

## **Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina**

### **Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall**

#### **Maurizio Betti**

Professore a contratto  
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
[maurizio.betti4@unibo.it](mailto:maurizio.betti4@unibo.it)

#### **Ira Vannini**

Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale  
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
[ira.vannini@unibo.it](mailto:ira.vannini@unibo.it)

#### **Abstract**

Nell'articolo<sup>1</sup> si rende conto della struttura del disegno di valutazione utilizzato nel Progetto di cooperazione internazionale tra Europa ed America Latina denominato AlfaIII Trall (*Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations*). Il disegno implementato risponde all'esigenza di valutare la qualità dei corsi di *lifelong learning* promossi da 14 Università latinoamericane nell'ambito del Progetto e mira ad innescare circuiti virtuosi di progressivo miglioramento dell'efficienza e dell'efficacia della variegata offerta formativa. A partire dall'analisi del quadro teorico-metodologico che attualmente caratterizza il campo dell'*educational evaluation research*, il disegno valutativo dei corsi Trall è andato definendosi come un "modello" sistemico, che mira a connettere – in un'ottica ecologica – molteplici indicatori di qualità: in ingresso, nel contesto, durante il processo, in uscita. Il disegno valutativo – strutturatosi fin dall'inizio attraverso il confronto e la compartecipazione dei tanti partner del Progetto – si propone inoltre come un sistema di qualità *formativa* e *transazionale*, dove l'analisi delle informazioni raccolte costituisce un'occasione, entro ciascun contesto universitario, per momenti collettivi di interpretazione in-

---

<sup>1</sup> L'articolo è stato progettato e condiviso in ogni sua parte da entrambi gli autori; in particolare i paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2 sono stati scritti da Ira Vannini; i paragrafi 3, 4, 5 sono stati scritti da Maurizio Betti.

tersoggettiva dei dati tra i diversi “attori” della formazione, di individuazione di ipotesi di miglioramento, di assunzione democratica di decisioni per la riprogettazione dei corsi.

The article presents the structure of the evaluation design used in the project of international cooperation between Europe and Latin America called AlfaIII -Trall (Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations). The design implemented meets the need to evaluate the quality of lifelong learning courses promoted by 14 Latin American universities, partners of the project, and aims to trigger virtuous circles of progressive improvement in the efficiency and effectiveness of the various training courses realized. Starting from the analysis of the theoretical and methodological framework that currently characterizes the field of educational evaluation research, the evaluation design of the Trall courses has gradually defined itself as a systemic "model", which aims to connect – from an ecological perspective - multiple indicators of the quality: input, in context, in the process, output. The evaluation design – built through discussion and sharing of many partners in the project – is also proposed as a system of formative and democratic evaluation, where the analysis of gathered information is an opportunity, within each university context, to achieve collective moments of intersubjective interpretation of data among the different training 'actors', to identify potential improvements and to make democratic decisions about the redesign of the courses.

**Parole chiave:** valutazione della qualità, lifelong learning, modello CIPP, valutazione formativa, Progetto AlfaIII-Trall

**Keywords:** Educational evaluation, lifelong learning, CIPP model, formative evaluation, AlfaIII-Trall Project

---

## 1. Il contesto dei Corsi AlfaIII Trall

Nell’ambito del programma Alfa III di cooperazione accademica tra Europa e America Latina, finanziato dalla Commissione Europea, l’Università di Bologna sta coordinando un consorzio di 20 università – delle quali 14 latinoamericane, 5 europee e un organismo che si dedica alla promozione dell’educazione continua tra università europee e latinoamericane (RECLA) – coinvolte in un progetto che mira a definire procedure metodologiche e strumenti che rafforzino nei partner dell’America Latina le capacità istituzionali di progettazione, realizzazione, valutazione e potenziamento di processi e percorsi di *lifelong learning*.

Lo stesso titolo del Progetto *TRALL - Transatlantic Lifelong Learning. Rebalancing Relations* (di seguito Progetto) evidenzia la volontà politica di facilitare processi

transattivi e di compartecipazione tra e all'interno delle università latinoamericane. Sono appunto tali processi che, stimolati anche dalle esperienze di apprendimento permanente sviluppatasi in Europa negli ultimi decenni (a livello comunitario o dei singoli stati), dovrebbero consentire sia la definizione e la proposta di nuove politiche istituzionali, sia l'adozione di nuove metodologie e procedure per lo sviluppo di percorsi di formazione permanente in America Latina.

A partire dall'adozione di una metodologia progettuale condivisa, durante il secondo anno di vita del Progetto sono stati definiti e realizzati, dai partner latinoamericani, 23 corsi pilota di formazione permanente. L'esperienza concreta di una metodologia comune di progettazione basata sulle competenze e sui crediti formativi, l'adozione di procedure condivise di validazione e riconoscimento degli apprendimenti precedenti, il coinvolgimento attivo degli stakeholders nelle diverse fasi di vita dei corsi, hanno costituito gli elementi chiave della sperimentazione dei corsi pilota all'interno del Progetto. Su questi corsi si è quindi applicato un impianto valutativo tendente a evidenziare la qualità dei processi di formazione realizzati e dei risultati conseguiti e ad offrire, infine, informazioni e strumenti per il miglioramento delle esperienze di *lifelong learning*.

