

La qualità del corso di lingua straniera: modello e tecniche di analisi strategica¹

Giuseppe Maugeri, Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari di Venezia (<gmaugeri@unive.it>; <serragiotto@unive.it>)

Abstract

Designing a foreign language course involves close analysis and assessment of teaching methodology. Problems need to be identified and the most appropriate solutions found for increasing procedural quality. The aim of this article is to suggest cross language teaching tools whose aim is teaching efficiency control, monitoring the participants in the L2 teaching and learning process. An organizational concept will be developed applicable to all the aspects of teaching supervision by institutional language course providers, in the conviction that teaching quality, being closely linked to organizational quality, contributes to enhancing the learning environment.

Keywords: language teaching, learning design, learning environment, learning experience, qualitative process

1. Definire un modello di sviluppo della qualità didattica

La definizione e lo sviluppo di un modello di analisi e valutazione della qualità dei corsi di lingua straniera costituisce uno dei fattori critici di successo dell'istituzione erogatrice. Quest'ultima si configura come impresa culturale con un doppio orientamento: il cliente e la qualità del bene immateriale.

La sua strategia non si discosta affatto dal contesto e pertanto idea e realizzazione delle azioni situate, peculiari al suo target, nell'ottica del miglioramento dei servizi e della didattica.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Giuseppe Maugeri ha curato i paragrafi 1, 2, 3 e 4, mentre Graziano Serragiotto ha elaborato i paragrafi 5, 6 e 7.



Una tale impostazione non è solo legata ai costi dei corsi ma alla metodologia di differenziazione che testimonia quanto segue:

- a) la fase di verifica costituisce un'attività pianificata, intrinseca al processo di apprendimento dello studente;
- b) il valore del prodotto erogato presso quell'ente corrisponde a un *concept* vincente. Esso prevede un approccio organizzativo orientato sul discente che apprende la lingua straniera, migliorando e correggendo aspetti del suo percorso didattico;
- c) la fisionomia di tale modello fa sì che i processi di apprendimento e i processi di socializzazione abbiano obiettivi condivisi. In questo modo, si attuano le premesse per una condivisione di pratiche didattiche fra tutti i partecipanti al progetto didattico.

Il quadro di riferimento che ne viene fuori è quello di un'organizzazione dinamica e aperta che punta a integrare le sue componenti per trarre un vantaggio competitivo in termini di innovazione, idee e soluzioni ragionate, contestuali e intelligenti. Il valore dell'apprendimento è perciò visto come un processo circolare dove si costituiscono reti di collaborazione interfunzionali che presiedono allo sviluppo organizzativo, metodologico e didattico dei corsi in rapporto alle aspettative e alle richieste degli allievi. Il calo delle iscrizioni, al di là della contrazione della domanda del mercato delle lingue, può essere considerato proprio da questa prospettiva, ovvero l'implementazione di una strategia di marketing didattico poco attenta ad approfondire il contesto didattico e a definire le aspettative e le caratteristiche del suo target.

Al contrario, il modello operativo a carattere euristico che si prevede di analizzare, si basa sul pensiero strategico nel consolidare in ordine diffuso:

- a) una visione dell'organizzazione che agevola le persone a lavorare per un progetto comune;
- b) una visione per cui le persone crescono di valore parallelamente all'aumento del valore complessivo arrecato al cliente/studente;
- c) una visione secondo cui l'unità organizzativa è orientata alla qualità dei corsi, allo studente e al mantenimento del benessere dell'istituzione dal punto di vista strutturale, affettivo ed economico, osservando e interpretando i cambiamenti dell'offerta linguistica del mercato;
- d) i risultati sono considerati frutto di processi decisionali e didattici collettivi in cui è fondamentale il ruolo assunto dall'organizzazione nel presiedere e condurre un monitoraggio costante sulla qualità ed efficacia della didattica dei corsi di lingua stranieri della scuola.

In uno scenario di apprendimento organizzato come quello delineato, diventano essenziali i momenti di confronto fra i diversi protagonisti della

didattica dei corsi così come l'utilizzo di una ampia gamma di strumenti che permettano di focalizzarsi sui seguenti aspetti:

- a) sul valore delle competenze collettive (Bollo 2012);
- b) sugli obiettivi prioritari;
- c) sulle criticità intervenendo con delle soluzioni adeguate alle necessità di apprendimento degli allievi;
- d) sull'ottimizzazione dei tempi.

Si tratta di fattori necessari e di alta complessità progettuale che caratterizzano il comportamento dell'organizzazione nell'individuare i punti di debolezza e le possibili minacce per trasformarle successivamente in aree di forza e in parti integranti la propria operatività.

2. *Definizione e prospettive della qualità*

La qualità si applica a tutti gli aspetti della vita dell'organismo, didattici e ambientali (Butera 1990). Si tratta quindi di concepire la qualità secondo un'idea sferica diffusa a tutti i livelli di creazione dell'apprendimento; di conseguenza, l'esperienza olistica generata riguarda ogni interfaccia dell'ambiente di studio. Ne scaturiscono dei livelli di comunicazione e di interazione diversi, che fanno leva sulla costruzione delle competenze degli individui e di processo di tutte quelle informazioni necessarie ad arrecare un valore aggiunto all'esperienza di studio degli allievi.

Secondo questa prospettiva, i costrutti della qualità sono olistici e soggettivi (Hofstede *et al.* 1990; Alvesson 1996), analitici e fondati sul rapporto emozionalità-razionalità degli individui. In ogni caso, essa è compresa nell'esperienza che compiono i soggetti a partire dai punti di contatto che hanno avuto con l'organizzazione. In particolar modo, ci si riferisce a una strategia politico-economica e sociale che va coordinata, specificata e situata (Lave, Wenger 1991). Per azioni situate, perciò, si intendono degli eventi, delle proposte formative e culturali che presentano una rete di significati reali e comprensibili nel-dal contesto (Ricoeur 1978); si tesse in questo modo una relazione imperniata sulla coerenza fra macroambiente e microcontesto. Tale presupposto, conferisce identità e personalità all'Istituto (strutturale esterna, ambienti di lavoro interni) fondata sulla reciprocità (Giddens 1991) fra organizzazione degli ambienti e azioni conoscitive a scopo didattico e di apprendimento, indirizzate al gruppo di individui che partecipano al processo di utilizzo degli spazi, delle tecnologie di cui si dispone, e infine del prodotto linguistico. Quest'ultimo aspetto, poi, ricopre un ruolo rilevante per la definizione della qualità poiché da come viene presentata l'offerta linguistica si può risalire alla qualità dell'organizzazione promotrice e a numerosi aspetti che riguardano la struttura e la complessità gestionale dell'organismo; inol-

tre, i corsi di lingue rappresentano un investimento essenziale per tutti quei soggetti interessati a elaborare strategie di riconoscimento territoriale. A tal fine, basterebbe fare l'esempio della maggior parte degli Istituti italiani di cultura che, nel giro di un decennio, hanno destinato parte dei loro fondi all'organizzazione di attività didattiche (Giovanardi, Trifone 2012) come forma non estemporanea di promozione dell'organismo e come valido strumento di *fund raising* (fig. 1). Lo scopo è di costruire una sostenibilità finanziaria per la promozione di eventi culturali in un'ottica di crescita e di sviluppo (Argano, Dalla Sega 2009). Nella figura sottostante, vengono presi a modello di riferimento gli Istituti italiani di cultura, distinguendo tra quelli non operativi, vale a dire chiusi e non operanti nel contesto locale (Libia, Bagdad, ad esempio), quegli enti che, pur aperti, non presentano fra le attività di promozione linguistica, dei corsi di lingua italiana per stranieri e, infine, quegli organismi che propongono attività didattiche.

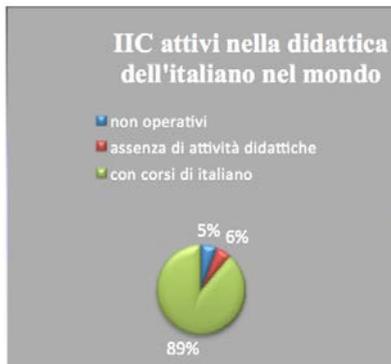


Fig. 1 - Prospetto degli 83 Istituti italiani di cultura. Nostra elaborazione



Fig. 2 - Equilibrio fra sostenibilità e investimento. Nostra elaborazione

2.1 La qualità nell'organizzazione

Si è constatato nel paragrafo precedente, come la qualità corrisponda a una precisa visione e strategia della scuola, realizzandosi nello specifico in una struttura organizzativa coesa e capace di assicurare un ritmo di apprendimento personalizzato sulla base di azioni congiunte, coordinate, strutturate e condivise fra i diversi attori. Questa tipologia di funzionamento si propone di promuovere un sistema di studio e di acquisizione della lingua che:

- a) favorisce l'integrazione come piattaforma di supporto alle finalità dell'organismo;
- b) coordina il processo di apprendimento revisionando il programma delle attività;

- c) conduce e gestisce in modo proattivo le criticità;
- d) interviene con soluzioni personalizzate;
- e) adotta strumenti di insegnamento specifici;
- f) forma ad apprendere mediante didattiche esperienziali;
- g) sostiene e crea collegamenti, scambi e azioni finalizzati a rendere effettivo e spendibile l'acquisizione.

