

Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible

José Antonio Marín Marín
Juan Carlos de la Cruz Campos
Santiago Pozo Sánchez
Gerardo Gómez García



Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible

José Antonio Marín Marín

Juan Carlos de la Cruz Campos

Santiago Pozo Sánchez

Gerardo Gómez García

Dykinson, S.L.

Financiado con fondos públicos en convocatoria competitiva por la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, mediante el programa de ayudas a proyectos de I+D+i, destinadas a las universidades y entidades públicas de investigación calificadas como agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020), cofinanciado con fondos FEDER europeos (Referencia: PY20_00077)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-022-4

CAPÍTULO 55.

**SISTEMI IBRIDI DI QUALITY MANAGEMENT PER LE EPISTEMOLOGIE
PROFESSIONALI E LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE NEI PERCORSI
DI ALTA FORMAZIONE**

Fabio Togni y Vanna Boffo

1. INTRODUZIONE

L'enfasi internazionale sulla questione della qualità e sulla sua assicurazione che si è registrata negli ultimi trent'anni nell'ambito delle politiche educative e formative si è generata proprio a partire dai contesti dell'Alta Formazione (Eriksen, 1995; Oldfield e Baron, 1998; Becket e Brookes, 2006). Non sono certamente mancate le voci critiche nei confronti di un sistema che è stato ritenuto aziendalistico, trasformando gli studenti in clienti, oltre ad aver favorito processi di ipercompetitività all'interno dei contesti universitari (Brookes e Becket, 2007). Tali potenziali derive possono essere arginate solo a condizione che i processi di garanzia della qualità siano rigorosi e trasparenti e che le iniziative di miglioramento siano saldamente integrate nei processi di progettazione dei percorsi di formazione.

La progettazione dei percorsi formativi, sempre di più, infatti, si definisce e si orienta alla transizione nel mondo del lavoro, in una relazione di circolarità virtuosa e in cui vengono superati i modelli del *doppio tempo* (tempo della formazione – tempo dell'applicazione/ tempo dello studio – tempo del lavoro/ tempo della teoria – tempo della pratica) tipici dei modelli formativi del secolo scorso (Bertagna 2011, Boffo, Federighi, Torlone 2015). Per questo è necessario intendere il processo di *Employability* non in un'ottica di discontinuità, ma in un'ottica di continuità, creando, attraverso i processi di miglioramento dei Corsi di Studio, le condizioni per sviluppare competenze utili ad attivare atteggiamenti personali imprenditivi, resilienti e “continui”, nonostante le discontinuità che connotano l'attuale mercato del lavoro, che costringe a intraprendere traiettorie non lineari, flessibili e discontinue.

Per questo, l'attuale scenario professionale in rapido e costante cambiamento (Federighi 2020), necessità di attivare strategie formative nuove in cui si crei una

triangolazione operativa e significativa tra *Quality management* (tutto ciò che riguarda l'analisi quantitativa delle traiettorie professionali, la regolarità degli apprendimenti e qualitativa sulla soddisfazione degli utilizzatori dei servizi formativi ecc.), la ricerca costante delle e sulle epistemologie professionali (tutto ciò che riguarda lo studio e la definizione di profili aggiornati e dinamici, determinati da una capacità di visione e di proiezione prospettica) e lo sviluppo di competenze personali sempre più plastiche, adattative ed evolutive.

L'assetto strutturale e progettuale dei percorsi formativi formali, infatti, se vuole rispondere all'esigenza di formazione alla vita, comprendente l'esperienza formativa ineliminabile dell'agire lavorativo, deve proporsi come l'integrazione di queste tre dimensioni (Boffo 2020).

Il presente contributo cerca quindi di analizzare l'efficacia dei processi di *Quality management* e di assicurazione della qualità in genere, e la capacità di questi ultimi di proporsi come catalizzatori nella riprogettazione dei corsi di formazione (con particolare attenzione a quelli di Alta formazione) (Harvey& Knight 1996). In particolare, si vuole studiare la natura e l'efficacia di strumenti di *Quality management* sull'architettura dei percorsi di formazione formale (Mc Kay& Kember 1999, Navarro, Iglesias, Torres 2005).

Per fare ciò si utilizzerà come studio di caso un corso di Laurea Magistrale (LM 57/85 dell'Università di Firenze) che ha intrapreso diversi processi di riorganizzazione e azioni di miglioramento negli scorsi anni nati proprio dall'assicurazione della qualità (*Quality management*) e dalla riflessione sulle epistemologie professionali e sui processi formativi di sviluppo delle competenze (Boffo 2020).