I corsi che sono stati realizzati mostrano un'ampia variabilità in quanto a settore professionale di riferimento, tempistiche, modalità di fruizione, ecc... Questa eterogeneità risponde sia alla presenza di differenze significative tra le normative istituzionali e/o nazionali che regolano la formazione continua nei diversi paesi partner latinoamericani, sia alle specifiche caratteristiche e interessi dei team istituzionali coinvolti (Betti e Pazzagli, 2011). I contesti istituzionali e normativi delle università coinvolte differiscono infatti notevolmente fra loro in quanto a tipologia di programmi formativi che possono essere inclusi nell'ambito del *Lifelong Learning*; mentre in qualche paese questi programmi possono anche portare a un titolo ufficiale del sistema educativo, come Master o Dottorato, in altri sono ammissibili solamente corsi che portano a certificazioni di frequenza e che si situano al di fuori del sistema educativo.

Le università rappresentate nel consorzio, sia pubbliche che private, sono anche portatrici di interessi settoriali e disciplinari differenti, che variano dalla formazione in servizio degli insegnanti alla formazione di competenze per la gestione di cooperative agrarie.

Gli elementi di diversità che caratterizzano l'offerta dei corsi pilota del Progetto Trall costituiscono uno degli argomenti che hanno contribuito alla definizione di un modello valutativo, descritto nelle pagine seguenti, sufficientemente flessibile e trasversale da potersi adattare a questa eterogeneità.

## **2. Valutare la qualità in ambito formativo: quadro teorico di riferimento**

L'approccio teorico cui fa riferimento l'impianto valutativo utilizzato per i Corsi Trall si inserisce all'interno del complesso ambito dell'*educational evaluation research*

(Walberg, Haertel, 1990; Kellaghan, Stufflebeam, 2003; cfr. anche Vannini, 2009). Fin dalle origini (rintracciabili a metà del secolo scorso con gli studi di Tyler sul curriculum, 1949), tale ambito di studi ha posto sempre più in evidenza la necessità e l'urgenza di mettere a punto modelli, definire strategie e strumenti, raccogliere ed elaborare dati al fine di garantire ai sistemi educativi e formativi (a livello di micro, meso e macro sistema) flussi continui di informazioni valide e affidabili, utili ad analizzare e regolare la progettazione dell'offerta formativa in vista di una sempre maggiore qualità.

Utilizzando le parole di Scriven (2000, p. 39), il campo dell'*educational evaluation* si può definire campo "transdisciplinare", ricco di molteplici sfaccettature, capace di fornire strumenti ad altre discipline e di plasmarsi su contesti differenti; esso si caratterizza peraltro come ambito di studi distinto dalla ricerca empirica e sperimentale in quanto indagine "pragmaticamente orientata" (Becchi, Bondioli, 1994), volta ad assumere decisioni in merito ad uno specifico fenomeno e in un particolare momento. La definizione dell'oggetto (il "cosa" valutare) e la fase della misurazione, e dunque della rilevazione dei dati, sono infatti finalizzate a fornire informazioni affinché, nella fase della valutazione propriamente detta, sia possibile assumere decisioni fondate e valide rispetto allo specifico contesto in cui si agisce.

In tal modo è individuato da Beeby nel 1977 – ripreso in seguito da Wolf (1987) – il campo dell'*evaluation*, ossia come "raccolta sistematica e interpretazione di dati relativi a realtà educative che conduce, come parte integrante del processo, a un giudizio di valore che mira all'azione", e dunque ad un'innovazione, ad un miglioramento. Scriven (2003, p. 16), a tale proposito, ribadisce che l'*evaluation* si distingue dalla ricerca empirica in quanto non consiste solo nella constatazione e conoscenza di fatti o eventi, delle loro cause e dei loro effetti. La ricerca valutativa deve, per definizione, condurre ad un particolare tipo di conclusione: sul merito, il valore, l'importanza di un certo fenomeno.

Emerge pertanto che la ricerca valutativa, oltre a connettersi strettamente con l'azione e la presa di decisione, è anche fortemente connessa con aspetti di tipo ideologico (Scriven, 1981). La raccolta dei dati è sempre orientata rispetto ai *valori* che sono stati assunti come rilevanti nel contesto da valutare, si tratta insomma di una ricerca che non può in alcun modo pretendere di essere "neutra".

Ogni qualvolta dunque che si incorra nell'esigenza di valutare un'azione formativa (sia essa connessa a contesti, progetti, curricula...), è innanzitutto necessario interrogarsi sui valori di riferimento che la orientano, solo in un secondo tempo è importante attuare scelte metodologiche e procedurali, da definire appunto in funzione delle finalità valoriali individuate.

## 2.1 Possibili scelte metodologiche

La complessità dell'ambito della ricerca valutativa ha una ricaduta diretta sull'altrettanto complessa operatività delle sue applicazioni metodologiche; non

essendo presente un modello teorico preciso di riferimento, il dibattito sull'*educational evaluation* propone una molteplicità di approcci metodologici, spesso anche discordanti fra loro.

Le scelte del “valutatore” si muovono all’interno di un vasto e articolato dibattito, difficilmente sintetizzabile in poco spazio; tuttavia volendone rintracciare alcune linee fondamentali (pur se in modo molto semplificato e senza alcuna pretesa di esaustività), possiamo individuare tre ampie posizioni che hanno nel tempo reso via via più complesso il campo dell'*evaluation* e che sono state prese in esame anche dal Progetto AlfaIII Trall in una prima fase di analisi del quadro teorico e metodologico di riferimento rispetto ai temi della valutazione.

