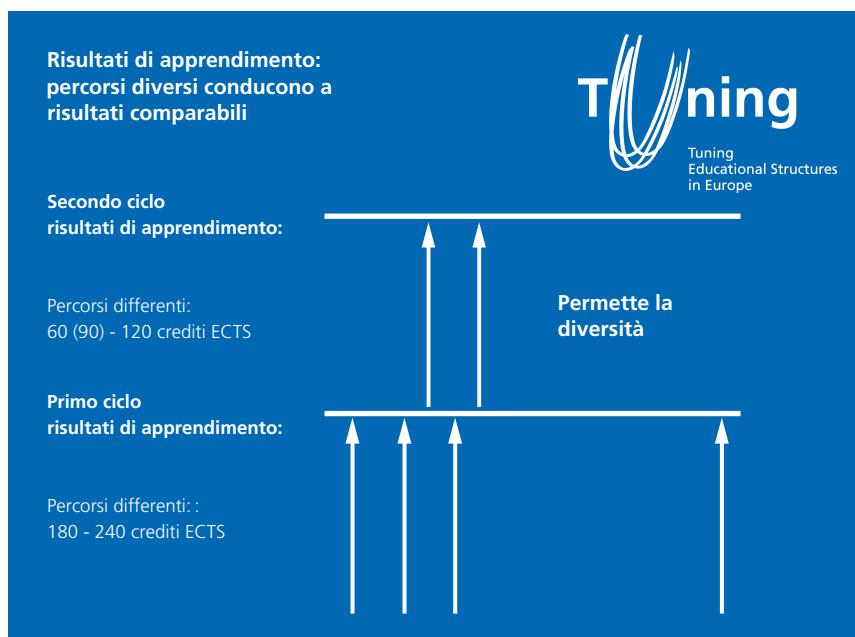
leggermente, si è potuta tuttavia notare una forte analogia tra la maggior parte delle competenze di ciascuna area. In tutte le aree disciplinari è stata riconosciuta la maggiore importanza delle tipiche competenze accademiche, quali la capacità di analisi e sintesi, la capacità di apprendimento e di risoluzione di problemi. In particolare, i pareri, straordinariamente coincidenti, espressi da neolaureati e datori di lavoro, hanno mostrato come vengano considerate fondamentali per l'inserimento nel mondo del lavoro anche altre competenze generali, quali la capacità di applicare nella pratica le conoscenze acquisite, la capacità di adattamento a nuove situazioni, l'attenzione per la qualità del proprio lavoro, la capacità di gestire le informazioni, la capacità di lavorare autonomamente, l'attitudine al lavoro di gruppo, la capacità di organizzazione e pianificazione, la comunicazione scritta e orale nella lingua madre, le capacità interpersonali. Neolaureati e datori di lavoro 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 lavoro, debba essere rivolta una maggiore attenzione a un certo numero 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 aziendale, Chimica, Scienze dell'Educazione, Studi Europei, Storia, Scienze della Terra, Matematica, Infermieristica e Fisica, facenti parte del Progetto *Tuning*, oltre che per un numero crescente di reti tematiche focalizzate 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 attraverso i quali l'area disciplinare viene insegnata e appresa nei vari paesi, si è arrivati ad elaborare una visione comune su ciò che costituisce il nucleo centrale di ciascuna area disciplinare. I documenti prodotti 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 diversi 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 accademiche 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:



## Centralita' dello studente

l'uso di risultati di apprendimento e competenze è necessario per fare in modo che i corsi di studio e le unità didattiche o moduli che

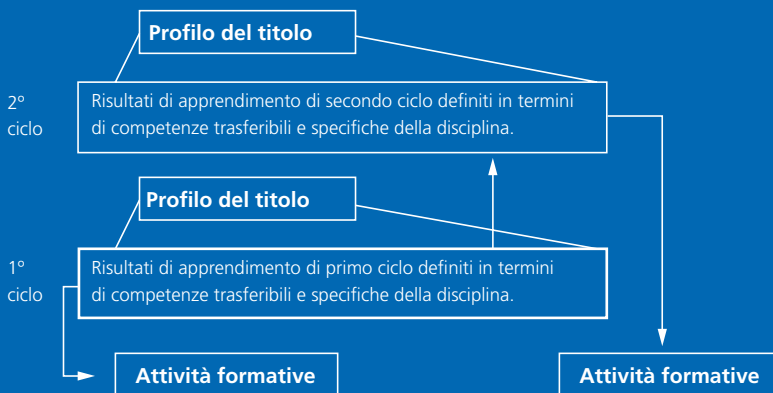
li costituiscono siano centrati sullo studente e orientati verso l'*output*.

Questa impostazione richiede che siano le conoscenze e abilità essenziali che uno studente deve conseguire nel corso del processo di apprendimento a determinare il profilo ed i contenuti del corso di studio. I risultati di apprendimento e le competenze si basano sulle esigenze dell'area disciplinare e della società, per quanto riguarda la preparazione alla cittadinanza e l'inserimento nel mondo del lavoro. Ancora oggi, molti corsi di studio sono invece centrati sui docenti; in pratica si tratta di corsi orientati verso la fonte. Spesso, infatti, essi riflettono una combinazione degli interessi e delle esperienze dei docenti, il che li porta ad essere composti da unità didattiche molto autonome, talvolta non sufficientemente equilibrate ed efficaci. Nonostante *Tuning* riconosca in pieno l'importanza di impiegare al meglio le competenze dei docenti, 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 suo *profilo culturale e professionale*. Tale profilo è definito dai docenti e approvato dalle autorità responsabili. Il profilo dovrebbe basarsi su un'esigenza identificata e riconosciuta dalla società – in pratica da portatori di interesse interni, come la comunità accademica, e portatori di interesse esterni, come i datori di lavoro, i neolaureati e le organizzazioni professionali.

Ciascuno di questi ha il proprio ruolo nel decidere quali competenze, generali e specifiche di una data area disciplinare, occorra sviluppare e fino a che punto. Anche se ogni profilo di corso di studio è unico e basato sui pareri e le decisioni dei docenti, i docenti stessi devono tenere in considerazione quegli aspetti specifici che sono ritenuti cruciali per l'area disciplinare in questione. Nella struttura di *Tuning* vari gruppi di accademici hanno definito per le proprie aree disciplinari queste caratteristiche, che 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 diversi momenti del corso di studio. Durante la fase di progettazione del corso di studio 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 unità. Potrebbero esistere competenze implicitamente sviluppate in una data unità, ma si dovrebbero menzionare esplicitamente solamente quelle il cui conseguimento possa essere realmente accertato. Lo schema seguente mostra un possibile approccio per la suddivisione delle competenze tra unità didattiche/ moduli:

Come è già stato dimostrato, per *Tuning* un corso di studio non consiste nella somma di una serie di unità didattiche aventi scarsa con-

nessione tra loro, deve invece essere considerato come un'insieme organico, il che richiede un approccio olistico. In un corso di studio orientato verso lo studente, ovvero orientato verso il risultato (*output*), tutte le unità didattiche sono in un modo o nell'altro connesse tra di loro. 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 per le unità didattiche minori o facoltative che dovrebbero essere orientate a rafforzare il profilo del corso di studio.

**Resultati di apprendimento  
e competenze nei corsi  
di studio**



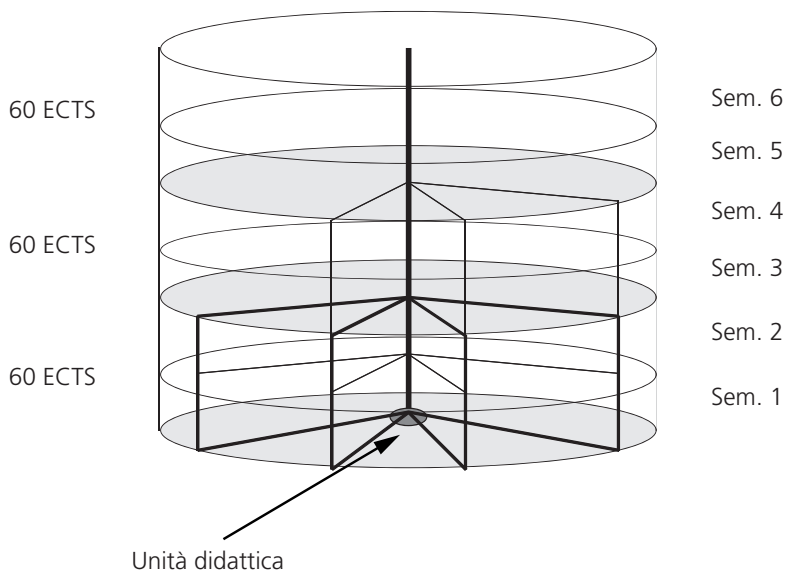
**Esempio**

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 unità

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 singole unità didattiche o moduli si sommano per raggiungere i risultati di apprendimento complessivi e per sviluppare il livello di competenza desiderato, 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:

## CORSO DI STUDIO DI PRIMO CICLO



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 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 attraverso il riconoscimento dell'apprendimento pregresso. In una situazione di apprendimento permanente e in corsi più flessibili, questa impostazione potrebbe acquisire sempre maggiore importanza.

Uno degli obiettivi principali del Processo di Bologna è quello di rendere i corsi di studio e i periodi di apprendimento più facilmente compara-

bili e compatibili. Questi obiettivi sono promossi attraverso l'utilizzo dei concetti di livello, risultati di apprendimento, competenze e crediti ECTS. Questi stessi obiettivi possono essere promossi anche basando i corsi di studio su unità didattiche di uguale dimensione. La modularizzazione dei corsi di studio così realizzata può infatti promuovere la trasparenza e facilitare la mobilità ed il riconoscimento. Può anche aiutare a rendere i corsi di studio più adeguati, perchè 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. Ci sono livelli diversi sia nei vari cicli che all'interno di uno stesso 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 del documento già citato *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 l'istruzione, l'assicurazione della qualità, la spendibilità dei titoli per il lavoro e la cittadinanza attiva, e la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Porre l'accento sulle competenze significa promuovere lo sviluppo di titoli di studio facilmente leggibili e comparabili, 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 un aspetto positivo. La definizione dei profili professionali fa riferimento alle esigenze della società e tali 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 (secondo gli obiettivi del titolo di studio). In un tale contesto il processo di consultazione diventa evidentemente importante. Le consultazioni possono essere intraprese in vari modi, ed occorre cercare sempre la forma più appropriata. Questa relazione presenta i risultati delle consultazioni fatte dal Progetto *Tuning* come strumento per ottenere informazioni aggiornate sulle esigenze 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 i profili accademici e professionali, il Progetto *Tu-*

*ning* 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, dalle organizzazioni professionali e da ogni altra parte interessata della 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 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 per istituire nuovi corsi di studio ed aggiornare continuamente quelli esistenti.

Con riferimento ai *profili accademici e professionali*, le competenze si rivelano dunque un importante criterio per guidare la selezione della conoscenza appropriata a determinati fini, poiché offrono un'ulteriore opportunità di scelta 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; ciò avviene grazie all'aggiunta di indicatori più facilmente misurabili, alla maggiore dinamicità degli obiettivi, alla maggiore attenzione rivolta alle nuove esigenze della società e infine ad una più stretta relazione tra gli studenti e gli sbocchi lavorativi. Questo passaggio normalmente comporta anche un cambiamento nell'im-

postazione delle attività formative e del materiale didattico, poiché stimola il coinvolgimento sistematico dello studente con preparazioni individuali e di gruppo su temi di interesse, presentazioni, feedback organizzati e così via.

## Il Questionario

Nel Progetto *Tuning* la consultazione concernente le 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 sulle competenze e le capacità degli studenti a livello europeo, basata su una consultazione con gruppi esterni al mondo accademico (neolaureati e datori di lavoro) e, in maniera più estesa, sulla consultazione della comunità accademica (docenti partecipanti al Progetto *Tuning* in 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 sulla diversità in Europa.
- L'intenzione di partire da esperienze e realtà effettive allo scopo di raggiungere livelli di condivisibilità tra i diversi paesi membri, avviando il dibattito su 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 (punto di riferimento per le istituzioni di istruzione superiore) e livello aggregato (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 trasferibili» 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 del 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 sviluppate e accertate. 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 corso di studio e sono strettamente connesse con le conoscenze specifiche di un determinato campo di studio. Ad esse si fa generalmente riferimento con l'espressione *competenze specifiche relative ad una data area disciplinare*. Esse forniscono 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 corso di studio e che sono considerati importanti da determinati gruppi sociali (in tal caso, neolaureati e datori di lavoro). 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 corsi di studio. 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 competenze specifiche dell'area disciplinare, di fatto sono di vitale importanza ai fini dell'istituzione dei corsi di studio.

*Questo capitolo tratta delle competenze generali/trasferibili*, poiché quelle specifiche delle aree disciplinari specifiche sono state analizzate con impostazioni differenti in ciascuna area disciplinare dai rispettivi gruppi di esperti. Il capitolo considera la consultazione effettuata come un esercizio di riflessione collettiva su come ciascuno dei diversi gruppi sociali ha percepito l'importanza di ciascuna 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/trasferibili e capire come vengono valutate, in primo luogo, da neolaureati e datori di lavoro. Il secondo questionario (prima parte) è invece rivolto ai docenti.

Ovviamente l'elenco delle competenze identificate e su cui è possibile discutere è assai vasto. Quindi, la scelta di quelle da includere nel questionario risulta sempre parziale e discutibile, così come avviene con le varie classificazioni che sono oggetto di discussione. Allo scopo di redigere il *questionario per laureati e datori di lavoro* è stata comunque 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 gestire le 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, la 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 delle diverse competenze (41%). Tuttavia, poiché la varietà risultava eccessivamente ampia e le competenze non erano state determinate in maniera efficiente, quando sono state riconsiderate 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 metodi 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 dai partecipanti al Progetto. Alcuni gruppi hanno talvolta aggiunto competenze più direttamente connesse con l'area disciplinare di loro competenza (ad es., Matematica, 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 gestire le informazioni (abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti).
- Capacità di risolvere problemi.
- Capacità di prendere decisioni.

—Competenze interpersonali:

- Capacità critiche e autocritiche.
- Capacità di lavorare in gruppo.
- Capacità interpersonali.
- Capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare.
- Capacità di comunicare con esperti di altri settori.
- 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, così facendo, 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 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 neolaureati.

- 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.
- Il criterio di selezione si è basato sul fatto che tale campione fosse rappresentato da organizzazioni/impresе che, sulla base delle conoscenze delle università, avessero assunto i laureati provenienti da queste università, e/o le organizzazioni/impresе che, sebbene non avessero fornito occupazione ai laureati dell'università in que-

stione, 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 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, 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 rispettare 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 gli accademici:

- A ciascuna istituzione universitaria è stato richiesto di raccogliere dati su un campione di almeno 15 rappresentanti del mondo accademico nell'area in cui partecipava l'università in questione.
- Ciascuna università ha inviato agli accademici un questionario in formato elettronico che doveva essere rispedito entro sette giorni.

### Tipo di risposta richiesta

I questionari inviati ai laureati ed ai datori di lavoro richiedevano due tipi di risposte:

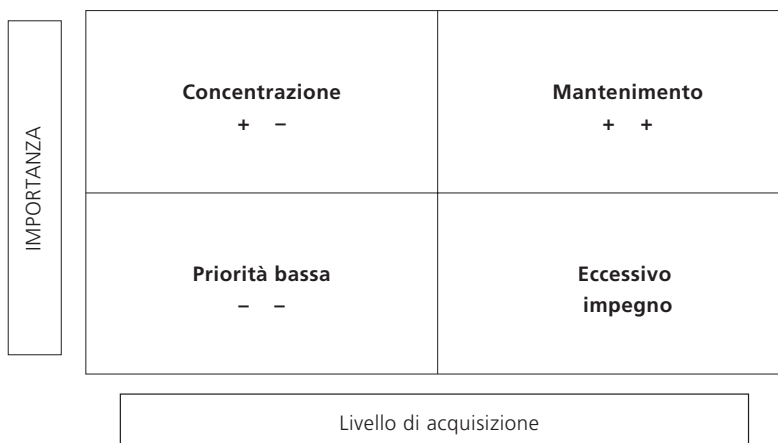
1. Importanza / Livello di acquisizione
2. Selezione e classificazione delle cinque competenze considerate più importanti.