La lettura di un simile contesto organizzativo rende manifesta la qualità in ogni ambiente dell'istituto che si rivela idoneo per innescare l'apprendimento dello studente. La qualità quindi è correlata a ogni aspetto spaziale, organizzativo e didattico agevolando così il contatto fra il soggetto erogatore e lo studente. In quest'ottica, migliorano l'aspetto relazionale e comunicativo di entrambi, i processi decisionali e di comprensione del fenomeno linguistico (fig. 3).



Fig. 3 - Architettura simbolica dell'organizzazione culturale.
In Serragiotto, Maugeri 2012

Da questa prospettiva, la qualità è un processo dinamico che avanza e ispira il comportamento dell'organizzazione; per questi motivi, ha una valenza sociale dal momento che può essere misurata in base al livello di socializzazione raggiunta, nonché grazie agli strumenti che misurano la soddisfazione che lo studente ha avuto nei confronti dell'esperienza di studio globale, cioè sia in fase di entrata che in uscita. Si è d'accordo così con Butera (1980) nel definire le pratiche di lavoro come una cooperazione socializzata nel contenuto e nella forma. In questo contesto, si darà spazio al valore e alle competenze dei partecipanti, in particolar modo dei docenti, strutturando di fatto dei percorsi di *engagement*, di identificazione, di costruzione dei saperi nella varietà delle sue forme che investono gli aspetti didattici ed extra didattici dei corsi.

2.2 La qualità dell'offerta culturale e linguistica

La qualità del processo di *organizing* che, come si è constatato, coinvolge tutte le sfere dell'istituzione, riguarda in misura evidente il processo di costruzione della conoscenza, per cui essa si estende anche sul livello qualitativo del prodotto intangibile. Dunque, i fondamenti della qualità dell'organizzazione

diventano visibili nelle politiche linguistiche attuate, spostando i loro significati nelle offerte culturali messe in campo come nel caso dei corsi di italiano che acquistano profondità se rivelano il nesso fra cultura dell'organizzazione e la qualità metodologica didattica dei corsi. In questo senso, un modello qualitativo riferito alla didattica dell'italiano erogata presso istituzioni come gli Istituti Italiani di Cultura deve prevedere una fase progettuale, di pianificazione e monitoraggio del fenomeno linguistico ad ogni fase del suo processo di fruizione. Si determina pertanto una struttura di sistema concepita per processi.

Pertanto, le prospettive di qualità e di miglioramento continuo dell'organizzazione si basano sull'esigenza di creare:

- a) un gruppo di docenti che sono parte vitale, gestionale ed esecutiva dell'offerta linguistica. Essi veicolano la qualità didattica del prodotto attraverso un orientamento simile e forme metodologiche personalizzate sugli stili di apprendimento degli allievi;
- b) una cultura di gruppo che si allinea ai processi di costruzione del sapere dell'organismo, aggiungendo o arricchendolo con nuovi punti di vista e definizioni. In questo modo, vengono determinate continuamente nuove situazioni di crescita collettiva;
- c) una comunità che, integrando la storia dell'organizzazione, diventa soggetto narrante di idee, di pratiche e di esperienze condivise (Schein 2000).

Dai punti sopra indicati, la comunità dei docenti garantisce l'equilibrio dell'organizzazione didattica per la centralità che essi hanno nel mantenere la qualità dei corsi, per i processi decisionali in cui ognuno è coinvolto, per le responsabilità a cui assolvono, per il fatto di esprimere professionalità differenti, per i legami forti instaurati tra pari e col target, per gli interessi e le influenze che si ricevono e danno durante le ore lavorative, per la gestione del tempo e così via.

Nel modello culturale e qualitativo di un prodotto culturale che rende visibili i fondamenti valoriali dell'organizzazione, il corpo dei docenti assume una forte rilevanza per il senso di appartenenza e un sentimento di partecipazione alla realtà organizzativa della didattica che consentirà di costituire una comunità di persone che insegnano e lavorano insieme, che condividono una cultura e una *vision* degli obiettivi e delle finalità estese a tutti i processi di apprendimento dello studente. Si viene pertanto a costituire una comunità pratica di docenti che trova nel senso e nell'azione locale dell'istituto un obiettivo e dei risultati. Questo riconoscimento nell'organizzazione presenta una forma di apprendimento continuo su scala locale. L'obiettivo che tale contributo si pone, mira invece a estendere questo senso di appartenenza alla comunità locale a un livello di riconoscimento internazionale. A tal fine, si considererà analogo all'obiettivo citato avanzare l'ipotesi di un network di docenti nella convinzione che gli assunti che lo promuovono servano a progettare un processo di formazione glottodidattica che, estraneo ai fenomeni di breve corso, risulti più incisiva e idonea all'integrazione condivisa della storia degli istituti da parte dei loro rispettivi insegnanti.

3. La gestione della qualità in seno all'organizzazione didattica

Nei prossimi paragrafi, si metterà a punto un modello di gestione e di controllo della qualità. In modo particolare, si mostreranno gli assunti su cui poggia un diverso paradigma delle qualità che va contestualizzato all'ambito organizzativo e progettato in modo integrato alla dimensione della conoscenza che si vuole acquisire.

Si delinea in questo modo un quadro di orientamento da cui gli insegnanti possono attingere al fine di confezionare nuove modalità di gestione didattica, migliorando attività e percorsi già esistenti, secondo la logica dell'equilibrio tra le esigenze psicologiche degli allievi e gli obiettivi didattico-organizzativi della scuola. Nel fare questo, i responsabili dell'apprendimento hanno il compito di gestire la qualità, assegnando ruoli chiari e affidandosi alle competenze degli individui. In questa prospettiva di indagine, la qualità è sviluppo di una cultura che alimenta le diverse aree dell'organizzazione di un pensiero analogico e induttivo, che non trascura la capacità creativa e di azione di tutti i protagonisti coinvolti nel processo di apprendimento.

3.1 Monitorare il processo di apprendimento

Analizzare e valutare il valore del prodotto linguistico consente di orientare per tempo il processo verso i bisogni dello studente. L'analisi coinvolge ogni sfera dell'organizzazione in modo da visualizzare i diversi punti di vista e il feedback sul prodotto, ridurre le criticità e migliorare la qualità che costituisce l'aspetto essenziale e differenziale di un corso di lingua dagli altri *competitors*. Dunque la qualità ha un carattere multidimensionale e si giova della valutazione *on going* del prodotto come momento collettivo, interattivo e comunicante per determinare un suo sviluppo nel processo di progettazione dell'esperienza intellettuale e di esecuzione didattica. A tal fine, la fig. 4 fa luce sulle caratteristiche distintive di questo momento di mera analisi sia per condizioni di verifica delle ipotesi di lavoro che per la circolazione delle informazioni che passano a ogni individuo che partecipa al team di vertice e si confronta con gli altri.



Fig. 4 - Circolarità dell'ambiente di valutazione. Nostra elaborazione

Si perviene così a un pensiero organizzativo più duttile e a un discorso narrativo a più voci in seno all'organizzazione, le cui componenti fondamentali fanno decadere il principio organizzativo unico e, allargando la spirale dei partecipanti sulla base dei bisogni e degli interessi della scuola, determinano rispettivamente:

- a) una configurazione organizzativa orizzontale, aperta e disponibile a integrare i vari localismi organizzativi; un simile modello di lavoro migliora la disponibilità ad ascoltare in modo pro attivo tutti i suoi membri attraverso una discussione focalizzata attorno a degli obiettivi, a un contenuto e alle azioni da sviluppare. Inoltre, un tale schema facilita la circolazione di idee e risorse tra le persone;
- b) un modello di unità organizzativa che si propone come centro decisionale la cui gestione spetta a ogni unità partecipante; in questo senso vengono accresciuti e accelerati i flussi di comunicazione, le interdipendenze fra le diverse unità organizzative preposte alla didattica;
- c) il monitoraggio costante delle performance della didattica, intendendo con essa l'accresciuta competenza comunicativa degli studenti e il progresso delle loro conoscenze parallelamente allo sviluppo della persona in termini di socializzazione, autonomia, analisi dei problemi e *problem solving*. In questo scenario, il processo di apprendimento e quello di socializzazione condividono gli stessi obiettivi, ovvero promuovere lo studente come persona e come apprendente.

Dalla figura 4, inoltre, si nota la scelta organizzativa di coinvolgere nei lavori il cliente/studente che si ritrova assieme a tutti gli altri attori. La loro presenza e interconnessione avvia un modello esperienziale di apprendimento costruttivo fuori dall'aula, i cui vantaggi per l'organizzazione sono:

- a) avere un'ottica estesa della didattica dei corsi;
- b) aumentare il momento di confronto diretto con i destinatari;
- c) accrescere l'*engagement* e il senso di responsabilità degli studenti coinvolti, migliorando la comunicazione e formando una prima rete di relazione con gli altri partecipanti in cui far passare i principi, le norme e i valori di fondo che regolano l'organismo;
- d) promuovere il target come *prosumer* di alternative intelligenti e orientate maggiormente sulle richieste degli studenti;
- e) incrementare la trasparenza e la visibilità dell'organizzazione agli occhi del suo pubblico;
- f) ottimizzare i tempi mantenendo un rispetto rigoroso.

