



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “TOR VERGATA”
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DOTTORATO INTERNAZIONALE IN SCIENZE
DELL’EDUCAZIONE



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Il modello del work-based Learning.
Elementi di comparazione tra università italiane e spagnole**

*El modelo del aprendizaje basado en el trabajo.
Elementos de comparación entre
universidades italianas y españolas*

TESI DOTTORALE

Dott.ssa Simona Rizzari

Direttore della tesi in Italia

Prof.ssa Roberta Piazza

Direttore della tesi in Spagna

Prof.ssa Mónica Torres Sánchez

Coordinatori del dottorato

Prof.ssa Donatella Palomba (Italia)

Prof.re Jesús Domingo Segovia (España)

XXV Ciclo - Anno Accademico 2012 – 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Simona Rizzari
D.L.: GR 2099-2014
ISBN: 978-84-9083-127-4

INDICE

Abstract	pag.	5
<i>Resumen breve</i>	»	7
<i>Resumen extenso</i>	»	9
Introduzione	»	51
Capitolo Primo		
Università e lavoro nella società contemporanea		
1.1 L'università nella società della conoscenza: vecchie funzioni e nuovi compiti	»	55
1.2 Apprendere nel contesto lavorativo	»	59
1.3 Teorie della conoscenza nel contesto universitario e in ambito lavorativo	»	63
1.4 L'integrazione di teoria e pratica come chiave per l' <i>expertise</i> professionale	»	70
Capitolo Secondo		
I presupposti teorici del <i>work-based learning</i>		
2.1 Il modello dell' <i>experiential learning</i> di Dewey	»	73
2.2 Il <i>diamond model</i> di Itin	»	75
2.3 La famiglia di pratiche della ricerca-azione e dell' <i>experiential learning</i>	»	77
2.3.1 L' <i>action research</i>	»	78
2.3.2 La teoria dell' <i>experiential learning</i> di Kolb	»	80
2.3.3 L'apprendimento esperienziale di Boud	»	82
2.3.4 L'apprendimento riflessivo di Schon	»	84
2.3.5 L' <i>action science</i> di Argyris e Schon	»	86
2.3.6 L' <i>action learning</i> di Revans	»	89
2.4 Il costruttivismo sociale e la teoria della <i>situated cognition</i>	»	91
2.5 La teoria dell' <i>expansive learning</i> di Engestrom	»	94
2.6 La <i>cognitive experiential self-theory</i> di Epstein.	»	100
2.7 Il <i>self-direct learning</i> e il <i>capability approach</i>	»	101

Capitolo terzo

I programmi di *work-based learning* nel contesto universitario

3.1	Tentativi di definizione	»	108
3.2	Approcci pedagogici e tipologie di programmi offerti	»	111
3.3	La struttura del <i>curriculum</i>	»	121
3.4	I <i>learning agreement</i>	»	124
3.5	Il riconoscimento dell'apprendimento esperienziale	»	126
3.6	I progetti	»	128
3.7	Principi, metodi e strumenti di <i>assessment</i>	»	131

Capitolo quarto

La valutazione e l'impatto del *work-based learning*

4.1	La valutazione del <i>work-based learning</i>	»	136
4.1.1	Indicatori di <i>performance standard</i>	»	136
4.1.2	Criteri di valutazione non convenzionali	»	139
4.2	L'impatto del <i>work-based learning</i> sui diversi <i>stakeholder</i>	»	142
4.2.1	La prospettiva dei discenti	»	142
4.2.2	Il punto di vista delle imprese	»	146
4.3	Le sfide poste dal <i>work-based learning</i> alle università	»	147
4.4	Il futuro del <i>work-based learning</i>	»	151

Capitolo quinto

I tirocini formativi universitari in Italia e Spagna

5.1	I presupposti della ricerca	»	154
5.2	Finalità e metodologie d'indagine	»	155
5.3	I quadri normativi di riferimento	»	156
5.4	La valenza formativa dei tirocini	»	160
5.5	I tirocini formativi universitari	»	163

Conclusioni	»	171
Bibliografia	»	175

ABSTRACT

Work-based learning is one of the new educational models that can solve the traditional dichotomy between formal learning in the educational system and informal learning at work, building a firm connection between theory and practice through a reflective process. Thus, it acts as a suitable medium to facilitate youths employability, support the continuing professional development of employees and the widening participation in higher education. At the same time, work-based learning challenges the traditional structural arrangements of universities, asking them being more flexible in terms of courses delivery and accreditation of prior experiential learning.

Therefore, the purpose of this study is to explore the conceptual and methodological underpinnings of university work-based learning, trying to identify strengths and weaknesses that affect its implementation. On the basis of this theoretical framework, we have tried to evaluate the extent of its implementation in Italian and Spanish universities, examining, specifically, the traineeships attended as compulsory part of academic study curricula. The reason for this choice lies in the fact that traineeships represent a typology of work-based learning widely accredited and fully integrated into the university teaching regulations of both countries. We have tried to understand the implicated models of learning, the means by which reflective practices are facilitated, the criteria adopted for the evaluation of learning. All of this, in order to identify the weaknesses of practice and to promote innovation.

Consistently with these goals, the research is based on a theoretical approach, validated by a review of national and international scientific literature related to the topic. The normative framework relating to the studied issues has been taken also taken into consideration, as well as the numerous studies and research reports drawn up by the European Commission and other relevant European and international organizations.

The expected results are the development of a greater awareness of the nature of work-based learning for the purposes of innovation in its procedures and management tools and for its most successful implementation.

KEYWORDS: Universities, work, knowledge, formal and informal learning, work-based learning.

RESÚMEN BREVE

El aprendizaje basado en el trabajo constituye uno de los nuevos modelos formativos capaz de resolver la tradicional dicotomía entre aprendizaje formal universitario y aprendizaje informal propio de los contextos laborales, mediante la integración entre la teoría y la práctica realizada sobre una base reflexiva. Se pondría en tal caso como un sistema idóneo para sostener la integración laboral de los jóvenes y actualización profesional continua de los trabajadores consintiendo además una ampliación de los individuos a la instrucción superior.

Pero al mismo tiempo, el aprendizaje basado en el trabajo cuestiona las tradicionales estructuras organizativas de las instituciones académicas, pidiéndoseles de ser más flexibles en términos de distribución de los cursos y de acreditación del precedente aprendizaje en el propio lugar de trabajo.

La presente investigación se propone explorar los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo formativo del aprendizaje basado en el trabajo dentro de las instituciones universitarias, intentando individuar los puntos fuertes y de crítica que condicionan la puesta en acción.

Una vez diseñado el esquema de referencia teórico del modelo e individuadas las implicaciones del mismo en el plano pedagógico y educativo, la intención ha sido la de analizar el grado de implementación en los contextos universitarios de Italia y de España, examinando en lo específico las prácticas formativas curriculares. La razón de tal elección reside en el hecho de que las prácticas representan una tipología de aprendizaje basado en el trabajo ampliamente acreditada e integrada dentro del ordenamiento didáctico universitario de ambos países. Por lo tanto se ha focalizado la atención en los modelos de aprendizaje que presiden las actividades formativas, en el grado de facilitación de las prácticas de tipo reflexivo, en los instrumentos de apoyo que se utilizan, sobre los criterios de evaluación de los aprendizajes que se

adoptan. Todo ésto sirve para individuar los eventuales elementos de crítica y promover el mejoramiento y la innovación.

Coherentemente con los objetivos que se han prefijado lograr, la investigación se ha apoyado en un enfoque de tipo teórico, respaldadas por la revisión de la literatura científica nacional e internacional relativa al tema examinado. También se han examinado las principales medidas normativas inherentes a las temáticas estudiadas, además de los numerosos estudios y trabajos de investigaciones redactados por la Comisión Europea y por otros organismos significativos a nivel europeo e internacional.

Los resultados esperados están relacionados con el desarrollo de una mayor concienciación de la naturaleza del aprendizaje basado en el trabajo, con el fin de encontrar una deseada innovación en los procedimientos de gestión del mismo y la consiguiente implementación del modelo reflexivo de la pasantía.

PALABRAS CLAVE: Universidades, trabajo, conocimiento, aprendizaje formal y informal, aprendizaje basado en el trabajo.

RESÚMEN EXTENSO

Introducción

Los profundos cambios que se han ido verificando en la sociedad a lo largo de los últimos treinta años, fomentados por la globalización y por el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están determinando un cambio significativo de identidad de las instituciones universitarias y de la percepción social de las mismas conllevando la redefinición de sus finalidades, objetivos y funciones. A las misiones consolidadas de la enseñanza y de investigación, hoy se requiere a las universidades afrancar una nueva misión de “servicio” de cara a las comunidades sociales dentro de las cuales operan, misión idónea como apoyo al desarrollo y crecimiento civil, social y económico (la llamada “tercera misión”).

La nueva lógica de la formación y del aprendizaje continuo hacen que se redefiniscan, en manera particular, la relación entre universidad y ámbito laboral. Por una parte, se pone en discusión el asunto de que el aprendizaje se desarrolle solamente en los contextos formales institucionales y que el auténtico conocimiento legítimo se dé sólo en el ámbito académico. Por otra parte, se hace evidente la necesidad de formar individuos altamente cualificados, con habilidades de nivel superior, que sólo la instrucción universitaria parece ser capaz de dárselas (Lester & Costley 2010).

La colaboración entre universidades y empresas para la realización de intervenciones formativas “integradas” se vuelve de fundamental importancia dentro de la óptica de la implementación de las políticas del aprendizaje permanente.

Desde el punto de vista educativo, la creación de una colaboración entre las instituciones universitarias y las organizaciones laborales presentan no pocas dificultades, sujetas a sus diferentes orientaciones culturales y, sobre todo, a las diferentes modalidades de producción del conocimiento que las caracterizan.

El aprendizaje basado en el trabajo constituye uno de los nuevos modelos formativos capaz de resolver la tradicional dicotomía entre aprendizaje formal universitario y aprendizaje informal propio de los contextos laborales, mediante la integración entre la teoría y la práctica realizada sobre una base reflexiva. Se pondría en tal caso como un sistema idóneo para sostener la integración laboral de los jóvenes y actualización profesional continua de los trabajadores consintiendo además una ampliación de los individuos a la instrucción superior.

Pero al mismo tiempo, el aprendizaje basado en el trabajo cuestiona las tradicionales estructuras organizativas de las instituciones académicas, pidiéndoseles de ser más flexibles en términos de distribución de los cursos y de acreditación del precedente aprendizaje en el propio lugar de trabajo.

La presente investigación se propone explorar los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo formativo del aprendizaje basado en el trabajo dentro de las instituciones universitarias, intentando individuar los puntos fuertes y de crítica que condicionan la puesta en acción.

Una vez diseñado el esquema de referencia teórico del modelo e individuadas las implicaciones del mismo en el plano pedagógico y educativo, la intención ha sido la de analizar el grado de implementación en los contextos universitarios de Italia y de España, examinando en lo específico las prácticas formativas curriculares. La razón de tal elección reside en el hecho de que las prácticas representan una tipología de aprendizaje basado en el trabajo ampliamente acreditada e integrada dentro del ordenamiento didáctico universitario de ambos países. Por lo tanto se ha focalizado la atención en los modelos de aprendizaje que presiden las actividades formativas, en el grado de facilitación de las prácticas de tipo reflexivo, en los instrumentos de apoyo que se utilizan, sobre los criterios de evaluación de los aprendizajes que se adoptan. Todo ésto sirve para individuar los eventuales elementos de crítica y promover el mejoramiento y la innovación.

Coherentemente con los objetivos que se han prefijado lograr, la investigación se ha apoyado en un enfoque de tipo teórico, respaldadas por la revisión de la literatura científica nacional e internacional relativa al tema examinado. También se han examinado las principales medidas normativas inherentes a las temáticas estudiadas, además de los numerosos estudios y trabajos de investigaciones redactados por la

Comisión Europea y por otros organismos significativos a nivel europeo e internacional.

Los resultados esperados están relacionados con el desarrollo de una mayor concienciación de la naturaleza del aprendizaje basado en el trabajo, con el fin de encontrar una deseada innovación en los procedimientos de gestión del mismo y la consiguiente implementación del modelo reflexivo de la pasantía.

Universidad y trabajo: una premisa

Sea la literatura sociológica que aquella relativa a la gestión y sistemas de innovación han intentado analizar las modalidades con las cuales las ingentes transformaciones económicas y tecnológicas están configurando la economía del conocimiento, evidenciando cómo, sea el conocimiento teórico proveniente de la investigación científica y tecnológica, sea el conocimiento común como, por ejemplo, la inherente a la práctica laboral, ofrecen un soporte fundamental para el desarrollo económico, en términos de innovación de los productos de distribución de servicios (Griffiths & Guille, 2004).

Una profícua colaboración entre universidad y mundo laboral se presenta esencial en tal sentido para fines de crecimiento y desarrollo de la sociedad. Efectivamente, por un lado las instituciones universitarias contribuyen a la producción y a la contemporánea divulgación del conocimiento científico, colocándose en la cima de los procesos de innovación; por otro las del mundo laboral garantizan “el puente entre los procesos de producción y de consumo que caracterizan la economía global y también la local” (ILO, 2006, 1).

En el plano pedagógico, la instauración de una colaboración entre la universidad y las empresas para la realización de intervenciones formativas integradas es de fundamental importancia bajo el punto de vista de la implementación de las políticas del aprendizaje permanente. Al contenido efectivo de tales colaboraciones no se les ha puesto una suficiente atención; se ha concentrado sobre la importancia de la experiencia laborativa en sí misma pero no se ha reflexionado adecuadamente sobre las diversas culturas y prácticas organizativas presentes en el interior del ámbito universitario y del laboral, y sobre las diferentes modalidades con las que los individuos aprenden dentro de aquéllos.

Las dificultades de cooperación surgen sobre todo por el hecho que universidad y empresa pertenecen a dos universos separados desde el punto de vista cultural, en virtud de sus respectivas funciones: producción y dispersión del conocimiento de la primera, producción y distribución de bienes y servicios de la segunda.¹ Las diferentes orientaciones de valor se traducen en notables diferencias en el plano de las prácticas comunicativas y de las estrategias de *problem solving* puestas en acto. A obstaculizar las dinámicas de las relaciones entre universidad y empresas son aún más las diferentes teorías del conocimiento y las formas de aprendizaje utilizadas. Estas últimas han sido examinadas por numerosos autores.