Alla metà del secolo scorso possiamo far risalire le esperienze di Tyler negli USA sulla valutazione di programmi scolastici; nella prospettiva tyleriana (1949) ciò che prevale è un modello di razionalità assoluta e di controllo dei risultati raggiunti sulla base di obiettivi preventivati, in una logica di efficacia che – pur mettendo in luce l’importanza della comparazione e della verifica sperimentale in qualsiasi esperienza educativa che voglia affrancarsi da estemporaneità e scarsa intenzionalità – non dà spazio alla molteplicità di variabili e punti di vista che caratterizzano la complessità di ogni intervento educativo.

A tale modello di riferimento, cosiddetto *obiettivi-risultati*, risponde un dibattito molto ricco e variegato a partire dalla fine degli anni ‘60 del secolo scorso che in primo luogo evidenzia la centralità delle variabili di processo nella valutazione educativa e la molteplicità di sguardi che occorre tenere in considerazione per far luce su di esse.

Gli obiettivi, nei nuovi modelli che vengono proposti, vanno progressivamente perdendo di importanza o, quantomeno, non rappresentano più il punto di riferimento principale per condurre la valutazione della qualità di un programma o di un intervento. Importante è qui allora ricordare la valutazione *responsive* di Stake (1975), intesa come valutazione che, come un termostato, *reagisce al contesto valutato* e ne coglie tutte le possibili stimolazioni, e tutti i punti di vista. Essa si focalizza sulle attività e le esperienze di un progetto, sulle intenzionalità implicite più che sugli obiettivi espliciti da raggiungere; ciò che diviene importante è prendere in considerazione le “diverse prospettive di valore” che sono in gioco all’interno del contesto ascoltando i differenti giudizi e le impressioni più soggettive degli attori coinvolti.

Un terzo dibattito ha coinvolto principalmente Scriven e la sua *goal-free evaluation* (1973), cioè una valutazione totalmente libera da obiettivi, dove le attività del progetto o dell’intervento vengono esaminate e valutate unicamente per la rilevanza che hanno prodotto sugli individui partecipanti. L’unico punto di riferimento sono i bisogni reali espressi da coloro che sono in formazione, mentre gli obiettivi del progetto non devono essere conosciuti dal valutatore in modo tale che questi non sia limitato nella sua analisi valutativa.

Si tratta di una posizione provocatoria e scarsamente precisata da un punto di vista metodologico e procedurale, ma certamente – come affermeranno Lincoln e Guba (1985) – “rivoluzionaria” rispetto al tradizionale modo di intendere la valutazione. Il rilievo della posizione di Scriven sta soprattutto nel fatto di aver scardinato la convinzione che un intervento di *educational evaluation* possa concentrarsi solo sul controllo dei risultati raggiunti in base agli obiettivi dichiarati. Le finalità e i valori di un curriculum o di un progetto spesso sono impliciti, non pienamente condivisi tra gli attori del progetto stesso e dunque possono risultare disorientanti oppure limitativi per comprendere il vero significato e la rilevanza del processo educativo. Le posizioni dei teorici critici rispetto alla prospettiva tyleriana hanno, di fatto, ampliato il filone degli studi valutativi di tipo fenomenologico e costruttivista conducendo a quella che è stata chiamata la “guerra dei paradigmi” (Gage, 1989). Essa si è “combattuta”, negli anni ’80 e ’90, soprattutto tra approccio funzionalista, di tipo razionalista-sperimentale e approccio fenomenologico-costruttivista, laddove nelle ricerche in campo psicologico, educativo e delle scienze sociali in genere non si è riusciti in alcun modo a ricomporre il *gap* tra due visioni del mondo ben distinte che hanno inoltre ricadute di notevole rilievo sul piano metodologico, sostenendo, la prima, la preminenza di un approccio metodologico di tipo quantitativo e, la seconda, di tipo qualitativo (Lincoln e Guba; 1985; Guba e Lincoln, 1989; 1994). Tali posizioni risultano oggi del tutto unilaterali e riduttive; è certamente ovvio che sia necessario riflettere in modo critico sul modello obiettivi-risultati, per evitare, anche in questo caso, sterili unilateralismi; tuttavia proprio nella strada del dialogo costruttivo tra paradigmi sembra più efficace procedere. Il modello funzionalista, connesso ad una prospettiva di maggiore razionalità e controllo sulle variabili del contesto, resta di per sé certamente valido e insostituibile; Husén (1988), a tal riguardo, sottolinea come non si possa assolutamente rinunciare “all’arsenale di strumenti di ricerca” offerti dal modello sperimentale, al fine di orientare con sistematicità i processi di ricerca. Esso tuttavia deve essere utilizzato in modo “critico” e flessibile (Bloom et al., 1971); Lichtner parla di un “uso debole” di questo modello, capace di lasciar spazio (1999, p. 88) alla molteplicità delle variabili che intervengono durante un progetto secondo una logica di “razionalità limitata” e riconoscendo che la ricerca valutativa non è mai neutrale e chiama sempre in causa elementi di soggettività e complessità interpretativa ineliminabili.