Per lo studente partecipante, i benefici che potrà ottenere sono:

- a) aumentare il senso di fiducia dell'organizzazione;
- b) rafforzare il senso di autoefficacia grazie a una maggiore responsabilità e coinvolgimento nelle attività dell'istituzione;
- c) aumentare la motivazione allo studio della lingua;
- d) comprendere alcuni aspetti organizzativi, interiorizzarli e trasferirli ai suoi pari;
- e) avere più opportunità di dialogo con gli insegnanti e le unità direttive;
- f) stabilire una collaborazione con la scuola grazie alla possibilità di portare sul tavolo di lavoro delle risposte nuove e soprattutto delle idee vincenti.

Un modello circolare come quello descritto finora, si apre come luogo di espressione dei singoli che, nello stare insieme e nella condivisione, sperimentano una narrazione polifonica e pregnante, una progettualità condivisa e un agire collettivo che contraddistingue la cultura e lo stile di un gruppo. Un simposio della conoscenza, quindi, che necessita a sua volta di una sceneggiatura attivante forme di convivialità e strumenti specifici di comunicazione.

3.2 La dimensione fisica dello spazio lavorativo

Un fattore essenziale per dare più significatività al lavoro e massimizzare l'incontro fra i diversi attori è dato dalla disposizione dello spazio in cui avvengono gli incontri. L'ambiente deve esprimere l'idea progettuale della scuola, offrendo di sé un'immagine coordinata in funzione dei contenuti di natura teorico-operativa che si affrontano ad esempio, se l'istituto tende a essere centro o punto di un network, deve dotarsi di impianti e strumenti che rendano possibile:

- a) la mobilità degli individui;
- b) l'utilizzo di dispositivi tecnologici per favorire combinazioni partecipative di tipo *glocal*;
- c) aree di lavoro interfunzionali ai compiti e agli obiettivi della riunione;
- d) il contatto visivo;
- e) la visione dell'esterno (comfort estetico).

Ne risulta un layout interno aperto a più soluzioni di adattabilità e di manipolazione a più vie. Una simile organizzazione spaziale, perciò, è caratterizzata dalla flessibilità delle postazioni di lavoro e di *check* che sono intercambiabili e mai *ad personam*; sono ambienti standardizzati in modo da non sottolineare le differenze fra l'ufficio del direttore e quello del personale. Piuttosto, i principi che guidano l'assegnazione e il layout di tali spazi sono la funzionalità, l'adattabilità e il bilanciamento fra le dotazioni tecnologiche che dispongono e le misure ambientali che agevolano un approccio positivo al lavoro. Ciò aumenta il carattere di fruibilità e di realizzabilità degli ambienti.

Un altro aspetto importante da sottolineare è che quell'ente che adopera un approccio alle persone, deve prendersi necessariamente cura di loro. Di conseguenza, gli ambienti dovranno essere gradevoli, curati nel realizzare le forme di un paesaggio sociale che metta a proprio agio gli individui. Sono considerati un valore aggiunto tutti quegli ambienti che possiedono le seguenti caratteristiche:

- a) hanno una vista sull'esterno;
- b) sono soggetti alla variazione della luce naturale;
- c) sono regolati dal clima interno all'ambiente microclima sulla base della variazioni della temperatura esterna;
- d) presentano un arredamento non invasivo;
- e) garantiscono soluzioni acustiche confortevoli;
- f) dispongono di posizioni ergonomiche di lavoro.

Per quanto riguarda poi la distribuzione spaziale, essa dovrebbe essere efficace, snella e pronta ad accogliere il team. Come si è già detto, l'ambiente deve essere dotato di tutte le tecnologie leggere necessarie. La possibilità di utilizzo di queste ultime hanno il vantaggio di:

- a) ottimizzare la produzione e la resa di *output* immateriali, ovvero legata alla contingenza razionale del bene intangibile (prodotto linguistico);
- b) marcare una tipologia di lavoro tecnologica sostenuta dalle competenze degli individui e vicina alla forma di studio degli apprendenti.

La fig. 4 rivela da un lato un'impostazione circolare del lavoro e dall'altro un'organizzazione degli spazi funzionale a:

- a) abbattere il senso di lontananza in favore di una maggiore prossimità e vicinanza;
- b) facilitare il contatto visivo;
- c) ridurre il senso di controllo e il livello gerarchico;
- d) aumentare i flussi di lavoro col miglioramento della qualità degli ambienti, della comunicazione e della condivisione di idee e di materiali;
- e) diffondere attraverso il benessere degli spazi, l'etica dell'organizzazione.

Un simile modello di unità lavorativa e una modalità di analisi del lavoro di questo tipo valorizzano la dimensione temporale secondo due prospettive:

- a) il tempo ha una finalità produttiva per cui acquista importanza l'associazione tempo-performance;
- b) nonostante la dislocazione e la mobilità del lavoro mediate dalle nuove tecnologie (incontri via Skype, Google+, dispositivi per telefonate e conversazioni telefoniche multiple), la verifica del processo di lavoro didattico richiede la partecipazione attiva di tutti i componenti.

Una gestione degli spazi intelligente e razionale rende l'idea su che tipo di conoscenza l'organismo intenda perseguire; ne consegue che, un'attenta progettazione degli ambienti di studio e di lavoro, aumenta la realtà e l'efficacia dell'apprendimento (Paladino 2008), strutturando una conoscenza che può essere fruita e realizzata dallo studente come una necessità sociale, ancor prima che cognitiva e strumentale.

3.3 Tassonomia delle interazioni nell'attività di analisi qualitativa

Tra i prerequisiti del modello qualitativo proposto, l'ambiente ha il compito di sostenere le diverse esigenze dei partecipanti. Per questo motivo, uno spazio intelligente deve essere pensato, rivolto e mantenuto a garantire il comfort e il benessere dei protagonisti. Secondo la prospettiva di lavoro che si sta analizzando, l'organizzazione degli spazi non dovrebbe rimarcare le differenze di ruolo e le gerarchie fra gli utilizzatori; piuttosto, dovrebbe essere progettato per facilitare le pratiche e i canali comunicativi a tutti i livelli. In quest'ottica, il direttore e/o i responsabili dovrebbero fungere da mediatori fra le diverse richieste e le problematiche che emergono durante la scansione delle attività e dei progetti. Il loro ruolo è votato all'ascolto e alla comprensione delle proposte, a controbilanciare "la vita" e il benessere della sessione, a ridurre la complessità attraverso degli interventi che permettano di esprimere, oltre al punto di vista personale, la missione e la visione dell'organismo. La loro, quindi, è un'azione di ricerca, di connessione affinché ogni intervento non sia isolato, di guida all'esplorazione delle criticità al fine di poter contribuire a far esprimere il potenziale di ciascuno, giungendo così a una decisione che è il risultato dello sforzo collettivo. In questo modo, il management didattico non indica la via né impone i significati, ma, assecondando uno spirito maieutico, consolida processi riflessivi e cognitivi, relazionali e dialogici, allo scopo di indirizzare le soluzioni verso un possibile miglioramento. Dal potenziale espresso dal gruppo, occorre poi trarre il vantaggio competitivo per diffondere in ciascun membro il senso di riconoscimento, di appartenenza e di identità per il lavoro qualitativo svolto. Nello specifico, ciò farebbe leva sulla motivazione e sulla competenza dei docenti coinvolti per determinare una cultura organizzativa più profonda e operativa, indirizzata ad andare oltre i risultati di promozione linguistica. Con tale affermazione si fa riferimento alle finalità pedagogico-formative della scuola di comprendere il senso della propria missione, di adoperare gli strumenti per preparare lo studente ad acquisire delle competenze globali, a connettersi a esperienze sfidanti che gli consentano di comprendere i motivi di cosa si fa e articolare la comunicazione in modo oculato e appropriato. Dunque, le interazioni rientrano appieno in una rappresentazione reale e fisica della qualità, dal momento che esse determinano il modo in cui le persone agiscono. La fig. 5 mostra come ogni risorsa umana faccia parte di una struttura di processo che si dispiega lungo la direttrice valoriale del progetto di sé:



Fig. 5 - Circolo rappresentativo delle dinamiche valoriali dell'organizzazione.
Nostra elaborazione

Il modello sopra riportato fa luce su due aspetti relativi alla struttura interna dell'organizzazione che ha adottato un sistema valoriale di questo tipo. Il primo di questi fa luce sul dinamismo di carattere sociale che determina i meccanismi di orientamento dell'organizzazione: attitudini positive delle persone, acquisizione del metodo di lavoro, autonomia, autoefficacia e conoscenza condivisa. Il secondo aspetto, invece, è riferito alla maturità conseguita dall'organizzazione nella gestione di momenti tipici per il monitoraggio del processo educativo. Gli aspetti più evidenti sono, prima di tutto, che i valori compresi/contenuti in ciascuna porzione della torta sono il risultato di:

- a) un agire coordinato;
- b) un pensiero adattativo alle situazioni conoscitive;
- c) un linguaggio comune finalizzato a comprendere gli elementi essenziali di un evento/processo mentre si verifica;
- d) un complessivo piano strategico, attento nel monitorare anziché essere il prodotto spontaneo dell'interesse e della disponibilità di alcuni individui;
- e) la capacità di apprendimento che ispira miglioramenti continui rispetto alle condizioni iniziali.

