

Promuovere la partecipazione attiva e le soft skills nei corsi e-learning: dalla teoria alla pratica

SARA MORI

Ricercatrice – IUL

Corresponding author: s.mori@iuline.it

CHIARA GIUNTI

Ricercatrice – IUL

MASSIMO FAGGIOLI

Docente di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento – IUL

Abstract. The present work aims to analyse the role of transversal skills, like learning outcomes in the L-19 – Class of the Degrees in Education and Formation Sciences and to show how e-learning environments can develop the achievement of this type of training objectives. The objective of this work is twofold: on the one hand to hypothesise common and transferable knowledge of educators and trainers; on the other to reflect on the university innovation through a profound rethinking of the teaching-learning process. As an example it is showed the educational model adopted in an e-learning university and how it can contribute to the development of transversal skills in the General Psychology course in the study class L19.

Keywords. degree class L19 – Key competences – lifelong learning – learning outcomes – higher education – e-learning

1. Introduzione

Lo sviluppo delle competenze trasversali è oggi un tema di grande attenzione anche per la definizione della qualità dell'offerta formativa accademica. In linea con le politiche europee, in particolare con il “Processo di Bologna” (1999) e con la strategia “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020) il modello pedagogico universitario dovrebbe tener conto della reticolarità dei saperi e della loro mutazione continua e quindi attivare strategie idonee per un apprendimento significativo che, puntando sulla centralità dello studente e tenendo conto delle sue esigenze apprenditive, favorisca lo sviluppo di competenze trasversali. In termini di efficacia a lungo termine, il percorso universitario dovrebbe infatti assicurare un adeguato inserimento nel futuro contesto lavorativo, responsabilità professionale e competenze di cittadinanza¹.

¹ E.R. Kahu, *Framing student engagement in higher education*, in «Studies in Higher Education», 38(5), 2013, pp. 758-773.

Questo aspetto è particolarmente centrale nei profili in uscita della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione in cui è forte la necessità di sviluppare, insieme a competenze afferenti a specifici settori scientifico-disciplinari, anche *life skill*, competenze per la vita, ovvero quelle «abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana»².

Il profilo professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico ha, infatti, il suo campo d'intervento in ampie zone della società civile e opera in tutti gli ambiti di criticità della società contemporanea.

Partendo da un'esperienza di un corso online di Psicologia Generale previsto al secondo anno del corso di studi di Scienze dell'Educazione e della Formazione, il presente contributo intende quindi approfondire lo sviluppo delle competenze trasversali nei corsi di studi di questa classe di laurea. Inoltre, saranno avanzate considerazioni in merito al ruolo degli ambienti *e-learning* nel favorire il raggiungimento di questo tipo di obiettivi formativi. Tale riflessione potrà essere utile sia nella fase di elaborazione dell'offerta formativa per la preparazione di educatori e formatori, che nella fase di misurazione e valutazione dell'offerta stessa in questo ambito.

A livello globale, il tradizionale modello di università sta, infatti, vivendo una profonda trasformazione. Nell'odierna società della conoscenza, caratterizzata dalla crescente disponibilità di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'azione didattica non può essere centrata esclusivamente su lezioni accademiche frontali ma deve necessariamente rispondere ai molteplici imperativi e alla complessità dei fenomeni che caratterizzano la realtà attuale.

Contaminazioni tra azioni educative formali, non formali e informali, insieme all'insediamento delle nuove tecnologie nell'azione didattica universitaria possono essere una buona opportunità per lo sviluppo delle competenze trasversali e abilità trasferibili.

2. Le competenze trasversali dell'educatore professionale socio-pedagogico alla luce dei principali quadri di riferimento delle competenze trasversali

L'aggiornamento della raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018)³ evidenzia la necessità di valorizzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche. La capacità di risolvere problemi, il pensiero critico, la cooperazione, la creatività e l'autoregolamentazione sono indicati nel documento come strumenti per sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso e per essere in grado di produrre nuove conoscenze. Viene inoltre posto l'accento sulla necessità di investire in nuove modalità di apprendimento, attraverso la creazione di ambienti più flessibili e una sempre maggiore unione tra l'apprendimento formale e non formale.

Allo stesso modo, il Framework P21⁴ (2009) considera strategiche le “competenze di innovazione ed apprendimento”: collaborazione; pensiero critico e capacità di *problem solving*; creatività; comunicazione. Inoltre, acquisiscono importanza l'uso consapevole dei *media* e delle nuove tecnologie, la selezione critica delle fonti e la capacità di darsi obiettivi e di autovalutarsi.