2. METODI

Per poter osservare l'efficacia di alcuni interventi nati dalla combinazione della riflessione sulle epistemologie professionali e le attività di sviluppo di competenze trasversali si è proceduto ad una analisi descrittiva dei dati relativi ad alcuni indicatori della qualità del percorso formativo desunti dai dati relativi a due strumenti:

1. lo strumento di assicurazione della qualità sviluppato da ANVUR (Agenzia Nazionale Valutazione del Sistema Universitario Italiano) e definito con il nome di AVA 2.0 attivo dal 2013 (<https://www.anvur.it/attivita/ava/>) che fornisce una diapositiva in più fasi dell'anno dell'efficacia del percorso formale. Quest'ultimo è suddiviso in più parti che rilevano i dati in ingresso (iscritti e

avvii di carriera e laureati), indicatori relativi alla didattica (misuratori di regolarità, qualità e distribuzione del corpo docente, occupazione a breve e medio termine); indicatori relativi all'internazionalizzazione (provenienza e acquisizione di crediti formativi all'estero); ulteriori indicatori di approfondimento che indagano in modo più approfondito la regolarità, la distribuzione del rapporto docenti/studenti, e la capacità di tenuta del corso (nei termini di contrasto al *drop-out*), capacità di laureabilità e soddisfazione complessiva degli studenti.

2. Il sistema di rilevazione della soddisfazione e delle opinioni degli studenti sviluppato dal Dipartimento Fiorentino DISIA, denominato VALMON e gestito da SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino) che dal 2002 è stato diffuso in un consorzio di Università Italiane piuttosto ampio. Il sistema è stato sostituito a partire dal gennaio 2021 da un sistema di rilevamento più potente definito SISValDidat. In questa sede ci riferiremo ai dati raccolti fino al gennaio 2021 attraverso il sistema VALMON, che chiedeva agli studenti di valutare tra gli altri indicatori: il carico complessivo di ciascun insegnamento (D1); l'organizzazione complessiva dell'orario dei singoli corsi (D2); le modalità didattiche di erogazione (D7,D19); la chiarezza espositiva (D12; D14); la capacità di motivazione allo studio della disciplina (D11); la novità degli argomenti di studio (D5); la percezione di incremento conoscitivo (D20) oltre al livello di soddisfazione complessivo (D18) e all'interesse nei confronti degli argomenti trattati (D17). I Dati di ciascun corso contribuiscono, poi, al dato medio del corso di studio.

I dati osservati sono relativi al periodo 2015-2020 e riguardano il campione osservabile del CdS LM 57/85 dell'Università degli studi di Firenze.

In particolare, si sono analizzati i seguenti descrittori frutto di *cluster di item* dei due strumenti:

1. Indicatori relativi la soddisfazione complessiva con particolare riferimento alle modalità di erogazione della didattica; alla percezione di novità e di incremento delle conoscenze (Gruppo A)¹⁰.

¹⁰ Per AVA si sono considerati gli indicatori iC18, iC24 e iC25. Per VALMON Descrittori D5; D18; D20

2. indicatori relativi alla qualità complessiva del percorso di formazione e alla regolarità e stabilità dello stesso (Gruppo B)¹¹.
3. Indicatori relativi all'occupabilità degli studenti ad un anno/tre anni del termine del percorso e relativi livelli di soddisfazione dichiarati dagli studenti in quelle fasi del percorso connesse con strategie formative più consone all'assetto lavorativo (Gruppo C¹²).

In modo dettagliato si sono ottenute le seguenti tabelle interpretative.

GRUPPO A

	<i>Iscrizio ne allo stesso corso di studio</i>	<i>Abba ndoni N+1 anni</i>	<i>Soddisfaz ione</i>	<i>Novit à argo menti</i>	<i>Soddisfaz ione</i>	<i>Percezio ne Increme nto conoscen ze</i>
2015/2016	37,5%	12,7%	68,8%	77,9%	75,3%	77,2%
2016/2017	85%	16,6%	90%	79,5%	79,4%	80,8%
2017/2018	75,8%	17%	88,3%	80%	79,8%	80,4%
2018/2019	81,1%	19,7%	92,4%	81%	80,5%	82,2%
2019/2020	73%	-	98,1%	81,5%	82,6%	82,7%

Tabella 1 - Soddisfazione percepita

¹¹ Per AVA si sono considerati gli indicatori iC01, iC02, iC13). Per VALMON si sono considerati i descrittori D6, D12, D14, D17)

¹² Per AVA si sono considerati gli indicatori iC07 e iC07BIS; iC26 e iC26BIS. Per VALMON si sono considerati i descrittori D1, D8, D11.