La forma che emerge dalle ipotesi considerate è di una organizzazione didattica a rete, impegnata a implementare una progettualità e una valutazione continua intorno al processo, al rafforzamento dell'identità collettiva, al dinamismo delle idee necessarie per gestire le evoluzioni e trovare soluzioni adeguate. In questo modo, l'organizzazione trae il suo potenziale dalle in-

terdipendenze, ovvero dal riconoscimento degli individui di condividere una cultura di gruppo e di unirla all'obiettivo di conseguire dei risultati. La circolarità dei valori riportati, coglie da un lato i nessi e le corrispondenze delle interazioni nel gruppo, dall'altro trae linfa dal contatto con il mondo esterno. Un modello organizzativo simile è rappresentativo dello stato di equilibrio dell'organizzazione. Allo stesso modo, l'organizzazione didattica replica su scale diverse della catena di valore dell'apprendimento, i procedimenti di analisi e misurazione della qualità, producendo un metodo sistematico che avvicina i fenomeni didattici, li descrive attraverso un linguaggio comune e li risolve in modo più proficuo rispetto ai bisogni dei discenti.



Fig. 6 - Assetto principale del processo qualitativo. Nostra elaborazione

Una simile architettura *task-oriented* (fig. 6) aumenta il livello motivazionale e incrementa la produttività dei partecipanti. Si tratta quindi di considerare l'organizzazione non più da una prospettiva di funzionamento di tipo meccanicistico ma come sistema olistico, mentre la cultura organizzativa va interpretata come collante sociale di un organismo che investe nelle persone e nel bisogno che ciascuno ha di aver riconosciuto il proprio contributo per le prospettive di successo e di soddisfazione dello studente in uscita. Prevale l'immagine di un'organizzazione in movimento, impegnata a regolare la sua esistenza sui cambiamenti della situazione, interpretando i segni come i fallimenti alla luce del suo ruolo e operato.

La singolarità di un tale modello, inoltre, corrisponde alla sua caratteristica distintiva, vale a dire:

- a) è metafora del posto occupato dagli individui che si fanno autori e protagonisti nell'interagire con gli altri, considerati nella loro diversità ed alterità;

- b) per il conseguimento e la direzione del progetto di sé, vengono combinati continuamente i saperi alla virtuosità del ciclo dei valori sopra presentato; ne consegue che l'adozione di tali valori risulta determinante tanto per l'educazione del singolo quanto per la crescita degli altri;
- c) gli individui rappresentano il fondamento irriproducibile dell'organizzazione.

Il funzionamento del processo ingloba dunque i saperi degli individui che si aprono all'altro nella loro specificità in modo da generare un confronto che si nutre di prospettive e di competenze diverse. L'individuo si fa così portatore di un modello di convivenza costruttivo che esalta le differenze e le spiega nella molteplicità dei punti di vista.

4. Lo studente come co-produttore della qualità dei corsi di lingua straniera

La figura 4 introduce delle caselle occupate da persone che svolgono un ruolo cruciale per il funzionamento delle attività di monitoraggio curricolari ed extrascolastiche della scuola (Calvani 2011). In questa logica, allo studente è destinata l'iniziativa di stabilire una relazione fra soggetti responsabili del suo apprendimento, di prendere parte al processo decisionale e di controllo della qualità dell'organismo, di comprendere più a fondo le dinamiche dell'apprendimento che stanno alla base dell'organizzazione della didattica dei corsi. In questo modo egli è dentro l'organismo, a contatto con la materia che studia e pertanto, è teso nella realizzazione delle pratiche comunicative per riflettere e discutere su di essa (competenza metadisciplinare). In questo modo, egli supera un atteggiamento di passività per accedere a uno scenario socioculturale dove attivare un confronto, uno scambio che lo riconosce come individuo autentico, al centro di una realtà sociale di cui concorre a mantenerne il benessere. Vi è quindi un'ottica paritaria con gli altri attori e una consapevolezza critica dell'esperienza di apprendimento che essi vivono. In questo set formativo, la natura cognitiva dell'apprendimento è attivata dalla distribuzione dei saperi di ciascuno alla rete organizzativa. Ciò implica il proliferare di un'intelligenza distribuita che si rafforza in rapporto all'interazione e poi alla connessione delle persone, alla natura delle interdipendenze tra individui e contesto organizzativo (Siemens 2005). In questo scenario, organizzazione e individuo sono forma e caratteristica dell'apprendimento. In tal senso l'organizzazione diventa modello di integrazione e di guida per la progettazione di esperienze di apprendimento efficaci (Ally 2008).

Sull'altro versante, il vantaggio dell'organizzazione è di ascoltare chi è beneficiario del suo prodotto e di conseguenza può, con più facilità, modellare la propria offerta sulla base delle richieste ed esigenze dei destinatari. Dunque, l'integrazione col suo beneficiario rappresenta un'opportunità per l'organismo poiché ha l'opportunità di allineare l'offerta sui bisogni dello studente e ottimizzarla attraverso la sua valutazione e il suo contributo.

Il punto di forza di un tale processo si basa sull'assunto di considerare l'apprendimento della lingua straniera come una priorità dell'individuo di costruire senso e valore alla sua formazione (Goodman 1978). Questa proposizione di valore si traduce in spinta all'apprendimento di nuove forme di conoscenze che, mediate dai nuovi canali comunicativi, ritiene fondamentale integrare il contributo di tutti come supporto della distribuzione delle idee, progressiva estensione e miglioramento contestuale dei contenuti.

Secondo questa prospettiva, la valorizzazione e il contributo degli studenti si esplicita in esperienze di apprendimento continue nelle quali i discenti continuano a ispirare l'organizzazione sulle forme per rendere migliore il percorso didattico e la molteplicità dei suoi aspetti (materiali, risorse, connessioni, aule) in termini strategici, vale a dire di:

- a) personalizzazione dei contenuti (percorsi e finalità dell'apprendimento);
- b) fruizione: ci si riferisce alla funzionalità dei canali comunicativi e di erogazione della didattica della lingua (approcci e metodologie);
- c) adattabilità dell'apprendimento alle esigenze degli individui (risorse materiali, strumenti).

In questa prospettiva, l'allievo si diffonde nel tessuto sociale dell'istituzione (Smeriglio 2012) divenendone una componente fondamentale e necessaria per governare la complessità dell'organizzazione didattica (Montironi 2006).

5. Elaborazione di uno scenario organizzativo duttile

Nei seguenti paragrafi, verrà presentato un possibile quadro di riferimento per la gestione organizzativa focalizzata sulla fase di monitoraggio e di controllo della qualità dei corsi. Nello specifico, si prenderanno in esame la componente funzionale della leadership e le strategie di fondo per portare avanti un'iniziativa discorsiva e conviviale di confronto che, rielaborata in chiave esperienziale e flessibile, si dimostra utile per la realizzazione di un'analisi collettiva sulla qualità del processo didattico, moltiplicando punti di vista e formulando nuove ipotesi di lavoro. Ai fini di tali obiettivi, le varie tecniche proposte sono considerate come propedeutiche per lo sviluppo del processo della qualità in ambito scolastico e per l'attivazione del pensiero divergente e di atteggiamenti efficaci, secondo gli studi proposti da Ehrman (1999) e Torresan (2012). Da un punto di vista metodologico, l'utilizzo delle tecniche selezionate nei paragrafi seguenti, contribuisce a strutturare un'esperienza, divenendo supporto e guida di un approccio per processi (Mezzadri 2005).

5.1 Piano di sviluppo di briefing

Gli spazi dedicati a questo incontro formativo, di valutazione e di aggiornamento sulla qualità didattica dei corsi, acquistano rilevanza in quanto luoghi di

relazione e di confronto. Diventa indispensabile la partecipazione attiva di tutti i componenti al cronoprogramma del giorno che potrebbe essere impostato con:

- a) una ricognizione delle priorità;
- b) una strategia di sviluppo o un piano di esecuzione da discutere o approfondire in comune;
- c) un'analisi dei dati ottenuti e delle risorse;
- d) la convivenza di punti di vista differenti sulle cause;
- e) un modello di azione che risponde a criteri di efficienza;
- f) delle soluzioni collegate alle ipotetiche risposte del contesto esterno;
- g) la sintesi finale del quadro di azione e divisione chiara delle mansioni da ricoprire come individuo/gruppo per ottenere dei miglioramenti.

Perché tali momenti acquistino una valenza progettuale e pragmatica, si fa ricorso all'utilizzo di particolari strumenti nella convinzione che il successo del lavoro dipende dal pensiero ispiratore e dal modello concettuale adottato a cui corrispondono delle tecniche appropriate al mantenimento della qualità. In questa sede, si approfondiranno le tecniche utili a costruire una sequenza continua di elaborazioni e riflessioni lungo la traccia operativa e di discussione affrontata.

Non tutti i modelli di analisi si rivelano adattati a ogni contesto, motivo per cui si è deciso di proporre una gamma di strumentazioni che possono essere ritenute generalizzabili per un monitoraggio longitudinale e per gli effetti estesi a più condizioni.