Teorías del conocimiento y del aprendizaje en el contexto universitario y en el laboral

Lauren Resnick (1987), una de las primeras estudiosas que se ocupó del aprendizaje en el ámbito extraescolástico, individúa cuatro características fundamentales que marcan el aprendizaje formal escolástico respecto al laboral:

- preferencia asignada al aprendizaje individual (*individual cognition*) en lugar de aquél compartido (*shared cognition*). En el contexto escolástico la mayoría de las veces se evalúan a los estudiantes en relación a lo que saben hacer de forma autónoma, por el contrario las actividades laborales necesitan de una estrecha colaboración e interdependencia entre los individuos para lograr un óptimo resultado;
- se recurre frecuentemente a las actividades puramente mentales, sin alguna ayuda de instrumentos físicos y/o cognitivos, regularmente utilizados en el ámbito laboral;
- uso prevalente de la manipulación simbólica en contraposición al razonamiento contextualizado, estrechamente ligado a objetos y eventos externos;
- desarrollo de habilidades y competencias teóricas que se generalizan y que son fácilmente transferibles, en contraste con la adquisición de competencias ligadas a una situación específica.

La naturaleza informal del aprendizaje en el contexto laboral está investigada, entre otros, por Eraut (2004) que individúa tres tipologías de aprendizaje informal: el

implícito, el reactivo y el deliberativo. El primero hace referencia a la adquisición de conocimientos y habilidades de manera inconsciente y se verifica casi siempre en el ámbito del aprendizaje a través de la experiencia. El aprendizaje reactivo implica un esfuerzo más consciente e intencional que sin embargo tiene lugar en el contexto de la acción, sin que haya mucho tiempo a disposición para pensar; la reflexión tiene lugar de manera casi espontánea, mediante la observación de los efectos de las acciones realizadas y la prefiguración de las posibles oportunidades de aprendizaje futuro. Y finalmente, el aprendizaje deliberativo, que hace referencia a las situaciones en las que hay un objetivo claro que hay que conseguir en el contexto laboral y un consiguiente compromiso en las actividades de toma de decisiones y *problem solving*: en tal caso, el aprendizaje surge del desarrollo de las actividades como probable efecto colateral. La falta de planificación constituye una de las diferencias más significativas que connotan el aprendizaje laboral respecto al universitario formal.

Hager (2004) pone en evidencia la dimensión intrínsecamente contextual y social del aprendizaje laboral. Subraya la diferente perspectiva que del aprendizaje tienen las universidades y las organizaciones laborales, postulando así la existencia de dos paradigmas de referencia diferentes. El paradigma estándar que refleja la visión del aprendizaje propia de las instituciones académicas, se basa en tres asunciones fundamentales: el aprendizaje es un proceso cognitivo individual (*focus on mind*); éste se desarrolla de forma separada en el ambiente exterior (*interiority*); los resultados de aprendizaje son siempre visibles y mensurable (*transparency*). Dicho de otro modo, según el paradigma estándar, el aprendizaje de mayor valor es aquél que se basa en el pensamiento (no en la acción) y produce conocimiento explícito (no tácito). Por el contrario, el paradigma emergente del aprendizaje en el contexto laboral describe el aprendizaje como un proceso de acción en el mundo, teniendo como resultado un cambio sólo en la mente del aprendiz sino también en su ambiente de referencia.

A Gibbons *et al.* (1994) se debe la individuación de dos distintas modalidades de producción del conocimiento en el interior del contexto universitario y del laborativo, *mode 1* y *mode 2*. La distinción entre ellas constituye el punto de partida de gran parte de los estudios sobre la relación entre instrucción superior y vida laboral (Rhoades & Slaughter, 2003). La *mode 1* de producción de conocimiento

define, analiza y resuelve los problemas en relación con un ámbito disciplinar específico, en un contexto gobernado por los intereses de la comunidad académica. Los resultados de la investigación misma (así como en consecuencia las modalidades de verificación y evaluación del trabajo desarrollado) son diseminados en el interior de ésta última. Tal modalidad de conocimiento se distingue, además, por una inclinación organizativa gerárquica y la tendencia a mantener su forma en el tiempo.

Por el contrario, la *mode 2* es transdisciplinar, se realiza en un contexto de aplicación específico y localizado, se produce y está distribuida en un conjunto heterogéneo de organizaciones, se basa en la colaboración y en la negociación, es reflexiva y transitoria. En definitiva, *la mode 2* está más focalizada sobre los problemas y sobre el mundo real respecto a la *mode 1*. Con la finalidad de una interacción más profícua entre sistema universitario y laboral, es necesario por lo tanto, que, las instituciones académicas vuelvan a configurar un modo propio de gestionar el conocimiento, realizando el pasaje de la *mode 1* a la *mode 2* (Gibbons *et al.*, 1994).

Según Rhoades y Slaughter (2003), realmente si se limita a postular la necesidad de un acercamiento de las instituciones universitarias a la *mode 2* se corre el peligro de desvalorar los intereses y los objetivos concretos que están por debajo de la aplicación del conocimiento mismo.

Por lo tanto, los autores presuponen la existencia de una tercera modalidad de producción del conocimiento, la *mode 3*, capaz de combinar teoría y práctica, instrucción y trabajo dentro de una óptica funcionalista, configurando las mismas universidades como empresas económicas que desarrollan, comercializan y venden productos y servicios educativos. Dicho modelo de capitalismo académico, ha acabado por redimensionar las conexiones entre universidad y mundo del trabajo.

Una mayor comprensión del papel de la instrucción superior en relación con el contexto laboral precisa de la extensión del análisis de tal relación fuera del simple sector laboral privado (incluyendo el papel desarrollado por las universidades en la preparación general para el trabajo, cualquiera que sea éste) y una mayor focalización en la posible creación de nuevos modelos laborales. Todo esto a partir de una redefinición misma de las tradicionales contrataciones en lo referido a modalidades en las que los contextos laborales se configuran.

Billet (2004) sostiene, a propósito de lo dicho, que la descripción de los contextos laborales como ambientes de aprendizaje informales, no formales o no estructurados, es equivocada, porque se basa en la definición en lo que los contextos laborales no son realmente (no formales, no estructurados) pero sin aclarar qué son exactamente. La admisión de contextos de aprendizaje como informales o no formales significa efectivamente ignorar el papel de la acción realizada por el sujeto en la construcción de lo que se ha experimentado y del aprendizaje que surge de tal experiencia. La idea del aprendizaje en el contexto laboral como participación voluntaria en determinadas prácticas sociales se revela significativa con la finalidad de una mayor comprensión y legitimación del mismo, sea de manera particular, en la implementación del aprendizaje permanente.

Todo ello considerando que para gran parte de los trabajadores, el lugar de trabajo representa el único ambiente para el ejercicio y desarrollo de la propia práctica profesional.

Otra interesante lectura de los contextos laborales como ambientes de aprendizaje y erróneas contrataciones que se hicieron en relación con ellos, la ofrece Tynjälä. Esta autora (2008, 132) sostiene que el aprendizaje en el contexto laboral no se desarrolla en todas partes de la misma manera, diferente por lo tanto de como normalmente se describe, sino que asume diferentes configuraciones, en relación a la posición del individuo y a los muchos factores contextuales correlatos al ambiente laboral de referencia: “lugares de trabajo en sectores de actividades diferentes tienen culturas laborales diferentes y los aprendices, en el mismo contexto laboral, tienen edades diferentes, antecedentes formativos y profesionales diferentes así como diferentes posiciones dentro de las organizaciones”.

Son tres al menos, según Tynjälä, las tipologías de aprendizaje que pueden ser individuadas en el contexto laboral:

- el aprendizaje incidental e informal, que tiene lugar como efecto secundario del trabajo
- la actividad de aprendizaje no formal correlato al trabajo
- la formación formal en el trabajo y fuera del trabajo.

La Autora está de acuerdo con las observaciones de Billet acerca de la naturaleza no informal del aprendizaje en el contexto laboral y va más allá, sosteniendo que el aprendizaje en el lugar de trabajo, así como el escolástico, contiene aspectos sea

formales que informales aunque dotados de un espesor diferente. El aprendizaje informal, efectivamente, es una dimensión intrínseca de los procesos laborales y produce esencialmente un conocimiento implícito, allí donde el aprendizaje formal se realiza dentro de actividades intencionalmente organizadas, dando lugar a conocimientos y habilidades explícitas y formales.

Justo porque es de naturaleza inconsciente y tácita, el aprendizaje informal, solo, no se puede considerar suficiente para la producción de conocimientos y de habilidades requeridas hoy a las empresas y a los trabajadores para estar al día con las continuas y cambiantes innovaciones que ocurren en el contexto social. Por ello es necesario planificar y realizar dentro del ámbito laboral actividades de aprendizaje formal (sea para la formación inicial que para aquella continua de los trabajadores), capaz de traducir el conocimiento implícito en conocimiento explícito, promoviendo así la total explotación. El papel desarrollado por las universidades en los programas de formación empresarial en los últimos años se ha mostrado muy significativo, sobre todo porque gran parte de los conocimientos y habilidades que anteriormente eran consideradas de dominio del mundo académico, como por ejemplo la habilidad para resolver problemas complejos mediante modalidades diferentes de búsqueda, ahora están entrando a formar parte también del curriculum ocupacional (Cedefop, 2004a).

En definitiva, el aprendizaje universitario debería adoptar algunas características del laboral y, de forma análoga, el aprendizaje en el contexto laboral debería ser implementado aprovechando los puntos fuertes del aprendizaje formal universitario: la explicitación del conocimiento, el recurrir a contactos basados en la reflexividad, el pensamiento crítico, la capacidad de *problem solving*, la apertura mental y la elasticidad. Es sobre estos procesos y disposiciones humanos en los que hay que hacer palanca en lugar de hacerlo sobre el desarrollo de habilidades generales, pues así que se reencuentran la esencia de la *expertise* profesional u ocupacional (Tynjälä *et al*, 2012).

El modelo formativo del aprendizaje basado en el trabajo

Las componentes de la *expertise* profesional, según Tynjälä y Gijels (2012) son esencialmente cuatro:

- el conocimiento factual, conceptual y teórico
- el conocimiento práctico y experimental
- el conocimiento regulativo
- el conocimiento sociocultural.

Tradicionalmente, como hemos podido ver, las diferentes componentes de *expertise* han sido estudiadas separadamente: el conocimiento teórico ha sido considerado un empaño de las instituciones universitarias, la práctica de los contextos laborales, con el conocimiento autoregulativo haciendo de nexo entre los dos ámbitos. Todavía en los últimos años, su integración ha comenzado a suscitar mayor atención por parte de los estudiosos. Ha crecido progresivamente sobre todo la conciencia de que che “*becoming a professional is not a process of substituting experience for theory but a process of fusing theory and experience*” (Tynjälä, Välimaa & Sarja, 2006, 154). En otros términos, se trata de conceptualizar las experiencias laborales reflexionando sobre ellas a la luz de los conocimientos teóricos que se poseen y, al mismo tiempo, considerar la teoría en relación con el trabajo práctico desarrollado. Ésto es lo que intenta hacer el modelo formativo de aprendizaje basado en el trabajo, reconociendo que la “dicotomía entre aprendizaje formal/aprendizaje informal, aprendizaje intencional/no intencional, formación formal/no formal o formación en aula/formación en el lugar de trabajo ya no es válida” (Väyrynen 2010, 8).

Desarrollado inicialmente en el contexto del Reino Unido entre finales de los años '80 y primeros de los '90 del siglo pasado, seguidamente a la restructuración económica fomentada por el cambio social y por la presión ejercida en las universidades para que invirtieran mayores recursos destinados a la preparación de los jóvenes para el mundo del trabajo (Gallacher & Reeve, 2002), dicho modelo se ha configurado progresivamente de forma más compleja, haciendo leva sobre sólidas referencias teóricas.

Las tradiciones del pensamiento implicadas nos llevan a la cabeza, *in primis*, a John Dewey, sea en virtud de su concepción de la experiencia, sea por su visión democrática del aprendizaje profesional. Las tesis de Dewey han sido recogidas y reelaboradas sucesivamente por numerosos estudiosos dando vida a nuevas vías de investigación.

De particular importancia es sobre todo la investigación-acción que se ha desarrollado en numerosas variantes, desde su formulación original por obra de Lewin al modelo de aprendizaje en acción de Revans, incluyendo los diferentes modelos de aprendizaje a través de la experiencia formulados entre otros por Kolb, Schon, Argyris y Boud. En su totalidad, todas estas teorías consideran la producción del conocimiento como un proceso colectivo y compartido y se enfrentan al problema del aprendizaje en situaciones inciertas, evidenciando sobre todo el papel de la reflexividad. Otro aporte teórico fundamental lo ofrece el campo de estudio del constructivismo social, que comienza con el trabajo pionerístico de Vygotsky y evoluciona progresivamente hasta llegar, en tiempos recientes, a la formulación de la teoría de la cognición social y del modelo de aprendizaje expansivo de Engestrom.

El aprendizaje basado en el trabajo ha sido conceptualizado gracias a la recopilación de recientes desarrollos del aprendizaje autodirigido, en relación con lo que “*es adecuado o eficaz para*” desde una perspectiva que se funda en la idea de capacidad desarrollada, entre otros, por Stephenson, O’Reilly, Cunningham y Lester. En definitiva la base epistemológica del aprendizaje basado en el trabajo puede ser reconocida en una forma de pragmatismo (por el énfasis que atribuye a la interdependencia entre saber y acción) emparejadas en una perspectiva constructivista y, en cierto modo, fenomenológica, que consideran al aprendiz como un sujeto autónomo capaz de atribuirle un significado al propio contexto de referencia y de actuar activamente al interior de éste (Lester & Costley, 2010).