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 studio.

Allo scopo di quantificare questo ultimo elemento, 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:



**Diagramma 1**

Livello di acquisizione (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 non molto importanti, il cui 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 ad aprire 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 istituire un si-

stema di consultazione all'interno del proprio contesto 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 datori di lavoro) 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 ordine di importanza. Queste due informazioni, importanza e ordine di priorità (graduatoria), sono sembrate entrambe rilevanti ai fini del progetto.

Il questionario inviato ai docenti 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 dai loro questionari, che presentavano grande sintonia circa le 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 datori di lavoro separatamente. Ai docenti 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 avere 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* per identificare le competenze prettamente disciplinari e metterle in relazione sia al primo che al secondo ciclo di studi in quel determinato campo di studi.

I partecipanti al progetto *Tuning* hanno compreso chiaramente la difficoltà di tale lavoro: la costituzione di punti di riferimento e standard europei, che, intesi solo come tali e in una struttura dinamica, potrebbe

risultare di vitale importanza per lo sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

La seconda parte del questionario destinato ai docenti è stata quindi 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, a loro parere, 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 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 dai dati raccolti.

## Partecipanti al questionario

101 facoltà, sulle 105 aderenti al Progetto *Tuning*, hanno preso parte alla fase di consultazione<sup>1</sup>. Riguardo alla scelta delle università che hanno partecipato al Progetto, occorre precisare che 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 sembrano avere avuto diverso peso in questo contesto. L'opinione *sul livello di acquisizione delle competenze* pare molto importante in ambito istituzionale quando è espressa dai laureati; può invece essere considerata più come una percezione di carattere generale, quando viene espressa dai datori di lavoro o si fa riferimento a dati aggregati. Inoltre, se si guarda *all'importanza delle competenze*, questo

---

<sup>1</sup> 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.

criterio corrisponde piuttosto al grado di importanza che i datori di lavoro associano a una particolare competenza sulla base delle richieste del mercato del lavoro.

In termini specifici, sette aree disciplinari hanno preso parte allo studio: Economia aziendale, Scienze dell'Educazione, Geologia, Storia, Matematica, Fisica e Chimica, divisi per gruppi di laureati, datori di lavoro e accademici. Per ciascuna di queste aree disciplinari, sono state invitate a partecipare le seguenti università:

- Economia aziendale: 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).
- Matematica: 15 università, di cui 13 hanno partecipato.
- Fisica: 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 aziendale	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Geologia	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Storia	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Matematica	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Fisica	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Scienze dell'Educazione	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Chimica	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Totale	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

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 migliore risultato, 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 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 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 bassa correlazione, anche prossima a zero, tra raggruppamenti in qualunque variabile 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 presuppongono che le osservazioni siano indipendenti



come in un campionamento 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, ad essa sono stati assegnati zero punti. Per quanto riguarda il gruppo degli accademici, che hanno dovuto classificare un elenco più lungo, le oltre diciassette competenze dalle trenta precedentemente classificate da laureati e datori di lavoro, 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 —i datori di lavoro 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 fatto 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 i Datori di lavoro 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 colloca 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

Eti.	Descrizione		Differenza tra Datori di lavoro e Neolaureati	%
imp28	Responsabilità e impegno etico	Datori di lavoro maggiore dei Neolaureati	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	Neolaureati maggiore dei Datori di lavoro	-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 gestire le informazioni		-0,0739	0,35%
imp15	Risoluzione di problemi		-0,0554	1,80%
imp16	Capacità 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	
Eti.	Descrizione	Eti.	Descrizione
imp1	Capacità di analisi e sintesi	imp10	Capacità di apprendimento
imp15	Capacità di risolvere 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 gestire le informazioni	imp29	Interesse per la qualità
imp2	Capacità di applicare alla 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	Capacità decisionale	imp16	Capacità 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, così che ogni coppia di valore di uno stesso gruppo non mostrasse 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 dei Datori di lavoro. 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 confrontare 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	Capacità di risolvere problemi	
imp2	Capacità di applicare alla pratica le conoscenze acquisite	2
imp13	Capacità di adattarsi a nuove situazioni	3
imp29	Interesse per la qualità	
imp11	Capacità di gestire le 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	Capacità 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 docenti 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

Etichetta	Descrizione	Media	Errore Standard	Gruppi di voci
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	11,47	0,1907	3
imp2	Capacità di applicare alla pratica le conoscenze acquisite	11,00	0,3266	
imp12	Capacità critiche e autocritiche	10,14	0,3035	4
imp13	Capacità di adattamento alle nuove situazioni	9,88	0,2894	
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	capacità decisionale	7,25	0,2389	7
imp28	Responsabilità e impegno etico	7,01	0,2844	
imp18	Capacità interpersonali	7,00	0,3124	
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	6,90	0,3239	
imp8	Conoscenze informatiche di base	5,64	0,1816	8
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	5,30	0,2681	

Allo scopo di raffrontare le 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

Eti.	Descrizione	Accademici	Laureati	Datori Lavoro	Laur&Dat.
imp1	Capacità di analisi e sintesi	2	1	3	1
imp2	Capacità di applicare alla 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	Capacità 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 occorra ricordare che non si registra alcuna differenza significativa se paragonata alla competenza posizionata al secondo posto «Capacità di analisi e sintesi»), mentre entrambi i campioni Laureati e Datori di lavoro 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 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, 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

Etichetta	Descrizione	
Imp7	Conoscenza di una seconda lingua	Effetto Significativo
Imp25	Capacità di lavorare autonomamente	
Imp30	Desiderio di successo	
Imp2	Capacità di applicare alla pratica le conoscenze acquisite	
Imp29	Interesse per la qualità	
Imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale	
Imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	
Imp9	Capacità di ricerca	Effetto limitato
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	Capacità decisionale	
Imp18	Capacità interpersonali	
Imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti	
Imp15	Capacità di risolvere problemi	
Imp10	Capacità di apprendimento	
Imp1	Capacità di analisi e sintesi	
Imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	
Imp11	Capacità di gestire le 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 ancora 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. Il livello di riflessione e l'uso delle competenze nella progettazione dei corsi di studio in Europa variano a seconda delle tradizioni e dei sistemi di istruzione.

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

1. Per quanto riguarda l'importanza delle competenze:

- Lo sviluppo delle competenze e delle capacità individuali ben si inserisce in un *modello di istruzione centrata primariamente sullo studente*. Tale impostazione accentua il fatto che il discente, colui che impara, è al centro di ogni attenzione. Ciò richiede un cambiamento anche nel ruolo del docente, che viene ad assumere sempre più il ruolo di «accompagnatore» dell'apprendimento verso il raggiungimento di obiettivi specifici ben definiti. Di conseguenza, cambia l'impostazione dei corsi di studio e delle attività didattiche, 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 definite, acquisite e accertate, e quale impatto tale trasformazione possa avere sia sulle strutture universitarie europee che a livello individuale, è ancora oggetto di riflessione e dibattito.
- La *definizione dei profili accademici e professionali* dei titoli di studio è strettamente collegata con l'identificazione delle competenze da acquisire attraverso i vari piani di studio o curricula accademici. Per raggiungere questo obiettivo, non basta l'impegno di singoli docenti, ma occorre una prospettiva trasversale che interessi complessivamente un determinato corso di studi.

- La *trasparenza e qualità* dei profili accademici e professionali sono le caratteristiche più importanti, sia in vista delle possibilità di impiego che per una cittadinanza più consapevole. L'impegno per il miglioramento 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 obiettivi, 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 formale dei corsi di studio. Ciò è particolarmente rilevante ai fini dell'apprendimento permanente.
  - In relazione alla creazione dell'*Area europea dell'Istruzione Superiore*, le riflessioni comuni, il dibattito e i tentativi di definire le competenze di tipo disciplinare come punti di riferimento dinamici sono di estrema importanza per lo sviluppo di titoli di studio comprensibili 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 della progettazione o revisione dei corsi di laurea, i partecipanti al progetto *Tuning* hanno rilevato diverse pratiche e livelli di attuazione tra le università europee. Inoltre, hanno rilevato una gran varietà nelle metodologie utilizzate per la consultazione. A questo proposito, essi concordano che la pratica di consultare le parti sociali ed i gruppi professionali più rilevanti è essenziale e dovrebbe essere perseguita scegliendo le forme e le modalità più appropriate a ciascun caso.
- Nel caso del progetto *Tuning* i gruppi consultati sono stati gruppi rilevanti: *laureati, datori di lavoro, e accademici*. Ovviamente altri gruppi avrebbero potuto essere consultati.
  - I partecipanti al Progetto *Tuning* concordano inoltre sul fatto che *un'analisi comune a livello europeo su questo tipo di dati da parte delle università* è importante per la progettazione ed attivazione di

corsi di studio adeguati. Essi sono consapevoli che gli studenti necessitano e richiedono titoli di studio che possano essere utilizzati effettivamente per proseguire i propri studi e lavorare in tutta Europa. Ciò richiede non soltanto una riflessione su quanto i gruppi sociali e professionali locali considerano importante e richiedono dai corsi di studio, ma anche una visione più ampia sulle tendenze di sviluppo che sono in atto a livello europeo

3. Per quanto riguarda *le competenze di tipo disciplinare*, è importante ricordare che *esse sono fondamentali* per la caratterizzazione dei corsi di studio, per la comparabilità a livello europeo 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 potrebbe essere considerato uno dei principali contributi del progetto alla definizione di punti di riferimento europei.
4. Per quanto riguarda *le 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, occorre sottolineare alcuni messaggi di grande rilevanza per le università europee provenienti da neolaureati e datori di lavoro:

—In relazione al livello di importanza assegnato alle diverse competenze

- 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 capacità di risolvere problemi, la capacità di applicare alla pratica le conoscenze acquisite, la capacità di adattamento a nuove situazioni, l'interesse per la qualità, le capacità di gestire le informazioni, la capacità di lavorare autonomamente e in gruppo.
- All'altro estremo della graduatoria (competenze considerate di minore importanza), compaiono invece: la comprensione della cultura e delle tradizioni di altri paesi, l'apprezzamento della di-

versità 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: è sorprendente la concentrazione delle competenze «internazionali» nella parte bassa della graduatoria stilata sulla base dell'importanza; forse si tratta di un primo segnale, la cui valenza potrà essere valutata in pieno solamente in futuro.

- La graduatoria fatta da laureati e datori di lavoro coincide anche in molti punti con quella espressa dagli *accademici* salvo alcune eccezioni:
- La prima eccezione è la posizione 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 i gruppi: è considerata più importante dai laureati, meno dai datori di lavoro e ancor meno dagli accademici.
- Il terzo punto che merita considerazione riguarda le *capacità interpersonali*, dove si osserva un grado di importanza maggiore attribuito da neolaureati e datori di lavoro (livello 6) rispetto a quello espresso dagli accademici, che lo collocano 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 datori di lavoro. La maggioranza delle competenze che compaiono al vertice della classifica sia in termini di importanza che del livello di acquisizione sono strumentali e sistemiche.

—*In relazione all'acquisizione delle competenze che si ritiene le università abbiano sviluppato a livelli eccellenti, si rileva nuovamente un forte accordo tra neolaureati e datori di lavoro. Per questo particolare aspetto, tuttavia, considereremo il solo punto di vista dei neolaureati, ritenendo che questi ultimi possano avere una visione più accurata delle competenze acquisite in una particolare università:*

- Le competenze acquisite collocate ai posti più elevati della graduatoria dai neolaureati sono: capacità di apprendimento, conoscenze generali di base, capacità di lavorare in maniera autonoma, capacità di analisi e sintesi, capacità di gestire le informazioni, capacità di ricerca, capacità di risolvere problemi, interesse per la qualità e 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 svolto da secoli.
- In fondo alla graduatoria, si trovano competenze quali: capacità dirigenziali (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 anche quasi in fondo alla graduatoria di importanza, e quindi c'è un notevole accordo.

*In relazione alle diversità di classificazione e allo specifico impatto 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 invece mostrato un «effetto paese» significativo che, a quanto pare, è dovuto a tradizioni accademiche e a specifici valori culturali.*

Tuttavia, per quanto riguarda le competenze di tipo generale/trasferibile, molte domande meritano un 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 studio? La scelta delle competenze deve dipendere dai diversi corsi di studio o le competenze dovrebbero essere caratterizzate da scelte 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 studio dei primi e degli ultimi laureati? 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.

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 apprese e acquisite, 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/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. Allo stesso tempo, 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 diversi

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 determinati 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 dei docenti e degli studenti o discenti. I risultati di apprendimento, sia a livello di corso di studio che di singola unità didattica o modulo, sono formulati dai docenti. Le competenze sono sviluppate dallo studente. Il livello delle competenze ottenute dallo studente può essere inferiore o superiore a quanto previsto nei risultati di apprendimento formulati. Il livello di competenza è espresso con un voto o giudizio. Le competenze non sono connesse solo ad una data unità didattica, 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 desiderati (*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 desiderati perché —almeno attualmente— sembrano adattarsi meglio alla cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento nella maggior parte dei paesi europei.

## 4.1 Strutture Didattiche, 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) I risultati di apprendimento «desiderati»;
- b) Il numero totale di crediti richiesto e la sua distribuzione nelle diverse attività formative (unità didattiche, lavoro di tesi, prova finale e così via) previste dal corso di studio;
- c) I contenuti accademici 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, agli obiettivi ed ai 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 di studio
3. La progettazione complessiva del curriculum
4. Crediti e livelli
5. Calcolo dei crediti sulla base del carico di lavoro

6. Durata degli anni accademici in Europa

7. Relazione tra carico di lavoro, metodi di insegnamento e risultati di apprendimento.

Sembra inutile sottolineare che tutti gli elementi sopra menzionati sono in stretta correlazione tra di loro.

Occorre invece 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 una generale tendenza verso l'internazionalizzazione: come mai prima, gli studenti sono convinti che è nel loro interesse svolgere almeno un periodo di studio all'estero. La mobilità internazionale di una parte della forza-lavoro è divenuta una realtà. Con l'aumento della percentuale della popolazione con un titolo universitario, 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 tutti i settori 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 inserito in un quadro dei titoli in continuo sviluppo.

Sarà quindi richiesto un sistema di crediti adatto a questo tipo di studi e di risultati, che possa concretizzarsi in una forza-lavoro mobile e che possa eventualmente portare a titoli riconosciuti. 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 di quasi venti anni ed è oggi il sistema 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 del tempo impiegato per completare un intero corso di studi o un singolo insegnamento. Questa impostazione del sistema di apprendimento/insegnamento a livello europeo pone lo studente al centro del processo educativo.

Il sistema di crediti ECTS è stato originariamente sperimentato e perfezionato come sistema di trasferimento di crediti, con lo scopo di consentire alle università dei diversi paesi europei di descrivere il carico di lavoro accademico necessario per completare l'intero corso di studi o singole unità didattiche, facilitando così il riconoscimento del lavoro svolto all'estero dallo studente. All'inizio (1989), al fine di creare una base comune per la comprensione reciproca, si pose come assunto che un anno di studio a pieno tempo in una qualsiasi istituzione universitaria europea doveva essere —per definizione— equivalente a 60 crediti ECTS. I crediti erano attribuiti ad ogni attività accertabile (vale a dire in cui lo studente riceve un voto o una valutazione finale), in base alla loro incidenza proporzionale sul carico di lavoro complessivo di un intero anno di studio. Quindi i crediti erano assegnati su una 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, docenti e studenti, con il preciso scopo di facilitare la conoscenza reciproca, la comprensione e la fiducia. Furono anche creati dei moduli standardizzati: il modulo di iscrizione ECTS (*Application form*), il contratto di studio (*Learning Agreement*) e il certificato dei risultati ottenuti (*Transcript of Records*). Informazioni complete riguardanti tutti questi strumenti si possono trovare sul server europeo.