5.2 La valutazione del ciclo di progetto

Il monitoraggio dell'intervento didattico avviene periodicamente o in modo routinario (Grant 1991) allo scopo di verificare il raggiungimento di determinati obiettivi quali:

- a) la regolarità di funzionamento dei processi;
- b) l'attuazione delle strategie ai fini della progressione delle competenze dell'allievo.

Un'adeguata gestione del processo di apprendimento procederà a rilevare-determinare-specificare le circostanze dei seguenti aspetti declinati all'ambito didattico, evidenziandone l'andamento, le difficoltà e le ricadute in termini di perseguimento degli obiettivi generali e specifici.

Il dispiegamento di questa analisi variegata usa la conoscenza e le competenze delle persone per produrre una comunicazione ad alta intensità in quanto coinvolge gli individui in un processo continuo e aperto di cambiamento e di acquisizione. Lo scopo è di riuscire a mettere in forma scritta e

contestuale il monitoraggio e la verifica, le regole e i dati che rientrano nel processo di lavoro. La misurazione dei relativi ambiti avvantaggia così l'organismo per il fatto di estendere tale processo a tutti gli agenti del sistema coinvolti, creando saperi e competenze (Carlsson, Stankiewicz 1991) orientati al miglioramento o allo sviluppo di nuovi livelli operativi in grado di facilitare le pratiche di lavoro, e, in linea generale, il percorso dello studente.

Da questa prospettiva, l'organizzazione trova in sé le risorse per auto-determinarsi in ragione alla propria capacità di adattamento all'esterno e in seguito all'adozione di strumenti e parametri specifici che quantificano le potenzialità di un progetto e identificano le risorse e le strategie migliori per sostenerlo. La dimensione analitica di questo momento strategico e tattico contribuisce perciò ad animare un processo interno dal carattere formativo, sociale, costruttivo, basandosi sulla comunicazione, il controllo e l'apprendimento di soluzioni e nuove azioni per giungere ad esse. Per organizzazioni di questo tipo, l'apprendimento ha un carattere continuo (Argyris, Schon 1998) e ciò caratterizza il comportamento di numerose imprese culturali e di sistemi professionali come le università (Margiotta, Balboni 2005) tese a interpretare i cambiamenti e a cercare di dare delle risposte innovative.

5.3 Presentazione delle tecniche

Le tecniche che si vogliono presentare nei successivi paragrafi si devono intendere come degli strumenti educativi e pertinenti alla progettualità di un apprendimento organizzato. Nell'ottica con cui si è analizzata l'organizzazione didattica, le tecniche che si proporranno hanno lo scopo di risultare funzionali all'attività di controllo del processo didattico, rimodulando la qualità dei percorsi attraverso nuove azioni risolutive. Queste, quindi, favoriscono lo scambio dei partecipanti per cui ciò a cui si giunge attraverso di esse, è il prodotto di questa scambiabilità, della giustapposizione di punti di vista su aspetti specifici della didattica trattata in modo aperto.

L'architettura concettuale delle tecniche rappresentate risponde allo specifico dell'educazione linguistica (Freddi 2010; Balboni 2013), finalizzata alla rimodulazione di saperi condivisi all'interno della comunità che presiede e gestisce proattivamente le complesse interfacce dell'apprendimento. Di conseguenza, le pratiche di conduzione e di monitoraggio della didattica proposte non procedono secondo una direzione logico-verticale-sequenziale, ma vanno contestualizzate nell'ambito di:

- a) una strategia cognitiva mirata a stimolare le potenzialità espressive degli attori coinvolti;
- b) una cultura partecipativa che usa tutti quegli strumenti, indicatori e parametri di controllo sulla qualità che le sono familiari per dare significato a tutte le esperienze di integrazione;

- c) di un agire insieme, spesso non lineare e faticoso, ma denso per le storie e i contenuti che fluendo, rielaborano i saperi individuali verso nuove sinergie e possibilità operative più efficaci.

Si viene pertanto a delineare una situazione di flusso costante che agisce sull'aspetto psico-attitudinale degli individui. In tale senso, le tecniche visualizzano i contenuti o rendono sensoriale la sperimentazione degli stessi, elicitando conoscenze pregresse, facilitando le associazioni, tracciando diverse vie di accesso alla comprensione e alla ricerca di soluzioni. In questa prospettiva, la qualità è un progetto divergente e trasversale all'acquisizione linguistica che si manifesta ogni volta che emergono delle criticità e si deve trovare una risoluzione (Rinvolucris 2009).

5.4 Tecniche per avviare un sistema di meta analisi delle criticità

Analogamente a quanto descritto nel paragrafo sulla metodologia di *briefing*, si proporranno in questa sede degli interventi specifici a riqualificare le fasi del processo, allo scopo di:

- a) richiamare i punti salienti della situazione da indagare;
- b) scomporre le variabili di un piano di azione;
- c) identificare le aree di intervento laddove emergano criticità;
- d) determinare le cause di eventuali interferenze emerse lungo gli sviluppi del processo di apprendimento;
- e) predisporre gli strumenti per la risoluzione risalendo ai fatti accaduti e alle competenze degli individui.

Gli strumenti di drammatizzazione selezionati nel grafico 7 consentono di seguire da vicino l'evoluzione dei diversi aspetti del fenomeno dell'apprendimento e di rielaborarlo in maniera processuale, definendo l'apporto delle singole risorse e valutarlo in termini di efficacia, flessibilità, specificità, pertinenza agli scopi. Come già detto, le tecniche ivi proposte risultano utili per effettuare un'indagine sulle criticità e i problemi reali e oggettivi sorti in riferimento all'attività didattica.

I benefici che l'organizzazione può ottenere utilizzando, in fasi di analisi e di monitoraggio del progetto, le tecniche riportate sotto, consistono nell'acquisizione di una maggiore duttilità e adattabilità agli aggiustamenti da porre per correggere il percorso in fase esecutiva e le condizioni di supporto all'arricchimento dell'apprendente. Ci si avvia pertanto a un cambiamento definendo un sistema di controllo del processo di apprendimento che punta sulle differenze qualitative delle persone espresse attraverso una fase organica di interazione e di sviluppo della conoscenza, in relazione ai tratti cognitivi e agli stili di apprendimento dei discenti. Il fine è mettere a punto delle sequenze operative che

procedono e avanzano verso la qualità diffusa e comunicata nei diversi ambienti di apprendimento. In un contesto di lavoro di questo tipo, ognuno svolge un ruolo chiaro, una funzione comprensibile ai fini degli obiettivi. In questa direzione, rientrano le tecniche della tabella sottostante poiché consentono di innescare una interazione tra i diversi ruoli che presuppone consapevolezza e rilevanza per assolvere e, nello stesso tempo, accrescere il valore degli incontri dedicati al controllo di uno stadio o dell'iter processuale.

TECNICA	SPECIFICITÀ	BENEFICI PER L'ORGANIZZAZIONE
Mappe concettuali G.O.P.P.	Rende visibile la pianificazione e l'azione. Metodo di gruppo per individuare i problemi attraverso una loro gerarchizzazione di causa-effetto.	Valuta i cambiamenti. Definizione delle fasi del progetto. Identificazione dei problemi e degli obiettivi.
Modello P.D.C.A.	Schema progettuale rende visibile in modo completo la pianificazione e l'azione, valuta i cambiamenti.	Predisporre tutti gli strumenti ritenuti adeguati per implementare con regolarità il flusso delle operazioni.
Spina di pesce	Analisi delle cause cumulative.	Mette in discussione il funzionamento del processo. Rielabora in chiave performativa le criticità.
Le 6 W	Analisi dettagliate delle cause.	Carpire le opportunità.
Sei cappelli per pensare	Di stampo orientale, si basa sul pensiero parallelo.	Definizione e soluzione collettiva dei problemi.

Fig. 7 - Metodologia di progettazione strutturata. Nostra elaborazione (G.O.P.P. - Goal Oriented Project Planning; P.D.C.A. - Plan, Do, Check, Act; 6 W - Where, When, What, Who, Why, How)

Per concludere, un sistema educativo che incorpora una simile metodologia di lavoro, sceglie di continuare ad affrontare la conoscenza con un assetto e un comportamento dinamico, propenso ad ascoltare e connettersi col proprio tessuto sociale. E tali strumenti vanno interpretati alla luce di questo diverso paradigma dell'educazione linguistica che va nella direzione di scenari sostenibili e della crescita degli individui (Normann 1985).

5.5 Modelli di gestione dei problemi: il modello PDCA e le 6W

Un comportamento organizzativo ordinato e duttile, necessita di un modello altrettanto utile e praticabile per guidare l'organizzazione a trovare la via più agile per la qualità. Di conseguenza, un atteggiamento metodologico congruo ai processi di apprendimento e di socializzazione, genera valore

alla struttura organizzativa, alle interazioni che essa effettua con il contesto in cui si trova, in ogni momento della sua vita sociale. Il modello di controllo della qualità, dunque, è espressione di un movimento dell'organismo verso la trasformazione; di un passaggio obbligato verso il cambiamento nella prospettiva di strutturare un'offerta culturale versatile e significativa per la comprensione del target e della valorizzazione dell'esperienza culturale/linguistica. La qualità, quindi, necessita di essere gestita e per questa ragione si fa riferimento a delle tecniche per monitorare il processo e l'intensità o meno della qualità presente in esso.