² C. Ciappei, M. Cinque, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, Franco Angeli, 2014, p. 161.

³ Per l'aggiornamento del Consiglio [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

⁴ <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.

Anche i risultati dell'indagine Excelsior 2017 confermano come, data la mutevolezza del mercato del lavoro e l'emergere di sempre nuove professioni, lo sviluppo di tali competenze sia urgente a tutti i livelli della formazione. Come sottolinea Magnoler⁵, per i percorsi universitari questa rappresenta una sfida da affrontare a livello di curriculum del corso di studio.

In questa direzione vanno le azioni intraprese dopo il Processo di Bologna (1999). Il progetto Tuning (2000) identifica cinque linee di confronto per rendere comparabili e trasparenti i diversi corsi di studio⁶. La prima di queste dimensioni riguarda proprio le "competenze generali e le abilità trasferibili", intese come competenze e abilità metodologiche, tecnologiche e interpersonali (Lokhoff, Wegewijs, Durkin, Wagenaar, González, Isaacs, Donà dalle Rose, & Gobbi, 2010)⁷, quali la capacità di ricerca, quella di lavorare in gruppo, le abilità di management, la creatività, il problem solving e le capacità comunicative.

Anche i "Descrittori di Dublino"⁸ (2001) indicano la natura dei titoli conseguiti attraverso dimensioni di carattere non disciplinare. In particolare, individuano cinque tipologie di apprendimento atteso al termine dei diversi cicli di istruzione – conoscenza e capacità di comprensione; conoscenza e capacità di comprensione applicate; autonomia di giudizio; abilità comunicative; capacità di apprendere – indirizzando così i diversi paesi a declinare gli esiti anche in termini di abilità e competenze, oltre che di conoscenze.

Il corso di studi della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione, il cui profilo in uscita ha subito negli anni ingenti cambiamenti⁹, si colloca al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) ed è considerato un percorso di primo ciclo¹⁰ per quel che concerne i Descrittori di Dublino.

In particolare, nelle professionalità educative, la valorizzazione delle competenze trasversali punta principalmente sulle abilità personali e relazionali utili per interagire con gli altri in maniera positiva. A tal proposito sono interessanti alcune tassonomie¹¹ quali il "Life skills education in schools" dell'OMS¹² che individua dieci *life skills*, tra cui

⁵ P. Magnoler, *The "transversal skills" in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 2018, pp. 111-124. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574/20818>.

⁶ C. Salvaterra, M. Sticchi Damian (a cura di), *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

⁷ J. Lokhoff, B. Wegewijs, K. Durkin, R. Wagenaar, J. González, K.A. Isaacs, L.F. Donà dalle Rose, M. Gobbi (eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Bilbao, Groningen and The Hague. <http://www.procesodibologna.it/documenti/Doc/Pisa13Maggio2011/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

⁸ Cfr. <http://www.quadroidetitoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>.

⁹ Una prima definizione della classe di laurea è definita dal D. Lgs 270/2004 e al D. Lgs n 65 del 13 aprile 2017. Con l'approvazione della legge Iori n 205/2017 si ridefinisce la differenza tra la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, attribuita a chi consegue un diploma di laurea nella classe di laurea L-19, rispetto a quello di educatore professionale socio-sanitario e a quella di pedagogista. Seguono, il DM 378 del 9 maggio 2018 e relativa Circolare Interpretativa del 08/08/2018 "Attuazione dell'articolo 14 del Decreto Legislativo 65/2017".

¹⁰ I risultati attesi sono: aver acquisito conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi, capacità di applicare ciò che è stato appreso nei contesti professionali, capacità di raccogliere ed interpretare i dati ritenuti importanti per determinare giudizi autonomi, capacità di comunicare, sviluppo di capacità di apprendimento necessarie ad intraprendere successivi studi in modo autonomo.

¹¹ C. Ciappei, M. Cinque, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, cit.

¹² OMS, *Life Skills education for children and adolescents in school*, Geneve, World Health Organization-Division of mental Health, 1993.

la comunicazione efficace, la capacità di relazioni interpersonali, l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress; e il modello dell'ISFOL¹³ che fa riferimento alle competenze di comunicare, negoziare e lavorare in gruppo.