Dicha conceptualización no está en conflicto con la idea de aprendizaje basado en disciplinas que constituyen la base de la mayor parte de la instrucción superior, pero sugiere que el aprendizaje basado en el trabajo tiene lugar en un marco de referencia más amplia, esencialmente transdisciplinar o post-disciplinar que puede incorporar el aprendizaje disciplinar que va más allá del conocimiento *mode 2* postulada por Gibbons *et al.*

En un cierto sentido, como se ha podido ver hablando del aprendizaje en los contextos laborales, el aprendizaje basado en el trabajo es una característica de cada trabajo – de cualquier tipo sea ésta – y es, por lo tanto, virtualmente experimentado por todos los individuos, independientemente de la edad y del contexto en el actúan (Brennan & Little 1996, Cunningham, Dawes & Bennett, 2004).

En esta acepción de significado, no subsiste una neta diferenciación entre aprendizaje basado en el trabajo y aprendizaje en el lugar de trabajo, allí donde este último “Abrazar todo tipo de aprendizaje que son generados o estimulados por las necesidades del lugar de trabajo incluyendo un training formal en el trabajo, aprendizaje informal y educación y training fuera del trabajo pero relacionados con el trabajo” (Unwin & Fullaer 2003, 7), sin hacer una clara distinción entre aprendizaje de naturaleza formal e informal.

En un sentido más específico, el término *aprendizaje basado en el trabajo* se usa para describir una tipología de programaciones universitarias acreditativas, desarrolladas en colaboración de las universidades con las empresas, en la que una significativa porción de estudio, si no todo, se desarrolla en el puesto de trabajo, las problemáticas del trabajo constituyen el focus principal del curriculum y los estudiantes son, la mayoría de las veces, trabajadores a jornada completa (Boud, Solomon, Symes, 2001).

En relación con el sector universitario, el aprendizaje basado en el trabajo depende por lo tanto de tres componentes correladas: el individuo que aprende (*the learner*), la organización laboral (*the employer*), la institución académica (Linehan, 2008).

Un esquema de referencia útil para caracterizar la variedad de prácticas de aprendizaje basado en el trabajo presentes en el ámbito de la instrucción superior es ofrecido por Gallacher y Reeve que haciendo leva sobre los conceptos de asociación, relevancia, flexibilidad y acreditación, individualizan diversas dimensiones individuales dentro del curriculum, de la pedagogía y la evaluación del aprendizaje basado en el trabajo. Las prácticas surgen de las relaciones que se instauran entre los interesados implicados en ello y difieren entre ellos en la medida en que están orientados mayormente a la satisfacción de los objetivos y de las necesidades del contexto laboral o de la universidad.

En relación al grado de radicalismo de los programas es posible, de igual modo, que las universidades y las empresas elijan mantener un control no dentro del curriculum sino más bien sobre determinadas áreas del mismo, consideradas de mayor importancia para la obtención de las propias finalidades (Gallacher & Reeve, 2000).

En la misma línea del modelo de Gallacher y Reeve se coloca la clasificación de Penn, Nixon y Shewell (Nixon, Smith & Camm, 2006) realizada en base a las motivaciones de los aprendices, de las universidades y de las empresas y basado también en el tipo de relación existente entre ellas. Las necesidades e intereses del aprendiz estarán claramente influenciados por su planificación de vida, las de la universidad por la planificación institucional y las de las empresas por la planificación empresarial (*business plan*).

En definitiva, la diferencia entre las diferentes prácticas está determinada en la medida en que:

- la gestión de los programas y la comprobación de los resultados del aprendizaje le competen a la universidad o más bien a la organización y/o a los aprendices;
- el apoyo a los aprendices está centrado en el programa (por lo tanto en los resultados prefijados) o en los aprendices mismos (en el desarrollo personal y su progreso en la carrera);
- el apoyo a los aprendices se le confía a la universidad o a la empresa
- es la calidad de la experiencia de aprendizaje la que se evalúa o más bien el impacto de ésta en cada aprendiz y sobre la performance organizativa.

Una ulterior especificación de las prácticas del aprendizaje basado en el trabajo dentro del contexto universitario que pone en evidencia de forma más clara la progresiva evolución la da Brennan y Little (Brenan *et al.*, 2006) en relación con algunas dimensiones fundamentales: fase del curso de vida (formación inicial o formación continua en el trabajo) y forma organizativa; *status* dentro del programa (obligatorio u opcional); duración y nivel académico (universitario o post-universitario). Según la correlación existente entre tales dimensiones es posible individuar cuatro tipologías de programas de aprendizaje basado en el trabajo:

- *work placements* y *sandwich courses*. El *work placements*, entendido como la posibilidad de transcurrir un amplio período de tiempo dentro de auténticos contextos laborales, es una tipología de programas bastante consolidada a nivel universitario, sobre todo en el ámbito de determinados cursos profesionales (por ejemplo los docentes, enfermeros, asistentes sociales) (Boud, Solomon & Symes, 2001). Ampliamente difundida a pesar de su declino en los últimos años está la práctica de los cursos *sandwich*, llamados así porque prevén uno o más períodos de tiempo (hasta un año), a menudo obligatorios, de aprendizaje

basado en el trabajo dentro de una determinada organización laboral, comprimidos entre los períodos de estudios en la universidad (Brennan *et al.*, 2006). Creados inicialmente en el ámbito de las facultades de orientación tecnológica y adoptados sucesivamente por las demás (Boud, Solomon & Symes, 2001), los cursos *sandwich* atestiguan el grado de conexiones funcionales presentes dentro de las instituciones universitarias entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y las de investigación-desarrollo. Además de garantizar la instauración de relaciones con un *network* de organizaciones laborales en grado de acoger a los estudiantes, efectivamente, las actividades *placement* consienten: individuar las potenciales áreas de interés para el desarrollo de actividades conjuntas de investigación y desarrollo; adecuar el curriculum de estudios a las exigencias de los contextos laborales; asegurar la ocupación de los propios estudiantes (Brennan *et al.* 2006);

- *programas con alternación de módulos de enseñanza y short placement*. Dichos programas están muy difundidos en el ámbito de determinados cursos de estudio, principalmente los inherentes a la formación inicial de los profesionales de empleo público: docentes y operadores sociales. La colocación dentro de las estructuras laborales para un determinado período de tiempo es obligatorio para poder completar el curso de estudios y la proyectación/realización de los programas se realizan mediante una estrecha colaboración entre las instituciones universitarias y los empleadores interesados, a menudo con el apoyo de las odiernas tecnologías informáticas y de la comunicación (id.);
- *Foundation degrees*. Instituidos de forma experimental en el año 2000 por *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), con la participación gubernativa del *Department for Education and Skills* (DfES), los *Foundation degrees* (FDs) constituyen un soporte fundamental para la finalidad del desarrollo del aprendizaje basado en el trabajo en el ámbito de la instrucción superior (ídem). Dichos programas, de una duración de dos años, nacieron con el fin de apoyar la competitividad económica mediante el desarrollo de la fuerza del trabajo y de promover la inclusión social con el incremento de la participación a la instrucción superior y del aprendizaje permanente. Su

peculiaridad es sustancialmente la de la integración de un conjunto de factores: compromiso de la organización laboral, accesibilidad, articulación y progresión, flexibilidad, asociación. Los FDs se idearon a través de la colaboración entre las universidades, los institutos de instrucción superior y las empresas, y están estructurados de manera de poder consentir un nexo bidireccional entre contexto académico y laboral (allí donde el aprendizaje dentro de un contexto encuentra aplicación en otro). En conformidad con tales suposiciones, éstos conducen hacia un desarrollo equilibrado entre habilidades intelectuales prácticas de provecho en el contexto laboral y designan competencias con valor propio, ofreciendo al mismo tiempo a los aprendices la oportunidad de conseguir otras cualificaciones profesionales y académicas (Roodhouse & Mumford, 2010; QAA, 2010). Más allá de los innegables aspectos positivos, también los *Foundation degrees* y los cursos *sandwich*, presentan algunos elementos de crítica que frenan el desarrollo reduciendo las potencialidades. Entre ellos resultan relevantes sobre todo los inherentes a la dificultad de mediación entre las instituciones de *higher education* y las empresas, de comprobación de las cualidades y el poder encontrar fuentes de financiación (Brennan *et al.*, 2006; Zamorski, 2003);

- *programas basados en las actividades laborales (employment-based programmes)*. Se trata de unos programas que más que ningún otro, al menos potencialmente, son capaces de acrecentar las interacciones entre las instituciones universitarias y las organizaciones laborales, volviendo más permeables las barreras entre aquéllas, y promover el desarrollo de la fuerza del trabajo a través de la obtención de cualificaciones de nivel superior. Todo ello en virtud del hecho que la determinación de su forma, del contenido y de su nivel se basa en procesos de negociación entre las instituciones universitarias, las organizaciones laborales y los mismos aprendices, dando vida, por lo menos teóricamente, a la concesión de una formación flexible y centrada en los aprendices. Las actividades laborales de estos últimos constituyen el *focus* alrededor del cual los programas son construidos, si bien dentro de ellos puedan caber también el reconocimiento del precedente aprendizaje, el desarrollo de módulos didácticos concedidos por las instituciones universitarias, la formación y el desarrollo en la empresa. Las

dificultades implícitas en el proceso de negociación constituyen uno de los factores de mayor crítica de dicha tipología de programas, junto al problema de la comprobación y del reconocimiento de los aprendizajes realizados (Brennan *et al.*, 2006; Zamorski, 2003).

Entre las tipologías de programas examinadas por Brennan y Little, los programas basados en empleo (denominados también *negotiated work-based learning*), desarrollados sobre todo a lo largo de los últimos quince años, constituyen la más ambiciosa e innovadora. Ésas postulan un enfoque pedagógico basado en cuatro componentes fundamentales, todas ellas permeadas por un fuerte *ethos* de reflexividad:

- programas individuales (o parcialmente individuales o de grupo), negociados alrededor de un acuerdo de aprendizaje;
- reconocimiento del precedente aprendizaje, sea por la atribución de créditos, que como punto de partida para el desarrollo del programa;
- utilización de proyectos de investigación vivos, sostenidos por formas de apoyo idóneas al aprendiz;
- formas válidas de evaluación, normalmente referidas a criterios genéricos que representan el nivel académico correspondiente (Lester & Costley, 2010).

Los contratos de aprendizaje (*learning agreement o learning contract*) se colocan en la fase inicial de los programas y constituyen un instrumento de gestión fundamental, ya que explicitan en detalle los contenidos que se desarrollarán. Ésto ocurre sobre las reservas de evaluaciones de competencias poseídas en relación con el nivel de competencia que se desea adquirir (Gray 2001; Lyons & Brement, 2001).

La solicitud de acreditación del aprendizaje nace en el ámbito del proceso de negociación entre el aprendiz y su tutor para la contratación de aprendizaje. Dicha solicitud puede tener que ver con el reconocimiento sea del aprendizaje que deriva del decurso de los cursos formales, en los cuales ha habido lugar a una certificación de lo aprendido (APL), que el informal adquirido durante el trabajo o en la práctica profesional (APEL) (Garnett, Portwood & Costley, 2004) .

Los aprendices ponen en acción un proceso de autoreflexión en referencia : por una parte, al valor del aprendizaje en relación con la finalidad y con el nivel del programa de estudios que se pretende llevar a cabo, por otra parte, a las posibilidades

de presentar evidencias concretas de los conocimientos y de las competencias adquiridas (Durrant, Rhodes & Young, 2011).

Los proyectos de aprendizaje basado en el trabajo presentan algunos elementos distintivos que inciden de forma neta sobre la definición de sus propósitos y sus valores. Y como además se desarrollan en el ámbito de la relación entre el sistema universitario y el contexto laboral, éstos deben tener en cuenta las diferentes actitudes con las que la universidad por una parte y la empresa por otra evalúan su utilidad: si para la primera lo que cuenta es sobre todo la idoneidad del propósito, es decir, la utilización de medios idóneos para el logro de cualquiera de las finalidades, para la segunda es fundamental, sin embargo, satisfacer sobre todo el criterio de idoneidad para el fin mismo, o sea, alcanzar los propios objetivos con cualquier medio a disposición. El problema de la relación entre los medios y los fines asume por lo tanto la centralidad absoluta en los proyectos de aprendizaje basado en el trabajo y encuentra cotejo en los contratos de aprendizaje predispuestos al principio de cada programa, dentro del cual los intereses del aprendiz de la organización laboral y de la universidad deben ser igualmente satisfechos.

De todos modos es bastante evidente como, a pesar de todo, el rol más importante en la proyectación y realización de proyectos abiertos le corresponde a la institución universitaria, puesto que es ésta la que decide en relación a su aprobación y establece su validez (Portwood, 2007).

La consistencia de los proyectos varía en relación a la tipología del programa concedido, presentándose como una actividad circunscrita dentro de un único módulo de un curso universitario o como una auténtica empresa finalizada a la producción de un cambio en el contexto organizativo, por ejemplo en el ámbito de un doctorado (Lester & Costley, 2010).

La comprobación del aprendizaje conseguido representa una componente fundamental del aprendizaje basado en el trabajo. Ésto compromete las instituciones universitarias en la investigación de instrumentos idóneos de evaluación, no sólo capaz de satisfacer los estándares académicos para la obtención de una determinada cualificación, sino también de reforzar la importancia del aprendizaje a través del trabajo, en beneficio sea del aprendiz que de toda la organización laboral (Roodhouse & Mumford, 2010; Costley, Abukari & Little, 2009). Los factores en los que el proceso de evaluación debería ser anclado son fundamentalmente tres: qué es lo que

se verifica, quien efectúa el control, validez y fiabilidad de la evaluación efectuada (Nixon, Smith, Staffor & Camm, 2006).

Respecto al primer factor, gran parte de los estudiosos está de acuerdo en considerar que la naturaleza interdisciplinar del aprendizaje basado en el trabajo, la evaluación debería focalizarse en los resultados del aprendizaje intervenido (*learning outcomes*) en relación con las aptitud, capacidad y competencias desarrolladas y, sobre todo, de razonamiento y reflexión críticas relacionadas con él mismo. (Raelin, 2008).