Si sono qui messi a confronto alcuni indicatori che davano conto della soddisfazione generale degli studenti e che mostrassero l'effetto di tale soddisfazione nei termini di nuova iscrizione allo stesso corso di studi e di disincentivo al *dropping out*.

GRUPPO B

	<i>Alme no 40 CFU nell'a .a.</i>	<i>Laurea ti in corso</i>	<i>% CFU al primo anno</i>	<i>Caric o di studi o adeg uato</i>	<i>Chiarezza docente</i>	<i>Disponib ilità docente</i>	<i>Interesse per l'argome nto</i>
2015/2016	50,8 %	57%	65,9%	72,9 %	75,7%	77,2%	79,5%
2016/2017	41%	61,2%	48,45%	76%	82%	81,6%	81,5%
2017/2018	44,1 %	62%	70,25%	76,9 %	86%	82,8%	80,9%
2018/2019	55,2 %	44,5%	80%	78,5 %	85,4%	83,5%	82%
2019/2020	-	58,35 %	-	82,3 %	85,1%	85,3%	83,3%

Tabella 2 - Regolarità e Qualità docenza

Si sono qui messi a confronto indicatori e descrittori che riguardavano la regolarità complessiva (con particolare attenzione all'acquisizione di 2/3 dei CFU previsti per l'anno accademico, la percentuale di assolvimento dei CFU rispetto ai previsti e la laurea in corso) con l'interesse nei confronti della disciplina e la disponibilità generale del docente e la sua propensione didattica. Questo segue l'idea secondo la quale la regolarità degli studenti dipende anche da una riorganizzazione complessiva del corso in termini

quantitativi e qualitativi come ormai assodato dalla riflessione didattica (Elton 1992; Haworth & Conrad 1997).

GRUPPO C

	<i>Occu pati a tre anni</i>	<i>Occup ati a tre anno con contrat to</i>	<i>Occu pati a un anno</i>	<i>Occupati a un anno con contratto</i>	<i>Accet tabilit à caric o di lavor o</i>	<i>Utilità Didattica laboratori ale</i>	<i>Capacità del docente di motivare</i>
2015/2016	85,7 %	78,6%	64,5 %	61,3%	75,3 %	74,9%	76,5%
2016/2017	93,3 %	93,3%	68,4 %	68,4%	77,9 %	80,6%	82,2%
2017/2018	84,3 %	80,9%	73,3 %	67%	77,7 %	83%	85,8%
2018/2019	85,4 %	85,4%	66,9 %	66,9%	78,8 %	84,1%	84,5%
2019/2020	78,9 %	78,9%	54,8 %	54,8%	83,5 %	84,1%	85,3%

Tabella 3 - Occupazione e Qualità didattica

Si sono qui messi a confronto indicatori e descrittori che rendono conto dell'occupazione a breve e medio periodo, alcune modalità didattiche (a.e. la didattica integrativa e laboratoriale), la percezione di adeguatezza del carico didattico e la capacità psicologica del docente di intervenire sulla motivazione ad apprendere. In generale si voleva cioè vedere come lo sviluppo dell'*Employability* avesse una connessione con le modalità didattiche e la relazione docente studente (Harvey & Knight 1996).

L'osservazione è stata applicata su due aree di intervento che sono state oggetto di azioni di miglioramento, desunte, in primo luogo, dalle riflessioni teoriche relative

all'epistemologia professionale e, in secondo luogo, dai processi di revisione interni relativi al *Quality management*. In particolare, si sono presi in considerazione le seguenti azioni che sono state oggetto di intervento in anni successivi. Le differenze temporali possono infatti dare informazioni sull'efficacia degli interventi migliorativi:

- La conoscenza e la comprensione dei fondamenti epistemologici e teorici, e dei processi relativi alle conoscenze specifiche dei profili professionali, nonché l'acquisizione delle basi metodologiche e procedurali dei processi di ricerca funzionali ai profili professionali (AZIONE 1);
- Le attività di alternanza formativa tra mondo lavorativo e istruzione formale mediante i dispositivi dello stage e del tirocinio (AZIONE 2).

Ciascuna di queste azioni è stata studiata longitudinalmente, valutando su quale dei suddetti tre gruppi (sistema di valutazione ibrido AVA e VALMON) e su quali indicatori e descrittori abbia generato maggiori effetti.

Questo ha permesso di individuare non solo l'efficacia degli interventi in termini di *performance*, ma ha dato la possibilità di valorizzarli in termini di processo, evidenziando come la storia di ciascuna azione di miglioramento abbia efficacie multiple e multilivello.