Quello dell'educatore professionale socio-pedagogico è un profilo professionale complesso e polivalente che opera in differenti contesti educativi per il sociale e si relaziona con un'utenza distribuita su tutte le età della vita. Nel definire i suoi ambiti di sbocco professionale, l'allegato 1 al Decreto Ministeriale del 16 marzo 2017¹⁴, fa riferimento ad attività che si svolgono in strutture pubbliche e private che gestiscono e/o erogano servizi sociali, socio-sanitari e culturali tra cui le strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche in cui si attuano servizi educativi per l'infanzia e per la preadolescenza, servizi ricreativi e sportivi, come anche servizi di formazione professionale e continua, di sostegno alla genitorialità, di educazione ambientale. Tali servizi sono rivolti a famiglie, minori, anziani, carcerati, stranieri, nomadi.

A conferma di quanto le competenze trasversali e *soft-skills* siano centrali per declinare i *learning outcomes* del profilo di educatori e formatori¹⁵, l'educatore professionale socio-pedagogico è stato definito un "vero e proprio mestiere dell'umano"¹⁶ che si colloca all'interno della categoria dei "professionisti dell'aiuto", "un gancio a cui aggrapparsi" nei contesti unici e imprevedibili in cui opera¹⁷, un possibile motore della mediazione tra le diverse agenzie formative formali, non formali ed informali¹⁸.

3. Le ICT nella didattica universitaria: indagini e indicazioni normative

Il percorso di innovazione intrapreso dall'Università e finalizzato a potenziare l'acquisizione ai vari livelli di competenze trasversali trova oggi nelle nuove tecnologie un potente alleato.

¹³ ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*. Milano, Franco Angeli, 1994; ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: i repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.

¹⁴ «L-19 classe delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione [...] Sbobchi occupazionali previsti dai corsi di laurea sono in attività di educatore e animatore socio-educativo nelle strutture pubbliche e private che gestiscono e/o erogano servizi sociali e socio-sanitari (residenziali, domiciliari, territoriali) previsti dalla legge 328/2000 e riguardanti famiglie, minori, anziani, soggetti detenuti nelle carceri, stranieri, nomadi, e servizi culturali, ricreativi, sportivi (centri di aggregazione giovanile, biblioteche, mediateche, ludoteche, musei, ecc.) nonché servizi di educazione ambientale (parchi, ecomusei, agenzie per l'ambiente, ecc.); sbocchi occupazionali sono anche in attività professionali come formatore, istruttore o tutor nei servizi di formazione professionale e continua, pubblici, privati e del privato sociale, nelle imprese e nelle associazioni di categoria; come educatori nei nidi e nelle comunità infantili, nei servizi di sostegno alla genitorialità, nelle strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche, e nei servizi educativi per l'infanzia e per la preadolescenza.» <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/07/06/07A05800/sg>

¹⁵ A. Romano, *Risvolti professionali nell'iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education», 12(2), 2017, pp. 293-313.

¹⁶ Relazione della VII Commissione permanente. Proposta di legge n. 2656-3247 http://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0042140

¹⁷ S. Calapriccio, *L'educatore ed il pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, in «Formazione ed Insegnamento», 14(3), 2016, pp. 321-333.

¹⁸ L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17, 2018, pp. 113-138.

Sull'impiego delle ICT nella didattica universitaria, una recente indagine condotta dall'European University Association offre un quadro della situazione europea¹⁹, mostrando che l'80% degli atenei intervistati possiede le infrastrutture tecnologiche, Learning Management Systems (LMS) e *repository online*, per erogare corsi in modalità *e-learning* e per fornire ai propri studenti *account* di posta elettronica, accessi al Wi-Fi di Ateneo, laboratori informatici e librerie digitali. Per quanto riguarda la modalità di erogazione, il 91% degli atenei ha dichiarato di erogare corsi in modalità *blended*, mentre l'82% di essi eroga corsi interamente *online*. Le motivazioni dichiarate dietro a queste scelte sono sia pedagogiche che economiche e fanno riferimento a un crescente bisogno di flessibilità dei tempi e degli spazi della formazione e ad un uso più efficace delle risorse nella logica di un apprendimento permanente che coinvolga una sempre più variegata tipologia di studenti²⁰.

In Italia, recenti studi mettono in evidenza la diffidenza da parte dei docenti universitari verso l'uso dei *social media* a fini didattici²¹ e, in generale, verso le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Un sondaggio dell'Ateneo fiorentino rileva da una parte una scarsa propensione all'uso di nuove tecnologie e, dall'altra, un potenziale innovativo caratterizzato da soluzioni innovative e originali, evidenziando come molti docenti sperimentano soluzioni per realizzare forme di didattica collaborativa e partecipativa²².