En cuanto al segundo factor- a quien le toque la tarea de comprobar los resultados del aprendizaje basado en el trabajo – Nixon et al. (2006) retiene que la evaluación constituye una prerrogativa del *staff* académico, comportando un interés mínimo por parte de los empleadores: esto se resuelve generalmente con la consultación a los estudiantes sobre aspectos técnicos de proyectos llevados a cabo en una observación de su performance.

En cualquier caso, la evaluación se efectúa sobre la recopilación de criterios de valoración propias de cada universidad y del nivel de estudios académicos correspondiente (Durrant, Rhodes & Young, 2011).

El tercer factor fundamental en la evaluación del aprendizaje basado en el trabajo está representado por criterios de valoración. Como en toda forma de aprendizaje también en el aprendizaje basado en el trabajo los parámetros de referencia son la validez, fiabilidad y la autenticidad de la valoración efectuada (Gray, 2001).

Entre los métodos e instrumentos de evaluación mayormente utilizados se encuentran: la autoevaluación y la evaluación entre pares; las tareas y proyectos; rendición de cuentas (*memorandum report*); los portafolios; las disertaciones y las tesis; las presentaciones; carteles (Costley, Abukasri & Little, 2009; Lemanski, Mewis & Overton, 2011).

La evaluación y el impacto del aprendizaje basado en el trabajo: desafíos e interrogantes abiertos

Para la finalidad de evaluar un programa de aprendizaje basado en el trabajo puede ser profícuo recurrir a un conjunto de indicadores. En ausencia de parámetros de control el programa podría no obtener la aprobación y el apoyo por parte de la

organización laboral. Aunque no siempre se revele indispensable para una finalidad organizativa, la valoración sumada a los esfuerzos de investigación académicos para ofrecer una sólida base empírica del valor del aprendizaje basado en el trabajo (Raelin, 2008) y a las necesidades de garantizar adecuados niveles cualitativos para los programas formativos concedidos, según lo prescrito por el *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education* (QAA, 2007). Un posible sistema de medición, según Raelin, es aquél que se utiliza con los criterios del esfuerzo, del proceso y de la performance (indicados respectivamente como *input, process e output*).

La valoración del esfuerzo entra la cuantificación de los recursos empleados en beneficio del programa en relación a los siguientes indicadores: gestión de las actividades formativas, número de participantes, cantidad de tiempo empleado(y por lo tanto, número de horas de falta de tareas de trabajo habitual), gastos para el pago de eventuales patrocinaciones.

La valoración del proceso examina las actividades desarrolladas en relación a las necesidades formativas de los participantes; a la modalidad de gestión de los problemas dentro del programa; a las características distintivas de este último (y a las eventuales modificaciones de aportar a ése en un futuro); a la tipología de proyectos elegidos y a los relativos criterios de elección de los mismos; a la eventual presencia de un team de aprendizaje y/o de prácticas reflexivas. Y finalmente la evaluación de la performance que mide la concordancia del programa con los objetivos iniciales, a corto y largo plazo.

Además de los criterios de medición convencionales Raelin (2008) evidencia la importancia de desarrollar para el aprendizaje basado en el trabajo una unidad de medida de performance no estándar, considerando el hecho de que lo que se quiere medir es un bien intangible, el conocimiento.

El autor focaliza la atención sobre todo sobre los efectos que un programa de aprendizaje basado en el trabajo produce aprendices, reagrupándolos en cuatro tipologías fundamentales: efectos sobre sí mismo, efectos sobre las relaciones interpersonales y del team, efectos sobre el comportamiento profesional y efectos sobre los proyectos.

El aspecto positivo del recurrir a indicadores de medida alternativos es reconocido por el hecho que los aprendices tienen la posibilidad de reflexionar personalmente

sobre los aprendizajes intervenidos no sólo a nivel formal sino también informal o incidental, sino también sobre las modalidades de construcción y gestión del conocimiento, predisponiéndose a convertirse en *learning manager*.

Estrechamente ligado a la evaluación del aprendizaje basado en el trabajo, es por lo tanto el análisis del impacto que este último tiene sobre sus principales partes interesadas, es decir, el exámen de los beneficios (personales y profesionales), pero también de los problemas y desafíos que se ponen a los aprendices, a las respectivas organizaciones laborales y a las instituciones universitarias.

Un número siempre mayor de investigaciones, y está demostrado por el testimonio que la importancia creciente del aprendizaje basado en el trabajo asume dentro del sistema de instrucción superior y de la consecuente necesidad de comprender mejor la dinámicas involucradas, en relación no sólo a la formación inicial de los estudiantes másteres para el ingreso en el mercado laboral sino también a la formación continua de la fuerza trabajo ya existente. Diferentes estudios ponen en resalto el aspecto atractivo del aprendizaje basado en el trabajo y su capacidad de acrecentar la participación a la instrucción superior de los adultos, especialmente de aquéllos que no poseen los requisitos convencionales de acceso a cursos de nivel universitario o, siendo trabajadores de jornada completa, encuentran dificultades para conciliar la propia actividad profesional con el empeño que la frecuencia a curso académico requiere. La relevancia del aprendizaje basado en el trabajo en este sentido es clara: da la posibilidad a los aprendices de conseguir cualificaciones de nivel académico a través de la realización de prácticas laborales cotidianas, consintiendo una gran flexibilidad y autonomía de gestión del propio aprendizaje (Nixon *et al.* 2006; Lester & Costley, 2010; Boud & Solomon, 2001a)

Frente a las numerosas ventajas ofrecidas, el aprendizaje basado en el trabajo da a los aprendices considerables desafíos, correlados sobre todo a la necesidad de dirigir y gestionar de manera autónoma el propio aprendizaje (*self-directed learning*), mediante la toma de conciencia de los propios estilos cognitivos y la capacidad de hacerle frente a las dificultades. Carga que no siempre los individuos son capaces de asumir porque conlleva el desquicio de hábitos consolidados (sobre todo en términos de contenidos y tareas de aprendizaje), adquiridas durante la frecuentación de los cursos académicos tradicionales.

Un riesgo aún mayor es que esos se queden atrapados en el proyecto de trabajo en curso y que no sean capaces de evaluar los propios y efectivos progresos en el aprendizaje.

Otro desafío concierne la dificultad para los aprendices de hacer frente a situaciones de aprendizaje desconocidas, irresolubles mediante el recurso a estrategias de resoluciones ya notas. Una posible solución al respecto, según Boud (2001), es la que indica Bowden y Marton (1998): los aprendices deberían intentar entender la naturaleza del problema a resolver, individuando los aspectos fundamentales de este último que varían respecto a los caracteres de los problemas afrontados en pasado e integrando entre ellos los esquemas de referencia del saber disciplinar y del profesional (conocimiento *mode 1* y conocimiento *mode 2*). La exploración de las variantes existentes entre los diferentes objetos de estudio y las relaciones entre ellos consiente además la superación de otro de los principales problemas a menudo interpelados en el aprendizaje basado en el trabajo: el *transfer*.

El temido peligro de Boud es que el aprendizaje basado en el trabajo ayude a los aprendices a mejorar la propia práctica profesional en el momento inmediato, pero que les impida ir más allá del particular contexto laboral en el que actualmente operan y transferir los conocimientos y las competencias aprendidas a otros ámbitos y situaciones. Según Bowden y Marton, también el de *transfer* es en realidad un falso problema. No existirían situaciones de aprendizaje por una parte y situaciones de aplicación del aprendizaje por otra. En lugar de hablar de *transfer*, de aplicación del conocimiento, sería más correcto razonar en términos de diferencias entre situaciones de varios tipos, por ejemplo dentro y fuera de las instituciones educativas, de manera tal de desenganchar el conocimiento del contexto particular en la que ésta es adquirida y, al mismo tiempo, aumentar la concienciación de los aprendices en relación a lo que están aprendiendo. De este modo, además de todo, el conocimiento ya en plena posesión puede ser activado y utilizado como fundamento para nuevos aprendizajes.

El impacto de los programas del aprendizaje basado en el trabajo en las empresas se manifiesta en breve, medio y largo plazo. A corto plazo, el beneficio directo para la organización surge sobretudo gracias a la creación de nuevos conocimientos, que se suman a los ya existentes en término de capital intelectual y estructural, determinando a medio plazo un aumento de capacidad complesiva. A largo plazo se

puede comprobar un incremento de la profesionalidad y la motivación de los trabajadores, lo que a menudo se traduce en una mayor fidelidad a la empresa y en un compromiso voluntario en el desarrollo de los procesos organizativos. En una perspectiva más amplia el aprendizaje basado en el trabajo puede estimular la innovación y fomentar la creación de nuevas modalidades de trabajo y nuevas pautas de desarrollo, limitando al mismo tiempo la entidad de las inversiones (Durrant, Rhodes & Young, 2011; Garnett, 2007; Lester & Costley 2010).

Esto puede además determinar un cambio a nivel institucional o cultural, configurándose como una modalidad de aprendizaje intra- e inter-organizativo, que contribuye a aumentar la memoria institucional de la empresa mediante la condición del conocimiento y de las prácticas entre generaciones sucesivas de trabajadores (Raelin, 2008).

Tales presupuestos fomentan claramente la participación de las empresas al aprendizaje basado en el trabajo, aunque, de hecho, varias investigaciones llevadas a cabo tanto por el ámbito académico como por el de gestión, ponen de manifiesto que el valor real de los programas de aprendizaje basado en el trabajo para el contexto laboral está relacionado con el compromiso que éste tiene por el establecimiento de partenariados con las instituciones universitarias y por sus aportaciones en la realización de los cursos. Además se muestra esencial la capacidad de las universidades y de las empresas para prever la constitución de una infraestructura común y para establecer cuáles son las responsabilidades respectivas para la concesión de los cursos, el apoyo a los alumnos, la evaluación de los resultados de aprendizaje (Boud & Solomon, 2001; Durrant, Rhodes & Young, 2011).

En referencia a esto, parece que sean mayoritariamente las pymes quienes invierten en la enseñanza basada en el trabajo, otorgándole mayor valor con respecto a la formación universitaria tradicional, al menos para la formación del personal de gestión (Lester & Costley, 2010).

En el caso de las instituciones universitarias, la realización de un balance de los costes y los beneficios derivados del desarrollo en la enseñanza basada sobre el trabajo resulta seguramente complicado. No cabe duda que para la Universidad ésta sea una manera de acercarse al mundo laboral y que el establecimiento de una colaboración con las empresas resulte ser una posibilidad de crecimiento y desarrollo en el ámbito de la investigación. Más allá de las ventajas descritas, sin embargo, la

enseñanza basada sobre el trabajo sitúa a las instituciones universitarias ante unos desafíos en más de un frente contemporáneamente. Boud y Salomon engloban tales desafíos en tres áreas fundamentales: la epistemológica y de la equivalencia de los resultados, la de las prácticas y la de la identidad (Boud & Solomon, 2001).

El desafío epistemológico apela a la calidad de los programas de enseñanza basada sobre el trabajo, tanto en términos de requisitos de acceso y de salida (especificación de los resultados), como de la asignación de créditos académicos para las enseñanzas impartidas fuera del contexto universitario.

En otros términos a ésta le concierne la necesidad de garantizar una correspondencia adecuada entre los resultados obtenidos a través de la enseñanza basada sobre el trabajo y los que se requieren por los estándares y los niveles académicos de referencia (id.). Como oportunamente ponen de manifiesto Brennan y Little (2006, 15), lo que se pone en entredicho no es tanto el valor en sí de la experiencia laboral, largamente empleado en los cursos universitarios desde hace mucho tiempo, sino por “its academic value and its relationship to the achievements and standards required of students in order to obtain their degree or other qualification”.

Sin embargo, lo que realmente ocurre es que la simple aplicación a la aprendizaje basado en el trabajo de los estándares académicos y de los criterios empleados para los procesos de aprendizaje disciplinar, se muestra de difícil solución.

En algunos casos puede requerirse el desarrollo de modelos curriculares adaptados tanto para universidades, como para empresas y los alumnos, en consonancia con los estándares y niveles de transdisciplinariedad (Boud & Solomon, 2001; Gallacher & Reeve, 2002). Es decir, se trata de conciliar las dos modalidades de conocimiento, *mode 1* e *mode 2*, propias del ámbito universitario y del contexto laboral, respectivamente.

El aprendizaje basado en el trabajo, no se limita, además, a poner en entredicho las formas epistemológicas tradicionales del conocimiento universitario, sino desafía las universidades en el ámbito de las prácticas pedagógicas, requiriéndoles más flexibilidad en la organización y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Boud & Solomon, 2001). A nivel institucional el mayor problema es el de encontrar una colocación adecuada a la enseñanza basada sobre el aprendizaje (*work-based learning*) en el ámbito de las actividades de formación desarrolladas de forma

completa. Normalmente éste se pone en marcha dentro de las instituciones universitarias bajo el concepto de proyecto y encuadrado en el ámbito de una actividad de organización existente, sumándose a los demás programas desarrollados.

En algunas instituciones, por el contrario, se constituye una estructura separada. Más allá de las ventajas y desventajas presentes en cada uno de los dos enfoques, resulta evidente como el desafío más difícil para las instituciones universitarias sea primeramente el de garantizar una participación efectiva del personal docente a los programas de aprendizaje basado sobre el trabajo, de manera que éstos no tomen un rol marginal en la oferta formativa propuesta, sino que sean capaces de fomentar la mejora y el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, incluso en los programas más tradicionales de estudio.

En el ámbito de un curriculum basado enteramente sobre el trabajo, los docentes universitarios si encuentran con tener que afrontar modalidades de gestión del aprendizaje totalmente nuevos con respecto al pasado, lo que requiere una revisión completa de sus funciones en el proceso de aprendizaje: desde expertos y dispensadores de saberes disciplinares que gestionan con habilidad y rigor, éstos son mentores, facilitadores y asesores del aprendizaje en materias del conocimiento que a menudo se alejan de su ámbito de competencia y en los que los alumnos mismos resultan estar mejor preparados (id.).