## 2.2 Scelte metodologiche per una valutazione democratica e inclusiva

Oggi il panorama teorico sull’*educational evaluation* raccoglie il dibattito degli ultimi sessant’anni e giunge a proporre la ricerca di un equilibrio tra attenzione alle intenzionalità di un programma educativo e attenzione ai processi che in esso possono aiutare a riempire di significato tali intenzionalità. Nell’*International Handbook of Educational Evaluation* di Kellaghan e Stufflebeam (2003), i due Curatori non esprimono ancora l’intenzione di fornire una visione teorica unitaria, bensì offrono una

panoramica sulla teoria e la pratica che, da un lato, mette in luce le diverse funzioni dell'*evaluation*, le metodologie, i risultati e, dall'altro, evidenzia alcune posizioni teoriche ormai ampiamente condivise e capaci di integrare le istanze provenienti dai diversi paradigmi. Gli autori della sezione sulla teoria dell'*evaluation* (Scriven, Stufflebeam, Stake, Lincoln, House e Howe), pur se con accenti diversi, sottolineano infatti la rilevanza di una ricerca valutativa che – attenta al rigore metodologico – non dimentica in alcun modo la complessità del campo educativo e la necessità di una interpretazione del dato basata sulla co-costruzione dei significati tra tutti i partecipanti del contesto valutato, in un'ottica partecipativa e democratica. Si tratta di una valutazione che promuove e favorisce l'assunzione di decisioni a livello collegiale; House e Howe (2003), a questo proposito, parlano di “valutazione democratica e deliberativa”, orientata alla presa di decisioni operative, fondata sui tre principi dell'*inclusione* di tutti i soggetti e dei loro interessi nel processo valutativo; del *dialogo* fra i soggetti in modo da esplicitare interessi e valori; della *deliberazione* fondata, riflessuta, condivisa tra tutti gli *stakeholders* (coloro che sono “portatori di interessi” nel contesto valutato).

La valutazione dunque è un processo di tipo politico, essa deve tener conto dei molteplici interessi, non è mai “innocente”, afferma Lincoln (2003, p.76) e, proprio per questo, è indispensabile trovare strategie per dare voce alla molteplicità dei significati e dei valori che i diversi soggetti partecipanti portano sul campo. Impegnarsi in percorsi di *educational evaluation* significa impegnarsi in processi di negoziazione, democraticamente ed eticamente orientati, nei quali ciascuno *stakeholder* ha la possibilità di confrontarsi e cooperare per la definizione delle strategie operative da mettere in campo per il miglioramento.

Si tratta, in effetti, di una prospettiva valutativa che tende ad orientarsi verso la cosiddetta valutazione di “quarta generazione” teorizzata da Guba e Lincoln (1989)<sup>2</sup> i quali, ponendosi all'interno del paradigma naturalistico/costruttivistico, evidenziano alcuni aspetti per loro imprescindibili della prassi valutativa:

- la realtà è complessa, costituita da una molteplicità di elementi su cui ciascun soggetto costruisce propri significati e proprie visioni soggettive;
- la relazione tra osservatore e osservato non consente di teorizzare il controllo dell'uno sull'altro, bensì solo una costante interazione;
- la valutazione non è mai neutra, bensì sempre intrisa ed orientata verso prospettive valoriali, occorre dunque attivare processi di esplicitazione e negoziazione di valori tra ricercatori e soggetti partecipanti al contesto osservato;
- le metodologie di raccolta dei dati non possono essere solo di tipo quantitativo e statistico, ma anche di tipo qualitativo, meglio se integrate tra loro.

Si tratta in questo caso di un approccio alla valutazione fortemente spostato verso il paradigma costruttivistico, ma che – soprattutto negli ultimi anni – ha trovato ragioni di integrazione all'interno del paradigma del pragmatismo. Negli ultimi dieci-quindici anni, il dibattito internazionale (si vedano ad esempio: Datta, 1994; House, 1994; Reichardt e Rallis, 1994; Tashakkori, Teddlie, 1998; 2003; Mertens, 1998; 2005) ha evidenziato sempre più la necessità di attenuare l'enfasi con cui è stato dibattuto il confronto tra “vecchi” e “nuovi” paradigmi e la “praticità” di trovare vie possibili d'integrazione tra essi. A questo proposito, le possibilità d'integrazione tra i due approcci sono state da più parti sostenute, fino a giungere alla tesi dei cosiddetti “metodi misti” e “modelli misti” (Tashakkori e Teddlie, 1998; Greene, 2008), fondati appunto sul paradigma “emergente” del *pragmatismo*, che propone la tesi della compatibilità tra approcci teorici e metodologici differenti (sia qualitativi, sia quantitativi) entro uno stesso disegno di ricerca, in funzione delle esigenze del contesto e delle problematiche in esso individuate dai ricercatori. Nel campo specifico dell'educational evaluation, la scelta di approcci misti – scelta pienamente adottata per l'impianto di valutazione Trall – va nella direzione di garantire, da un lato, *momenti di rilevazione dei dati* il più possibile rigorosi e affidabili, capaci di tener conto di molteplici indicatori e, dall'altro lato, *momenti di valutazione* improntati ad un'ottica di collegialità e di negoziazione transazionale, capaci di dare voce ai diversi significati derivanti dagli stakeholders coinvolti nel contesto valutato.