A livello normativo il DM 47/2013²³ ha dato l'avvio al sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento (AVA): nell'allegato C si fa riferimento ai requisiti didattici che assicurano la qualità di un percorso formativo *online*. Il documento sottolinea che le modalità di interazione e fruizione dei corsi a distanza devono garantire un contesto sociale di apprendimento collaborativo, un buon livello di interazione didattica e il ruolo attivo degli studenti. Inoltre, individua negli strumenti asincroni (*web forum, wiki, blog, etc.*) e sincroni (*web-conference, chat, IM, VoIP*) la possibilità di favorire attività in cui studenti, docenti e tutor «collaborano allo sviluppo di progetti collaborativi e si supportano a vicenda nella comprensione dei contenuti e nello sviluppo degli elaborati». Infine, requisito della qualità della didattica online è il «supporto alla organizzazione temporale dell'attività degli studenti che dovrà consentire a tutti gli studenti di programmare il proprio impegno e di individuare fin dall'inizio del corso date e tempi di svolgimento previsti»²⁴.

Le "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università"²⁵, individuano nell'innovazione delle pratiche didattiche uno dei principali fattori di miglioramento della qualità dell'insegnamento. Anche in questo contesto viene valorizzato il ruolo delle ICT "didatticamente gestite" al fine di

¹⁹ M. Gaebel, V. Kupriyanova, R. Morais, E. Colucci, *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels, European University, 2014.

²⁰ Ivi, pp. 7-8.

²¹ S. Manca, M. Ranieri, *Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education*, in «Computers & Education», 95, 2016, pp. 216-230; S. Manca, M. Ranieri, "Yes for sharing, no for teaching!": *social media in academic practices*, in «The internet and higher education», 29, 2016, pp. 63-74.

²² A. Formiconi, M. Catelani, M. Ranieri, F. Pezzati, G. Biagini, *E-learning all'Università. Indagine esplorativa sulla didattica online nell'Ateneo fiorentino*, in «EMEMITALIA 2016», 2016, pp. 91-102.

²³ DM 47/2013. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. http://attiministeriali.miur.it/media/209830/dm_47_30_gennaio_2013_con_allegati.pdf

²⁴ DM 47/2013. Allegato C – Requisiti di assicurazione della Qualità, pp. 24-25.

²⁵ http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2015/03/lineguidaquarcdocente150_.pdf

«allargare la tipologia di utenza, contrastare gli abbandoni e più in generale aumentare l'efficacia dei percorsi formativi»²⁶ e viene valorizzato lo sviluppo delle competenze trasversali a sostegno «dell'employability, del lifelong e del lifewide learning»²⁷.

Lo spostamento di *focus* dalla figura del docente a quella del discente diviene dunque centrale per favorire una didattica inclusiva, collaborativa e partecipativa e le nuove tecnologie possono avere un ruolo cruciale in tal senso.

4. Un modello *e-learning* per lo sviluppo e la valutazione delle competenze dell'educatore

In Italia, i corsi di studi della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione sono erogati da diverse Università Telematiche²⁸ che, pur nelle specificità dichiarate nella propria Scheda Unica Annuale dei corsi di studio (SUA-CdS)²⁹, condividono obiettivi formativi e *learning outcomes*.

L'Università Telematica degli Studi (IUL) propone un corso di laurea triennale denominato "Metodi e tecniche delle interazioni educative"³⁰. Il modello formativo è stato sviluppato dall'istituto INDIRE, sulla base delle sue esperienze nel panorama dell'*e-learning* europeo, e dal contributo di docenti dell'Università degli Studi di Firenze. L'ambiente di apprendimento è stato progettato per promuovere un approccio reticolare alla conoscenza e per favorire la costruzione del sapere attraverso la collaborazione e la condivisione tra i partecipanti³¹. Tale modello si ispira alle Communities of Inquiry³², che individuano per le comunità virtuali tre aree di azioni: "social presence, cognitive presence e teaching presence"³³; al loro interno viene dato inoltre una forte attenzione al ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento³⁴.