Para poder llevar a cabo de forma eficaz la propia función y asesorar a los alumnos en la difícil transposición de los conocimientos y competencias de trabajo a resultados de aprendizaje que tengan validez académica, los docentes deberán adquirir por tanto nuevas competencias y habilidades, aprendiendo a crear “new conceptual maps to guide them in the incharted territory of transdisciplinary knowledge” (id., 221). Todo ello requiere que éstos tengan dotes de flexibilidad y capacidad de reacción tales para llevarles a tomar el camino del cambio.

Otro aspecto a tener en consideración en el examen de las perspectivas del desarrollo del aprendizaje basado en el trabajo atañe a las notables diferencias existentes en las relaciones entre universidad y empresa en relación con las distintas disciplinas de referencia. De hecho, si en determinados sectores, como el farmacéutico o el informático, la conexión con el mundo laboral es muy estrecha, esto permite que haya una proyectación más ágil del curriculum de forma acorde con el desarrollo de las competencias requeridas en el ámbito laboral, en otros sectores en

los que las relaciones con el mundo laboral no están muy definidas (por ejemplo en el sector de humanidades), la construcción del curriculum está mayormente ligado a las disciplinas de referencia (Välímaa, 2006).

No hay que perder de vista, además, el aspecto referido a la visibilidad y a la promoción del aprendizaje basado en el trabajo que, actualmente, se tiene en escasa consideración. Como resultado, en la mayoría de los casos el aprendizaje basado en el trabajo solo es accesible para aquellos que ya lo conocen, mientras realmente éste tendría que estar dirigido principalmente a los alumnos más desfavorecidos (por ejemplo mujeres y clases sociales inferiores) y a los sectores laborales en los que se registran mayores carencias de habilidades. Para que esto pueda ocurrir es imprescindible que el marketing llevado a cabo por las mismas instituciones universitarias reciba el adecuado apoyo a nivel regional o nacional, acorde con los sectores laborales y las oportunidades de empleo que existan en su interior (Betts, 2012).

Lo que pesa mayormente sobre el futuro del aprendizaje basado en el trabajo, en cambio, es el énfasis sobre el ajuste a los contextos laborales existentes más que sobre el cambio y la mejora de los mismos, en una perspectiva basada sobre las competencias (*skill-based*) de la función educativa de las universidades (Rhoades & Slaughter, 2006), y la tendencia a considerar el aprendizaje basado en el trabajo como un simple suplemento de las actividades formativas universitarias (Boud & Solomon, 2001b).

Mientras sigan prevalenciando estas dos condiciones, difícilmente la investigación sobre las prácticas del aprendizaje basado en el trabajo, llevará a resultados notables en términos de innovación.

Las prácticas curriculares universitarias en Italia y España

La práctica, entendida como “período limitado de experiencia laboral en empresas públicas o privadas” (EC, 2012a, 2), representa una de las prácticas del aprendizaje basado en el trabajo mayormente acreditados y capaces de facilitar la difícil transición del sistema formativo al mundo del trabajo: numerosas evidencias empíricas atestiguan su eficacia en el aumento de las perspectivas ocupacionales de los jóvenes. Por esa razón, la Comisión Europea (2013) está adoptando una

congruente política de promoción de prácticas dentro de todos los Estados Miembros.

La utilidad de las prácticas surge, principalmente, de la posibilidad que éstas ofrecen para integrar los conocimientos teóricos con habilidades y competencias de tipo práctico, adquiridas en el trabajo. Ésto justifica en tal sentido una función formativa y no implica de ninguna manera la constitución de una relación de trabajo, a despecho de los potenciales beneficios ofrecidos, de hecho, no siempre las experiencias de prácticas se traducen para los individuos como adquisición de aprendizaje significativo.

No es raro, por ejemplo, que las empresas aprovechen las prácticas como instrumentos para la recuperación de mano de obra laboral con costes bajos y asignen a los principiantes el cumplimiento de incumbencias pocas cualificadas (EC, 2012a). En ausencia de una reglamentación adecuada, el riesgo que la eficacia y la calidad de las prácticas fallen es, por lo tanto, bastante elevado. En el año 2011, para afrontar este problema, la Comisión Europea ha previsto la institución de un “marco de calidad para las prácticas”, que contiene las principales líneas guía para aumentar la calidad y la transparencia de estas.

Este marco ha sido adoptado por el Consejo de la Unión Europea el 10 de marzo de 2014. Entre los principales elementos de calidad individuados forman parte, de manera particular: la presencia de acuerdos por escrito, la concesión de adecuados contenidos de aprendizaje y el respeto de los derechos y condiciones de trabajo de los estudiantes en prácticas; la duración razonable y el reconocimiento apropiado de aquéllos.

Las líneas guía del marco de calidad de los estudiantes en prácticas no tienen que ver en realidad con los aprendizajes curriculares realizados por los estudiantes universitarios dentro del propio plan de estudios. Y parece bastante lógico, considerando que se trata de la tipología de prácticas para la cual está prevista una reglamentación bien definida y un elevado monitoraje. Ateniéndonos al estudio publicado por la Comisión Europea en 2013, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU 27: Key Success Factors*, en la amplia variedad de prácticas existentes en los diversos países miembros, las prácticas que se realizan en los contextos formativos formales resultan ser los más eficaces, sobre todo en términos de contenido y calidad de los aprendizajes ofrecidos (EC, 2012 a, 2013).

Finalidad y metodología de indagación

La finalidad del presente trabajo es la de examinar los puntos fuertes y los elementos de crítica que marcan las prácticas universitarias en Italia y España, con específica referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los de mediación didáctica.

El análisis se lleva adelante desde una perspectiva comparativa, destinada a individuar las similitudes y las diferencia presentes dentro de los dos contextos elegidos.

Para facilitar la comparación y reducir adecuadamente el campo de indagación, se ha optado por examinar solamente las prácticas curriculares realizadas por los estudiantes como cumplimiento del recorrido formativo y plenamente integradas dentro de los planes de estudio elegidos, excluyendo del análisis las prácticas extracurriculares, expresamente finalizadas a la incorporación laboral.

Las fuentes utilizadas finalizadas al estudio son de tipo documental y bibliográfico. Inicialmente se efectúa unos exámenes puntuales de las principales referencias normativas existentes de dicha materia, además de varios informes de investigaciones publicados referidos a los dos contextos examinados. Después se procede, in base también al material recogido de evidencias significativas presentes en la literatura, a una reflexión sobre la valencia pedagógica de las prácticas curriculares y de presupuestos necesarios a una eficaz implementación. El focus del análisis está, sobre todo, en las dimensiones relacionales y reflexivas involucradas en el desarrollo de la actividad. Se pone especial atención al papel activo del aprendiz en el proceso de aprendizaje; a las indispensables funciones de ayuda y apoyo realizadas por el tutor didáctico y el empresarial; a la importancia de las prácticas reflexivas para decodificar y reelaborar de forma personal las experiencias realizadas; a las modalidades de evaluación de las competencias adquiridas.

El estudio es claramente de naturaleza cualitativa y de tipo explorativo, sin alguna pretensión de exhaustividad. La intención puede ser la de tomar mayor consciencia de cuáles son los elementos más criticables de las prácticas en el protocolo y las modalidades más idóneas para promover un cambio, en una óptica de mejora e innovación continuas.

Marcos normativos de referencia

Tanto en Italia como en España, las prácticas tienen un papel significativo por la cercanía entre las universidades y el mundo laboral, introducidos dentro de contextos fuertemente deficitarios sobre el plano económico y ocupacional, marcados por elevados índices de desocupación juvenil y por un notable desajuste (*mismatch*) entre la oferta y la demanda de empleo. Una eficaz conexión entre el sistema formativo y el mercado del trabajo se muestra, en tal sentido, fundamental para promover la ocupacionalidad de los jóvenes, mediante la integración entre aprendizaje y trabajo (EC 2012a). En esta dirección está orientado, por ejemplo, el Plan de acción *Italia 2020*¹ que individúa entre las acciones prioritarias a desarrollar, el volver a pensar en el papel de la formación universitaria y las modalidades de utilización de las prácticas formativas.

En España, la tarea de mediación entre la universidad y las empresas realizada por las prácticas es importante considerando también el hecho que en el contexto español gran parte de las actividades de formación profesional, comprendidas las prácticas de aprendizaje se sitúa en un nivel preuniversitario. Las instituciones universitarias, por tradición, no han tenido jamás relaciones de estrecha colaboración con el sistema productivo, sobre todo a nivel didáctico de la definición de los currículum. Es más, parece que es la estructura misma del mercado ocupacional español, fijado en la profesionalidad de bajo perfil (principalmente del sector agrícola, de la construcción y del turismo) la que obstaculiza la creación de colaboradores entre universidad y empresa, como resalta Perotti (2010, 20): “el escaso interés de ateneos y empresas podría [...] representar no tanto una ‘patología’ del sistema universitario español (como afirma a veces) sino un estado fisiológico debido al relativo retraso de su contraparte (el sistema productivo)”. Una importante consecuencia de la escasa colaboración entre universidad y empresa y la ausencia de “puentes” entre ellas lo encontramos también sobre el plano de la transferencia del conocimiento desde la universidad hasta la sociedad que, en virtud de la falta de carácter profesional de los doctorados, en España resulta más bajo respecto a lo que ocurre en otros países (PwC 2013).

En Italia, las prácticas están disciplinadas por el Decreto Ley n. 142 de 1998 (*Reglamento que produce normas de actuación de los principios y criterios de las cuales al art. 18 Ley 24 de junio de 1997 n. 196, sobre las prácticas formativas y de orientación*), al que han seguido, a lo largo de los años, numerosas disposiciones de modificación e integración. Según el artículo 1 de dicho decreto, las prácticas son una actividad de formación en el trabajo que puede desenvolverse dentro de una empresa pública o privada ”con el fin de alternar estudio y trabajo en el ámbito del proceso formativo y de facilitar la elección profesional mediante el conocimiento directo del mundo del trabajo” (art.1).

En ámbito universitario se distinguen dos tipologías de prácticas:

- Práctica formativa (curricular)
- práctica formativa y de orientación al trabajo (extracurricular)

La primera está prevista directamente al interior del plano de estudios con una duración de 12 meses y está finalizada a la integración de los conocimientos adquiridos mediante la frecuencia a los cursos universitarios con experiencias de carácter profesional. Su situación está reglamentada directamente por cada universidad, en sumisión a la autonomía didáctica concedida a las instituciones académicas por el Decreto Ley n. 270 de 2004.

Sin embargo, el segundo se desenvuelve después de la obtención del título de estudio, conforme a las leyes regionales en base a las “Líneas guía en materia de prácticas” adoptadas el 24 de enero de 2013 por la Conferencia Permanente para las Relaciones entre el Estado, las Comunidades y las Provincias Autónomas. La finalidad de las prácticas de orientación y formación es la de perfeccionar la formación de los estudiantes másteres, ayudarlos en la elección profesional y/o consentirles la obtención de la habilitación al ejercicio de determinadas profesiones (ANVUR, 2013).

En España la primera normativa que regula las prácticas de los estudiantes universitarios es el Real Decreto n. 1497 de 1981 sobre Programas de Cooperación Educativa (BOE). Nace con el objetivo fundamental de realizar una formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo de actividades conjuntas entre universidad y empresa, dirigidas a los estudiantes de los últimos años de carrera. El posterior decreto, Real Decreto n. 1895 de 1994, establece que las actividades de

prácticas dentro de las empresas se puedan realizar previa superación del 50% de los créditos necesarios para la obtención del título de estudio.

La importancia de las prácticas externas se pone en evidencia ulteriormente con la ley orgánica n.4 de 2007 (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades), introducida para intentar armonizar el sistema de instrucción universitario español en el espacio europeo de la instrucción superior. En el Decreto actuante de la misma ley, Real Decreto 1397 de 2007, las prácticas externas están integradas, con pleno derecho, en los planes de estudios de Grado y Máster (art.12.2) y se establece para éstas un reconocimiento máximo de 60 créditos universitarios (art. 12.6). Pero es con el Real Decreto 1791 de 2010 (Estatuto del Estudiante Universitario) y aún más con el Real Decreto 1707 de 2011 que las prácticas universitarias se definan en sus caracteres constitutivos, con la extensión de su intención formativa.

Así como en el sistema italiano, en el sistema universitario español se presenta la distinción entre prácticas curriculares y extracurriculares. Las prácticas curriculares están integradas en los planes de estudio de los estudiantes (art. 4 del R.D. 1707/2011) y buscan la integración del conocimiento académico, de tipo teórico, con la adquisición de competencias utilizables en el contexto laboral. A éstas se flanquean las prácticas extracurriculares, de carácter voluntario, que no forman parte de los planes de estudios oficiales y tienen preferiblemente una duración máxima no superior al 50 % de la duración del curso académico (art.4 del R.D. 1707/2011).

En la categoría de las prácticas extracurriculares entran a formar parte también las llamadas Becas de Investigación, generalmente destinsadas a la formación del staff de investigación (*personal investigator*), de los profesores universitarios y doctores en investigación. (CE 2012 a, 355).

El íter de activación de las prácticas curriculares es igual en Italia que en España

Conforme al art. 4 del Decreto Ley n. 142/1998 y al artículo 7 del Real Decreto 1707/2011, los documentos que sostienen las prácticas curriculares son el convenio de cooperación educativa y el proyecto formativo. El convenio representa el acto formal estipulado entre las instituciones académicas (entidades promotoras) y las organizaciones laborales (entidades acogedoras) para legitimar las prácticas que se activarán y disciplinarán las modalidades de relación entre las dos partes.

El proyecto formativo (adjunto al convenio estipulado), redactado singularmente por cada estudiante en prácticas, constituye la brújula de referencia de la totalidad del recorrido de las prácticas. En su interior se encuentran los objetivos educativos y las actividades que se desarrollarán dentro de las organizaciones laborales con una precisa indicación de los métodos e instrumentos utilizados, la duración y el período de desenvolvimiento de las prácticas, del sector empresarial de inserción, póliza aseguradora y eventuales indemnizaciones que les corresponda a los estudiantes en prácticas.

A la convención y al proyecto formativo, puede añadirse además el documento final de certificación de la experiencia de práctica desarrollada.