La via del pragmatismo costituisce una sfida per il “valutatore” che deve saper individuare problemi e bisogni specifici nella situazione di partenza e formulare disegni di rilevazione e di azione coerenti, facendo uso di metodologie e strumenti diversi integrati fra loro, nella consapevolezza che nessuno dei due grandi paradigmi può, da solo, dare risposte definitive alla ricerca educativa e valutativa (De Landsheere, trad.it. 1988). Patton (1990), a tale riguardo, ha appunto sottolineato la validità di un “paradigma della scelta”, utile a rispondere alle esigenze della situazione da valutare e ad agire politicamente nel contesto.

### **3. L'impianto di valutazione Trall**

A partire dalle prospettive teoriche più sopra delineate, e da una sostanziale adesione ad un approccio valutativo di tipo pragmatico e attento al contesto nel quale si va agendo, l'impianto di valutazione della qualità dei corsi AlfaIII Trall è stato definito attraverso un processo di discussione partecipata e di condivisione delle scelte metodologiche all'interno del gruppo dei partner del Progetto.

I principali criteri d'azione che hanno orientato le scelte metodologiche sono di due tipi:

Innanzitutto, l'iniziale condivisione dei fini “di valore” per la qualità dei corsi Trall, in sintonia con i lineamenti europei sull'Educazione Permanente, i quali sottolineano che lo sviluppo delle competenze in età adulta deve portare a:

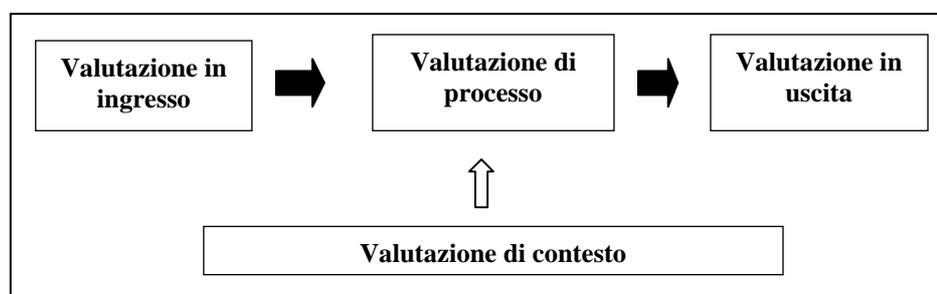
- la piena realizzazione personale degli individui in formazione;
- la possibilità di agire come cittadini attivi nei contesti di vita politica, sociale e professionale del proprio paese;
- il miglioramento della coesione sociale nei contesti di vita e lavoro degli individui in formazione;
- il miglioramento dell'occupabilità degli individui in formazione.

Rispetto a tali finalità valoriali sono stati declinati vari indicatori (da quelli più rispondenti ad aspetti valoriali, a quelli più specificamente attinenti ad aspetti pratico-organizzativi dei Corsi) degli strumenti messi a punto, soprattutto nelle fasi della valutazione ex ante dei corsi, della valutazione in ingresso e della valutazione in uscita.

In secondo luogo, l'adozione di modalità di ascolto, confronto e negoziazione, tra tutti i partner del Progetto, per la messa a punto della struttura complessiva dell'impianto, degli indicatori da rilevare e dei principali strumenti. Ciò allo scopo di costruire progressivamente un sistema di valutazione e di *Quality Assurance* rispondente alle specificità e ai bisogni dei molteplici contesti delle Università latino americane coinvolte in Trall e alle loro esperienze e competenze pregresse sui temi dell'educational evaluation.

A partire da queste scelte iniziali, il “modello” applicativo a cui si è fatto riferimento per sistematizzare gli indicatori da rilevare e le diverse fasi di valutazione è il *CIPP Evaluation Model* di Daniel Stufflebeam (1971; 2003) (si veda Figura 1). L'acronimo CIPP corrisponde a identificare gli elementi costitutivi del modello valutativo: “*context, input, process, product*”, cioè le macro-aree degli indicatori da rilevare, in un'ottica di tipo ecologico (Bronfenbrenner 1979, trad.it. 1986) che – pur sapendosi non esaustiva – mira a vedere l'offerta formativa da valutare come una realtà complessa cui solo può corrispondere un insieme altrettanto complesso, dinamico e vario di indicatori di qualità.

**Figura 1**  
**Struttura del CIPP Evaluation Model di Daniel Stufflebeam**



Come afferma lo stesso Stufflebeam (2003, p. 31):

- la valutazione del *contesto* verifica i bisogni, i problemi e le risorse all'interno di una specifica situazione educativa. Tali aspetti aiutano a definire e verificare gli obiettivi e la loro coerenza con i bisogni espressi dai diversi partecipanti alla situazione;
- la valutazione dei dati *in ingresso* consente di verificare le strategie e i piani di lavoro scelti in fase progettuale per l'implementazione dell'azione educativa. Tali informazioni consentono di identificare gli sforzi di miglioramento e le intenzioni di sviluppo presenti all'interno della situazione;
- la valutazione dei *processi* consente il monitoraggio delle attività; tali informazioni aiutano a guidare e a regolare le azioni che si vanno realizzando sulla base delle intenzionalità progettuali;
- la valutazione dei dati *in uscita* consente la verifica, a breve e a lungo termine, dei risultati, sia di quelli intenzionalmente progettati, sia di quelli non preventivati. Tali informazioni aiutano ad analizzare la coerenza dei "prodotti" di un programma o di un intervento in funzione dei bisogni rilevati nel contesto; il livello di soddisfazione finale dei partecipanti, i risultati attesi e quelli inattesi in modo tale da assumere decisioni in merito alla continuazione e al miglioramento del programma.