3. RISULTATI

La prima azione ha interessato il coordinamento e riorganizzazione generale dei contenuti di insegnamento al fine di superare ripetizioni e ridondanze che si è realizzata mediante due interventi tra di loro interconnessi. In particolare, si è proceduto alla riorganizzazione del piano di studi e alla riorganizzazione delle attività di insegnamento e al confronto in specifici momenti tra i docenti dei corsi a cui è stato chiesto di condividere il proprio *Syllabus* per aumentare la conoscenza dei contenuti e delle abilità proposte da ciascun insegnamento. Secondariamente si è proceduto alla riorganizzazione dei corsi alla luce delle competenze individuate dai cd. Descrittori di Dublino, organizzate poi attraverso una matrice che ha individuato 6 Obiettivi Formativi Finali desunti dai profili professionali in uscita del Corso (Boffo 2020). La prima fase si è realizzata tra il 2017 e il 2018, mentre la seconda tra il 2018 e 2019.

La seconda azione ha riguardato la riorganizzazione dei percorsi di alternanza formativa con particolare attenzione all'introduzione di forme di tirocinio maggiormente strutturate e coordinate dai referenti del corso e dalla presidenza. Il fine era quello di aumentare il potenziale formativo del tirocinio in un'ottica professionalizzante e

funzionale al superamento del *mismatch* tra mercato del lavoro e contesti formali dell'istruzione. L'azione ha preso avvio nel 2018 e si è ulteriormente raffinata nell'a.a. 2020/2021 in corrispondenza con le restrizioni sanitarie legate alla situazione pandemica da SarsCov2 con l'introduzione del cd. *TirocinioON*. Come evidente gli effetti di quest'ultimo intervento non sono osservabili nella batteria di dati poiché risulta al limite del periodo di osservazione.

Dalla combinazione di queste due azioni con le schede dati A, B e C sopra descritte, identificando il *t0* con il 2016 e il *t1* con il 2018, si può notare che in corrispondenza dei due anni si è potuto registrare un incremento sensibile di soddisfazione da parte degli studenti che ha innalzato la soddisfazione generale di oltre 20 punti percentuali per la prima azione (2016 – coordinamento e riorganizzazione del piano didattico) e di 10 punti per la seconda (2019 – riconduzione dei contenuti ai descrittori di Dublino e agli Obiettivi Formativi Finali legati alla famiglia delle professioni in uscita). Anche a livello di descrittori si sono avuti incrementi nei termini di novità e percezione di incremento delle conoscenze.

Sebbene si sia registrato un incremento sensibile della percentuale dei CFU acquisiti al primo anno, pare che questi interventi non abbiano avuto effetti significativi sulla regolarità complessiva (numero dei laureati in corso per lo più costante) mentre pare aver leggermente incrementato la percezione di interesse per gli argomenti delle lezioni e di valorizzazione delle attività di didattica integrativa e laboratoriale

Sebbene abbia avuto come effetto quello di aver reso più evidente la capacità dei docenti di motivare all'apprendimento i propri studenti, tali interventi pare non abbiano avuto un effetto sull'occupazione a breve e medio periodo, dato certamente dipendente anche da fattori non controllabili dal corso di studi e dalle sue azioni di miglioramento.

4. DISCUSSIONE

Dall'analisi dei dati si possono evincere i seguenti nodi critico-costruttivi:

1. In entrambi i casi analizzati le azioni hanno incrementato il livello di soddisfazione complessivo degli studenti del corso, ma pare non abbiano generato effetti significativi sulla regolarità e sull'*employability*.
2. Generalizzando, si può notare che l'elemento propulsore del *Quality management* è connesso alla questione della soddisfazione degli studenti che non sempre coincide con effetti misurabili. Per utilizzare i termini sin qui adottati, si può

affermare che la regolarità e l'*employability* ha certamente un legame con la soddisfazione degli studenti, ma non è connesso in modo stretto, proporzionale e puntuale con quest'ultima.

5. CONCLUSIONI

La prima conclusione è relativa alla scelta metodologica adottata di combinare strumenti di rilevazione della soddisfazione e della percezione con strumenti più votati alla misura. Tale scelta ha offerto un quadro più complesso del processo di assicurazione della qualità dimostrando come il *Quality Management* debba nascere dalla combinazione complessa tra sistemi di *customer satisfaction* e sistemi di misurazione obiettiva dei progressi dei membri di ciascuna organizzazione, docenti o studenti che siano.