Uno dei *concept* caratterizzanti la qualità è assicurato dal ciclo PDCA ("plan", "do", "check", "act", fig. 10). I vantaggi che si ricavano consistono nel fatto che la gestione sarà scandita da criteri di maggiore razionalizzazione, guidando l'organismo a un'azione di ricerca per approfondire molteplici aspetti del progetto.



Fig. 8 - Modello PDCA. Nostra elaborazione

In particolare, tale strumento mira a:

- a) pianificare gli interventi (*plan*); la programmazione dell'attività devono essere scandite da opportuni criteri quali: fattibilità, coerenza e compatibilità con le risorse e gli obiettivi;
- b) a regolarizzare i flussi operativi (*do*);
- c) individuare delle risorse e degli strumenti che consentano di agire e verificare la diffusione e la comunicazione della qualità erogata (*check*);
- d) a intervenire con azioni tese a ridefinire la programmazione o gli stessi obiettivi (*act*).

La dimensione dei diversi piani di azione è espressione di:

- a) un sistema di relazione e di collegamenti delle fasi ognuna delle quali risulta interdipendente;
- b) un processo dinamico e in continua evoluzione in cui è opportuno condurre una verifica costante circa le cause e gli effetti derivanti dal processo didattico;

- c) di una logica circolare di analisi e di valutazione degli effetti (*check*), alle quali segue una risposta (*plan + do*) più precisa, in grado di correggere e superare (*act*) le criticità, le differenze, le disuguaglianze. L'applicazione del sistema di gestione considerato, posiziona l'organismo su *un continuum* di ricerca dell'efficienza e di miglioramento della qualità che, in ultima analisi, è concepita in maniera olistica e trasversale a ogni azione organizzativa sviluppata nell'arco di tempo del processo di crescita dello studente. Per riassumere, il modello in questione noto anche come *ruota di Deming*, verifica il successo di un percorso risalendo alle sue diverse fasi.

Un'altra modalità di analisi del processo di apprendimento durante la sua implementazione, è riscontrabile in uno slot di domande, sul modello anglossassone (*where, when, what, who, why*). Pur oggettivando l'argomento, tale schema mira ad esplorare in maniera analitica il processo attraverso questa griglia di domande per le quali si richiedono doti di essenzialità, concisione e chiarezza. Nello stesso tempo, tale strumento operativo consente di esaminare dettagliatamente le diverse attività che articolano il progetto: dagli attori alle metodologie generali e specifiche di intervento.

In sintesi, oltre a identificare tutti gli aspetti e le criticità del progetto-processo, l'utilizzo di questa tecnica permette in fase di analisi di:

- 1) far chiarezza sul ruolo degli attori (*chi*);
- 2) di mantenere il focus sui reali destinatari (*a chi*);
- 3) di assicurare coerenza allo svolgimento del contenuto (*che cosa*);
- 4) di focalizzarsi sugli obiettivi (*perché*);
- 5) di specificare le metodologie di intervento (*come*);
- 6) di gestire il rispetto della tempistica (*quando*).

In questo modo, ogni piano di azione (fig. 9) risulta chiaro nella sua impostazione come nei suoi aspetti tecnici, in accordo alla funzione che i diversi responsabili e/o attori svolgono nell'ambito della pianificazione/esecuzione delle fasi.

Istituto: _____ Data: _____		Analisi/controllo dell'evento didattico _____	
Chi (Who)	Descrizione degli attori	1	2
	Chi è la persona/quale team progettuale Che problemi ha?		
Cosa (What)	Descrizione dei problemi		
	Quali problemi ha avuto?		
	Azioni e cause principali		
Perché (Why)	Motivazione/spiegazione dell'evento		
	Leve che hanno spinto al cambiamento		
Dove (Where)	Luogo dell'evento tattico		
Quando (When)	Modi e tempi di implementazione		
Come (How)	Modalità di risoluzione		
	Strumenti di intervento		
	Identificazione risorse		

Fig. 9 - ABC della pianificazione/analisi strategica di un evento didattico.
Nostra elaborazione

A livello macro, quindi, l'adozione di questo semplice memorandum ha il vantaggio di:

- a) facilitare il monitoraggio degli *scope of work* (scopi del lavoro);
- b) agevolare l'individuazione in tempi rapidi di tutte le criticità del macro processo;
- c) individuare le carenze organizzative didattiche e dell'intero macroprocesso;
- d) originare delle risposte finalizzate a produrre quei cambiamenti individuati come fondamentali per contraddistinguere un prodotto didattico/ organizzativo originale per il percorso, per i contenuti sempre coerenti con le aspettative del cliente che rappresentano il valore aggiunto del sistema-scuola.

La scheda che si propone invece con la fig. 10 potrebbe essere utile per un docente impegnato in una ricerca-azione, oppure dallo stesso insegnante come modalità autoriflessiva e valida ai fini di individuare non il funzionamento dell'evento tattico, quanto della organizzazione del percorso e degli effetti che, in corso d'opera, esso determina in termini di obiettivi conseguiti.

In questo modo, l'utilizzo di tale scheda consente a un docente o stagista di avere una fotografia di ciò che è successo in classe al termine di ogni lezione, di verificare l'efficacia del metodo e di riflettere sulle cause che hanno ostacolato il raggiungimento degli obiettivi iniziali. In tal modo, si potrà rielaborare un orientamento strategico del sistema didattico osservato, conferendo un'ampiezza maggiore alla progettazione didattica, in vista di un'azione più incisiva.

1. PERCORSO FORMATIVO

CLASSE _____
 LIVELLO _____
 PERIODO _____
 DURATA _____

2. OBIETTIVI DEL PERCORSO

DA RIVEDERE SÌ NO

3. OBIETTIVI DEL MODULO

DA RIVEDERE SÌ NO

4. SVOLGIMENTO

UNITÀ UDA

UNITÀ	DURATA	UDA	DURATA
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	

4. OBIETTIVO DELLA LEZIONE

È STATO RAGGIUNTO NON È STATO RAGGIUNTO

Fig. 10 - Analisi del percorso didattico. Nostra elaborazione

L'analisi dell'attività didattica, invece, si realizza attraverso la progettazione della lezione e della valutazione su di essa. Pertanto, il modello operativo sotto dettagliato in ogni sua singola parte che certo non pretende di descrivere nella sua interezza il processo didattico, presenta un'impostazione chiara e induttiva nel far emergere rispettivamente:

- a) una riflessione sul ruolo del docente;
- b) una verifica della qualità del progetto didattico in corso, tenendo in considerazione i mutamenti e le variabili interne agli ambienti didattici e all'implementazione delle attività didattiche (Pellerei 1994);
- c) una valutazione sulla efficacia, rilevanza e coerenza del metodo applicato;
- d) le cause di un'azione didattica inefficiente durante il suo svolgimento in fasi.

Giorno _____ Ora della lezione _____ N. di studenti _____ Assenti _____						
Obiettivo della lezione _____ Area dell'apprendimento interessata _____						
Obiettivo comunicativo: DA RIVEDERE SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>						
Obiettivo lessicale: DA RIVEDERE SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>						
Obiettivo grammaticale: DA RIVEDERE SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>						
Obiettivo interculturale: DA RIVEDERE SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>						
Altro: _____						

Fase	Metodo	Strumenti	Tempi	Argomenti	Problemi	Cause
Motivazione						
Globalità						
Analisi						
Sintesi						
Riflessione						
Attività	A1: A2: A3:					

Fig. 11 - Rilevazione del processo didattico. Nostra elaborazione

Griglie come quella sopra presentata (fig. 11) potrebbero esser utilizzate da docenti per altri colleghi per condurre un progetto di ricerca-azione calato nella realtà della scuola, in linea con le indicazioni metodologiche circa la scadenza temporale e le modalità di analisi suggerite da Coonan (2001). In questo modo gli insegnanti possono verificare in maniera analitica il modello e le modalità di apprendimento effettivamente utilizzate in classe. Grazie ai dati analizzati, il docente osservatore potrà inoltre approfondire aspetti relativi alla metodologia e agli strumenti realizzati e suggerire, infine, delle ragioni educative e dei percorsi alternativi nell'ottica del miglioramento della propria prassi didattica (Nunan 1990).

5.7 Il modello G.O.P.P.

Il metodo G.O.P.P. (Goal Oriented Project Planning) si presta a essere usato in riunioni scolastiche, secondo il modello di apprendimento che si sta

definendo. Per questo carattere partecipativo, esso è orientato all'analisi dei problemi e degli obiettivi da parte degli attori principali, con lo scopo di incidere con efficacia sulla realtà sulla quale si interviene. I soggetti, dunque, esercitano un controllo costante su tutto il ciclo di analisi dell'intera gestione (Bussi 2001) del processo. L'interazione e l'integrazione dei vari punti di vista per l'articolazione dei problemi e degli obiettivi determinerà un'investigazione precisa così come l'emergere di uno schema di riferimento comune per focalizzarsi su interventi specifici. Il G.O.P.P., pertanto, premia la progettualità avanzata e il pensiero induttivo, dal momento che si risale da ciò che non funziona per poi ricavare una sua regola di funzionamento.