Il modello tiene dunque in considerazione molteplici indicatori all'interno di ciascuna macro area e può essere applicato in diverse situazioni, siano esse di valutazione *interna* ad un sistema (cioè affidata ai partecipanti stessi di un contesto o di un programma, in un'ottica di autovalutazione e di ricaduta interna delle informazioni) oppure di valutazione *dall'esterno* (gestita da valutatori esterni e svolta per fornire informazioni a referenti esterni: reti di scuole, enti locali, servizio nazionale, opinione pubblica); esso inoltre risponde alle esigenze di una valutazione intesa sia in senso *formativo*, sia in senso *sommativo*, fornendo dati sia per il miglioramento di programmi, sia per procedure di rendicontazione conclusiva.

Questo modello applicativo e procedurale risulta dunque particolarmente utile per guidare razionalmente un disegno di valutazione, nelle sue diverse fasi di raccolta, descrizione, analisi e interpretazione dei dati. Per questi motivi è stato adottato e contestualizzato all'interno della realtà dei corsi Trall, secondo lo schema presentato nella pagina seguente (v. Figura 2).

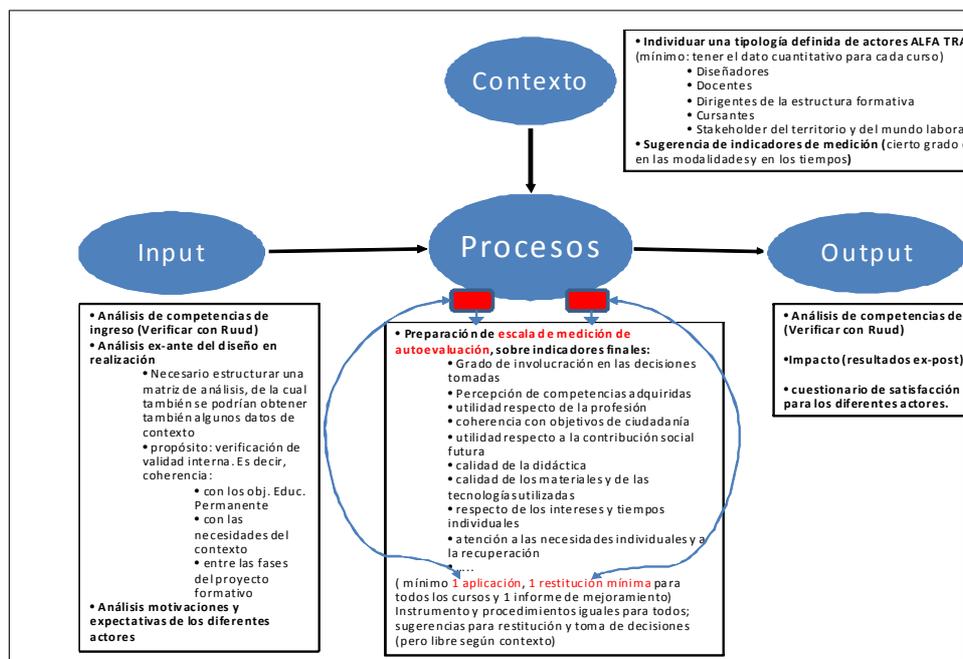
In questa fase sperimentale dei Corsi Trall, non tutti gli indicatori individuati all'interno di ciascuna macro-area sono stati rilevati; si è piuttosto cercato di privilegiare una fase lenta e collettiva di progettazione degli strumenti di rilevazione, che in alcuni casi ha limitato il tempo per la rilevazione completa di tutti gli indicatori preventivati.

In particolare sono stati al momento tralasciati:

- in fase di ingresso, l'analisi delle motivazioni e delle aspettative degli studenti;
- l'analisi – attraverso strumentazioni condivise e comparabili – delle competenze acquisite in termini di crediti.

Resta inoltre ancora sullo sfondo, la scelta delle procedure da utilizzare successivamente per l'analisi dell'impatto ex post dei corsi Trall.

**Figura 2**  
*Modello applicativo dell'impianto di valutazione dei Corsi Trall*



Come si vedrà in seguito, l'impianto complessivo mira a fornire un'architettura generale della metodologia e delle fasi di valutazione da condividere, alcune procedure e strumenti definiti a livello internazionale e, infine, alcuni ambiti di valutazione all'interno dei quali ciascun paese potrà individuare indicatori specifici e procedure in sintonia con i bisogni del singolo contesto nazionale.

#### 4. Strumenti e procedure di rilevazione dei dati

Per ciascuna macro area, come si è detto, sono stati messi a punto precisi strumenti e procedure.

Un apposito sito web<sup>2</sup> presenta la struttura dell'impianto valutativo e le specifiche procedure utilizzate per la rilevazione degli indicatori in ciascuna macro-area precedentemente descritta.