### 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 ufficiali di *accumulo*. Ciò sta a significare che interi corsi di studio che portano al conseguimento di titoli (Lauree, Lauree specialistiche, 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, dove il corso di studi dura tre anni ed è espresso in 180 crediti. Le singole attività formative che devono essere sostenute per ottenere la laurea, 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 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 si riferiscono ad una attività formativa che è parte integrante 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 a ECTS come sistema di misura comune del tempo impiegato dallo studente nell'apprendimento. In pratica, in Europa 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 di Crediti ECTS oggi**

Come possiamo vedere, ECTS in quasi venti 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 dello Spazio europeo dell'istruzione su-



periore. Originariamente era inteso a facilitare la mobilità internazionale dello studente e a rendere possibile la crescita della conoscenza reciproca sui corsi di studio dei vari paesi.

Mentre diventa un sistema europeo di accumulo dei crediti, ECTS si trasforma anche in uno strumento essenziale per lo sviluppo di tipi più flessibili di istruzione universitaria: studi part-time e, più in generale, ciò che oggi è conosciuto come apprendimento permanente (*lifelong learning*). Potremmo quindi dire che il sistema di crediti ECTS è uno strumento necessario per misurare e descrivere le molteplici attività di apprendimento 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 del tempo impiegato, essi consentono alle istituzioni universitarie di programmare il modo più efficace per permettere agli studenti di raggiungere i risultati desiderati entro i limiti temporali della durata dei loro corsi di studio. 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 non solo una 'valuta' comune, ma anche la massima trasparenza dei contenuti, del carico di lavoro e dei 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 studio 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 sistemi e le strutture universitarie dei diversi paesi europei. Come sistema di trasferimento funzionò bene, in quanto basato sull'assunto generale del carico di lavoro, sulla trasparenza e sulla fiducia reciproca.

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

—la sua semplicità;

—la sua capacità di collegare i sistemi di istruzione sia su base nazionale che 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 i docenti 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 su ECTS si diceva con chiarezza che i crediti attribuiti alle attività formative sono valori relativi che riflettono la quantità di lavoro richiesta da ogni attività in relazione alla quantità totale del lavoro richiesto per completare un intero anno di studi presso una determinata istituzione. Ora ci si deve chiedere se questa impostazione non sia troppo semplicistica. In particolar modo l'espressione «valore relativo» in relazione a «un intero anno di studi» 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 ad usare un sistema dei crediti.

A quel tempo l'Italia e la Germania furono identificate come i due paesi con maggiori 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 un sistema di 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.

A seguito del Processo di Bologna, la maggioranza dei paesi europei, e le istituzioni universitarie di quei paesi, stanno introducendo un sistema

di crediti nazionale basato sul concetto di carico di lavoro, così come avviene nel sistema di crediti ECTS: in questo modo anche in questi paesi viene 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. Ritorniamo 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 brillanti<sup>2</sup>. In entrambi i casi il programma di studi dovrebbe essere basato sull'ipotesi che ad un intero anno accademico vengano assegnati 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. 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 in totale e quante singole «porzioni» 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.— sono accompagnati da altre indica-

---

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

- 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.

zioni, quali ad esempio l'Università di appartenenza o l'Università che ospita lo studente, l'ordinamento seguito per il raggiungimento del titolo di studio, il livello raggiunto, i contenuti, la qualità del rendimento (espressa dalla valutazione) etc. Per necessità di chiarezza, questo capitolo ha come punto di riferimento lo studente *tipico* che segue un corso di studio *regolare* per il conseguimento di un titolo di studio.

## **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, ad un livello stabilito per il conferimento di un determinato titolo. Quindi, i crediti non sono intercambiabili automaticamente da un contesto all'altro. I responsabili dell'ammissione e del riconoscimento devono 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 confronto diretto 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 considerato una regola di base del sistema dei crediti ECTS nel corso dell'intero decennio. ECTS è un sistema di accumulo dei crediti adeguato 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 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 superiore sviluppare l'ECTS come un sistema attendibile di accumulo dei crediti per gli studi accademici. Nei primi dieci anni della sua esistenza

mancavano le condizioni adatte per questo passo. Ma soprattutto negli ultimi anni, si sono verificati dei cambiamenti nell'ambito delle politiche universitarie europee per cui si sono creati i presupposti ed è stata sottolineata la necessità di avere un sistema europeo omogeneo per l'accumulo dei 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 questa ottica, un comune sistema di accumulo dei 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, 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 avviene sulla base di un confronto diretto tra le singole attività formative, ma attraverso il riconoscimento flessibile di periodi di studio comparabili sia per livello che per contenuti.

### **Crediti e durata dei corsi di laurea**

Come già detto, 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 aperto un dibattito e si è raggiunto un consenso sulla struttura dei cicli dell'istruzione superiore e la consistenza in crediti prevista, pur con la necessaria flessibilità, per i corsi di studio dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. La seguente struttura generale è riportata 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.

## Attribuzione dei crediti ai corsi di studio

### Carico di lavoro per lo studente

ECTS è stato progettato come 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. 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'attribuzione dei crediti alle attività formative era di norma calcolata in rapporto al numero di ore di insegnamento relative ad ogni attività. 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 completare le attività didattiche e superare l'esame. 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 numero di ore 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 all'unità didattica. 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 dal tempo che lo studente impiega per studiare una materia e per completare le attività didattiche con successo.

### **Corsi di studio basati sugli studenti (student-oriented) corsi di studio basati 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 di studio sia quanto ogni professore ritiene che lo studente debba apprendere dal suo insegnamento. Quello che invece viene definito approccio «*student-oriented*» riguarda la progettazione dell'intero corso di studi e si incentra soprattutto sugli obiettivi del corso stesso, visti in funzione della 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 attribuzioni dei crediti dovrebbero essere fatte tenendo conto delle 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.

## Progettazione complessiva di un curriculum

### Ruolo dei risultati di apprendimento attesi

In un quadro in cui l'aspetto quantitativo è assicurato dall'uso dei crediti, è essenziale progettare gli ordinamenti dei corsi di studio sulla base dei risultati di apprendimento desiderati. 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 studio. Questo tipo di approccio è stato ampiamente utilizzato nel Regno Unito dalla Quality Assurance Agency (QAA) ed è conosciuto, anche se utilizzato in misura minore, in molti altri paesi europei.

Progettando gli ordinamenti in questo modo si possono ottenere maggiore trasparenza e coerenza. Questa impostazione consente di progettare sviluppare programmi 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 al termine del corso di studio debbano essere strettamente attinenti al corso stesso e alle aree disciplinari che vi afferiscono, è possibile comunque formulare anche degli obiettivi più generali. In pratica, si possono distinguere due tipi di risultati di apprendimento:

- Competenze generali (o trasferibili);
- Competenze specifiche relative alla disciplina (conoscenze teoriche, pratiche e/o sperimentali, 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 competenze specifiche relative alla disciplina (conoscenze e abilità)**

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 tenacia, 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* (conoscenze e abilità). Le abilità relative alla disciplina corrispondono infatti ai metodi e alle tecniche 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 di riferimento.

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. Esempi ne sono frequentare le lezioni, svolgere compiti specifici assegnati di volta in volta<sup>3</sup>, effettuare esercitazioni pratiche, redigere saggi di difficoltà crescente, leggere documenti, criticare costruttivamente il lavoro di altri, moderare incontri (seminari, per esempio), lavorare con scadenze precise, produrre testi insieme ad altri, relazionare in pubblico sui saggi scritti, stilare compendi o riassunti, svolgere attività di laboratorio, 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 fossero conseguiti nel corso del primo ciclo di studi. Esperienze precedenti mostrano, comunque, come i ri-

---

<sup>3</sup> Ad esempio fare una ricerca su un argomento specifico e scrivere una relazione o un saggio.

sultati di apprendimento «generali» 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;
- integrare nuove informazioni ed interpretazioni nel contesto della disciplina di base;
- mostrare comprensione dell'intera struttura della disciplina e le connessioni con le sottodiscipline che la costituiscono;
- mostrare di comprendere ed applicare i metodi di analisi critica;
- applicare metodi e tecniche relativi alla disciplina;
- mostrare di aver compreso la qualità della ricerca relativa alla disciplina;
- mostrare di aver compreso come esaminare le teorie scientifiche sia dal lato della sperimentazione, sia da quello dell'osservazione.

Il completamento del primo ciclo costituisce il requisito di ingresso al 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 secondo ciclo deve essere in grado di eseguire ricerche (applicate) indipendenti. *Sembra quindi che, riguardo ai risultati di apprendimento del secondo ciclo, lo studente debba:*

- avere una buona padronanza di un ambito specialistico all'interno del settore disciplinare di studio ad un livello avanzato. Ciò significa in pratica essere a conoscenza delle teorie, delle interpretazioni, dei metodi e delle tecniche più all'avanguardia;
- essere in grado di seguire ed interpretare criticamente gli sviluppi più recenti, sia nella teoria che nella 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 originale, 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**

Per alcuni, l'introduzione di un sistema di crediti implica automaticamente l'introduzione di un sistema modulare, vale a dire un sistema basato su unità didattiche o moduli cui viene assegnato un «numero limitato e ragionevole» di crediti definito come multiplo di una unità di base. 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 alle scelte individuali, 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).

### **Attribuzione 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 disponibile<sup>4</sup> 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 desiderati e l'ammontare di tempo disponibile 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 prevista nell'ordinamento dell'intero corso di studio (ad esempio, blocchi di insegnamenti 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.

---

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

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 necessario 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 relativi ai corsi obbligatori o fondamentali, quelli relativi ai corsi complementari, e simili.

Una tale attribuzione per categorie naturalmente varierà abbastanza da istituzione a istituzione. In verità le istituzioni differiscono in maniera rilevante 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

Anche se il sistema ECTS non indica con chiarezza che i crediti debbano misurare il livello, sembrerebbe opportuno che, quando i crediti vengono usati in un sistema di accumulo, le regole relative al raggiungimento di un titolo specificchino non solo il numero di crediti richiesti per quel titolo, ma anche il livello al quale i crediti devono essere conseguiti e la tipologia delle attività formative richieste.

Il progetto Tuning non si è limitato a cercare di risolvere il problema dei livelli in maniera astratta, ma ha esaminato la questione facendo riferimento ai crediti ed al riconoscimento nell'ambito delle aree disciplinari. Tuttavia, si tratta evidentemente di una questione che tutte le istituzioni che vorranno applicare il sistema di accumulo dei crediti dovranno affrontare. Ora, se i crediti devono essere trasferibili tra le istituzioni e tra i paesi che accolgono 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 accumulo di crediti dovrà essere utilizzato su larga scala, occorre che i paesi che decidono di accettarlo acquisiscano 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 an-

che 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 l'apprendimento permanente si espande sempre più rapidamente, 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 attribuiti 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. Esistono 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 tali casi, 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, che deve seguire un certo insegnamento/unità didattica o modulo 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 degli studi pregressi e dei livelli di competenze conseguiti in ambienti diversi. Le diverse esigenze della società sollecitano inoltre le università ad offrire corsi di studio più differenziati e quindi più flessibili. I futuri corsi di studio dovranno essere probabilmente in gran parte personalizzati, capaci di prendere in considerazione gli interessi e le capacità di ciascun singolo studente. Per tali corsi di studio flessibili non sembrano più adeguati i consolidati

sistemi di avanzamento utilizzati dalle istituzioni. Con l'introduzione del sistema a tre cicli e con il raccordo dei cicli ai descrittori di livello è stato fatto un 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). 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 fra:

- *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 del livello 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 sulla base del carico di lavoro

### Definizione di credito

Il calcolo effettivo dei crediti in termini 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 quindi 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 di studio e che comprende sia le ore di lezione che lo studio individuale.

Inoltre, secondo il sistema di crediti ECTS:

- 60 crediti 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 disponibili per l'insegnamento e l'apprendimento, e dal piano di studi. Tutti questi fattori possono variare tra le diverse università di un singolo paese e tra paesi diversi.

Dal momento che i crediti, relativi o assoluti, misurano il carico di lavoro nell'ambito di un determinato curriculum, essi possono essere usati come strumento di progettazione, o di monitoraggio dopo che il curriculum è stato definito. Infine, per poter istituire, modificare o valutare un curriculum, occorre raggiungere un accordo sui risultati di apprendimento, generali e specifici, da conseguire.

### **Stima del carico di lavoro medio e risultati ottenuti**

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 vogliono tempo e una certa preparazione di base. Quindi il tempo impiegato e la preparazione personale sono due elementi che possono essere identificati come variabili dell'apprendimento conseguito in una singola unità didattica o in 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. I docenti di solito hanno 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 hanno 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 che il tempo effettivo di cui ogni singolo studente necessita per raggiungere i risultati di apprendimento desiderati varia a seconda delle capacità dello studente stesso, e che il raggiungimento di tali risultati può essere influenzato dalle 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 ha bisogno, in media, per raggiungere determinati risultati a quel particolare livello.<sup>5</sup>

## 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 delle discipline, si possono comunque identificare dei denominatori comuni. Nel calcolo del carico di lavoro di una singola unità didattica occorre considerare i seguenti elementi:

- Il numero totale di ore di contatto previste (numero di ore di insegnamento, per settimana per il numero di settimane);
- Il tempo dedicato allo studio (individuale e di gruppo) necessario per partecipare con successo alle attività didattiche richieste
- Il tempo necessario per preparare e sostenere le prove d'esame.

*Le ultime due voci risultano essere le più difficili da calcolare e dipendono in gran parte dalla disciplina oggetto di studio e dalla complessità della materia stessa. Lo studio individuale può essere calcolato tenendo conto delle seguenti voci:*

- preparazione alle lezioni e successiva revisione degli appunti;
- raccolta e selezione di materiali di interesse;

---

<sup>5</sup> Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, p. 4.

- lettura e studio dei materiali stessi
- redazione di saggi, rapporti di progetto, tesi;
- 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'insegnamento deve decidere a riguardo tenendo conto del livello di complessità del materiale da studiare; non c'è bisogno di sottolineare che l'esperienza accumulata in precedenza risulta essenziale. Uno dei contributi principali del processo di attribuzione dei crediti è che esso porta i docenti ad una maggiore riflessione sulla progettazione del curriculum e sui metodi di insegnamento.

È stata dimostrata l'utilità di questionari che danno modo di controllare regolarmente se gli studenti sono in grado di svolgere il lavoro richiesto 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 da essi riservato al corso di studio.

## 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 di durata effettiva dell'anno accademico nei diversi paesi europei. Come abbiamo affermato prima, la durata dell'anno accademico (vale a dire il numero di ore di lavoro in 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, da un'istituzione all'altra all'interno di uno stesso paese. 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 occorre considerare una serie di fattori: il numero reale di settimane dedicate all'insegnamento, il numero di settimane dedicate allo studio individuale ed al lavoro sul campo, il tempo dedicato alla prepa-

razione degli esami ed il numero di settimane dedicate agli esami. Il totale di quanto sopra elencato ci dà la reale durata delle attività didattiche 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 ci si sarebbe aspettato a prima vista.

Questa ultima conclusione è in linea con le informazioni che sono state raccolte sulla 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. In tal caso, quasi tutti i paesi sono in linea con un periodo che va da 34 a 40 settimane all'anno. Essendo 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 (1800<sup>6</sup>). 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.