Le tecniche che realizzano l'idea di fondo del suddetto metodo, presentano una caratteristica comune, ossia sono tecniche di visualizzazione per il funzionamento del quale occorre una disposizione dei partecipanti a semicerchio e l'utilizzo di cartoncini colorati da apporre in fogli di carta stesi alla pareti visibili a tutti. Ciò permette al gruppo di prendere visione dei problemi emersi e di concertare delle azioni produttive in relazione agli ambiti di intervento.

Analisi dei problemi	Descrizione
	<p>In un diagramma ad albero, le relazioni di causa-effetto dovrebbero essere costruite con un movimento che va dal basso verso l'alto.</p>

Fig. 12 - Attività di diagnosi attraverso il G.O.P.P. Nostra elaborazione

Dal processo di ricerca avviato attraverso l'albero dei problemi, prendono avvio le fasi di progettazione del quadro logico che contempla la strategia e le mosse per conseguire gli obiettivi generali e specifici.

5.7 Il diagramma di Ishikawa

Dal nome dell'inventore giapponese, il diagramma di Ishikawa è noto dal 1943 anche come diagramma a lisca di pesce o di causa-effetto. Si tratta di una tecnica grafica utile nei lavori di gruppo al fine di:

- a) identificare le cause che sono all'origine di un problema;
- b) analizzare in maniera analitica il nesso causa-effetto di un determinato evento;
- c) riprogettare il processo;
- d) risolvere problemi di comunicazione nel gruppo.

Pur procedendo in maniera retroattiva, la tecnica in questione (fig. 13) ha il vantaggio di offrire una visione completa e sistemica del processo continuativo della qualità in rapporto a ciò che si è fatto e agli effetti scaturiti.

Ogni lisca ha il compito di individuare il perché in relazione ai motivi che hanno determinato uno specifico intervento. Si viene a comporre il quadro delle cause che non impedisce né inibisce i partecipanti di proporre successivamente dei suggerimenti dinanzi all'evidenza empirica dei fatti.

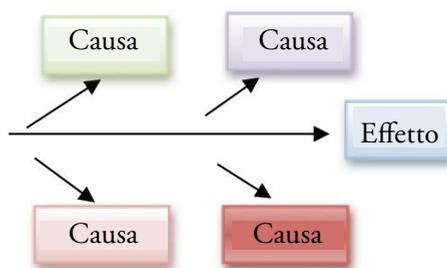


Fig. 13 - Diagramma a lisca di pesce. Nostra elaborazione

5.8 Mappe concettuali

Veloci e pratiche da realizzare, le mappe concettuali si propongono di focalizzarsi sul problema e modificare la situazione critica tracciando i suoi spostamenti, i suoi legami forti e deboli con i singoli aspetti o le cause. Criterio portante e strutturale di questa tecnica, è che le connessioni delineate seguono un andamento logico e continuativo che consolida i vari passaggi e le operazioni che sono alla radice del problema investigato.

Per essere svolte correttamente, richiedono 3 passaggi che sottolineano il movimento a più direzioni dei punti emersi, vale a dire:

- a) definire il problema;
- b) focalizzazione sul problema;
- c) effettuare connessioni.

La dimensione del cambiamento, dunque, segue una logica di connessione e di spiegazione delle cause. Ogni punto indicato è parte del problema in quanto ne è collegato, per cui si potrebbe risalire dai singoli aspetti trovati per ricomporre il problema e verificare la corretta successione delle concause che lo hanno generato.

Un'altra modalità che si presta come la prima a essere svolto in gruppo consiste nell'effettuare la ricerca della cause che stanno alla base di criticità e trovare una spiegazione. In questo caso, il problema precedentemente individuato potrà essere collegato a un obiettivo; le successive ramificazioni prospetteranno una ricerca sul senso di ciò che è stato fatto e soprattutto, l'introduzione di nuove idee, di soluzioni possibili che creeranno un movi-

mento ulteriore, creativo e dinamico nel collegare gli aspetti del problema individuati alle loro reciproche soluzioni.

5.9 La tecnica “Sei cappelli per pensare”

In un contesto organizzativo come quello analizzato, dove la conoscenza è un fattore strutturante e condiviso, si è propensi a utilizzare una tecnica di gruppo chiamata “sei cappelli per pensare”. Uno degli autori dell’articolo, ha avuto modo di verificare l’efficacia di questa tecnica “colorata” all’interno di un *focus group*, di un’azienda e del dipartimento di studi di italianistica in Corea, concludendo che tale modalità può essere estesa all’ambito didattico in forma di tecnica di controllo del processo allo scopo di:

1. analizzare gli errori e i problemi;
2. valutarne l’entità;
3. ricercare nuove idee e soluzioni.

In origine, la regola di funzionamento della suddetta modalità inventata da De Bono (2011), prevede che i componenti del gruppo assumano un atteggiamento o uno stato psicologico unanime nell’affrontare un dato problema. “Indossando” tutti insieme il cappello di un solo colore, si conquista la possibilità di ottimizzare i tempi della discussione evitando così le divisioni interne e di conseguenza, il suo ulteriore protrarsi.

Altro aspetto significativo è che la tecnica può essere utilizzata per l’insegnamento delle lingue straniere, prestandosi di fatto ai *giochi di ruolo* che contraddistinguono la *suggestopedia*. Infatti, ognuno dei 6 partecipanti, dovrà interpretare una parte al fine di essere coinvolto emotivamente nell’esamina del problema ed esprimere quel particolare punto di vista. Quindi, lo scopo della tecnica consiste rispettivamente:

- a) nel focalizzarsi sul problema reale;
- b) nell’indagarlo a tutto tondo affrontando tutti gli aspetti;
- c) nel far emergere le più disparate considerazioni regolate però da personaggi che, visto il ruolo, assumeranno una condotta costruttiva e critica nell’affrontare la criticità.

In questa direzione, la modalità dei “sei cappelli per pensare” evita domande generali per concentrarsi sui fatti concretamente accaduti.

6. Risultati attesi

L’assunzione di un orientamento strategico di questo tipo determina una serie di implicazioni che riguardano differenti livelli (organizzativo, strategico e tattico).

Piano organizzativo

- a) Un rafforzamento dell'organizzazione grazie alla diffusione di un modello circolare e dialogico dei processi;
- b) un rafforzamento della cultura dell'organizzazione;
- c) un miglioramento della qualità dei rapporti personali;
- d) un confronto più libero e un migliore scambio di idee;
- e) un rafforzamento delle competenze attraverso la circolazione delle informazioni e delle prassi lavorative;
- f) ottimizzazione dei tempi;
- g) eliminazione del personale che non funge da supporto ai processi decisionali per la definizione del valore del prodotto linguistico;
- h) creare valore all'interno del gruppo o dell'unità di lavoro;
- i) studiare e definire gli interventi da attuare per il miglioramento del sistema;
- l) processo di autorealizzazione delle persone.

Piano strategico

- a) Lo spazio è aperto e scardina i concetti di gerarchia e controllo; ciò contribuisce a una cultura organizzativa favorevole alla condivisione;
- b) la condivisione delle informazioni facilita la conversazione e l'interazione fra pari, superando barriere di tipo psico-affettivo e distribuendo fiducia a più elementi. In casi come questi, la comunicazione interna diventa più rapida, fluida e soprattutto viene affrontata *de visu*;
- c) comportamenti e attitudine costruttive, indirizzate verso gli obiettivi del gruppo;
- d) senso di appartenenza a una comunità di pratica professionale;
- e) maggiore autonomia e responsabilità del team organizzativo e di tutte le sue componenti nel perseguire una visione e degli obiettivi chiari;
- f) coordinamento sulle azioni da svolgere;
- g) processi decisionali più flessibili e adattabili al contesto.

Piano tattico

- a) Gli spazi di lavoro rappresentano luoghi di incontro fra le persone; di comunicazione e di collaborazione; in questo modo si incrementa il piacere e la produttività lavorativa;
- b) gli ambienti sono multifunzionali ai compiti e all'operatività del gruppo; non marcano nessuna gerarchia né vietano i passaggi; in questa prospettiva, gli spazi informano e raccontano in maniera continua i valori e i principi che regolano l'organismo;

- c) coordinamento;
- d) comprendere cosa, dove, come e perché agire;
- e) individuazione ed eliminazione delle criticità;
- f) trasformazione delle problematiche in aree di forza costante e coerente;
- g) ottimizzazione dei tempi;
- h) eliminazione degli sprechi;
- i) creare valore riconsiderando l'efficienza e le *performances* degli allievi;
- j) creare valore partendo proprio dal processo di analisi dei diversi percorsi e ambiti didattici.

La strategia di valore scaturita dal processo di analisi e di verifica dello stato di salute del progetto si esprime in termini di sviluppo della conoscenza, delle competenze collettive, di ricchezza relazionale e di individuazione di tutti quei fattori che ostacolavano la diffusione della qualità e la corretta distribuzione del valore culturale ai destinatari. Per le organizzazioni culturali che guardano oltre la superficie, si tratta di un modo di ridisegnare i confini facendo leva sulla varietà delle prestazioni che ogni risorsa è in grado di impiegare per la ricerca di nuove prospettive e lo sviluppo continuo e migliorativo delle attività didattiche. In quest'ottica, la ricerca della qualità genera nuove idee sul futuro in base a bisogni emergenti e specifici: in questo caso si pongono le premesse per condurre il processo verso l'innovazione.