In particolare, nell'area dei *dati di ingresso*, sono stati messi a punto i seguenti strumenti:

1. una griglia di analisi dei primi progetti sperimentali dei Corsi, utile a individuare all'interno di ciascun Progetto di corso alcuni elementi ricorsivi e comparabili nella più complessiva offerta formativa dei Corsi Trall. Tali aspetti sono relativi all'analisi dei contesti di riferimento, alla definizione di obiettivi formativi in termini di competenze certificabili, alla descrizione di contenuti e metodologie didattiche, alla presentazione delle scelte relative alla valutazione delle competenze, alla descrizione di scelte organizzative ed economiche relative al Corso.  
Pur nel rispetto della specificità dei singoli contesti di realizzazione dei Corsi Trall, gli elementi della griglia offrono inoltre l'opportunità di una analisi comparata dei Corsi in base a criteri di completezza e coerenza interna di ciascun singolo Progetto. In particolare, i criteri di analisi e valutazione si possono riassumere negli indicatori riportati in Figura 3;
2. uno schema di riferimento, definito sulla base della prima analisi dei Corsi sperimentali, per la stesura dei futuri Progetti di corso Trall secondo linee guida condivise tra tutti i partners Trall (si veda Allegato 1)

Nell'area dei *dati di contesto*, è stata messa a punto:

1. una scheda per l'analisi dei vincoli e delle risorse presenti nel contesto di realizzazione dei Corsi Trall, finalizzata a inquadrare i restanti dati di processo e di uscita all'interno degli specifici e differenziati contesti universitari dell'America Latina (si veda Allegato 2).

**Figura 3**

***Indicatori di completezza e coerenza per l'analisi comparata dei Progetti dei corsi Trall***

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Il progetto risulta completo in ogni sua parte?</li><li>- Gli obiettivi del Corso sono coerenti con le finalità OCSE del Lifelong Learning?</li><li>- Gli obiettivi di apprendimento sono stati adeguatamente esplicitati in termini di indicatori di competenza?</li><li>- Le competenze individuate come obiettivi del Corso sono coerenti con i bisogni formativi?</li><li>- Le metodologie didattiche individuate per lo svolgimento del Corso sono coerenti con le competenze da perseguire?</li><li>- Le risorse umane disponibili (competenze dei docenti) sono ade-</li></ul> |
|---|

guate per la formazione delle competenze da perseguire?

- Le risorse materiali disponibili (spazi, tecnologie, ...) sono adeguate per la formazione delle competenze da perseguire?
- Le metodologie valutative dichiarate sono coerenti con le competenze da perseguire?

Nell'area dei dati di processo, è stato messo a punto:

1. il Questionario di Autovalutazione dei Processi (CAP) (si veda Allegato 3). Si tratta di uno strumento utilizzabile durante lo svolgimento dei percorsi di insegnamento-apprendimento, funzionale ad analizzare punti di forza e di debolezza dell'andamento dei corsi e a stimolare processi di riflessività condivisa tra tutti coloro che vi partecipano, con differenti ruoli e funzioni (studenti, docenti, coordinatori, direttori, stakeholders). Il CAP prevede, da parte di ciascun "attore" del Corso Trall, il confronto tra la propria percezione soggettiva e una serie di indicatori di qualità organizzativa e didattica dei processi. Tale operazione si colloca pienamente all'interno di prospettiva di valutazione di quarta generazione, capace di coinvolgere direttamente ciascun soggetto partecipante al percorso formativo chiamandolo ad esprimere il proprio punto di vista e, successivamente, a confrontarlo con gli altri nell'ottica della costruzione di processi di analisi e di miglioramento collettivi.
2. Al termine della rilevazione dei dati con il CAP, infatti, è stato previsto dal modello un incontro di restituzione con tutti i protagonisti che hanno partecipato all'indagine. Lo scopo era quello d'interpretare collettivamente i dati in un'ottica di valutazione formativa, condivisa, transazionale e di assumere decisioni su nuovi percorsi di miglioramento in modo democratico. Nel modello applicativo dell'impianto di valutazione Trall sono state fornite alcune "linee guida" per la conduzione degli incontri di restituzione (si veda Allegato 4). Tali incontri sono stati realizzati in ciascuna sede universitaria riunendo – in situazioni di confronto collettivo – i vari "attori" dei corsi di formazione e richiedendo loro riflessioni critiche sui dati evidenziati dal CAP, formulando interpretazioni condivise e definendo ipotesi di riprogettazione.

Nell'area dei *dati di uscita*, sono stati messi a punto:

- una scheda per la rilevazione dei dati di frequenza e di abbandono dei Corsi Trall;
- un questionario strutturato di soddisfazione per gli studenti, finalizzato a verificare il loro grado di soddisfazione rispetto alle aspettative iniziali, al supporto organizzativo e didattico ricevuto, alle competenze acquisite, alla

loro spendibilità nel mondo del lavoro. Vengono inoltre raccolti suggerimenti per un futuro miglioramento dei corsi (si veda Allegato 5);

- questionari semi-strutturati di soddisfazione finale per docenti, coordinatori, direttori, stakeholders, finalizzati a rilevare, in modo aperto, punti di forza e di debolezza e suggerimenti per futuri miglioramenti;
- è ancora in corso la discussione sulla possibilità di linee guida condivise per mettere a punto strumenti di verifica delle competenze raggiunte dagli studenti partecipanti ai Corsi Trall.

### **5. Alcune riflessioni conclusive**

Nel quadro complessivo marcato dall'incremento dell'importanza dei processi di *lifelong learning* all'interno dei diversi sistemi formativi nazionali, le università sono chiamate a dare risposte anche originali per soddisfare necessità formative dirette a target non tradizionali, adottando inoltre modalità curricolari e didattiche d'innovazione in stretta articolazione con diversi attori sociali portatori di interessi specifici, i cosiddetti stakeholders.