### **Alcuni casi speciali**

Se un corso regolare di studi va da 34 a 40 settimane, rimane un periodo di tempo limitato per ottenere più dei 60 crediti ECTS attribuiti ad 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 i corsi di studio di secondo ciclo i quali sono organizzati su un intero anno invece che su 9 mesi. L'offerta di questi corsi di studio è diffusa in paesi quali ad esempio il Regno Unito e l'Irlanda. Se un corso di studio dura 12 mesi, che

---

6 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.

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 corso di studio 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 corso di studio di secondo ciclo da 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 oggigiorno 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 parziale per organizzare corsi di studio part-time.

## **Relazione tra 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 carico di lavoro e al grado di intelligenza dello studente, ma includono anche i metodi di insegnamento e di apprendimento. Fa una certa 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, seminari o esercitazioni pratiche. Inoltre, il numero di studenti in un gruppo di lavoro influisce sui risul-

tati dell'insegnamento stesso, così come probabilmente si riscontra un risultato diverso se si utilizzano sistemi di tutorato. Anche la tipologia delle prove di esame ha il suo ruolo, come un ruolo importante hanno il disegno e la coerenza del curriculum stesso (è basato su una progressione graduale dell'apprendimento 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 attrezzature didattiche all'avanguardia, come ad esempio l'uso di computer. 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 proprio e devono badare a se stessi, in altri ancora vivono in campus. Tutti questi fattori influiscono, in certa misura, sull'apprendimento in termini di tempo (crediti) e di adempimento dei propri compiti (risultati raggiunti). In una situazione ideale, gli obiettivi stabiliti saranno pienamente raggiunti in quello che viene comunemente definito «notional learning time». Tuttavia, come già detto in precedenza, il «notional learning time» non corrisponde al tempo reale di cui lo studente necessita per raggiungere i risultati finali desiderati. Il tempo reale *sarà diverso da studente a studente*. Va anche sottolineato che, in molti casi, non esiste una situazione ideale.

Riassumendo, occorre tener conto delle seguenti variabili :

- Diversità di tradizioni.
- Progettazione del curriculum e contesto generale.
- Metodi di insegnamento e di apprendimento.
- Metodi di accertamento del profitto.
- 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 diverse circostanze e condizioni interne ed esterne, il giusto equilibrio per ogni corso di studio deve essere ricercato tenendo conto di tutte le variabili esistenti, 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 questa 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 l'ottenimento dei risultati di apprendimento desiderati anche quando cambiano le circostanze e/o le condizioni, vale a dire uno o più dei fattori elencati sopra. Il monitoraggio, la revisione e la valutazione sono processi interni molto importanti dei quali sia i docenti che gli studenti sono in ugual misura responsabili.

I principali metodi esterni per controllare se l'attuazione reale corrisponde al modello dato sono il regolare accertamento della qualità e l'accreditamento. Ritourneremo su questo argomento in un altro capitolo. Qui va sottolineato soprattutto i criteri per l'assicurazione della qualità devono consentire di controllare se i risultati di apprendimento effettivo corrispondono al livello stabilito e se i contenuti del corso di studio sono funzionali al loro raggiungimento. Attualmente, i sistemi di assicurazione della qualità sono per lo più organizzati a livello nazionale, ma è auspicabile che l'adozione generalizzata degli Standard e Linee Guida Europei nei vari paesi consenta in un futuro molto prossimo di dare una dimensione internazionale all'assicurazione della qualità e all'accreditamento.

## Conclusioni

Questo capitolo illustra i molti fattori che hanno 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 diverse è quello di considerare i risultati di apprendimento e le competenze acquisite. Per definire risultati di apprendimento adeguati, devono essere stabiliti degli standard che tengano conto del livello delle conoscenze teoriche e/o sperimentali dei contenuti della disciplina, delle competenze accademiche ad essa correlate e delle competenze 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 occorre sviluppare dei punti di riferimento comuni per i risultati di apprendimento e le competenze richieste per ogni tipologia di titolo riconosciuto. Tali risultati di apprendimento dovrebbero essere identificabili e misurabili per ciascun corso di studi che porti ad un titolo formale e dovrebbero essere definiti non solo per l'intero corso di studi, quale ad esempio un corso di laurea, ma anche per i singoli moduli o unità didattiche. La definizione dei risultati di apprendimento sia per un curriculum nel suo insieme che per le sue componenti ne favorisce la coerenza complessiva, rendendo esplicito quello che lo studente è tenuto ad apprendere. E' evidente, inoltre, che l'accumulo ed il trasferimento dei crediti sono facilitati dalla chiarezza dei risultati di apprendimento richiesti, il che consente di indicare con precisione i risultati per i quali i crediti vengono assegnati.

La definizione dei risultati di apprendimento e delle competenze rientra nei compiti del corpo docente: specialisti afferenti allo stesso settore scientifico sono certamente in grado di stabilire quali debbano essere i risultati di apprendimento più opportuni. Tuttavia, riteniamo sia utile consultare anche le parti interessate della società. Inoltre, 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 di carattere 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'assicurazione della qualità e della valutazione a livello interno, nazionale ed internazionale.

Uno dei compiti principali del progetto *Tuning Educational Structures in Europe* è l'elaborazione 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 anche allo svolgimento non continuo degli studi accademici a 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, al fine di consentire una migliore applicazione dei crediti nella progettazione dei corsi di studio per il raggiungimento dei risultati di apprendimento e delle competenze su cui si è raggiunto un consenso.

Altro obiettivo di questo capitolo 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 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 studio a qualsiasi livello. L'assicurazione della 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 dei risultati ottenuti/*transcript of records*) sono di importanza cruciale sia per gli studenti che mirano alla mobilità sia per quelli che non vi 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 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 queste sfide.

*Scritto da Robert Wagenaar.*



## 4.2 Carico di Lavoro per gli Studenti, Metodi di Insegnamento e Risultati di Apprendimento: L'impostazione *Tuning*

### Esigenza rilevata

in un momento in cui molti paesi Europei stanno attuando un sistema a due cicli nell'ambito del «Processo di Bologna», sta emergendo sempre più la necessità di fornire alcuni semplici punti di riferimento per il carico di lavoro dello studente. Il problema del carico di lavoro è connesso all'introduzione del sistema di crediti ECTS, inteso come sistema sia di accumulo che di trasferimento. ECTS costituisce, infatti, uno degli strumenti atti a facilitare la comparabilità e la compatibilità nell'Istruzione Superiore Europea. L'esigenza di avere dei punti di riferimento condivisi deriva, quindi, anche dalla necessità di garantire trasparenza e chiarezza agli studenti<sup>7</sup>.

### Principi del sistema 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 di studio; gli obiettivi sono specificati in termini di risultati di apprendimento e di competenze richieste. ECTS si basa su un certo numero di principi<sup>8</sup>:

- 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 lavoro<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Il termine studente viene usato in questo articolo ad indicare qualunque tipo di discente.

<sup>8</sup> Descrizione dettagliata di ECTS nella ECTS Users' Guide, disponibile sull'Europa Internet Server della Commissione Europea

<sup>9</sup> 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).

- 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.
- In ECTS, il carico di lavoro consiste nel tempo richiesto allo studente per completare tutte le attività didattiche richieste (frequenza di lezioni o seminari, studio individuale, lavoro pratico, preparazione di progetti, esami e così via) per il raggiungimento dei risultati di apprendimento desiderati.
- I crediti sono attribuiti alle componenti didattiche di un corso di studio (quali moduli, insegnamenti, tirocinio, preparazione tesi e così via); questi crediti indicano la quantità di lavoro richiesta da ciascuna componente per il raggiungimento dei rispettivi 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*, si basa sui risultati di apprendimento, 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 incidano sul carico di lavoro richiesto per il raggiungimento dei risultati di apprendimento desiderati e, conseguentemente, sull'attribuzione 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 desiderati: la diversità delle tradizioni, 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 dello studente nei corsi di studio**

Per calcolare il carico di lavoro dello studente è importante considerare i seguenti elementi:

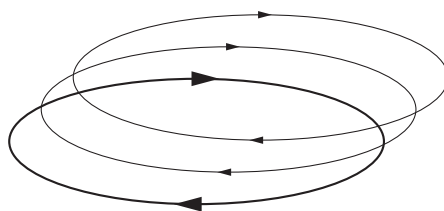
- Lo studente ha a disposizione una quantità di tempo prefissata, a seconda del corso che sta seguendo.
- La responsabilità complessiva per la progettazione di un corso di studio e per il numero di crediti ad esso associato spetta all'organo collegiale responsabile, ad esempio il consiglio di corso di studio.
- La responsabilità finale delle decisioni relative alle singole attività di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, per un dato numero di studenti, è delegata dalle autorità universitarie competenti al corpo docente o al singolo 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 efficaci per il raggiungimento dei risultati di apprendimento dell'unità didattica/modulo.
- Il docente dovrebbe avere un'idea del tempo di lavoro medio richiesto allo studente per ciascuna delle attività selezionate per l'unità didattica/modulo.
- 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 possibile:

**Un approccio possibile**

IV. Adattamento dell'unità didattica, con riferimento o al numero di crediti ad essa connesso o alle attività didattiche richieste

I. unità didattica o modulo (numero di crediti / ore studente)



II. Progettazione delle attività didattiche / stima del tempo necessario a svolgerle

III. Monitoraggio del carico di lavoro stimato, sulla base delle valutazioni degli studenti sul tempo realmente impiegato

## Quattro fasi

Per realizzare gli obiettivi complessivi, ossia un'impostazione che porti ad una valutazione veramente efficace del carico di lavoro dello studente, si raccomanda di seguire il seguente percorso in quattro fasi.

### I. Introduzione di unità didattiche/moduli

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 didattiche 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 una unità didattica/modulo si basa sulla quantità totale di attività didattiche che uno studente è tenuto a completare per raggiungere i risultati di apprendimento desiderati. 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 esaminate con riferimento ai 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, studio indipendente, tirocinio, lavoro pratico o 'stage', lavoro sul campo, progetto e così via.
- *Metodologie di apprendimento:* frequentare le lezioni, svolgere determinati compiti assegnati, svolgere esercitazioni tecniche o di laboratorio, scrivere saggi, studiare in modo indipendente e individuale, leggere libri e articoli, criticare costruttivamente il lavoro altrui, presiedere incontri, e così via.
- *Metodologie di accertamento del profitto:* esame orale o scritto, esposizione orale, test, saggio/articolo, portfolio, rapporto di tirocinio, rapporto di 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 didattica/modulo. Il carico di lavoro espresso in termini di tempo dovrebbe corrispondere al numero di crediti disponibile per quella data unità didattica. I docenti devono sviluppare strategie idonee per utilizzare al meglio il tempo disponibile.

### **III. Monitoraggio del carico di lavoro stimato sulla base dei riscontri degli 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/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 didattiche, 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 didattiche è comunque richiesto qualora il processo di monitoraggio riveli una mancata corrispondenza tra carico di lavoro stimato 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 del titolo di studio, che indica la collocazione di un 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 modulo 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 e i 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 dello 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 dell'unità didattica/modulo e nella stima del numero di ore di lavoro dello studente che questa unità didattica/modulo comporterebbe. Il secondo è invece pensato per lo studente, per indicare la quantità di tempo effettivamente impiegata, 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 richiesto da ognuno dei compiti da svolgere.

*Preparato da Julia González e Robert Wagenaar*

QUESTIONARIO DI PROGETTAZIONE DI  
UNA UNITA' DIDATTICA /MODULO

**(per il docente)**

Corso di studio: .....  
 Nome dell'unità didattica/modulo: .....  
 Tipo (ad es., fondamentale (major), opzionale (minor), facoltativo (elective):.....  
 Livello (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)	Beurteilung

QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DEL CARICO  
DI LAVORO DI UNA UNITA' DIDATTICA/MODULO

**(per lo studente)**

Corso di studio: .....  
 Nome dell'unità didattica/modulo: .....  
 Tipo (ad es., fondamentale (major), opzionale (minor), facoltativo (elective):.....  
 Livello (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)	Beurteilung



## 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, apprendimento e accertamento del profitto possano essere organizzate al meglio per permettere agli studenti di conseguire i risultati di apprendimento desiderati per un dato corso di studio. Biggs (2000) descrive questo processo come l'«allineamento» delle attività di insegnamento, apprendimento e accertamento ai risultati di apprendimento desiderati 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; hanno così stabilito un contesto disciplinare strutturato pan-Europeo nel quale condividere la conoscenza dei metodi attualmente o potenzialmente in uso e nel quale attuare ulteriori elaborazioni.

### Introduzione

Uno dei temi più dibattuti nell'istruzione superiore alla fine del XX secolo è stato quello relativo ai 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 istruzione universitaria. Di conseguenza c'è stata, in alcuni paesi, l'introduzione nel sistema universitario di un maggior numero di corsi professionalizzanti, e, in quelli dotati di un sistema binario, una maggiore enfasi sull'utilità pratica dei corsi universitari. In molti paesi dell'Unione Europea i docenti universitari hanno dovuto

conciliare la dimensione dell'istruzione e le esigenze della professione, cercando 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 li ha anche portati 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 sono effettivamente in grado di fare una volta 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 di apprendimento, 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 considerano l'istruzione un bene pubblico 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 definizione 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 fu-

turo. Solamente così sarà in grado di condurre una vita piena di significato e soddisfacente, da un punto di vista sia del singolo che della collettività. Le istituzioni di istruzione superiore rivestono un ruolo chiave nello sviluppo di strategie adeguate a rispondere queste esigenze. È loro responsabilità preparare i propri studenti ad una carriera produttiva e alla cittadinanza attiva, in una prospettiva di apprendimento permanente. Le università e le altre istituzioni per l'istruzione superiore si stanno sempre più rendendo conto che i loro obiettivi sono dinamici e che la loro *leadership* nel settore dell'elaborazione e della trasmissione del sapere 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 alle aspettative della società, preparando strategie adeguate per i futuri corsi di studio.

L'impostazione del Progetto *Tuning* sulla progettazione dei corsi di studio e sull'assicurazione della qualità dei progetti e delle loro attuazioni, combina entrambi questi aspetti. Nella prima fase del Progetto, *Tuning 1*, ci si è concentrati soprattutto sul processo di consultazione con 'attori' o 'parti interessate', circa la definizione di profili accademici e professionali e la traduzione di questi profili in risultati di apprendimento. *Tuning* ha identificato competenze generali di riferimento o abilità trasferibili e successivamente, per nove settori disciplinari, ha descritto, in termini di conoscenze, abilità e comprensione, le relative competenze specifiche più comunemente usate. *Tuning 2 (II fase)* ha poi compiuto il passo successivo, cercando di comprendere come rendere possibile, in termini di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, il conseguimento di queste competenze, definite non solo sulla base degli sviluppi scientifici nel settore disciplinare in esame ma anche sulla base delle richieste delle parti sociali che è stato possibile identificare e degli sviluppi nella società che è stato possibile prevedere.

## L'approccio Tuning

Nell'ambito del Progetto Tuning si è deciso di fare una distinzione tra competenze generali (abilità trasferibili) e competenze specifiche di una data area disciplinare. È tuttavia generalmente accettato che i corsi universitari debbano avere come risultati principali soprattutto delle competenze specifiche. *Tuning 1* (fase I) ha dimostrato come una percentuale importante di datori di lavoro, neolaureati e accademici abbia

manifestato un ampio consenso nell'identificare —da un elenco inserito in un questionario— le competenze generali/trasferibili 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 solo compreso. La sua reale importanza consiste, infatti, soprattutto nelle implicazioni che un'impostazione basata sulle competenze può avere sull'insegnamento e l'apprendimento. In altre parole è necessario stabilire quali metodi di insegnamento siano più appropriati, quali attività didattiche possano al meglio sviluppare tali competenze, intese come conoscenze, comprensione e abilità, e come il raggiungimento di queste competenze possa essere accertato.