Il corso di laurea è articolato in insegnamenti da 6 o 12 CFU, ciascuno dei quali comprende 25 ore di lavoro suddivise in: almeno 1 ora di didattica erogativa videoregistrata e i *podcast* delle registrazioni; 5 ore di didattica interattiva tra il docente, il tutor e i discenti suddivisa in video sincroni, *forum*, *e-tivity*, laboratori, compiti di ricerca tema-

²⁶ ANVUR, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018, p. 20.

²⁷ Ivi, p. 23.

²⁸ Università Telematica Pegaso, Università eCampus, Università Niccolò Cusano, Italian University Line (IUL), Unidav, Università Guglielmo Marconi.

²⁹ La Scheda Unica Annuale dei corsi di studio (SUA-CdS) è parte del sistema di Autovalutazione, valutazione e accreditamento (AVA) come strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all'autovalutazione e alla ri-progettazione dei Corsi di Studio. L'intero sistema integrato AVA (Autovalutazione; Valutazione Periodica; Accredimento) esprime il modello di AQ di ateneo italiano.

³⁰ <http://www.iuline.it/corso-di-laurea/metodi-e-tecniche-delle-interazioni-educative-a-a-2018-2019/>

³¹ F. Benedetti, *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 97-109.

³² D. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, in «Higher Education, The Internet and Higher Education», 2(2-3), 2000, pp. 87-105.

³³ F. Benedetti, *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, cit.

³⁴ D. Garrison et al., *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, cit.; M. Hoffman, *Toward a comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development*, in A.C. Bohart, D. J. Stipek (eds.), *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, Washington, DC, American Psychological Association, 2001, pp. 61-86.

tici; 19 ore di studio in autoapprendimento attraverso materiali di studio e approfondimento, saggi e articoli di corredo messi a disposizione in piattaforma.

All'interno della classe virtuale il docente predispose le lezioni, i materiali di studio e di approfondimento, propone incontri *webinar*; contestualmente il tutor disciplinare, lavorando in stretto accordo con il docente, accompagna il corsista nell'attività di studio. Scopo primario del tutor è quello dello "scaffolding" tra pari al fine di favorire la costruzione di una vera "comunità che crea conoscenza"³⁵ dove le competenze singole di ciascuno accrescono la conoscenza comune.

Il processo valutativo prevede momenti di monitoraggio *in itinere* e una valutazione finale degli esiti³⁶. Durante il percorso il docente predispose, per ciascun modulo delle *e-tivity*, attività individuali o di gruppo finalizzate alla realizzazione di un prodotto, mentre la valutazione finale consiste in un elaborato e in un colloquio.

I *learning outcomes* attesi sono descritti e formalizzati nella Scheda Unica Annuale del corso di laurea adottando il sistema dei descrittori di Dublino. La Scheda insiste sull'acquisizione di conoscenze teoriche di base e di competenze operative nelle scienze pedagogiche e metodologico-didattiche, integrate da ambiti differenziati di conoscenze e competenze nelle discipline trattate nel corso di studi. A queste si aggiunge l'acquisizione di conoscenze teorico-pratiche per l'analisi della realtà sociale e culturale, sia a livello locale che globale, e competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti educativi, al fine di rispondere alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale e dai servizi alla persona e alle comunità³⁷.

5. Il corso di psicologia generale: come favorire lo sviluppo delle competenze trasversali

L'insegnamento di Psicologia Generale è previsto al secondo anno del corso di laurea in "Metodi e tecniche delle interazioni educative" della IUL. Come riportato nella descrizione di altre esperienze³⁸, nella formazione dei formatori la psicologia offre un duplice spazio: come sapere disciplinare e sviluppo di conoscenze, e come opportunità per riflettere sui processi propri e altrui che si incontrano nel proprio contesto lavorativo.

L'insegnamento è organizzato in tre moduli, di 2 crediti ciascuno, per un totale di 6 CFU. Per quanto riguarda i contenuti, il corso offre una panoramica sulle tematiche principali della psicologia, approfondendo la questione del metodo, al fine di sviluppare la consapevolezza di un approccio scientifico ai fenomeni psicologici a discapito di un atteggiamento più tipico della "psicologia ingenua". Per quanto riguarda la metodologia

³⁵ M. Scardamalia, C. Bereiter, *Schools as knowledge-building organizations*, in D. Keating, C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, New York, NY, Guilford, 1999.

³⁶ Secondo le "Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università", la prova conclusiva è una forma di valutazione sommativa, mentre la valutazione in itinere ha carattere principalmente qualitativo (ANVUR, 2018, p.20). Il processo valutativo è così un processo di indagine che permette di raccogliere informazioni e dati al fine di migliorare le attività didattiche (ANVUR, 2018, p.13).