In secondo luogo, le azioni intraprese per l'assicurazione della qualità, che nascono proprio dall'osservazione complessa dei dati ibridi che abbiamo descritto, devono dotarsi di obiettivi più precisi e di strumenti che permettano di tenere traccia dei diversi passaggi che li hanno generati e li sostengono. È quindi necessario elaborare *strumenti di tracciamento* più controllati e controllabili, che definiscano con maggior precisione gli obiettivi che si vogliono raggiungere e permettano un doveroso e necessario monitoraggio dei processi.

In terzo luogo, è necessario comprendere che le azioni di miglioramento dovrebbero avere effetti combinati sia sui dati di percezione sia sui dati misurabili e più obiettivi. In questo senso risulta quanto mai fondamentale che i responsabili delle azioni formative non siano solo capaci di ragionare con gli orizzonti "a breve termine" della soddisfazione, ma sappiano intervenire in modo educativo, progettando interventi "a medio-lungo termine", anche a discapito della soddisfazione immediata degli studenti. Per fare ciò, è necessario non perdere mai di vista il fatto che ogni sistema formativo dovrebbe porsi costantemente il problema e la questione delle epistemologie professionali verso le quali tendere. Si tratta di un dovere deontologico e etico dei percorsi di Alta Formazione che richiede interventi che non hanno sempre un impatto immediato sulla percezione psichica di adeguatezza, piacevolezza e benessere.

In questo senso, in un sistema complesso, la ricerca sulle epistemologie professionali e le riflessioni didattiche ed educative relative allo sviluppo delle competenze professionali può giovare di un riscontro diretto proprio grazie ai processi di *Quality Management Ibridi*, che sono in grado di comporre i dati di percezione con i gli effetti controllabili delle azioni intraprese in termini di efficacia ed efficienza.

Lavorare in e per sistemi di Alta Formazione *student oriented* e personalizzati, infatti, richiede anche la capacità di progettare oltre la logica del consenso, contribuendo anche all'educazione del consenso, al di là dell'attuale tendenza all' "opinionismo soggettivistico e autoreferenziale".

Per questa ragione, a nostro avviso e in conclusione, un vero sistema ibrido di *Quality Management*, perché possa essere davvero funzionale alla crescita effettiva dei percorsi di Alta Formazione, dovrebbe dotarsi di strumenti più efficaci di rilevazione dell'opinione degli studenti che possano essere inseriti all'interno del percorso formativo e strutturati nell'architettura ordinamentale come parti costitutive del percorso formativo. Solo creando spazi di valutazione e autovalutazione strutturati e modellati su strumenti di ricerca e indagine (interviste strutturate, semi-strutturate, in profondità, gruppi di studio focalizzati ecc.) si può realizzare un effettivo e formativo processo di assicurazione della Qualità che superi le derive aziendalistiche criticate nella presente introduzione.

REFERENZE

- Becket, N. and Brookes, M. (2006) Evaluating Quality Management in University Departments, *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123 – 142.
- Bertagna, G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Boffo, V., Federighi, P., & Torlone, F. (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy*. Firenze: Firenze University Press
- Boffo, V. (2020). L'Università per le professioni educative e formative. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 27- 48.
- Eriksen, S.D. (1995) TQM and the transformation from an elite to a mass system of higher education in the UK, *Quality Assurance in Education*, 3(1), 14-29.
- Brookes, M. and Becket, N. (2007) *Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice*, *International Journal of Quality and Standards*, Paper 3, 1, (1).
- Elton, L. (1992) Quality enhancement and academic professionalism, *The New Academic*, 1(2), 3-5.
- Federighi, P., (2020). Chi sono i Professionisti dell'educazione e della formazione. La Classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 9- 26.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA FRENTE A LOS RETOS PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE

- Harvey, L. & Knight, P.T. (1996) *Transforming Higher Education. SRHE and Open University Press, Buckingham.*
- Haworth, J. and Conrad, C. (1997) *Emblems of Quality in Higher Education. Developing and Sustaining High Quality Programs. Needham Heights: Allyn & Bacon.*
- Mc Kay, J. & Kember, D. (1999) *Quality Assurance Systems and Educational Development: Part 1 – the limitations of quality control, Quality Assurance in Education, 7(1), 25 - 29.*
- Navarro, M., Iglesias, M. and Torres, P. (2005) *A New Management Element for Universities: satisfaction with the offered courses. International Journal of Educational Management, 19(6), 505 - 526.*
- Oldfield, B. & Baron, S. (1998) *Is servicescape important to student perceptions of service quality? Research Paper, Manchester Metropolitan University.*