## Definizioni

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

Sin dall'inizio dell'esercizio di mappatura dei metodi correntemente in uso o in elaborazione nei diversi sistemi nazionali o in singole università, è emerso come ciascuno abbia sviluppato la propria 'miscela' di tecniche e di ambienti di apprendimento, tutte certamente valide, ma che richiedono uno sforzo di comprensione reciproca. Potrebbe verificarsi il caso che la stessa denominazione sia utilizzata per metodi diversi (ad esempio 'seminario', 'lezione', 'seminario ristretto') oppure, nel caso opposto, denominazioni diverse possono corrispondere ad attività simili. *Tuning* si è dato il compito di apportare una maggiore chiarezza nelle definizioni e nella loro comprensione pratica. È stata intrapresa la compilazione di una lista esaustiva di termini con le loro definizioni in tutte le lingue europee, il Glossario della terminologia *Tuning*, che è allegato a questo volume.

Nelle università viene utilizzata una vasta gamma di tecniche di insegnamento. La scelta di tali tecniche 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 lunghi 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 soluzione di problemi
- Laboratori
- Lezioni dimostrative
- Tirocini (stage o internati)
- Pratica sul lavoro
- Lavoro sul campo
- Apprendimento 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 da docente a 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 della dispensa del docente, con gli studenti che cercano freneticamente di trascriverla nei propri appunti (un approccio alla lezione del tipo *'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 il materiale prima della lezione sull'*intranet*, e parteciperanno a una lezione che arricchirà la dispensa con 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 introduce un nuovo argomento può darne una panoramica, in modo tale che gli studenti possano rapidamente divenire

consapevoli degli elementi chiave di un particolare settore di studio, del suo sviluppo e delle questioni di maggiore attualità. Ma non tutte le lezioni hanno a che fare con argomenti di ampia portata: ad esempio, si potrebbe utilizzare una lezione per spiegare in profondità alcuni concetti complessi, coinvolgendo gli studenti in piccoli gruppi o affrontando singoli problemi 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 in aula.

Per comprendere meglio le tecniche di insegnamento si possono considerare le attività di apprendimento che gli studenti devono svolgere in un corso di studio o in una parte di esso. Così come per l'insegnamento, attività di apprendimento con la stessa denominazione possono essere molto diverse fra loro. Oltre a frequentare le lezioni o a leggere libri o periodici, la seguente lista (inevitabilmente parziale) delle attività di apprendimento comunemente utilizzate può dare un'idea della ricchezza di possibili formule di apprendimento.

- Cercare materiale di interesse in biblioteche e on-line.
- Elaborare rassegne bibliografiche.
- Leggere o studiare testi e altri materiali.
- Riassumere i testi di maggiore interesse
- Condurre progetti di ricerca individuali o di gruppo di complessità crescente
- Fare pratica in attività tecniche o di laboratorio.
- Fare pratica in attività 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 soluzione a un problema.
- Preparare ed effettuare presentazioni orali, sia di gruppo che individuali.
- Esprimere critiche costruttive sul lavoro degli altri e usare in maniera costruttiva le critiche altrui.
- Presiedere un incontro (ad esempio di gruppi seminariali) o parteciparvi in maniera costruttiva

- Guidare un gruppo o esserne membro collaborativo.
- Lavorare con tempi limitati e scadenze precise
- Comunicare agli altri quesiti e risposte utilizzando una varietà di media
- Analizzare criticamente il proprio lavoro

Per completare il ciclo dell'apprendimento si può anche considerare come viene accertato il conseguimento da parte degli studenti dei risultati desiderati. L'accertamento del profitto non costituisce semplicemente l'atto conclusivo di un periodo di insegnamento o apprendimento, ma, in senso lato, è un elemento guida in tali processi ed è direttamente connesso ai risultati di apprendimento. Nel passato il metodo di accertamento più utilizzato in alcuni paesi era l'esame orale, mentre in altri era il saggio scritto. Ancora oggi in diversi paesi il saggio scritto rimane un metodo di accertamento molto usato. Non c'è niente di male nei saggi scritti in sé, fintanto che i temi proposti risultano essere appropriati all'unità didattica e ai risultati di apprendimento desiderati, e fintanto che il docente ha il tempo di correggerli prontamente assegnando loro un voto e redigendo un giudizio scritto che sia costruttivo e pertinente. Tuttavia, il saggio scritto costituisce solamente una delle tante opzioni che il docente 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 gamma di modalità di accertamento del profitto in diverse fasi del processo didattico. I compiti assegnati durante lo svolgimento dell'unità didattica —ai quali possono o meno essere attribuiti una valutazione e un voto— verificano il rendimento dello studente in corso d'opera. Tali compiti potrebbero rientrare nella lista che segue (ancora una volta non si tratta di una lista esaustiva, ma esclusivamente di quella che deriva dal lavoro di *Tuning*).

- Test di conoscenza o abilità
- Presentazioni orali
- Rapporti di laboratorio
- Analisi di testi o dati

- Svolgimento di attività sotto osservazione, ad esempio nel lavoro pratico o nei laboratori.
- Rapporti o diari di tirocinio
- Portfolio professionali
- Rapporti di lavoro sul campo
- Saggi scritti o resoconti o parti di essi, ad esempio una rassegna di testi fondamentali, una analisi critica di saggi di ricerca tra loro contrastanti.

Il giudizio espresso dal docente (*feedback*) ha un ruolo chiave per tutti questi metodi di valutazione 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 con profitto i compiti assegnati, spesso vengono loro dati fin dall'inizio i criteri da soddisfare: un chiarimento su 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 quella unità didattica, mentre 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 sono solo sommative e che sono 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 un voto o un 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 svolto alla presenza del docente, 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 hanno il vantaggio 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 quelle più comuni:

- Saggi
- Questionari a scelta multipla
- Problemi da risolvere (ad esempio in Matematica o Fisica)
- Analisi di casi/dati/testi
- Rassegna di testi (ad esempio a memoria, o a libro aperto).

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 poco impegno, ciò che è eccellente e così via, sia il docente che lo studente capiscono dove occorre maggiore lavoro o dove orientare l'impegno.

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 diversi ad ogni livello. La tesi costituisce un accertamento sommativo di un corso di studi, o di una parte sostanziale dello stesso, 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 su come svolgere il lavoro e fa le sue osservazioni sui diversi stadi di avanzamento. L'esame sommativo può essere sia orale che scritto, ossia basato sul testo. A livello di dottorato l'esame finale consiste quasi sempre di un esame orale (la difesa della tesi), ma le modalità dell'esame stesso possono variare ampiamente da paese a paese; nei due cicli inferiori invece la valutazione dei progetti e delle dissertazioni può basarsi esclusivamente sul testo scritto dallo studente.

In molte istituzioni sono stati elaborati requisiti e linee-guida per l'accertamento dell'apprendimento nei diversi cicli di studio, così come per la preparazione della tesi. In particolare, sta diventando norma la pubblicazione dei criteri a cui corrispondere per svolgere con successo i compiti assegnati. 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 europeo<sup>10</sup>, 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 desiderati 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 nel percorso degli studenti verso il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze associate con il titolo perseguito;
- quando possibile, non essere basati sul giudizio di un esaminatore singolo;

Infine, nel discutere i metodi di accertamento del profitto nelle diverse culture, è importante considerare che variano anche le opinioni su ciò che deve essere preso in considerazione nell'accertamento stesso. Ad esempio, alcuni metodi premiano l'intensità dell'impegno, altri il livello dei risultati raggiunti, altri il potenziale dimostrato. Questo sistema di valori sommerso viene spesso dimenticato in una descrizione dei metodi di accertamento del profitto utilizzati, ma in una 'Europa mobile' è uno dei concetti che andrebbero meglio compresi.

## La consultazione di Tuning II

Per ottenere un panorama più chiaro delle possibili strategie di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, in un'impostazione

---

10 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area §1.3, <http://www.processodibologna.it/documentieuropei/>

basata sui risultati di apprendimento o sulle competenze, *Tuning 2 (II fase)* ha organizzato un'ampia consultazione al suo interno. 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 idee e buone prassi per lo sviluppo di queste competenze in un corso di studio, in 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?
3. Quali attività didattiche devono svolgere i vostri studenti per poter sviluppare questa competenza?
4. Come accertate se, o a quale livello, essi hanno sviluppato questa competenza?
5. Come capiscono gli studenti se, o a quale livello, hanno sviluppato questa competenza e, se non l'hanno sviluppata, perché ciò è accaduto?

I partecipanti al progetto *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 le buone prassi in uso potrebbero essere connesse ai nuovi concetti di competenze, e così facendo hanno fatto riferimento a possibilità future, piuttosto che a pratiche attuali.

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 didattiche/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 le competenze generali nell'ambito delle unità didatti-

che/ moduli disciplinari, o nell'integrarle in queste stesse unità/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 normale materiale didattico della disciplina, 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 partecipanti al progetto hanno sottolineato la necessità di 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 *Tuning* relativi alle varie aree disciplinari, è stata delineata una panoramica generale di come le competenze generali e specifiche siano percepite dai docenti, quali metodi di insegnamento/apprendimento siano o potrebbero essere utilizzati per incoraggiare il loro sviluppo, e di come viene accertato il loro raggiungimento. Obiettivi ulteriori sono: comprendere come queste siano percepite da (o, possibilmente, quale sia la loro importanza per) gli studenti e 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, contribuire allo sviluppo di una nuova prospettiva per la progettazione ed 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 in cui 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 quella area disciplinare. Piuttosto, esse risultano essere ulteriori varianti da prendere in considerazione nell'ambito delle competenze specifiche. La seconda conseguenza è che per ciascuna competenza generale si deve fare una distinzione tra settori disciplinari nei quali essa è considerata importante o addirittura fondamentale per la disciplina, e quelli nei quali la sua connessione all'area disciplinare è meno chiara.

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

1. Capacità di analisi e sintesi
2. Capacità di applicare alla pratica le conoscenze acquisite
3. Conoscenze generali di base nel settore di studio
4. Capacità di gestire le 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 Economia aziendale ha elencato, tra gli altri elementi, l'identificazione della corretta domanda di ricerca o del problema corretto, la capacità 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 i modi in cui come essa dimostra anche capacità di descrizione, analisi e sintesi. Il gruppo di Matematica ha evidenziato che 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 ad 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 SAG hanno definito l'analisi in una maniera tale che sembra considerare tutti gli indicatori come attività, ossia questa competenza generale permetterebbe allo studente di comprendere, giudicare e valutare le informazioni che devono essere raccolte e 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 SAG l'acquisizione di questa abilità viene insegnata in un elemento separato, e questo vuol dire che questa competenza generale è insita in ogni materia, in ogni unità di insegnamento e apprendimento.

Questa prospettiva è stata confermata anche dalla percezione degli studenti. I dati forniti dagli studenti hanno dimostrato che essi 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 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, a categorizzare e porre le varie categorie in rapporto tra loro
- formulando 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 si 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 all'accertamento del proprio 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 SAG hanno anche sottolineato come gli *studenti* abbiano identificato un certo numero di modalità tramite le quali poter verificare se hanno o meno sviluppato questa competenza, come:

- sentirsi più competenti e più sicuri nell'espore 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 alla pratica le conoscenze 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 all'insegnamento c'è una chiara proiezione verso la futura attività di insegnante. 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 diversi 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 in maniera diversa nelle varie aree disciplinari, come esercizi di vario tipo, lezioni pratiche, 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 Economia Aziendale, Chimica, Matematica e Scienze dell'Educazione enfatizzano la necessità di fornire strumenti e metodi appropriati e l'opportunità di impegnarsi a risolvere problemi. Il gruppo di Scienze dell'Educazione sottolinea l'importanza della riflessione sul lavoro svolto. Scienze della Terra (Geologia) ha indicato la centralità di questa competenza nella propria area disciplinare.

Talvolta le attività di apprendimento che dovrebbero sviluppare questa competenza sono organizzate insieme ad esponenti del mondo del lavoro. Il gruppo di Economia aziendale fa riferimento a compiti/relazioni relativi a un insegnamento e svolti con la collaborazione di aziende sponsor, a tesi basate su problemi concreti proposti da aziende o altre organizzazioni, e a lezioni tenute da 'ospiti' esterni. In particolare nei corsi di studio di Fisica, Chimica e Economia aziendale i progetti di fine corso possono essere svolti (parzialmente o totalmente) in un ambiente industriale, mentre in Scienze Infermieristiche e Scienze dell'Educazione l'attività pratica ha un ruolo molto rilevante nella formazione degli studenti. Le attività di apprendimento per questa competenza possono essere svolte anche in ambito accademico, da intere classi, gruppi ristretti e studenti individuali.

Tradizionalmente, in Scienze della Terra gli studenti devono intraprendere una tesi 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.

L'accertamento continuo durante il corso si basa su seminari, esercizi di difficoltà crescente, lavoro di laboratorio, brevi presentazioni orali, pratica di insegnamento, compiti vari, 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 il 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, con problemi o domande di tipo pratico, o test di profitto in aula o laboratorio riguardanti problemi pratici. Questa competenza può anche essere verificata attraverso un saggio, sempre che la traccia fornita allo studente sia chiara e ben costruita. Un modello in tre parti per un simile compito potrebbe

includere la richiesta di: delineare le basi teoriche della questione; evidenziare i concetti più rilevanti ai fini dell'applicazione pratica; e illustrare come ciò è, o possa essere, ottenuto nel contesto lavorativo del candidato. Una semplice indicazione dell'argomento con la laconica richiesta di trattarlo potrebbe non dimostrare quanto questa competenza sia stata sviluppata. Non si potrebbe infatti esaminare in maniera adeguata la conoscenza del contenuto, 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 studiato.

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 come una competenza generale, ma piuttosto come un livello base di conoscenza in una data area disciplinare. Conseguentemente, in astratto ci si potrebbe aspettare 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; infine le *conoscenze* generali *integrative* ma non strettamente specifiche della disciplina: ad esempio, le conoscenze di matematica o di una lingua straniera per gli studenti di Fisica o di storia e politica per gli studenti di Scienze dell'Educazione.

Dalle relazioni dei vari SAG non emerge con chiarezza se le conoscenze generali di base della disciplina a livello del primo ciclo debbano, in alcuni casi e fino a un certo livello, essere già acquisite a scuola o comunque prima dell'ingresso nell'istruzione superiore, per essere poi verificate all'inizio del primo ciclo e integrate o completate in maniera selettiva durante il corso di studio. Normalmente, nei corsi di primo ciclo i docenti hanno una certa familiarità con i curricula scolastici e hanno un'idea abbastanza chiara dei loro programmi, particolarmente nel periodo pre-universitario. Comunque, in Fisica, il gruppo disciplinare ha affermato che le conoscenze matematiche 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 pregresso» è utilizzato in tutta Europa.

Le conoscenze generali di base per la maggior parte delle discipline vengono acquisite per mezzo di lezioni, letture, discussioni, ricerche in biblioteca e su internet, e vengono accertate per mezzo di esami scritti o orali. Le discussioni con il docente sui saggi consegnati e sui risultati degli esami o quelle che hanno luogo durante l'esame orale dovrebbero servire a rendere gli studenti consapevoli dell'adeguatezza delle loro conoscenze generali di base relative alla disciplina. La riflessione su questo aspetto dell'apprendimento appare decisamente poco sviluppata; le conoscenze generali di base sono ritenute necessarie da tutti gli interessati, per lo più come conoscenze fattuali e concettuali. Naturalmente, il contesto pan-europeo di *Tuning* mostra come in alcune aree disciplinari il contenuto di queste conoscenze vari 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 su quali siano conoscenze *essenziali* per i corsi di studio di primo ciclo.