La valor formativo de las prácticas

Estudios de naturaleza teórica e investigaciones empíricas sobre el valor formativo y sobre su impacto dentro del sistema universitario, están ampliamente presentes en la literatura pedagógica italiana y española.

Los estudiosos han evidenciado principalmente la capacidad que tienen las prácticas de conciliar teoría y práctica. Si se mira bien, se trata de un aspecto particularmente relevante en los dos contextos examinados, teniendo en cuenta el hecho que dentro de ellos el paradigma pedagógico prevalente ha sido siempre (y lo sigue siendo ahora, al menos en parte) de tipo separador (existen dos tiempos separados para el estudio y para el trabajo y no es posible desenvolver contemporáneamente las dos actividades) (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013, Tiraboschi, 2011; Zabalza, 2013).

Como muestra Zabalza (2011, 40), además, conciliar teoría y práctica comporta una integración entre competencias y procesos diferentes: docencia e investigación, trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas, componentes académicos con los profesionales, conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitan ser mejor profesional y mejor persona, formación general con la especializada, ecc. Usando le parole stesse dell'Autore (Zabalza 2013, 24), si può dire che “las prácticas ayudan a entender mejor lo que se estudia en la universidad, y lo que se estudia en la universidad ayuda a entender mejor lo que uno ve y hace durante las practicas”.

Las prácticas se revelan así, una fuente preciosa dentro del curriculum académico y a tres niveles diferentes: didáctico (oriomoviendo la integración entre universidad y mundo laboral; científico (validando, a través de la práctica, las teorías pedagógicas elaboradas); político (facilitando la construcción de un sistema formativo integrado) (Bartolini y Riccardini, 2006).

Las dimensiones más importantes que entran en juego e inciden sobre los estándares cualitativos de las prácticas son principalmente dos: la relacional y la reflexiva. Los sujetos que interaccionan son el estudiante en prácticas, el tutor empresarial y el tutor académico. Cada uno de ellos tiene un papel considerable en la determinación del buen logro de las prácticas (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013; D'Apollo, Marcucci 2010; Zabalda, 2013).

El tutor empresarial representa el principal interlocutor del estudiante en prácticas en el contexto laboral, teniendo un papel de apoyo y de modelo. Se puede decir, usando las palabras de Bertagna (2012, 53; citado en Casaschi 2013), que éste sea al mismo tiempo “facilitador, instigador, coach y asesor”. El mismo Bertagna (2013, 56) evidencia además, la perspectiva diferente que viven de las prácticas el estudiante en prácticas y el tutor empresarial: por una parte hay “ la de aquél que debe aprender algo no sólo mirando sino haciendo y deshaciendo en primera persona”; por otra parte, “la de aquél que, al contrario, ejemplo y modelo experto de acción, está llamado a vigilar si el aprendiz aprende bien a realizar la tarea que se le ha asignado”.

La necesidad de asignar al estudiante en prácticas un rol activo en el proceso de aprendizaje, haciendo en modo que aquél se reapropie de todo lo observado, no limitándose a una simpleimitación del modelo (Casaschi, Giraldo y Scolari, 2013), tiene en cuenta la otra fundamental dimensión relacionada en las prácticas, la dimensión reflexiva. La reflexión consiente, por supuesto, al aprendiz “de transformar la circunstancia en experiencia y el registración de datos en un aprendizaje significativo” (id., 324). Mediante la práctica reflexiva, oportunamente estimulada mediante instrumentos idóneos de apoyo (diario, carpeta, discusión guiada), es posible explicitar lo que Perla *et al.* (2012a, 146) llama “estructura latente” de la práctica. Se trata de una dimensión implícita, difícil de destapar porque es expresión del proceso de formación del sujeto en su desenvolvimiento concreto.

El tutor académico (o didáctico) reviste un papel fundamental en el hacer emerger las componentes implícitas de las prácticas. Su deber es el de acompañar al aprendiz durante todo su itinerario (*ex ante, in itinere, ex post*) y de ayudarlo en la lectura difícil junto a la interpretación de la experiencia vivida, efectuando un monitoraje continuo de todas las actividades realizadas (Casaschi, Giraldo y Scolari, 2013).

En definitiva podemos decir que, si correctamente implementado, las prácticas ofrecen al aprendiz, a la universidad y a las organizaciones laborales grandes beneficios.

A los estudiantes consiente:

- experimentarse a sí mismos con la ayuda de un experto (poniendo a prueba las propias capacidades y cogniciones, los intereses, deseos y emociones);
- verificar en la realidad teorías y principios aprendidos;
- formarse gradualmente para ser capaces de una intervención autónoma;
- asimilar métodos operativos;
- Tener claro la capacidad requerida en la futura profesión (Bartolini y Riccardini 2006, 51).

A las instituciones académicas, las prácticas les ofrece, sobre todo, la posibilidad de salir del propio aislamiento y adquirir conocimientos más profundos del mundo productivo, de sus exigencias y sus transformaciones, facilitándoles el proceso de transferencia de la innovación al interior de la sociedad.

Y finalmente, para las empresas, los estudiantes que desenvuelven prácticas representan, bajo una perspectiva de futuro, un potencial recurso laboral, puesto que conocen el contexto habiéndose formado dentro de él (Zabalza, 2013).

Calidad de las prácticas en la praxis

No hay muchos estudios en Italia que se ocupen de la calidad y de la eficacia formativa de la pasantía en su dimensión procesal, inherente a las diferentes variables que entran en juego durante todo el proceso de prácticas, desde la fase inicial de la proyectación de las actividades hasta la fase final de evaluación de los aprendizajes realizados. Las variables a las que se refiere, en lo específico, son: las dinámicas relacionales que se instauran entre los aprendices y el tutor; las tipologías de actividades formativas desarrolladas por los estudiantes; las prácticas reflexivas

puestas en acción y los instrumentos de facilitación de las mismas; los criterios utilizados para la comprobación y evaluación finales de los aprendizajes de los estudiantes.

Los pocos trabajos de investigación que han sido realizados, revelan en las experiencias de pasantía examinadas, numerosos elementos de crítica.

Emerge principalmente la existencia de un nexo débil entre universidad y mundo laboral. Una indagación efectuada en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Bari (Perla e Vinci, 2012) realizada con el fin de comprender la relación existente entre las actividades de pasantía formativa y el desarrollo de una “cultura del trabajo”, pone de relieve dos indicadores significativos de tal fenómeno:

- la naturaleza teórica de las actividades de prácticas internas (seminarios y lecciones sobre la modalidad de pasantía, basados en patrones de comunicación transmisiva, prevalecen sobre actividades prácticas de acompañamiento didáctico “on the job” como los coloquios, trabajos de grupo y laboratorios);
- la escasa participación de los aprendices en las actividades prácticas en campo (las actividades de pasantía externa, prevén sobre todo momentos de observación y de acercamiento al tutor de la empresa).

La indagación demuestra, además, como las prácticas tengan un escaso impacto sobre la capacidad de los estudiantes de aprender de forma reflexiva de la práctica misma; la reflexión sobre la experiencia parece estar presente en los coloquios con el tutor empresarial (antes y después del desenvolvimiento de las actividades) y en las comparaciones entre colegas, mientras que una menor relevancia viene dada a la comunicación con el tutor académico y a la redacción de un diario reflexivo.

La utilidad de las prácticas reflexivas (sobre todo el diario reflexivo) para incrementar la eficacia y la calidad de las pasantías está probada, por otra parte, con una minuciosa investigación realizada en la Universidad de Bari, que está relacionada con la investigación antes descrita (Perla, Schiavone y Vinci, 2012).

La finalidad de tal investigación ha sido la de indagar la “calidad práctica” de la pasantía, explicitando las dinámicas internas (la que se conoce como estructura latente de las prácticas) a través del empleo de un instrumento de escritura documental llamado “la memoria de la pasantía”.

Como evidencian los resultados de la investigación, el diario reflexivo, rellenado recurriendo dos tipologías de escritura – escritura inmediata y escritura pensada –

reviste dos funciones fundamentales. Por un lado es capaz de capturar los estados de ánimo y las expectativas de los estudiantes respecto a la experiencia a través de la descripción inmediata de todo lo ocurrido durante las actividades; por otro lado, desarrolla una “metacognición” de los estudiantes, consintiéndoles reflexionar sobre lo vivido que ha acompañado la experiencia y sobre las dimensiones celadas en las prácticas mismas (éxitos de la acción, posibilidad de acción, evaluación de la experiencia).

Otro aspecto significativo que, según las investigaciones realizadas, parece connotar las prácticas de las pasantías curriculares en Italia, es la ausencia de una comunicación abierta entre los dos tutores y los estudiantes en prácticas y entre los mismos tutores. La experiencia de pasantía es vivida por los estudiantes como una práctica gestionada de forma poco coordinada y connotada por figuras profesionales que ejercitan roles no bien definidos (Perla, Schiavone y Vinci, 2012; Ghidini e Toscano, 2013).

El proceso de evaluación y acreditación de los aprendizajes que derivan de la experiencia de pasantía no parece tener una colocación entre los estudios efectuados.

Para comprender cuáles son las modalidades prevalentes a través de las cuales se desarrolla éste, es posible hacer referencia a los datos del informe dell’Anvur (2013) sobre la calidad y servicios de las universidades italianas. De este informe emerge como los instrumentos de evaluación utilizados sean los cuestionarios de relevación del servicio ofrecido (utilizados por el 80% aproximadamente de los esrtudiantes).

De frente a los numerosos elementos de crítica aparecen importantes ideas de innovación para la mejora de las prácticas de pasantía, sobre todo del ámbito médico-enfermería. Un ámbito disciplinar, pues, en los que la pasantía constituye una práctica de formación consolidada en el tiempo y que da valor profesionalizante. Si en pasado éstos se desarrollaron desde una perspectiva de tipo decididamente funcionalista, teniendo como finalidad primaria la de consentir la adquisición de competencias tipo “comportamental”, hoy se mueven en otro tipo de ambiente que es el formativo. A la base de tal cambio está el documento sobre los *Principios y estándares de pasantía profesional en los cursos de licenciatura o grado de las profesiones sanitarias*, que la Conferencia permanente de los cursos de licenciatura o grado sanitarios ha redactado en el 2010.

En este documento, las prácticas curriculares asumen un valor propiamente formativo y a través de ellas, los principios del aprendizaje basado en el trabajo relativos al proceso de aprendizaje “en” la práctica, “de” la práctica y “por” la práctica parecen encontrar una plena actuación.. Se habla efectivamente de:

- modelo de aprendizaje de la experiencia
- responsabilización del estudiante, a través de la utilización de métodos de aprendizaje autodirigido (en base a experiencia de los adultos)
- tutoría, necesaria para garantizar supervisión y facilitación de los procesos de aprendizaje
- transparencia del proceso de evaluación
- personalización de las experiencias de pasantía y flexibilidad de su recorrido

En el contexto español, los numerosos estudios relativos a las prácticas curriculares se apegan, en gran parte, a la voluntad de promover una eficaz integración dentro de los nuevos cursos universitarios de Grado, introducidos para facilitar el proceso de armonización del sistema universitario español a los principios y directivas del Plan Bologna (Zabalza, 2011b).

También en este caso, como en el italiano, a menudo el problema hay que afrontarlo desde una perspectiva de tipo más formal-burocrático que pedagógico, como muestra Miguel Zabalza, uno de los mejores estudiosos en España que se ocupan del tema. Una real innovación de las prácticas de pasantía, en realidad, según el mismo autor, pasa a través del reparto de las diferentes funciones que las prácticas cumplen en el seno de los estudios universitarios, allí donde éstas son, al mismo tiempo, componente curricular, situación de aprendizaje, experiencia personal e instrumento de integración laboral. Es por lo tanto sobre dichas funciones donde hay que focalizar la atención, preocupándose, por ejemplo, de comprender qué actividades formativas sean más idóneas para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, como éstos tengan que ser organizados, qué dinámicas relacionales y de tipo emotivo entran en juego, como actuar modalidades idóneas de supervisión y de evaluación de los aprendizajes.

Zabalza (2011a) individúa, en lo específico, siete puntos críticos en el ámbito de las prácticas curriculares que se revelan fundamentales para la mejora de las actividades:

- *denominación utilizada.* El término *practicum*, en sustitución del más genérico *prácticas*, parece ser el que mejor evidencia el valor formativo de la pasantía, porque presupone su mayor integración dentro del curriculum de estudios;
- *modelos teóricos de aprendizaje.* A la base de la falta de eficacia de muchas experiencias de pasantía está la falta de modelos teóricos de referencia que orienten la organización de las prácticas. Hay eficaces modelos que se encuentran, por ejemplo, en el modelo elaborado por Kolb, en el modelo reflexivo y en el modelo del aprendizaje situado. Todos ellos modelos, como se ha podido ver, que combinan la experiencia directa y la reflexión sobre la misma. En sí, la reflexión constituye, por otra parte, la práctica más difícil de promover, implicando no sólo a la simple narración de la experiencia vivida (como en general tienden a hacer los aprendices) sino su decodificación y categorización, además de la capacidad de atribuir un sentido y un significado a la misma e integrarla dentro de los propios esquemas cognitivos;
- *relación entre la dimensión organizativa y la curricular.* Por desgracia, a menudo, prevalece la primera sobre la segunda: nos preocupa cuidar, sobre todo, los aspectos logísticos y organizativos de las actividades (por ejemplo la introducción de los estudiantes en las estructuras laborales), olvidando enfrentarse a cuestiones mucho más importantes, inherentes a los contenidos del aprendizaje;
- *cooperación institucional entre universidad y empresa.* Otro aspecto a menudo poco considerado es el que atañe a las relaciones institucionales entre universidad y organizaciones laborales. De hecho, la definición clara de las actividades y los contenidos de aprendizaje que se llevarán a cabo en los dos ámbitos permite una mejor identificación de las responsabilidades de ambos. Del mismo modo es fundamental que se establezca entre las dos partes una relación de estrecha colaboración, principalmente en el ámbito relacional y didáctico (ej. relaciones entre el tutor académico y el tutor empresarial, modelos formativos a aplicar, etc);
- *impacto de las componentes emotivas.* Las emociones revisten un papel esencial en la experiencia de las prácticas, puesto que la implicación personal durante las actividades es muy profunda y los estudiantes están obligados a enfrentarse continuamente con sus propios recursos y sus propios límites. Esto

ocurre, en particular modo, en aquellos sectores como el educativo y el social que requieren el establecimiento de relaciones de cuidado. Es importante, sin embargo, el que no haya un enfoque excesivo sobre las emociones en perjuicio de los contenidos de aprendizaje y el que los estudiantes presten la atención necesaria a los roles y los cometidos profesionales implicados en el desarrollo de las actividades;

- *redes y comunidades de aprendizaje*. La consitución de redes y comunidades de aprendizaje puede ser un factor de innovación de las actividades de prácticas, permitiendo incluso a los estudiantes de lugares, culturas y disciplinas distintas entrar en contacto entre ellos, compartiendo y comparando las experiencias vividas;
- *incorporación de las TIC*. También las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación pueden ofrecer un contributo importante en la mejora de las prácticas, pues permiten abatir las barreras espaciales y temporales y, por consiguiente, una mayor posibilidad de interacción entre los alumnos y los tutores (ej. tutorías online) y entre los alumnos mismos (ej. a través de fórums, blogs, etc).