³⁷ SUA-CdS Metodi e tecniche delle interazioni educative 2017-2018, Italian University Line.

³⁸ E. Farina, B. Girani De Marco, *La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 20, 2018.

didattica la progettazione si ispira ai principi teorici della “comunità di apprendimento”³⁹ e della “comunità di pratiche” di Wenger e Leave⁴⁰.

I *forum* di discussione e le *e-tivity* hanno un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze trasversali citate nei precedenti paragrafi. In ogni modulo viene proposto un *forum* di discussione che chiede agli studenti di confrontarsi a partire dalla propria esperienza: vengono affrontati temi quali la descrizione di sé attraverso il metodo della auto-caratterizzazione; l’osservazione dei gruppi di appartenenza attraverso un’analisi guidata; la riflessione sui fattori che hanno determinato il successo o l’insuccesso scolastico nel proprio percorso formativo. All’interno del *forum*, moderato dal *tutor*, gli studenti hanno la possibilità di ripensare in modo critico la propria esperienza e di condividerla con la classe in un contesto controllato e “protetto”.

Le quattro *e-tivity* previste richiedono un lavoro individuale nel primo modulo e nell’attività finale di preparazione all’esame e la possibilità di lavorare in gruppo nel secondo e nel terzo modulo, al fine di sviluppare il confronto e il raggiungimento di obiettivi comuni. La prima attività chiede agli studenti di comporre una bibliografia ragionata su un argomento del corso, attraverso ricerche sul *web*, selezionando le informazioni ritenute più pertinenti e spiegando i motivi della scelta. La seconda richiede di ampliare lo studio di fenomeno attraverso la scelta di un film, che viene descritta sia in termini di emozioni che di significati che questo ha acquisito per il tema trattato. La terza *e-tivity* chiede di illustrare un’ipotesi di ricerca e un metodo di osservazione della tematica approfondita nei precedenti moduli. L’attività finale prevede la creazione una mappa concettuale degli argomenti trattati nel corso stimolando l’apprendimento profondo e la riflessione sui metodi di studio e favorendo l’autovalutazione e la preparazione all’esame. Per quanto riguarda la valutazione, i criteri sono definiti nella scheda di descrizione del corso che gli studenti trovano online all’inizio dell’insegnamento. Per le *e-tivity* i criteri fanno riferimento a: pertinenza dell’argomento; accuratezza della riflessione; contenuti esposti; collaborazione con altri studenti in tutte le fasi dell’attività (per le *e-tivity* del secondo e terzo modulo). Ogni studente riceve un feedback sulle attività svolte, che verranno comunque discusse in sede di esame finale. Ciascuna delle attività viene valutata in modo singolo, anche dove vi sia un’esercitazione di gruppo, poiché viene sempre specificato il ruolo di ogni partecipante in ogni attività. Per quanto riguarda i forum, gli indicatori di valutazione riguardano la coerenza dell’intervento con il *thread* di discussione, il livello di analiticità dell’osservazione e la capacità di argomentazione in modo chiaro.

La valutazione finale avviene in modo condiviso tra il tutor e il docente, considerando tutto il percorso dello studente, la completezza delle *e-tivity*, la partecipazione ai forum e l’esito del colloquio finale in termini di padronanza dei contenuti, chiarezza dell’argomentare, dominio del linguaggio specialistico.

Sintetizzando, si riporta a titolo esemplificativo una tabella che illustra le competenze trasversali obiettivo del percorso, i quadri di riferimento che le citano come competenze chiave, le attività didattiche volte a promuoverle e le attività di valutazione associate (Tabella 1).

³⁹ A. L. Brown, J.C. Campione, *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books, 1994.