Risulta invece più complicato sviluppare l'altra componente delle conoscenze generali di base, il punto di vista della disciplina, i suoi valori e la sua base metodologica o anche etica. In ogni modo, i SAG hanno indicato una serie di strategie. Alcuni aspetti (rigore analitico, esistenza di un codice etico e di standard intellettuali) vengono discussi nel corso delle lezioni, e presumibilmente sono inclusi fra i criteri di valutazione dei compiti assegnati. In questo caso, lo scopo è quello di indicare agli studenti quali siano gli standard e i valori etici dell'area disciplinare. Gli studenti inoltre acquisiscono la mentalità della disciplina attraverso le loro letture, dove trovano continui esempi di come pensano i rappresentanti di quella data area; essi avranno anche la possibilità di conoscere le diverse scuole di pensiero esistenti nell'ambito della comunità disciplinare ed i loro atteggiamenti. Nelle aree che hanno discusso questa competenza generale si ritiene che l'acquisizione della mentalità e dei valori intellettuali ed etici propri della disciplina possa essere incoraggiata da esperienze didattiche che prevedano una partecipazione at-

tiva degli studenti, quali il lavoro di laboratorio in Fisica, l'analisi di documenti storici in Storia, la preparazione di presentazioni orali, relazioni e poster in Scienze dell'Educazione.

## **Capacità di gestire le informazioni**

Questa competenza è intesa in modo abbastanza uniforme come la capacità di trovare informazioni nella letteratura scientifica, di distinguere tra fonti primarie e secondarie, di utilizzare la biblioteca —in maniera tradizionale o via computer— e di 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: oltre alle tipologie più usuali elencate dalle altre aree disciplinari, fa anche riferimento a documenti di archivio, papiri, materiale archeologico, fonti secondarie, storia orale, e altre fonti utilizzate per la ricerca storica. In questa particolare area disciplinare molte attività si considerano connesse a questa competenza generale: ad esempio lezioni, seminari, visite a siti, lavori individuali o di gruppo, tesi di ricerca finale.

In tutte le aree disciplinari esistono attività di insegnamento/apprendimento specifiche dedicate all'uso delle biblioteche. Alcune di queste attività possono essere organizzate in collaborazione con lo staff della biblioteca e consistono in visite ed esercitazioni in loco. Il reperimento delle informazioni da Internet e la loro valutazione critica possono essere illustrati agli studenti nel contesto di una lezione con supporto multimediale, cui seguono l'assegnazione di compiti e la verifica dei risultati. Le capacità di reperimento di informazioni sono considerate progressive: in uno dei contributi dei SAG si afferma che all'inizio dell'esperienza di istruzione superiore gli studenti sono solo incoraggiati ad utilizzare libri di riferimento per integrare le informazioni ricevute a lezione, mentre al momento della conclusione dei loro studi dovrebbero essere in grado di svolgere vere e proprie attività di ricerca in biblioteche e altrove.

In tutte le aree disciplinari si ritiene che le attività didattiche più utili per l'acquisizione di questa competenza siano quelle relative alla componente sperimentale o di ricerca della disciplina, nel corso delle quali è possibile 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 Chimica, lo studente impegnato in attività di laboratorio potrebbe avere bisogno

di ricorrere alla letteratura scientifica (a livelli diversi, a seconda del corso) per interpretare i risultati ottenuti o per indirizzare la progettazione delle sue analisi. 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 relativa letteratura scientifica.

Il giudizio dato sugli sforzi compiuti dagli studenti è considerato particolarmente importante per questa competenza, e può consistere in un commento scritto o orale al lavoro fatto. Risulta evidente dalle relazioni dei gruppi che tutte le aree disciplinari hanno una chiara percezione dell'importanza di questa competenza e che essa viene sviluppata e accertata ovunque, anche se a vari livelli di complessità e con caratteristiche specifiche a seconda dell'area interessata.

## **Capacità Interpersonali**

Questa competenza è considerata di fondamentale importanza per tre aree disciplinari: Scienze dell'Educazione, Infermieristica ed Economia aziendale. Ciascuna di esse, in modi diversi, offre attività specifiche per sviluppare quella che è percepita 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 vita quotidiana, la convivenza civile ed il lavoro in generale, ma non viene ritenuta collegata all'area disciplinare in questione e, secondo quanto risulta da alcune relazioni, non viene considerata particolarmente significativa.

In Economia Aziendale i metodi utilizzati per sviluppare le capacità interpersonali sono lavoro di gruppo, presentazioni, lezioni specifiche e varie forme di addestramento. Una tipologia specifica di attività è costituita da un gioco al computer, nel corso del quale gruppi di studenti devono interpretare scenari aziendali realistici, lavorando in gruppi e affrontando gli aspetti relativi alle dinamiche di gruppo, alla gestione del tempo, al processo decisionale e così via. Ciò nonostante, il gruppo stesso ammette che, a parte i risultati conseguiti in tali specifiche attività, nell'area non sembra esserci grande esperienza di valutazione delle capacità interpersonali in senso lato, e che questa competenza necessita di ulteriore lavoro.

In Scienze dell'Educazione e Infermieristica la serie di competenze relative alle abilità interpersonali sono al centro della riflessione dei docenti. E' prevedibile, infatti, che per molti laureati in Scienze dell'Educazione e Infermieristica il lavoro consisterà in attività del tutto basate su rapporti interpersonali. In Infermieristica determinati aspetti della comunicazione sono abilità chiave nella professione, come la capacità di osservare, di ascoltare, di fare domande, di comunicare non verbalmente, di intrattenere conversazioni con gruppi diversi di interlocutori, di condurre incontri o il parteciparvi. Queste abilità sono spesso utilizzate nella comunicazione scritta, come, ad esempio, nella preparazione di materiale scritto per pubblici diversi per promuovere stili di vita salutari.

In Scienze dell'Educazione c'è inoltre una grande consapevolezza delle diverse sfaccettature di questa competenza. Tra le capacità interpersonali vengono incluse la capacità di lavorare in gruppo, di presentare i propri progetti in modo efficace, di esercitare la leadership, mentre una particolare enfasi è posta sulla natura dialogica delle 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, la capacità di creare ambienti di insegnamento e apprendimento interattivi. Tutti i SAG hanno rilevato che, al momento del loro accesso all'istruzione superiore, gli studenti dovrebbero essere e anzi sono 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 pratiche 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 nello stesso modo dagli altri. Uno degli scopi di queste attività è lo sviluppo della consapevolezza e della fiducia nel *know-how* interpersonale degli studenti. Nello sviluppo delle capacità interpersonali c'è anche un aspetto più direttamente 'basato sulla

conoscenza' (*knowledge based*), ossia la lettura e la ricerca come attività di apprendimento. Tutte le conoscenze acquisite sono poi messe in campo in situazioni concrete, quando gli studenti entrano effettivamente nel contesto didattico per fare il loro tirocinio. Allora gli studenti potranno osservare i modelli di ruolo in azione, analizzeranno ciò che vedono e sentono, e terranno un diario personale delle loro esperienze e osservazioni.

I risultati possono essere accertati in maniera piuttosto efficace nel contesto delle attività citate sopra. Alcuni docenti del gruppo di Scienze dell'Educazione erano piuttosto 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 formazione per insegnanti fanno uso di procedure di accertamento basate sulle competenze per verificare l'acquisizione degli elementi di pratica in aula previsti dal corso. A conclusione del tirocinio, l'accertamento formale delle competenze interpersonali acquisite dagli studenti include lo svolgimento di interrogazioni, la gestione delle classi, le relazioni insegnante-studente, il lavoro in 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 verso gli obiettivi desiderati

Nel gruppo di Scienze dell'educazione si ritiene che gli studenti siano consapevoli di essere riusciti ad acquisire capacità interpersonali appropriate nel momento in cui si sentono sicuri nei gruppi e nella loro pratica di insegnamento. Questo sentimento di fiducia può avere valore diverso, come indice dell'effettivo raggiungimento dell'obiettivo, in paesi diversi. La percezione e la reazione degli altri, in particolare degli studenti, sembrerebbe infatti essere un 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 non siano prese abbastanza in considerazione da parte degli accademici, ad eccezione di coloro che operano 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 ha sempre ignorato e che, ciò nonostante, sono di grande importanza nel processo formativo. Si è dato

per scontato che gli studenti avrebbero naturalmente acquisito 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 in Europa e nel resto del mondo nel XXI secolo? Non si vuole qui proporre che tutte le aree disciplinari imitino i SAG di Scienze dell'Educazione, Infermieristica ed Economia aziendale nell'attribuire grande rilevanza a questi insiemi di competenze, né che siano utilizzate le stesse strategie di insegnamento e apprendimento. Tuttavia, gli studenti di ogni area disciplinare trarrebbero certamente 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 loro utili in qualunque tipo di impiego. Di conseguenza, potrebbe essere opportuno esortare gli educatori ad accrescere la loro consapevolezza dell'importanza di tali capacità, poiché il loro ruolo è allo stesso tempo di insegnare e di apprendere.

## **Capacità di lavorare autonomamente**

La capacità di lavorare autonomamente è apprezzata in tutte le aree disciplinari. E' chiaro che, al termine degli studi, la capacità di organizzare il tempo disponibile, di scegliere le priorità, di lavorare con delle scadenze e consegnare il lavoro pattuito saranno essenziali per la vita personale e professionale e, in generale, per quella sociale dei laureati. Attualmente, le principali metodologie cui si fa riferimento per sviluppare questa competenza nelle fasi iniziali dell'istruzione superiore consistono nel 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 consistono, invece, nel lasciare agli studenti un ampio margine di autonomia. Alcuni raccomandano, inoltre, di non oberare gli studenti con molti piccoli compiti a scadenze ravvicinate, e di non assillarli con continui richiami per ricordare le scadenze, ma di lasciare loro la possibilità di imparare a organizzare il proprio tempo. 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 matura, 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 calendario rigido, spesso coordinato con gli altri calendari del dipartimento o della facoltà per evitare sovrapposizioni. In questo caso la strategia di base è quella di insistere sul fatto che lo studente abbia completato in tempo i compiti assegnati, 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 dal docente.

### **Abilità informatiche di base**

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

In ambiti disciplinari diversi, questa competenza, può essere considerata sotto uno o più dei seguenti aspetti:

- una competenza che supporti al momento lo studio della disciplina
- una competenza che accresca le possibilità di impiego in futuro
- una competenza che accresca le possibilità di apprendimento continuo

Considerando questi diversi punti di vista, nelle diverse aree disciplinari il contenuto, l'enfasi e il peso nell'ambito del curriculum varieranno considerevolmente. Ad un estremo si potrebbe supporre che gli studenti abbiano già le competenze necessarie al momento di intraprendere il corso di studio, o che possano acquisirle in maniera informale durante il loro percorso formativo. Questo è probabilmente ciò che accade quando le abilità informatiche richieste sono abilità relativamente

elementari, sia in termini di supporto allo studio che di miglioramento delle future possibilità di impiego.

Nell'ambito della consultazione, alcuni SAG non hanno mostrato molta attenzione per questa competenza, anche nel caso in cui nella disciplina in questione le applicazioni del computer siano ampiamente utilizzate, come per Matematica. I SAG che invece l'hanno presa in considerazione hanno sottolineato come l'obiettivo sia quello di far sentire lo studente sicuro nell'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 elaborare e archiviare informazioni, di utilizzare l'e-mail, di fare ricerche sul web. In un caso specifico, si richiede la capacità di inserire nel computer i dati relativi a un apparato sperimentale e di trattarli utilizzando software specifici per quella area disciplinare (Chimica). In un altro, si richiede la capacità di utilizzare software specifici per presentare i dati in parole o grafici (plotting), per calcolare e valutare (Fisica).

Agli studenti viene inoltre chiesto sempre più spesso di prendere confidenza con le nuove forme di e-learning utilizzando strumenti quali le 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 presentare tesi di laurea che siano in grado di soddisfare i requisiti accademici per ciò che riguarda note, bibliografia e revisione critica delle fonti (Storia).

Per sviluppare le proprie abilità informatiche gli studenti hanno a disposizione sia lezioni formali che esercitazioni pratiche in laboratori informatici. Alcuni SAG hanno fatto riferimento all'erogazione iniziale di sessioni ad accesso libero, dopo le quali viene fornita un'istruzione più specificamente orientata in ambito disciplinare. Altri invece effettuano una verifica delle abilità degli studenti all'inizio del corso di studio, e offrono loro la possibilità di continuare a svilupparle con l'aiuto di un tutor personale (Scienze dell'Educazione). Talvolta, in una fase più avanzata del corso di studio (secondo o terzo anno), sono programmate lezioni formali, nell'ambito delle quali si passa all'illustrazione di software specifici. Nella maggior parte dei casi, comunque, le istituzioni

erogano corsi di base, generalmente brevi ed intensivi, all'inizio del corso di studio.

Anche la valutazione dei siti 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 classificati. Successivamente, alcuni docenti guidano gli studenti verso la ricerca di altri siti da valutare, mentre altri forniscono criteri già selezionati. Questi criteri di valutazione saranno testati facendo riferimento a siti web identificati.

Secondo il gruppo di Scienze dell'Educazione<sup>11</sup>, le metodologie di insegnamento e apprendimento utili allo sviluppo di competenze informatiche includono:

- accesso autonomo degli studenti ai corsi o auto-apprendimento;
- frequenza volontaria degli studenti di elementi didattici legati a varie abilità, grafica, valutazione di fonti di documentazione web e altro, come ricordato in precedenza;
- sviluppo di buone prassi, ad esempio, fornendo URL di riferimento che gli studenti devono seguire, fornendo esempi di buone presentazioni
- richiesta che il lavoro degli studenti sia presentato in formati appropriati, spesso con links a fonti disponibili on-line ;
- richiesta agli studenti di trovare via computer diverse pubblicazioni di una bibliografia in varie biblioteche;
- comunicazione delle informazioni sull'organizzazione del corso esclusivamente in forma elettronica, ad esempio nell'intranet;
- applicazione di 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 utiliz-

---

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

zando varie applicazioni software per computer (Economia aziendale). In Scienze dell'Educazione tutte le attività per uno sviluppo precoce delle capacità connesse ai nuovi strumenti tecnologici si focalizzano più sulle abilità pratiche che sulle conoscenze. Ciò implica che gli studenti:

- 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, ai compiti assegnati da svolgere al computer, alle 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 auto-valutazione, nel caso in cui gli studenti l'abbiano fatta all'inizio del proprio corso universitario.

Nel descrivere questa competenza, i SAG 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 in età matura che accedono 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 di chiedere aiuto.

## Capacità di ricerca

Tutti i SAG 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 Storia enfatizzano la conoscenza dei diversi metodi di ricerca, Fisica si focalizza sulla conoscenza delle tecniche utilizzate in un particolare campo di ricerca e Chimica fa riferimento anche alla elaborazione di progetti specifici e alla valutazione 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 svolgendo le attività connesse a un progetto di ricerca personale; tuttavia, dalle descrizioni relative ai corsi di studio risulta in maniera evidente, almeno in Scienze dell'Educazione e Infermieristica, che specifiche unità didattiche provvedono a fornire le conoscenze necessarie a sviluppare la capacità di fare ricerca, specialmente nel secondo ciclo. Questo si aggiunge all'insegnamento basato sull'esperienza diretta degli studenti adottato dagli specialisti di Infermieristica e Scienze dell'Educazione. Poiché la competenza di ricerca si sviluppa seguendo due percorsi paralleli (oltre ad un contatto costante con la ricerca, tramite la lettura di rapporti di ricerca richiesta dal corso), risulta talvolta difficile tracciare una chiara linea di demarcazione 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 a sua volta porterà a termine tutte attività richieste 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; predisporranno attività nelle quali gli studenti si eserciteranno nella raccolta qualitativa e quantitativa di dati e con i metodi di analisi; forniranno materiale bibliografico e documenti; 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, faranno la supervisione di saggi, progetti, tesi; organizzeranno visite a biblioteche/archivi. Gli studenti parteciperanno a corsi, seminari, workshop; svilupperanno un progetto o una tesi di ricerca; riesamineranno la letteratura scientifica esistente e faranno ricerche documentarie; raccoglieranno e analiz-

zeranno 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 i loro 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: in primo luogo, l'accertamento si basa sia sui risultati ottenuti durante il processo di ricerca —come la qualità del lavoro presentato periodicamente, 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 del pensiero, la ricerca di coerenza e obiettività, la chiarezza della presentazione; in secondo luogo, un costante feedback, per ciò che riguarda il modo di procedere e il risultato del lavoro viene fornito non solo dai supervisori accademici ma anche 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 verso la trasparenza dell'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. A Bergen (2005) i Ministri hanno trovato un accordo su un Quadro dei titoli per lo spazio europeo dell'istruzione superiore (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*)<sup>12</sup>. I responsabili accademici devono progettare corsi di studio che siano in linea con i nuovi 'approcci basati sui risultati' (*outcomes*

---

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

*approaches*) —inclusivi di livelli, descrittori di livelli, descrittori di titoli, risultati di apprendimento—, e prendano in considerazione in maniera ragionevole il carico di lavoro dello 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 del profitto.