En el plano empírico, asumen particular relevancia las investigaciones acerca del valor de las prácticas reflexivas en la determinación de la calidad de la pasantía. Análogamente al contexto italiano, muchas investigaciones se han desarrollado, en el ámbito de cursos de licenciatura o grado del sector educativo (especialmente en los de formación de los docentes) y en el sector médico-enfermeros. En éste último, el diario reflexivo se utiliza dentro de las prácticas de pasantía desde su institución y está considerado un válido instrumento de apoyo al monitoraje y a la evaluación de los aprendizajes intervenidos.

Como observa Bardaji Fandos (2008), el diario que los estudiantes están obligados a rellenar es un instrumento abierto, no rígidamente preconstituido; la única condición impuesta es que sea elaborado de manera sistemática y enviado semanalmente al tutor didáctico para que pueda examinarlo. Además del diario reflexivo, otras prácticas reflexivas utilizadas en los cursos de licenciatura o grado del sector médico-enfermeros (se vea por ejemplo, la Escola Superior d'Infermeria del Mar) son: los seminarios basados en el estudio de casos, la redacción de una

Memoria reflexiva de centro y la proyectación de una Memoria de Intervención (López Rodrigo, Cardó Vila, Moreno Poyato, 2011).

Todas las prácticas que requieren, por supuesto, el apoyo y la supervisión del tutor didáctico (supervisor del *practicum*) y el de la empresa. Las investigaciones que se ocupan de estas dos figuras profesionales no son muchas pero aún así son de gran utilidad.

Efectivamente, éstas no se limitan a delinear las principales funciones de orientación y de apoyo que los tutores emplean con los aprendices, sino que evidencian otros importantes aspectos inherentes en el ejercicio de tales funciones. Un aspecto que merecería mayor consideración es, por ejemplo, el de las representaciones internas que los tutores tienen del propio papel y funciones (el denominado modelo tutorial implícito); son dichas representaciones las que determinan en la práctica las modalidades de interacción y los comportamientos adoptados con los estudiantes (Martínez-Figueira y Aposo-Rivas, 2011). Se evidencia además la necesidad de construir relaciones de mayor reciprocidad entre el tutor académico y el de la empresa (sobre todo a nivel didáctico de planificación y gestión de las actividades formativas) y de prever por los cursos de formación mismos más idóneos, de manera de poder potenciar las competencias y las capacidades (Sánchez-Núñez, Ramírez Fernández y García Guzmán, 2011).

Un último e importante aspecto examinado por los estudiosos españoles (allí donde, sin embargo, no resulta suficientemente investigado en Italia) es el de la individualización y la puesta en marcha de criterios idóneos e instrumentos para la comprobación inicial de las necesidades formativas de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes intervenidos en el curso y al término de las actividades de pasantía. Entre los modelos de evaluación más significativos desarrollados se encuentran el de Zabalza (2011c). Ése prevee que la evaluación de los programas de pasantía se estructure sobre cuatro niveles fundamentales, que engloban las principales componentes que entran en juego en la determinación de una práctica de calidad: contenido de los programas, modalidad de implementación, nivel de satisfacción de los participantes, estándares de calidad identificativos, ecc. En el plano de los instrumentos de evaluación puestos a punto, se puede ver, sin embarbo, la tentativa – en línea con las actuales orientaciones europeas – de construir carpetas de competencias (referencial) que consientan una correspondencia biunívoca entre

las competencias a desarrollar (elegidas en relación a los diferentes cursos de estudio y a las profesiones partícipes) y las correspondientes actividades a completar. Entre los diferentes instrumentos ideados se señalan principalmente, *El Inventario sobre Necesidades Formativas del Alumnado* (INFA) (Rodríguez Gallego, López Martínez y Ordóñez Sierra, 2011), desarrollado en la Universidad de Sevilla y el Referencial de la Universidad de Vigo (Sarmiento Campos, Cid Sabucedo y Pérez Abellás, 2011), implementado en la plataforma virtual MOODLE.

Consideraciones conclusivas

El aprendizaje basado en el trabajo representa una nueva forma de entender y organizar el aprendizaje en el contexto académico, presentándose como un modo de acercarse transdisciplinar en un sistema como el universitario, de tipo rígidamente disciplinar (Boud & Salomon, 2001b). Ésto tiene importantes implicaciones en el plano normativo de la acción educativa, pero aún más las tiene sobre el plano teórico-epistemológico: efectivamente, comporta el encuentro-choque entre dos mundos culturales diferentes, es decir, el de la universidad y el del trabajo, creando una crisis de identidad en ambos. Para la universidad, sobre todo, integrar teoría y práctica, conocimiento disciplinar y de procedimiento (típico del contexto laboral), significa poner en discusión el propio y tradicional monopolio en la producción del conocimiento y el propio rol en los procesos de aprendizaje; requiere además gestionar situaciones de aprendizaje para las cuales los docentes universitarios no están absolutamente preparados.

Por lo tanto resulta evidente, cuando se habla del aprendizaje basado en el trabajo, que el sistema universitario no ha comprendido claramente aún la naturaleza de “*what works well in practice*” (Nixon, Smith, Staffod & Camm, 2006,46).

Este discurso vale, sobre todo, si se compara a los contextos italianos y españoles, dentro de los cuales el perfil del aprendizaje basado en el trabajo es notablemente diferente al que asume los países de matriz anglosajona. Tanto en Italia como en España, los programas del aprendizaje basado en el trabajo propiamente dichos (*negotiated work-based learning*), enteramente basados en la actividad laboral como parte integrante del curriculum de estudios, todavía no están presentes (y por un conjunto de factores, relacionados con presupuestos culturales y con los marcos

normativos específicos de los dos países, difícilmente lo estarán en un futuro inmediato). Muy difundida sin embargo es, dentro de los sistemas universitarios de ambos países, la práctica de la pasantía curricular, que se configura como una particular tipología de aprendizaje basado en el trabajo.

De la lectura comparada de fuentes documentales y literatura existente, emerge que en ambos contextos examinados las prácticas curriculares tienen aún una baja utilización y no son capaces de reflejar completamente los fundamentos teóricos y metodológicos propios del modelo del aprendizaje basado en el trabajo. Ésto a despecho del hecho que están ampliamente regulados y acreditados en casi todos los cursos universitarios. Se percibe que a pesar de las buenas intenciones y propósitos declarados, en la implementación de las prácticas curriculares prevalece la atención a aspectos burocráticos y organizativos a costa de los educativos y didácticos.

En realidad parece que lo que falta sea la elección de válidos modelos de aprendizaje capaces de orientar la proyectación y la realización de las actividades en una óptica reflexiva, como postulado en el modelo del aprendizaje basado en el trabajo.

El mismo proyecto formativo debería ser el punto de referencia del desarrollo de las prácticas, la mayoría de las veces se reduce a ser un mero instrumento regulativo en el plano formal. Las prácticas reflexivas, fundamentales para el éxito del aprendizaje basado en el trabajo, son poco o mal utilizados, acabando por concretarse solamente en consideraciones personales expresadas por los aprendices dentro en la ponencia final.

Faltan sobre todo, instrumentos idóneos de facilitación de aprendizaje de los estudiantes como pueden ser, por ejemplo, la supervisión constante de las actividades por parte del tutor académico, las funciones de mentor y coach realizadas por el tutor en la empresa, la total colaboración en el plano relacional y didáctico entre el tutor académico y el empresarial.

Ejemplos de buena praxis, en tal sentido, provienen del ámbito disciplinar médico-enfermería. En Italia, el Documento de la Conferencia permanente de Cursos de Licenciatura o Grado de las profesiones sanitarias, redactado en el 2010, evidencia la naturaleza prioritariamente formativa de las prácticas y postula el comienzo de un conjunto de estrategias de enseñanza y de aprendizaje (en primer lugar la tutoría) en línea con los principios del aprendizaje basado en el trabajo.

Más allá de la necesidad de un cambio de modelo de gestión organizativa y didáctica de las prácticas, gran parte de los estudiosos, italianos y españoles, están de acuerdo en el considerar que el desafío más grande en la innovación de las prácticas en la pasantía, y más en general del aprendizaje basado en el trabajo, reside en la transformación del modelo pedagógico prevalente en Italia y en España, que presupone la neta separación entre formación y trabajo. Tiraboschi (2008, 2) habla de “anomalía italiana” refiriéndose al hecho de que a menudo los jóvenes no tienen contacto alguno con el mundo del trabajo antes de completar los estudios y pone en relieve la necesidad de “construir auténticos senderos formativos y educativos alternativamente, capaces de valorizar el valor formativo del trabajo”. Zabalza (2011) hasta llega a afirmar que la verdadera batalla de las prácticas se gana sobre la construcción de una relación de colaboración entre universidad y sociedad complejamente, capaz de colocar las bases para una auténtica sociedad del aprendizaje.

Para que todo éso se realice, es necesario que los docentes universitarios y los profesionales involucrados en el contexto laboral adquieran una mayor comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje basado en el trabajo.

Por lo tanto, desde una perspectiva futura, es necesario que la investigación se focalice mayormente sobre las modalidades con las que los docentes universitarios gestionan el aprendizaje transdisciplinar y su mutado rol dentro de tan diferente prospectiva.

La ausencia de tales procesos aparece como sintomático, al menos en parte, de la insuficiente capacidad de comunicación entre las instituciones universitarias y las laborales y, aún más, de la ausencia de competencias idóneas de gestión del aprendizaje por parte sea del tutor académico como del empresarial.

También desde el frente de la evaluación y del reconocimiento de las competencias adquiridas, se evidencia una cierta superficialidad y falta de voluntad por parte de los académicos. El proceso de evaluación se efectúa en efecto en casi todos los casos, sobre lo recogido de la simple ponencia final que los estudiantes en prácticas presentan al final de éstas y que difícilmente más allá de una mera descripción de las actividades desarrolladas y/o de la suma de juicios de valor sobre la validez en positivo o negativo de la experiencia efectuada. La autoevaluación de la calidad de la formación dispensada por parte de la institución universitaria se

resuelve, además, con el simple reparto de una encuesta de satisfacción a los estudiantes.

Las acciones primarias que hay que promover para una mejora de la calidad formativa de las prácticas deberían tener en cuenta, en definitiva, los siguientes aspectos: mejora de la eficacia de la tutoría, sea en el contexto académico que el laboral (el tutor no debe representar una pura presencia formal sino una auténtica figura de apoyo para el estudiante durante toda la experiencia de prácticas); instauración de relaciones más estrechas de tipo colaborativo entre tutor de empresa y tutor académico; un mayor uso de las prácticas reflexivas recurriendo a instrumentos apóstitos de apoyo (es. diari, carpetas, secciones de discusión guiada); adecuada formación de los tutores de ambos sectores.

En el ámbito de las prácticas reflexivas es donde se tiene más juego, verdadero desafío de la innovación de las prácticas. En España, desde este punto de vista, la utilización del diario como instrumento fundamental de apoyo parece ser una práctica difundida y consolidada, sobre todo en los ámbitos de los cursos de estudio en ciencias sociales, médicas y de enfermería. También en Italia, como demuestra la significativa investigación conducida recientemente en la Universidad de Bari, parece que está floreciendo una mayor concienciación relativa a la importancia de las prácticas reflexivas. El problema es el de aumentar dicha concienciación, en modo de poder facilitar el proceso de innovación y transferencia de las buenas prácticas.

Más allá de la necesidad de un cambio demodelo de gestión organizativa y didáctica de las prácticas, muchos de los estudiosos italianos y españoles están de acuerdo en que el desafío más grande en la innovación delas prácticas estudiantiles reside en la transformación del modelo pedagógico prevalente en Italia y España, que presupone la neta separación entre formación y trabajo.

INTRODUZIONE

I profondi mutamenti verificatisi nella società nel corso degli ultimi trent'anni, indotti dalla globalizzazione e dall'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, stanno determinando un significativo cambiamento d'identità delle istituzioni universitarie e della percezione sociale delle stesse, comportando la ridefinizione delle loro finalità, dei loro obiettivi e delle loro funzioni. Alle missioni consolidate dell'insegnamento e della ricerca, alle università viene oggi richiesto di affiancare una nuova missione di "servizio" nei confronti delle comunità sociali all'interno delle quali^[RP1] operano, idonea a supportarne lo sviluppo e la crescita civile, sociale ed economica (la cosiddetta *third mission*).

La nuova logica della formazione e dell'apprendimento continuo fa sì che si ridefiniscano, in particolare, i rapporti tra l'università e il mondo lavorativo. Da una parte, viene messo in discussione l'assunto che l'apprendimento si svolga soltanto nei contesti formali istituzionali e che la conoscenza legittima sia solo quella prodotta in ambito accademico. Dall'altra, si evidenzia la necessità di formare individui altamente qualificati, con abilità di livello superiore,^[RP2] che solo l'istruzione universitaria sembra in grado di fornire loro (Lester & Costley, 2010).