⁴⁰ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Competenza trasversale	Quadri di riferimento	Attività didattiche	Modalità di valutazione
Pensiero critico	Competenze chiave UE, Quadro p21, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 1 E-tivity n. 2 E-tivity finale Contenuti del corso	1. Per le e-tivity: - pertinenza dell'argomento - accuratezza della riflessione; - contenuti esposti
Cooperazione- collaborazione-capacità di collaborare in gruppo- capacità di relazionarsi	Competenze chiave UE, p21, OMS, ISFOL, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 2 Forum di discussione Contenuti del corso	- collaborazione con altri studenti in tutte le fasi dell'attività.
Creatività	Competenze chiave UE, Quadro p21	E-tivity n. 3 E-tivity finale Contenuti del corso	2. Per i forum: - la coerenza dell'intervento con il thread di discussione;
Capacità di ricerca	Descrittori di Dublino	E-tivity n. 1 E-tivity n. 3 Contenuti del corso	-il livello di analiticità dell'osservazione;
Imparare ad imparare/ capacità di apprendere	Competenze chiave UE, OMS, Descrittori di Dublino	E-tivity n. 3 E-tivity finale Contenuti del corso	- la capacità di argomentazione in modo chiaro
Autoconsapevolezza	OMS Descrittori di Dublino	Forum dei tre moduli. E-tivity finale Contenuti del corso	3. Feedback individuale sul percorso svolto da parte del tutor.
Empatia	OMS	Forum dei tre moduli Contenuti del corso	4. Condivisione di gruppo per e-tivity n. 2 e n. 3
Gestione delle emozioni	OMS	Forum dei tre moduli E-tivity n. 2 Contenuti del corso	Colloquio finale

Tabella 1: La progettazione del corso per lo sviluppo delle competenze trasversali

Al fine di avere un quadro più completo delle opinioni degli studenti sulla qualità del corso sono stati raccolti dei questionari di soddisfazione a conclusione dell'anno scolastico 2017-2018. La classe era formata da 35 studenti, da cui sono stati raccolti 27

questionari: 21 di questi (il 77,78%) sono alla prima esperienza di corso di laurea. Alla domanda sull'utilità delle *e-tivity* per sviluppare le competenze attese il 55,6% dichiara che sono decisamente utili e il 44% che lo sono abbastanza; non compaiono opinioni negative in merito. Il 74% degli studenti è complessivamente molto soddisfatto della strutturazione degli insegnamenti e il 26% dichiara di esserlo abbastanza; anche in questo caso non emergono opinioni negative in merito. Per quanto riguarda l'ambiente di apprendimento, il 37% degli studenti lo valuta molto adeguato alle necessità del corso, per il 59% lo è abbastanza, mentre per il 4% ci sono diverse lacune per far sì che il programma contribuisca in modo efficace allo sviluppo delle competenze.

Emerge dunque una buona soddisfazione da parte degli studenti per come il corso contribuisce allo sviluppo delle proprie competenze e per come le *e-tivity*, finalizzate in particolar modo allo sviluppo di abilità trasversali, favoriscono la realizzazione del proprio percorso formativo come educatori e formatori.

6. Conclusioni

Grion evidenzia come l'identità professionale non sia una caratteristica stabile, ma un fenomeno in relazione che si sviluppa in contesti intersoggettivi come un processo di interpretazione di sé in una serie di circostanze⁴¹. Nonostante le azioni legislative che nel tempo hanno modificato i parametri dei profili in uscita della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione, non si può sottovalutare quanto la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, nella sua accezione più o meno ampia, preveda un'identità professionale fortemente legata alla relazione umana e alle professioni di aiuto. In tal senso diventano ancora più significative le Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2006; 2018), i *framework* internazionali per lo sviluppo di competenze utili alla vita del 21esimo secolo e gli sforzi fatti in seguito al Processo di Bologna (1999) e alle linee guida dell'OMS (1993), che individuano nelle competenze generali, trasversali e trasferibili, un nucleo centrale della formazione, anche quella universitaria. Si rende necessaria dunque una riflessione ampia su quali siano i risultati attesi per questo tipo di competenze all'interno della classe di laurea e quale spazio si possa trovare all'interno dei singoli insegnamenti per promuovere questo processo. La progettazione del corso di Psicologia Generale descritta in questo contributo costituisce un tentativo in tal senso: la strutturazione di attività che richiedono l'esercizio di competenze trasversali attese e la possibilità di offrire spazi e momenti di confronto, sono due aspetti che possono avere un forte impatto sulla formazione degli studenti. È interessante notare come tale obiettivo ben si adatti ai contesti di formazione online, là dove lo spazio virtuale diventa la possibilità per un utilizzo flessibile del tempo e dell'apprendimento. Uno spazio che può permettere il ripensamento dei saperi e della pratica professionale, come Magnoler suggerisce⁴², ma non solo, anche il ripensamento di se stessi e lo sviluppo del proprio "saper essere". La progettazione del corso di Psicologia Generale, la struttura e i contenuti delle *e-tivity* proposte, la modalità di accompagnamento da parte del *tutor* disciplinare

⁴¹ V. Grion, *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci Editore, 2008.