7. Conclusioni

La consapevolezza che un'organizzazione culturale ha di *lavorare per processi* costituisce una scelta strategica finalizzata all'analisi e al controllo della qualità della proposta formativa/educativa. L'assunzione di un paradigma euristico e di un modello circolare di lavoro hanno come effetto quello di produrre dei miglioramenti specifici sulla coesione dell'organismo, aumentandone di fatto la multifunzionalità, le interdipendenze e il senso di responsabilizzazione dei diversi attori. Si acquista quindi un valore intrinseco e trasversale all'offerta linguistica che, richiamandosi ai momenti strategico-tattici dei monitoraggi e di sostegno alla didattica, diventa significativa più del valore economico ricavato dall'adesione ai corsi di lingua. Ciò trova fondamento nella convinzione che il valore reale per un'organizzazione è il risultato della capacità di combinare le competenze delle persone in quanto ciò genera *un'esperienza collettiva* di risposte che, svolte secondo una modalità collaborativa, produce valore all'insieme. Con quest'ultima definizione, si intendono dei percorsi adattivi segnati nell'ordine:

- a) da comportamenti che sono stili di essere coerenti col contesto sociale e organizzativo;

- b) da modi di appropriarsi del sapere che premiano le abilità di pensiero e le risorse didattiche di accesso alla conoscenza, facilitatrici del processo cognitivo ed emotivo dei soggetti;
- c) da attitudini al fare secondo criteri educativi ed un orientamento progettuale leggibile nell'ambito del contesto organizzativo e dell'esperienza delle persone;
- d) dalla condivisione sul funzionamento dei processi che rafforza la consapevolezza di operare nella direzione giusta per *l'organizzazione che apprende* e per lo studente;
- e) dalla condivisione degli obiettivi generali e specifici.

Secondo questa linea interpretativa, la qualità avviene e agisce su ogni spazio e in ogni momento di confronto fra gli individui che hanno una rotta precisa per mezzo di cui orientare le proprie scelte e avviare un cambiamento di senso (*sense making*). All'interno di questa cornice dialogica e narrativa, si configura un organismo vivente e vitale, votato alla valorizzazione delle persone e delle loro competenze essendo queste ultime indirizzate verso il benessere sociale, educativo, culturale ed economico del contesto, dell'organizzazione e dello studente. A tal proposito, le tecniche illustrate sono indice di come si rappresenta se stessi e di come si voglia attuare una didattica per processi con il fine di analizzare se la proposta di intervento didattico sia calibrata sul modo in cui gli allievi apprendono. Da questa prospettiva che mira a ridefinire il sistema educativo e pedagogico, lo studente costituisce l'autentico valore sociale dell'istituzione in quanto è considerato un capitale unico e distintivo come lo sono tutti gli individui la cui idea di essere cammina parallelamente alla propria motivazione ad apprendere.

Riferimenti bibliografici

- AICQ (2001), *Linee guida ISO 9004:2000, Sistemi di gestione per la qualità negli istituti scolastici per il miglioramento delle prestazioni*, Milano, TQM.
- Ally Mohamed (2008), "Foundations of Educational Theory for Online Learning", in Terry Anderson (ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, Edmonton, AU Press, 15-44; <<http://stoa.usp.br/fap0459/files/1073/6047/TerryAndersonEntireBook.pdf>> (10/2014).
- Alosco Salvatore (1991), *La formazione degli insegnanti: formazione iniziale e formazione in servizio in Italia e in altri Paesi della CEE*, Messina, EDAS.
- Alvesson Mats (1996), *Prospettive culturali per l'organizzazione*, Milano, Guerini e Associati.
- Amari Monica (2006), *La progettazione culturale. Metodologia e strumenti di cultural planning*, Milano, Franco Angeli.
- Argano Lucio, Dalla Sega Paolo (2009), *Nuove organizzazioni culturali*, Milano, Franco Angeli.
- Argyris Chris, Schön Donald (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Milano, Guerini e Associati.

- Balboni P.E. (2011 [2004]), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- (2013), *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- Biamonti Alessandro (2012), *Learning environment. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Bollo Alessandro (2012), *Il Marketing della cultura*, Roma, Carocci.
- Borello Enrico, Luise M.C., a cura di (2011), *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, Torino, UTET.
- Bussi Federico (2001), *Progettare in partenariato*, Milano, Franco Angeli.
- Butera Federico (1984), *L'orologio e l'organismo*, Milano, Franco Angeli.
- (1990), *Il castello e la rete*, Milano, Franco Angeli.
- Calvani Antonio (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- Carlsson Bo, Stankiewicz Edward (1991), "On the Nature, Function and Composition of Technological Systems", *Journal of Evolutionary Economics* 1, 93-118.
- Chesbrough Henry, Rosenbloom Richard (2002), "The Role of the Business Model Incapturing Value from Innovation: Evidence from Xerox Corporation's Technology Spin-Off Companies", *Industrial and Corporate Change* 11, 3, 529-555.
- Cohen Wesley, Levinthal Daniel (1990), "Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation", *Administrative Science Quarterly* 35, 128-152.
- Coniglione Francesco (1991), *Realtà ed astrazione. Scuola polacca ed epistemologia post-positivista*, Catania, CUECM.
- Coonan M.C. (2001), *La ricerca azione*, Venezia, Cafoscarina.
- De Bono Edward (2011), *Sei cappelli per pensare*, Milano, Bur.
- Freddi Giovanni (2010), *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, Milano, EDUCatt.
- Freiburg Jerome (1998), "Measuring School Climate: Let Me Count the Ways", *Educational Leadership* 56, 1, 22-26.
- Gabrielli Gabriele, a cura di (2006), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, Franco Angeli.
- Gagnér M.R. (1973), *Le condizioni dell'apprendimento*, Roma, Armando.
- Giddens Anthony (1991), *Sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Giovanardi Claudio, Trifone Pietro (2012), *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Goodman Nelson (1978), *Way of Worldmaking*, Indianapolis (IN), Hackett.
- Grant Robert (1991), "The Resource Based Theory of Competitive Advantage: Implication for Strategy Formulation", *California Management Review*, Spring, 114-135.
- Grassilli Bianca, Fabbri Loretta (2003), *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, Brescia, La Scuola.
- Hofstede Geert, Neuijen Bram, Ohayv Daval Sanders (1990), "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Qualitative Study across Twenty Cases", *Administrative Science Quarterly* 10, 286-316.
- Klotz Mary (2006), "Culturally Competent Schools: Guidelines for Secondary School Orincipals", *NASP Journal* 3, 11-14.

- Lave Jean, Wenger Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge UP.
- Mackay Colin, Cousins Rosanna, Kelly Peter, Lee Steve, McCaig Ron (2004), "Management Standards and Work-related Stress in the UK: Policy Background and Science", *Work & Stress* 18, 2, 91-112.
- Margiotta Umberto (1997), *Pensare in rete*, Bologna, CLUEB.
- Margiotta Umberto, Balboni P.E., a cura di (2005), *Progettare l'università virtuale*, Torino, UTET.
- Mezzadri Marco (2005), *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*, Perugia, Guerra-Soleil.
- Montironi Marina (2006), "Il knowledge management in una knowledge company: il caso RSO", in Gabriele Gabrielli (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento*, Milano, Franco Angeli, 319-330.
- Normann Richard (1985), *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETAS.
- Nunan David (1990), *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*, New York (NY), Prentice Hall.
- Paladino Angela (2008), "Creating an Interactive and Responsive Teaching Environment to Inspire Learning", *Journal of Marketing Education* 30, 3, 185-188.
- Pellerey Michele (1994), *Progettazione didattica: metodi di progettazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- Ricoeur Paul (1978), "Explanation and Understanding: On Some Remarkable Connections among the Theory of the Text, Theory of Action, and Theory of History", *The Philosophy of Paul Ricoeur: An Anthology of His Work*, Boston (MA), Beacon Press, 149-166.
- Rinvoluti Mario (2009), "The Inevitability of Student Creativity", *Synergies Europe* 4, 167-172.
- Schein E.H. (2000), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini e Associati.
- Serragiotto Graziano, Maugeri Giuseppe (2012), "Nuove coordinate per lo sviluppo degli Istituti italiani di cultura in ambito organizzativo", *ITALS* 10, 29, 93-126.
- Siemens George (2005), "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning* 2, 1, <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm> (10/2014).
- Smeriglio Donatello (2012), *Il cervello connesso*, Milano, Franco Angeli.
- Sutherland Louise (2002), "Developing Problem Solving Expertise: the Impact of Instruction in a Question Analysis Strategy", *Learning and Instruction* 12, 155-187.
- Torresan Paolo (2012), "Il modello motivazionale dell'Analisi Transazionale quale frame per osservare e valutare percorsi educativi e formativi", *Formazione & Insegnamento* X, 1, 11-16.
- Ziegenfuss James (1995), "Are You Growing Systems Thinking Managers: Use a System Model to Teach and Practice Organizational, Analysis and Planning, Policy and Development", *Systems Practice* 5, 5, 509-527.