Questo capitolo è stato scritto con l'intenzione di stimolare un'ulteriore discussione sulle questioni evidenziate e sui risultati della consultazione con i rappresentanti delle Facoltà di 25 paesi diversi. Risulta evidente che, come i corsi di studio sono progettati in vista di determinati 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 siano stati ottenuti o meno. 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*





## 6. Sviluppo della Qualità Nei Corsi di Studio: L'approccio Tuning

---

### Introduzione

Il Progetto *Tuning* avverte in tutta Europa un crescente interesse nei confronti della *qualità* nell'ambito dell'istruzione superiore. A livello istituzionale, aumenta il numero dei nuclei che operano per l'assicurazione interna della qualità. Sono anche in aumento le agenzie che hanno il compito di valutare la qualità dal punto di vista degli agenti esterni.

I principali portatori di interesse affermano, inoltre, che la qualità costituisce il fulcro della costruzione dello Spazio europeo dell'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 crearle o garantirne l'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 di vario tipo 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'accrescimento 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 studio di qualità.

Compito specifico di *Tuning* è quello di favorire una comprensione comune e fornire alle Università strumenti appropriati 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 costruire fiducia e comprensione reciproca, e per garantire il riconoscimento dei titoli 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 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 alla elaborazione di strumenti di trasparenza appropriati 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 di 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 di studio, la seconda significa invece stabilire se questi ultimi sono adeguati o meno. Nell'ottica di *Tuning*, per sviluppare una vera qualità, la 'adeguatezza per l'obiettivo' ha significato solamente quando la adeguatezza dell'obiettivo stesso sia stata stabilita

e accuratamente dimostrata. Conseguentemente, *Tuning* ritiene che qualità nella progettazione ed erogazione di un corso significhi garantire sia l' 'adeguatezza per l'obiettivo' (ossia l'adeguatezza per il raggiungimento degli obiettivi dichiarati di ciascun corso) che l' 'adeguatezza dell'obiettivo' (ossia l'adeguatezza degli obiettivi di ciascun corso che dovrebbero rispondere alle aspettative di studenti, corpo accademico, datori di lavoro e del 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 ad una considerazione approfondita 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 metterle 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:

- un'esigenza riscontrata, su cui si è manifestato un accordo.
- un profilo accuratamente descritto.
- i corrispondenti risultati di apprendimento espressi in termini di competenze.
- una corretta attribuzione dei crediti ECTS alle varie unità didattiche.
- metodi appropriati di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto.

Tutto ciò implica la creazione di un processo continuo, basato su un meccanismo di miglioramento della qualità ben assimilato e sulla consapevolezza della sua importanza, ovvero la creazione di una vera e propria «cultura della qualità».

## Il metodo *Tuning*

Il Progetto *Tuning* ha rivolto una particolare attenzione alle competenze come elemento base per la progettazione, attuazione ed erogazione di un corso di studio. Il concetto di competenze implica l'utilizzo di ri-

sultati di apprendimento e crediti, preferibilmente crediti ECTS, come principi guida. *Tuning* distingue fra 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 sono la descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. Essi possono fare riferimento a una singola unità didattica/ 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 dai docenti. 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 desiderati. 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 facilitare l'equilibrio tra i risultati di apprendimento ed il relativo carico di lavoro per lo studente, espresso in crediti ECTS.

Per *Tuning* la progettazione di un corso ne determina la qualità e la rilevanza nella società. Corsi mal progettati avranno effetti negativi non solo sui risultati degli studenti che li porteranno a termine, e sul tempo medio che occorrerà loro per completarli, ma anche sul loro livello di partecipazione alla vita civile e sulle loro possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.

Durante la prima fase del progetto, *Tuning* ha sviluppato un metodo in varie fasi 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, identificata per mezzo di un processo di consultazione delle principali parti interessate.

- Il profilo del corso di studio deve essere ben descritto.
- Deve essere identificata una serie di risultati di apprendimento, espressi sia in termini di competenze generali che di competenze specifiche di una data area disciplinare.
- Il contenuto accademico (conoscenze, 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 desiderati.
- Deve essere messo in atto un sistema di valutazione e assicurazione di qualità appropriato, incentrato in particolare sulla coerenza e l'attuazione del curriculum nel suo complesso.

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 progetto specifico.

In questo capitolo sembra utile illustrare in maniera più dettagliata 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 supervisor in loco. Anche le condizioni ambientali e le strutture 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 offrire opportunità di conoscere le nuove impostazioni di insegnamento e apprendimento.

Per dimostrare la *reale esigenza* di attivare un dato corso di studio occorre un ampio processo di consultazione. Questo processo di consultazione dovrebbe coinvolgere non solo la comunità accademica, ma anche professionisti e ordini professionali, datori di lavoro e le altre parti interessate. Per ottenere informazioni utili *Tuning* ha elaborato una serie di questionari che si concentrano sulle competenze, sia generali/trasferibili che specifiche di una data area disciplinare. I risultati di questo questio-

nario forniscono elementi utili per la definizione di punti di riferimento internazionali per una data area disciplinare. Altri stimoli vengono dalla comunità accademica globale dello specifico settore disciplinare, che ha un ruolo decisivo nella definizione dei punti di riferimento accademici per tale settore. In ultima analisi, tuttavia, la progettazione concreta del corso di studio spetta ai docenti responsabili del corso, che terranno comunque conto dei punti di riferimento identificati, dell'orientamento e delle competenze dei docenti disponibili. Benchè la diversità di competenze e orientamenti sia necessaria per assicurare qualità nei dipartimenti, nelle facoltà e nelle università, devono tuttavia esistere anche strutture di coordinamento adeguate 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 di studio, i direttori dei dipartimenti, i consigli di struttura didattica, i responsabili della progettazione, dell'approvazione, dell'erogazione e della gestione dei corsi di studio. I cambiamenti sono difficilmente attuabili quando non ricevono un supporto adeguato. Per questo motivo è necessario consultare il corpo accademico nel suo insieme e conoscere le opinioni degli studenti, in modo tale che il curriculum e la sua impostazione siano sostenuti sia dagli accademici che dagli studenti.

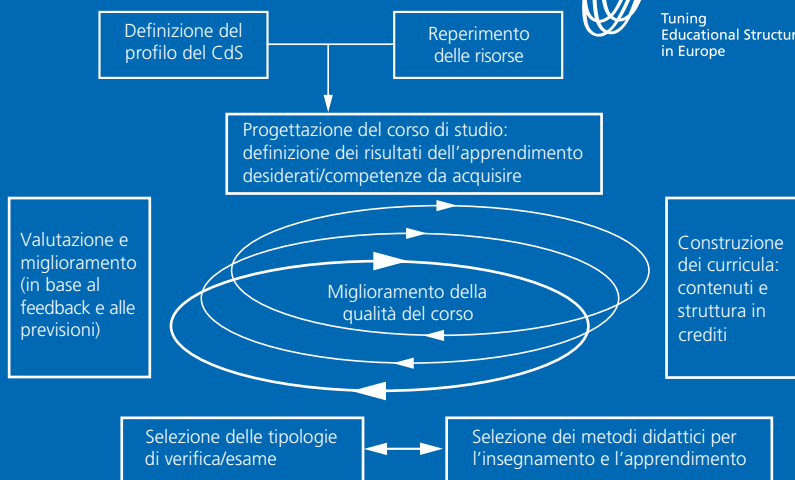
Per ciascun corso di studio ci dovrebbe essere un *profilo* del titolo, che definisca con chiarezza gli obiettivi del corso. Ulteriore chiarezza può essere ottenuta formulando questi obiettivi come risultati di apprendimento desiderati (descrizioni di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di fare al termine del corso di studio), espressi in termini di competenze generali e specifiche dell'area disciplinare. La progettazione del curriculum e le modalità di accertamento del profitto dello studente dovrebbero risultare coerenti con questo profilo del titolo.

Il processo di progettazione del curriculum dovrebbe definire il *contenuto accademico* da erogare ed il *livello* da raggiungere, senza dimenticare però che uno degli scopi principali dell'istruzione superiore è promuovere l'apprendimento autonomo 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 quindi sovraccaricare gli studenti con un contenuto eccessivo e ridondante. La progettazione del curriculum dovrebbe considerare la spendibilità del titolo nel mondo del lavoro e la capacità dei neolaureati di partecipare attivamente alla vita civile, oltre alla loro formazione accademica e intellettuale.

## IL CICLO DINAMICO TUNING PER LA QUALITA'

Tuning

Tuning  
Educational Structures  
in Europe



Si dovrebbe attivare un sistema di *valutazione* per monitorare e riconsiderare le attività di ciascun corso di studio. Il processo di monitoraggio dovrebbe implicare la raccolta sistematica e l'analisi di informazioni statistiche su indicatori chiave, quali il successo degli studenti agli esami, l'ingresso dei neolaureati nel mondo del lavoro o la loro prosecuzione negli studi, il numero di studenti iscritti, la risposta a questionari di valutazione, i giudizi delle istituzioni partner e così via. I risultati dovrebbero essere resi noti nell'ambito delle università. Dovrebbero inoltre essere previsti sistemi di raccolta dei dati relativi ai riscontri sulle azioni svolte (*feedback loops*) ed ai riesami propositivi (*feedforward loops*), che coinvolgano studenti, ex-alunni e corpo accademico con calendari paralleli o diversificati. In particolare, ci dovrebbe essere la possibilità di agire sulla base delle informazioni derivanti dai questionari degli studenti e dai rappresentanti degli studenti. Lo scopo dei riscontri (*feedback loops*) è quello di correggere le manchevolezze nell'erogazione e/o nella progettazione del curriculum. Quello dei riesami propositivi è di identificare gli sviluppi attesi, che dovrebbero essere presi in considerazione per il miglioramento dei corsi. Nel caso di corsi di studio che

contemplino apprendimento sul posto di lavoro o il conseguimento di competenze professionali, si dovrebbe cercare di ottenere un riscontro dalle parti interessate per ciò che riguarda la idoneità delle competenze acquisite dagli studenti e, di conseguenza, le loro possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.

I principi illustrati sopra per la progettazione e il miglioramento dei corsi di studio sono stati visualizzati da *Tuning* nel *ciclo dinamico per lo 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 di studio 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 sostenere le istituzioni nella progettazione, attuazione ed erogazione di un corso di studio, *Tuning* ha elaborato un'ampia lista di domande chiave da prendere in considerazione quando si istituisce un corso di studio. L'utilità di questa lista è già stata confermata nella pratica, come dimostrano gli esempi pubblicati nella relazione sulla fase II del progetto *Tuning*<sup>13</sup>. Lo strumento è incluso in questo capitolo come Allegato 1.

Poiché la società è in continuo mutamento e i settori accademici sono in costante sviluppo, quello dell'istruzione deve essere un processo dinamico. *Tuning* è convinto che controlli periodici —esterni o interni che siano— 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 un modo particolare. Le singole unità didattiche o moduli di insegnamento e apprendimento non dovrebbero essere valutati e analizzati di per sé, ma piuttosto nel contesto dell'intero corso di studio.

---

13 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](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=56&limitstart=0&limit=5)



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

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

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

*Processo formativo:*

- profilo del titolo di studio (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
- metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto
- raccordo con l'istruzione secondaria
- cooperazione internazionale e mobilità degli studenti

*Risultato formativo:*

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

*Risorse e strutture richieste:*

- risorse strutturali e tecniche
- risorse materiali e di personale
- supporto e tutoraggio agli 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 controllo 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* cercare di avvicinarvisi il più possibile. La 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 schemi metodologici e strumenti pratici per la progettazione, attuazione ed erogazione dei corsi di studio, *Tuning* ha un ruolo ulteriore da svolgere in quanto rete pan-europea di accademici. Il ruolo potenziale delle reti per quanto attiene al problema della qualità è menzionato nel Comunicato di Berlino. *Tuning* costituisce una rete di accademici europei che rappresentano sia i loro paesi che le loro istituzioni, essendo 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 dal processo di Bologna come catalizzatore di riforme necessarie, fondamentali e sostenibili dell'istruzione superiore in Europa, sarà necessario che nel Processo di Bologna si senta e si ascolti in modo più diretto la voce degli accademici nell'ambito delle istituzioni».

Reti di accademici possono dare un contributo significativo all'apprezzamento del valore della qualità, così come all'elaborazione di concetti che possano essere significativi in diversi contesti culturali. In relazione alla qualità, questo è un grande passo avanti, poiché l'elaborazione di significati condivisi può contribuire sostanzialmente allo sviluppo di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore orientato verso la qualità. Le 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 ricono-

scimento basato su comparabilità e trasparenza è al cuore del Progetto *Tuning*. Un compito fondamentale di *Tuning* è quello di fornire punti di riferimento utili per la creazione di corsi di studio comprensibili e comparabili, basati sui profili dei titoli descritti nel linguaggio dei 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 basati su concetti e contenuti condivisi internazionalmente circa gli elementi costitutivi dell'area disciplinare in senso lato;
- sviluppare criteri e metodologie condivisi per ciò che riguarda l'assicurazione della 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 comprensibili 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 seguenti *principi*, già identificati come elementi costitutivi della qualità nell'istruzione superiore europea:

*Rilevanza.* in un sistema didattico centrato sullo studente un valore chiave per ciascun corso di studio è ovviamente la sua rilevanza per gli studenti e per la società. Un corso di studio dovrebbe basarsi su sviluppo accademico, professionale e sociale, 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 di

identificare profili accademici e professionali rilevanti e sollecita chiarezza sulle esigenze 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 concordati preventivamente ed espressi come 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 il sistema ECTS consente inoltre livelli più alti di comparabilità e compatibilità tramite l'utilizzo del carico di lavoro dello studente come strumento per la pianificazione e il monitoraggio sia dei corsi di studio nel loro complesso che delle loro componenti.

*Trasparenza.* E' una caratteristica necessaria per ogni corso di studio e deve essere ricercata fin dall'inizio. Deve esserci trasparenza nei risultati, nel processo, nelle risorse per l'apprendimento, nei sistemi di qualità e nella gestione 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 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, del Supplemento di Diploma e di tutti gli altri strumenti ECTS.