⁴² P. Magnoler, *The "transversal skills" in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», cit.

e del docente durante il percorso formativo, illustrano in modo esplicativo il tentativo di promuovere lo sviluppo di tali competenze. Il corso è stato condotto con questa struttura per la prima volta nell'anno accademico 2017-2018. In sede di esame finale, dopo la condivisione del voto, agli studenti viene chiesto di dare un *feedback* su utilità ed efficacia del percorso formativo. La quasi totalità degli studenti concorda nel considerare le *e-tivity* e i *forum* ottimi strumenti per il ripensamento della conoscenza e della propria esperienza, contribuendo in modo significativo all'acquisizione delle competenze trasversali necessarie sul campo. Dall'altro lato, alcuni studenti lamentano il grosso impegno e la complessità delle elaborazioni *in itinere*, dichiarandone comunque l'utilità. Inoltre, il monitoraggio del percorso si configura come un importante predittore del risultato finale che conseguirà il corsista, preannunciando nella maggior parte delle volte, la qualità dell'*e-tivity* finale e del colloquio orale. In sintesi, i risultati di questa prima esperienza dell'insegnamento di Psicologia generale all'interno della classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione può rappresentare una buona pratica da cui partire per la progettazione di percorsi affini.

Bibliografia

- ANVUR, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2018.
- Benedetti F., *Designing an effective and scientifically grounded e-learning environment for Initial Teacher Education: the Italian University Line Model*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 14(2), 2018, pp. 97-109.
- Biggs J.B., Tang C., *Teaching for Quality Learning at University*, (3rd Ed.), Maidenhead, McGraw Hill Education & Open University Press, 2007.
- Brown A.L., Campione J.C., *Guided discovery in a community of learners*, in K. McGilly (ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books, 1994.
- Calapriceo S., *L'educatore ed il pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze*, in «Formazione ed Insegnamento», 14(3), 2016, pp. 321-333.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 17, 2018, pp. 113-138.
- Ciappei C., Cinque M., *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Excelsior, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2017*, Roma, Unioncamere, 2017.
- Farina E., Girani De Marco B., *La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 20, 2018.
- Formiconi A., Catelani M., Ranieri M., Pezzati F., Biagini G., *E-learning all'Università. Indagine esplorativa sulla didattica online nell'Ateneo fiorentino*, in «EMEMITALIA 2016», 2016, pp. 91-102.
- Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., Colucci E., *E-Learning in European Higher Edu-*

- cation Institutions*, Brussels, BE, European University, 2014.
- Garrison D., Anderson T., Archer W., *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer conferencing*, in «Higher Education, The Internet and Higher Education», 2(2-3), 2000, pp. 87–105.
- Grion V., *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci Editore, 2008.
- Hoffman M., *Toward a comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development*, in A.C. Bohart, D.J. Stipek (eds.), *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, Washington, DC, American Psychological Association, 2001, pp. 61-86.
- ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: i repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- Kahu E.R., *Framing student engagement in higher education*, in «Studies in Higher Education», 38(5), 2013, pp. 758-773.
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs K.A., Donà dalle Rose L.F., Gobbi M. (eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Bilbao, Groningen and The Hague, 2010. <http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pisa13Maggio2011/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>
- Magnoler P., *The “transversal skills” in academic teaching practices*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 18(1), 2018, pp. 111-124. <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574/20818>.
- Manca S., Ranieri M., *Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education*, in «Computers & Education», 95, 2016a, pp. 216-230.
- Manca S., Ranieri M., *“Yes for sharing, no for teaching!”: social media in academic practices*, in «The internet and higher education», 29, 2016b, pp. 63-74.
- OMS, *Life Skills education for children and adolescents in school*, Geneve, World Health Organization-Division of mental Health, 1993.
- Romano A., *Risvolti professionali nell’iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica –Journal of Theories and Research in Education», 12(2), 2017, pp. 293-313.
- Salvaterra C., Sticchi Damiani M. (eds.), *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europa. Il contributo delle Università al processo di Bologna*, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf
- Scardamalia M., Bereiter C., *Schools as knowledge-building organizations*, in D. Keating, C. Hertzman (Eds.), *Today’s children, tomorrow’s society: The developmental health and wealth of nations*, New York, NY, Guilford, 1999..