Le prime reazioni dei partner del Progetto, relativamente al modello valutativo e alla strumentazione adottati, sono risultate positive anche se si sono evidenziate alcune debolezze, principalmente legate alla necessità di disporre del tempo sufficiente affinché le procedure valutative riescano a divenire "buone abitudini" all'interno del gruppo. Va rilevato che il processo meta riflessivo sul modello valutativo adottato è appena iniziato e dovrà svilupparsi nei prossimi mesi di vita del Progetto utilizzando, per questo scopo, anche l'analisi complessiva delle esperienze formative, che sarà possibile fare a partire dai dati che si stanno terminando di raccogliere.

Queste prime analisi dei corsi pilota realizzati dalle diverse università latinoamericane stanno pertanto costituendo un'importante opportunità per la messa a punto di un modello di *Quality Assurance* condiviso e applicabile ai vari contesti istituzionali; la sua validità – nei prossimi mesi – dovrà sicuramente essere approfondita e messa alla prova; occorrerà inoltre dotare il modello di ulteriori strumentazioni di rilevazione dei dati maggiormente esaustive e pertinenti ai diversi contesti locali.

Infine, un aspetto che merita una particolare riflessione in termini di progressiva messa a punto del modello è quello della valutazione dell'impatto ex post della formazione, al fine di rispondere all'importante criterio della rilevanza (UNESCO, 2009); la valutazione dell'impatto è rimasta infatti fino ad ora sullo sfondo date le tempistiche, ridotte, con cui i corsi pilota sono stati realizzati e dovrà essere definita sia nelle scelte metodologiche, sia in quelle procedurali entro il termine del Progetto.

## Note

<sup>2</sup> Per comprendere pienamente il significato di valutazione di “quarta generazione” occorre considerare quelle che sono state definite le prime tre generazioni (Guba e Lincoln, 1989).

La valutazione di *prima generazione* ha coinciso con l'avvento dei metodi di misurazione dell'apprendimento all'inizio del secolo scorso e dunque si focalizza soprattutto sull'importanza dell'accertamento delle conoscenze e delle abilità in termini quantitativi e statisticamente affidabili. La valutazione di *seconda generazione* orienta la misurazione alla verifica di efficacia di modelli, programmi, progetti educativi in base agli obiettivi prestabiliti. Si tratta di una valutazione *goal-oriented*, tesa a descrivere i risultati, ma anche i processi che hanno condotto ad essi. Nella valutazione di *terza generazione* l'accento viene posto sull'importanza del giudizio nel processo valutativo, e non solo sulla descrizione del dato. Il giudizio viene riconosciuto come momento interpretativo intriso di valori, esso comunque spetta al valutatore, in quanto responsabile dell'intera procedura valutativa.

<sup>3</sup> Sito Quality Assurance progetto AlfaIII Trall: <http://www.alfa-trall.eu/activities/work-package-8/>, realizzato da Stefania Lovece, Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin”, Università di Bologna.

## Bibliografia

- Becchi, E., Bondioli, A. (1994). La valutazione: una pratica in via di definizione. In M. Ferrari (a cura di), *La valutazione dei contesti prescolari*, Bergamo: Junior, pp. 3-15.
- Beeby, C.E. (1977). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, n. 4, pp. 68-78.
- Betti, M., Pazzagli, I. (2011). Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de lifelong learning en universidades latinoamericanas. *Tendencias. Revista de la Universidad Blas Pascal*, V, 10, pp. 07-14.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (trad.it. 1986), *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Datta, L. (1994). Paradigm wars. A basic for peaceful coexistence and beyond. In C.S. Reichardt, S.F. Rallis (a cura di.), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.53-70.
- De Landsheere, G. (trad.it. 1988). *Storia della pedagogia sperimentale*. Roma: Armando.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath. A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, n. 18, pp. 4-10.

- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 2, n. 1, pp.7-22.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco-London: Jossey Bass.
- Guba, E. G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks CA: Sage Publications, pp. 105-117.
- House, E.R. (1994). Integrating the quantitative and qualitative. In C.S. Reichardt, S.F. Rallis (a cura di), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.13-22.
- House, E.R., Howe, K.R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 79-100.
- Husén, T. (1988). Research Paradigms in Education. In J.P. Keeves (a cura di.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*, Oxford: Pergamon press.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. (a cura di), (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer,
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: Angeli.
- Lincoln, Y. S. (2003). Constructivism Knowing, Participatory Ethics and responsive Evaluation: a Model for the 21st Century. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 69-78.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Reichardt, C.S., Rallis, S.F. (1994). Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible. A call for a new partnership. In C.S. Reichardt, S.F. Rallis (a cura di.), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.85-92.
- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 15-30.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In House E.R. (a cura di), *School Evaluation. The politics and process*, Berkeley CA: McCutchan.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Inverness Ca: Edgepress.
- Scriven, M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano: Angeli,, pp. 27-41.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus: Merrill.
- Stufflebeam, D . (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (a cura di), *International Handbook of Educational Evaluation*, Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Ithaca, Illinois: Peacock.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (a cura di.), (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult learning and Education*. Institute for Lifelong Learning. Amburgo: UNESCO.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Walberg, H.J., Haertel G.D. (a cura di), (1990), *International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, New York, Berlin Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press.
- Wolf, R.M. (1987). The nature of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n. 1, pp. 7-20.