*Mobilità e istruzione transnazionale.* La creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore richiede un sistema di mobilità affidabile e di alta qualità. A sua volta, l'esperienza della mobilità contribuisce notevolmente al pieno sviluppo di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore forte e vitale. La mobilità fisica per periodi di studio ben strutturati, come anche per un intero corso di studio, aumenta la qualità rispetto alla dimensione europea dell'istruzione, la capacità di impiego 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. ECTS costituisce il si-

stema chiave sul quale costruire il riconoscimento. *Tuning* ha facilitato il riconoscimento sviluppando in pieno la funzione di accumulo di ECTS, attraverso un uso coerente dei risultati di apprendimento, espressi in termini di competenze, oltre che del 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 per la 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 di qualità per la progettazione dei profili dei titoli e lo sviluppo di curricula, compresi quelli per titoli congiunti, formulando risultati di apprendimento e competenze e misurando il carico di lavoro dello 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 elaborando 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 di studio in modo che siano coerenti con i valori accademici fondamentali e con la loro 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 che rappresentano differenti tradizioni universitarie;
- richiedere i punti di vista delle organizzazioni professionali e delle altre parti interessate in ciascun settore, mantenendo così un dialogo dinamico sulla rilevanza sociale e l'adeguatezza dei corsi di studio;
- concentrarsi sugli sviluppi in ciascuna area disciplinare, realizzando così un approccio dinamico a punti chiave e punti di riferimento;

- porre in relazione i corsi di studio e i titoli con le 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 la comprensione reciproca, identificare competenze fondamentali e standard comuni ai diversi livelli;
- incoraggiare studi a livello europeo sulla spendibilità dei titoli, ponendo l'enfasi sulla diversità e l'innovazione;
- contribuire in maniera significativa allo sviluppo dei descrittori di ciclo (livello) utilizzati nella costruzione del Quadro europeo dei titoli.

È nell'ambito delle aree disciplinari che la realizzazione accademica di un corso di studio può essere compresa al meglio e misurata in termini sia di quantità che di qualità.

Utilizzare *Tuning* per accrescere la qualità nella progettazione ed erogazione dei corsi di studio

Per riassumere, *Tuning* offre strumenti solidi per accrescere la qualità nella progettazione ed erogazione dei corsi di studio. 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 ovunque dalle istituzioni e dai loro docenti per gestire in maniera efficace l'attivazione dei corsi di studio 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 suo sviluppo professionale, personale e di cittadino. 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 dato processo di apprendimento.

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, 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. Utilizzando 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 quell'area. *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 i quali si stanno elaborando strumenti simili 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. Si tratta di 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.

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 acca-

demici. 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 i risultati di apprendimento desiderati, 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 poter 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 stabiliti e se questi continuano a essere appropriati o se si devono 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 in un 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 delle domande chiave Tuning per la progettazione, l'erogazione, il mantenimento e la valutazione di un corso di studio nel quadro del Processo di Bologna

### Progettazione del corso

Oggetto	Domande chiave
Profilo del titolo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sono state stabilite in maniera esaustiva e con chiarezza la necessità del (nuovo) corso di studio e le sue potenzialità?</li><li>• Ha come scopo la soddisfazione di una nuova esigenza professionale e/o sociale?</li><li>• C'è stata una consultazione con le parti interessate? Queste hanno confermato la necessità del corso di studio?</li><li>• L'approccio utilizzato per la consultazione è stato adeguato? I gruppi selezionati sono quelli rilevanti per il corso di studio preso in considerazione?</li><li>• Sono chiare le definizioni del profilo, l'identificazione del gruppo bersaglio cui ci si deve rivolgere e il suo ruolo nello scenario nazionale e internazionale?</li><li>• Esiste una prova evidente che il titolo sarà riconosciuto per un futuro impiego? Esso è connesso a uno specifico contesto professionale o sociale?</li><li>• Questo profilo è accademicamente stimolante per il corpo docente e gli studenti?</li><li>• C'è consapevolezza del contesto di istruzione nel quale il corso di studio viene offerto?</li></ul>
Risultati di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sono stati identificati risultati di apprendimento chiari e adeguati per il corso di studio nel suo complesso e per ciascuna delle sue componenti?</li><li>• Risultano nel profilo identificato? Sono distribuiti adeguatamente nelle varie parti del corso di studio?</li><li>• È sufficientemente garantita la progressione e coerenza del corso di studio e delle sue componenti?</li><li>• I risultati di apprendimento sono formulati in termini di competenze specifiche dell'area disciplinare e generali che coprano le conoscenze, la comprensione, le competenze, le abilità e i valori?</li><li>• Che garanzia c'è che i risultati di apprendimento siano riconosciuti e compresi all'interno e al di fuori dell'Europa?</li></ul>

Oggetto	Domande chiave
Competenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le competenze da conseguire, sia specifiche dell'area disciplinare che generali, sono chiaramente identificate e formulate ?</li> <li>• Il livello delle competenze da ottenere è appropriato per questo specifico corso di studio?</li> <li>• Le competenze che devono essere conseguite sono espresse in maniera tale da potere essere misurate?</li> <li>• Viene garantita una progressione adeguata nello sviluppo delle competenze?</li> <li>• Le competenze conseguite possono essere valutate adeguatamente? La metodologia di valutazione delle competenze è chiaramente specificata e adatta ai risultati di apprendimento espressi?</li> <li>• Gli approcci scelti per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze sono specificati chiaramente? Che garanzia c'è che i risultati saranno veramente raggiunti?</li> <li>• Gli approcci scelti sono sufficientemente vari ed innovativi / creativi?</li> <li>• Le competenze identificate sono comparabili e compatibili con i punti di riferimento europei relativi all'area disciplinare? (se possibile)</li> </ul>
Livello	<ul style="list-style-type: none"> <li>• È stato preso in considerazione il livello di ingresso degli studenti potenziali nell'identificazione delle loro necessità di apprendimento?</li> <li>• 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>)?</li> <li>• Se sono previsti sottolivelli, questi sono descritti in termini di risultati di apprendimento espressi per mezzo delle competenze?</li> <li>• I livelli sono descritti in termini di: <ul style="list-style-type: none"> <li>—acquisire conoscenza, comprensione, capacità e abilità</li> <li>—applicare in pratica la conoscenza, la comprensione, le capacità e le abilità</li> <li>—esprimere opinioni e fare scelte ragionate</li> <li>—comunicare la conoscenza e la comprensione</li> <li>—continuare ad apprendere autonomamente</li> </ul> </li> </ul>

Oggetto	Domande chiave
Crediti e Carico di Lavoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il corso di studio è basato su ECTS? È allineato alle caratteristiche chiave di ECTS?</li> <li>• Sono stati attribuiti dei crediti al corso di studio? Come viene garantita l'adeguatezza di questa attribuzione?</li> <li>• Come sono messi in relazione i crediti con i risultati di apprendimento del corso di studio?</li> <li>• Come viene controllata la correlazione tra carico di lavoro e attribuzione dei crediti?</li> <li>• Come viene garantito un carico di lavoro bilanciato durante ciascun periodo di apprendimento in termini delle attività di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto?</li> <li>• 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?</li> <li>• Le informazioni sul corso (moduli e/o unità didattiche) sono presentate come è descritto nella ECTS User's Guide?</li> <li>• Come viene facilitata la mobilità dello studente?</li> <li>• Che tipo di supporto c'è per gli studenti sulla mobilità?</li> <li>• Come sono utilizzati i documenti chiave di ECTS per la mobilità?</li> <li>• Chi è responsabile del riconoscimento e quali procedure vengono utilizzate?</li> </ul>
Risorse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come vengono garantite l'approvazione formale del corso e le risorse richieste per la sua erogazione?</li> <li>• È garantito lo staff (staff accademico, di supporto e supervisori sul lavoro) per l'erogazione del corso? Il corso richiede l'utilizzo di staff esterno al dipartimento o all'istituzione?</li> <li>• È previsto uno sviluppo delle competenze del corpo insegnante per quanto riguarda i nuovi approcci all'apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto?</li> <li>• Come sono garantite le risorse strutturali, finanziarie e tecniche necessarie (aule, attrezzature, sicurezza e così via).</li> <li>• Nel caso di apprendimento sul posto di lavoro e tirocinio ci sono sufficienti posti stage garantiti?</li> </ul>

## Erogazione, mantenimento e valutazione del Corso di studio

Monitoraggio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Come viene monitorata la qualità dell'erogazione del corso e delle sue componenti?</li><li>• Come viene monitorata la qualità e la motivazione del corpo insegnante impegnato nell'erogazione del corso?</li><li>• Esistono sistemi in atto per la valutazione della qualità dell'ambiente di apprendimento durante lo stage / lavoro pratico?</li><li>• È sufficiente la qualità delle aule e delle attrezzature (compresi gli ambienti di lavoro) utilizzate per l'erogazione del corso?</li><li>• Come viene monitorato il livello di ingresso dei potenziali studenti?</li><li>• Come viene monitorata la performance dello studente con riferimento ai risultati di apprendimento da ottenere / competenze da conseguire e tempo richiesto per completare il corso e le sue componenti?</li><li>• Come viene monitorato l'inserimento nel mondo del lavoro dei neolaureati?</li><li>• Come viene organizzato il database degli ex-alunni?</li><li>• Vengono raccolti dati sulla soddisfazione dei neolaureati in relazione al corso?</li></ul>
Aggiornamento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Come viene organizzato il sistema di aggiornamento/revisione del corso di studio?</li><li>• In quale modo vengono incorporati nel corso i cambiamenti relativi agli sviluppi esterni della società?</li><li>• Come viene organizzato e garantito lo sviluppo delle competenze del corpo docente rispetto a processo di revisione del corso?</li></ul>
Sostenibilità e Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"><li>• Come si garantisce la sostenibilità del corso di studio?</li><li>• Come si garantisce che gli organi deputati si assumano la responsabilità della sostenibilità e dell'aggiornamento del corso?</li></ul>
Organizzazione e Informazione	<ul style="list-style-type: none"><li>• Come viene organizzato e garantito l'aggiornamento dell'informazione concernente il corso di studio?</li><li>• Come si assicura l'adeguatezza del sistema di supporto, consulenza e tutoraggio allo studente?</li><li>• Viene rilasciato automaticamente e senza spese per lo studente un Supplemento di Diploma, scritto in una lingua europea di ampia diffusione?</li></ul>

# 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 formativo, i risultati formativi, le risorse e le strutture richieste per l'erogazione del corso.

### Processo formativo:

- profilo del titolo di studio (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 di studio (da controllare)
- metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto
- raccordo con l'istruzione secondaria
- cooperazione internazionale e mobilità degli studenti

### Risultati formativi:

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

### Risorse e strutture richieste:

- risorse strutturali e tecniche
- risorse materiali e di personale
- supporto e tutoraggio agli studenti

## Processo formativo

### 1. Profilo del titolo di studio

#### *Premesse:*

Il corso di studio ha un profilo chiaramente definito, che si basa sia sulle richieste poste da un titolo accademico che su quelle poste dalla società, 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 esigenze rilevate? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

### 2. Risultati di apprendimento e competenze

#### *Premesse:*

Il corso di studio ha risultati di apprendimento chiaramente definiti che riflettono il profilo del corso di studio. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze da conseguire (conoscenze, 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 componenti 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 generali del corso di studio. I risultati di apprendimento sono descritti in termini di competenze da conseguire (conoscenze, comprensione e abilità).

#### *Domande:*

I risultati di apprendimento sono menzionati esplicitamente nel *syllabus* per ciascuna delle sue componenti (modulo o unità didattica), e ulteriormente illustrati se richiesto? Fino a che punto risulta chiaro dalla de-

scrizione che sono sviluppate anche competenze specifiche? Viene indicato quale è il livello delle competenze cui si mira?

#### **4. Struttura del corso di studio e sequenza delle componenti**

##### *Premesse:*

Il curriculum è strutturato in maniera tale da assicurare la piena coerenza del corso di studio nel suo complesso, nelle sue varie fasi e nelle sue diverse componenti, e da garantire una progressione adeguata delle competenze generali/trasferibili e specifiche dell'area disciplinare in termini di conoscenze, comprensione e abilità.

##### *Domande:*

Fino a che punto risulta chiaro nella pratica che il corso di studio è strutturato in maniera tale da assicurare piena coerenza e garantire una progressione adeguata di conoscenze, comprensione e le abilità in relazione ai risultati di apprendimento e alle competenze da sviluppare? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

#### **5. Suddivisione del carico di lavoro**

##### *Premesse:*

Il corso di studio è strutturato in maniera tale da realizzare una suddivisione ben bilanciata del carico di lavoro tra gli anni accademici e al loro interno, e tra 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. Implica inoltre che non ci siano impedimenti non necessari tra le componenti del corso e ci sia adeguata supervisione da parte dei docenti.



### *Domande:*

Fino a che punto si garantiscono: una combinazione ben bilanciata di metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto, una sufficiente supervisione da parte dei docenti, e requisiti di accesso alle componenti del corso solamente con 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 i regolamenti didattici e quelli sugli esami, e i *syllabi* del corso di studio, assicurano che le premesse formulate trovino un riscontro? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

## **8. Raccordo con l'istruzione secondaria**

### *Premesse:*

Il corso è stato strutturato in maniera tale da prendere in considerazione il livello di ingresso degli studenti. Per i 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 vi danno accesso.

### *Domande:*

Fino a che punto ci si è assicurati che il corso sia stato strutturato in maniera tale da garantire una transizione agevole per quanto riguarda i requisiti di ingresso al primo e al 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 scambi

di studenti con il 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 essi stessi responsabili (ad esempio, perché hanno cambiato il loro programma di studio senza approvazione, o perché non hanno superato qualche esame)? Se necessario, quali aggiustamenti e ripensamenti sono auspicabili?

## **Risultati formativi**

### **10. Risultati ottenuti nel primo o secondo ciclo**

#### *Premesse:*

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

#### *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 ad una esigenza della società, come si può dedurre dal fatto che il passaggio dei laureati nel mondo del lavoro è in generale buono.

#### *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 problemi nell'erogazione del corso per quanto riguarda le strutture e le risorse disponibili?

### 13. Risorse materiali e di personale

#### *Premesse:*

Per l'erogazione del corso sono messe a disposizione sufficienti risorse quantitative e qualitative di personale, in termini di insegnanti e personale tecnico-amministrativo di supporto. Ciascuna unità didattica/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 originali?

### 14. Supporto, orientamento e tutoraggio agli studenti

#### *Premesse:*

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

#### *Domanda:*

In quale maniera si soddisfa l'esigenza di un sistema adeguato di supporto, orientamento 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 studio o una intera unità didattica, 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 didattica 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 conoscenze (*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 riferiti a una media gli studenti sono valutati in relazione l'uno all'altro, solitamente all'interno della

stessa coorte. Questo 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 conseguito nell'ambito di corsi di studio. In un sistema di accumulo 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 desiderati.

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 essere trasferiti tra corsi di studio all'interno della medesima istituzione, tra istituzioni diverse all'interno del medesimo paese, o internazionalmente (spesso con alcuni limiti concernenti la percentuale del totale che può essere trasferita). Questo processo permette agli studenti di studiare unità didattiche o moduli singoli 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 in un determinato arco di

tempo per il raggiungimento dei risultati di apprendimento desiderati (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 superiore. 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 desiderati 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 desiderati 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 desiderati (*Intended Learning Outcomes*).



## Criteria di Accertamento 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 desiderati, 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 analogha 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 ai crediti ECTS) uno dei fondamenti del Quadro dei Titoli dello 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 desiderati e delle abilità caratteristiche associate a un titolo che rappresenta 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

desiderati 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 tempo pieno 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 didattiche 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 di studio.

## **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 desiderati.

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 (e ai cittadini, datori di lavoro, ecc.) 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 studio, 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 Desiderati = 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 su-



periore 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 accumulo di crediti il corso di studio si completa con l'accumulo 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 globale 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 ha sviluppato 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, in-

sieme 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 un dato campo o in una data area disciplinare e dei relativi corsi di studio comprende tutte 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 (*strengths 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, 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](mailto:relint@relint.deusto.es)

### **Robert Wagenaar**

University of Groningen  
The Netherlands  
[r.wagenaar@rug.nl](mailto: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](mailto: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](mailto:pbeneito@relint.deusto.es)

Visitate il sito web di Tuning per maggiori informazioni: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> and [www.rug.nl/let/tuningeu](http://www.rug.nl/let/tuningeu)



University of  
Deusto

.....



university of  
 groningen