La collaborazione tra università e imprese per la realizzazione di interventi formativi "integrati" si rivela pertanto di fondamentale importanza nell'ottica dell'implementazione delle politiche del *lifelong learning*.

Dal punto di vista educativo, la creazione di *partnership* tra le istituzioni universitarie e le organizzazioni lavorative presenta non poche difficoltà, legate ai loro diversi orientamenti culturali ma, soprattutto, alle differenti modalità di produzione della conoscenza che le caratterizzano.

Il *work-based learning* costituisce uno dei nuovi modelli formativi in grado di risolvere la tradizionale dicotomia tra apprendimento formale universitario e apprendimento informale proprio dei contesti lavorativi, mediante l'integrazione tra la teoria e la pratica operata su base riflessiva. Esso si pone, in tal senso, come

idoneo sistema di supporto all'integrazione lavorativa dei giovani e all'aggiornamento professionale continuo dei lavoratori, consentendo altresì l'ampliamento della partecipazione degli individui all'istruzione superiore.

Al tempo stesso, però, il *work-based learning* mette in discussione le tradizionali strutture organizzative delle istituzioni accademiche, chiedendo loro di essere più flessibili in termini di modalità di erogazione dei corsi e di accreditamento del precedente apprendimento sul posto di lavoro.

La presente ricerca si propone di esplorare i fondamenti teorici e metodologici del modello formativo del *work-based learning* all'interno delle istituzioni universitarie, cercando di individuare i punti di forza e i fattori di criticità che ne condizionano l'attuazione.

Una volta tracciato uno schema di riferimento teorico del modello e individuate le implicazioni dello stesso sul piano pedagogico ed educativo, il tentativo è stato quello [RP3] di vagliarne il grado di implementazione nei contesti universitari di Italia e Spagna, prendendo in esame, nello specifico, la pratica formativa dei tirocini curriculari.

La ragione di tale scelta risiede nel fatto che i tirocini rappresentano una tipologia di *work-based learning* ampiamente accreditata e pienamente integrata negli ordinamenti didattici universitari di entrambi i paesi. Pertanto, l'attenzione è stata focalizzata sull'individuazione dei [RP4] modelli di apprendimento [RP5] che presiedono alle attività formative, sul grado di facilitazione delle pratiche di tipo riflessivo e sugli strumenti di supporto utilizzati, sui criteri di valutazione degli apprendimenti adottati. Tutto ciò, al fine di individuare gli eventuali elementi di criticità delle pratiche e promuoverne il miglioramento e l'innovazione.

Coerentemente con gli obiettivi che si [RP6] è prefissa di raggiungere, la ricerca [RP7] è stata sostenuta da un approccio di tipo teorico, sostanziato [RP8] dalla revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale relativa al tema esaminato. S[RP9]ono stati presi in esame, altresì i principali provvedimenti normativi inerenti alle tematiche studiate, nonché i numerosi studi e rapporti di ricerca redatti dalla Commissione europea e da altri organismi significativi, a livello europeo e internazionale.

I risultati attesi riguardano lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della natura del *work-based learning*, ai fini d[RP10]ell'auspicabile innovazione nelle

procedure e negli strumenti di gestione dello stesso e della conseguente implementazione del modello riflessivo del tirocinio^[RP11].

Il lavoro è strutturato in cinque capitoli. Il primo capitolo serve da introduzione generale e offre un *background* alla ricerca. In esso sono presi in esame i mutati rapporti tra le istituzioni universitarie e le organizzazioni lavorative nella società contemporanea e si evidenziano le principali difficoltà insite nella costituzione di *partnership* tra di esse. L'analisi è incentrata, in particolare, sulle differenti modalità di produzione della conoscenza, sulle diverse tipologie di apprendimento che caratterizzano i due contesti e sulla possibilità di una loro integrazione, per consentire agli individui l'acquisizione dell'*expertise* professionale richiesta in un contesto lavorativo incerto e in continuo cambiamento.

Il secondo capitolo è dedicato alla disamina dei fondamenti teorici del *work-based learning*, a partire dal modello di apprendimento esperienziale di Dewey, per arrivare alle teorie del *self-direct learning* e del *capability approach*, passando attraverso la famiglia di pratiche della ricerca-azione e il filone del costruttivismo sociale e della *situated cognition*.

Nel terzo capitolo l'oggetto principale di analisi è il modello formativo del *work-based learning*. A partire dalla disamina delle differenti valenze di significato che il termine *work-based learning* assume, in riferimento ai contesti nei quali viene utilizzato, si procede poi alla descrizione dei differenti approcci pedagogici e delle varie tipologie di programmi che caratterizzano il modello del *work-based learning* all'interno delle istituzioni universitarie. Particolare attenzione è riservata all'analisi del *curriculum* e alla descrizione delle fasi che ne definiscono la struttura, da quella iniziale della progettazione, sino a quella finale, di accertamento e valutazione degli apprendimenti. Il *focus* è posto, in particolare, sui *learning agreement*, sul riconoscimento degli apprendimenti esperienziali, sui progetti, sulle pratiche di *assessment* e di valutazione.

Il quarto capitolo illustra alcuni parametri di misura – convenzionali e non – che vengono adoperati per la valutazione dell'efficacia e della qualità di un programma di *work-based learning*. Esso mette a fuoco, altresì, l'impatto che il *work-based learning* ha sui differenti *stakeholder* – discenti, organizzazioni lavorative, istituzioni universitarie – in termini di benefici e sfide. A conclusione della disamina fatta, si

evidenziano, infine, i punti di forza e i limiti del modello e si cerca di prefigurare le sue possibili traiettorie di sviluppo.

Il quinto capitolo, infine, prende in esame le pratiche dei tirocini formativi curricolari nei contesti universitari italiano e spagnolo. Dopo un *excursus* iniziale sulla situazione dei tirocini in Europa e sulle principali normative che regolano l'attuazione dei tirocini nei due paesi, e dopo una breve descrizione delle finalità e dei caratteri costitutivi dei tirocini stessi, ci si sofferma a esaminare, in un'ottica comparativa, le modalità di implementazione dei tirocini curricolari nei due contesti scelti, mettendone in evidenza gli elementi qualitativi e i fattori di maggiore criticità.

UNIVERSITÀ E LAVORO NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

1.1 *L'università nella società della conoscenza: vecchie funzioni e nuovi compiti*

Nel corso degli ultimi trent'anni, i cambiamenti strutturali intervenuti nel sistema sociale hanno determinato una radicale trasformazione del rapporto tra le istituzioni universitarie e il loro ambiente di riferimento (Tynjälä, Välimaa & Sarja, 2003). I fattori alla base del cambiamento, variamente esaminati in letteratura, possono essere ricondotti ad alcuni processi chiave, strettamente correlati tra loro:

- la decrescita demografica e l'innalzamento delle prospettive di vita;
- l'emergenza dell'economia globale e l'accresciuta importanza della conoscenza ai fini dello sviluppo e della competitività economica tra le nazioni;
- la democratizzazione della società (accompagnata dallo sviluppo del sistema d'istruzione di massa);
- l'incessante sviluppo della tecnologia informatica e delle comunicazioni;
- il superamento dello Stato-nazione e la crescita del *modelling* su base regionale e mondiale;
- la liberalizzazione dei mercati e il conseguente ridimensionamento del ruolo dello Stato;
- la diffusione del principio di *accountability* all'interno delle organizzazioni pubbliche, a livello nazionale e internazionale (Brennan, King & Lebeau, 2004; Organizzazione internazionale del lavoro [ILO], 2006).

Se da un lato le università hanno rivestito un ruolo fondamentale nell'orchestrazione e nella gestione di tali trasformazioni sociali (Brennan, King & Lebeau, 2004), dall'altro ne sono state esse stesse modificate, vedendosi costrette a rivedere le proprie tradizionali funzioni.

La globalizzazione investe le università innanzitutto sul piano della produzione della conoscenza, vale a dire della ricerca. Gli Stati pressano, infatti, affinché esse siano in grado di gestire l'enorme mole di informazioni e di dati a disposizione e di canalizzarli ai fini dello sviluppo e dell'innovazione, in modo da tenere il passo con la crescente concorrenza a livello mondiale senza rimanere indietro. Oltre a influenzarne le dinamiche della ricerca, il fenomeno della globalizzazione ha importanti ricadute nell'ambito delle istituzioni universitarie anche sul piano politico. Gli organismi di governo e le organizzazioni di carattere sovra-nazionale (come, ad esempio, *l'Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD] e la *World Bank*), infatti, mostrano di possedere un'influenza notevole sulle politiche di riforma dei sistemi universitari dei diversi paesi e sulle soluzioni da questi adottate ai problemi comuni, sovente affrontati mediante la costituzione di apposite "comunità epistemiche" (includenti gruppi di esperti, rappresentanti di specifici gruppi di interesse, funzionari pubblici, rappresentanti del mondo industriale e politico). Sul piano della democratizzazione della società, il ruolo delle università si esercita, invece, soprattutto mediante la formazione e l'esercizio del pensiero critico, all'interno di un contesto "protetto" in cui gli individui sono liberi di esprimere le proprie idee e di organizzarle liberamente, anche mediante la costituzione di appositi comitati e associazioni (Brennan, King & Lebeau 2004).

L'avvento e la diffusione globale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno una forte ricaduta sullo *status* delle istituzioni universitarie, poiché mettono in discussione gli assunti che l'apprendimento si svolga soltanto nei contesti formali istituzionali e che la conoscenza legittima sia solo quella prodotta in ambito accademico: "The narrative architecture of knowledge and information is now more accessible than it was. Every home by the virtue of the Internet is a potential British Library or Library of Congress. Information and knowledge delivery has experienced the same space-time compression as travel and telecommunications" (Boud & Solomon 2001a, 24).

È però soprattutto sul piano economico che le università sono chiamate a svolgere il proprio ruolo in quanto agenti dello sviluppo sociale, mediante la formazione di quel capitale umano che, molto più di quello materiale, costituisce oggi la principale risorsa ai fini dell'innovazione e della crescita economica. A dispetto di tale fondamentale funzione assegnata loro, le istituzioni universitarie si trovano a fare i

conti con la crescente riduzione dei finanziamenti erogati dal governo statale, in stretta concomitanza con il graduale processo di decentramento della gestione amministrativa e con il progressivo peggioramento della situazione economica internazionale. Tali processi hanno aperto prepotentemente le porte all'avvento dei finanziamenti privati dell'istruzione superiore, determinando la crescita delle istituzioni universitarie private ma, soprattutto, il coinvolgimento delle università nelle dinamiche del mercato. Il peso che le dinamiche economiche hanno acquistato nella determinazione delle politiche universitarie è comprovato anche dalla crescente enfasi attribuita dall'ambiente esterno all'*accountability*, alla trasparenza e all'apertura (Boud & Solomon 2001a): termini utilizzati in precedenza soprattutto nell'ambito delle organizzazioni economiche.

Rispetto al passato, emerge chiaramente una nuova funzione dell'università che si affianca a quelle esistenti dell'insegnamento e della ricerca, rappresentata dal suo ruolo di "servizio" nei confronti dei cittadini, dal suo contributo cioè allo sviluppo e alla crescita sociale, economica e culturale della comunità sociale in cui opera: la cosiddetta *third mission* (Inman & Schuetze 2010).

La letteratura sulla *third mission* dell'università, molto vasta e articolata, ha dato vita ad un acceso dibattito tra i diversi studiosi che a vario titolo si occupano delle politiche e delle pratiche dell'istruzione superiore. "Università imprenditoriale" (Clark, 1998), "università pragmatica" (Slaughter & Leslie, 1999), "modello della tripla elica" (Etzowitz & Leydesdorff, 2005) sono solo alcuni dei termini che sono stati utilizzati per descrivere le nuove dinamiche intercorrenti tra l'università e il suo contesto di riferimento, portando gli studiosi ad interrogarsi, in particolare, sulla rispondenza o meno delle nuove richieste sociali alle reali funzioni per le quali l'università è nata, vale a dire la produzione e la disseminazione della conoscenza, oltretutto sulle necessarie trasformazioni che tali richieste comportano per le istituzioni universitarie stesse.

Pur nella varietà delle posizioni assunte, citando ancora una volta lo studio di Brennan King e Lebau (2004, 17), si può dire che le questioni più importanti siano essenzialmente tre: "Who gets higher education? (the access question). What do they get (the curriculum question). And where does it lead them? (which is frequently seen as a labour market question but is also a political and status question – more generally, a placement question)".

L'ampliamento dell'accesso è una delle sfide più importanti che le università si trovano oggi a dover fronteggiare, in relazione all'avvento del sistema di istruzione superiore di massa e, soprattutto, alla necessità di garantire l'acquisizione di competenze di livello superiore a un numero quanto più elevato di individui. È proprio su tali competenze che si basano, da una parte, le possibilità di sviluppo e di innovazione (e dunque di competitività sul piano economico) di uno Stato, dall'altra le opportunità per gli individui di giocare un ruolo attivo all'interno del contesto sociale e di non rimanerne ai margini. Allargare la base della piramide di coloro che hanno accesso alle istituzioni universitarie, consentendone la partecipazione anche alle classi sociali tradizionalmente più svantaggiate e agli studenti "non tradizionali" (*in primis* quelli lavoratori), costituisce in tal senso un obiettivo prioritario per le università, che non possono più fare affidamento soltanto sugli studenti a tempo pieno (Lester & Costley, 2010).

L'eterogeneità dell'utenza rimanda, peraltro, alla seconda importante questione con la quale le università oggi si trovano a dover fare i conti: quella della struttura del *curriculum*, vale a dire di cosa debba essere insegnato. Ai due estremi del dibattito si situano coloro i quali strutturano il *curriculum* sulla scorta dell'idea che compito primario delle istituzioni universitarie sia la formazione del pensiero critico degli individui e coloro i quali, viceversa, sostengono la necessità di orientare la formazione verso l'acquisizione di competenze spendibili in ambito lavorativo. Come si avrà modo di approfondire più avanti nel corso del presente lavoro, in realtà è possibile ed è auspicabile che le università perseguano entrambi questi obiettivi. Assieme alla questione del *curriculum*, le maggiori implicazioni ai fini del cambiamento sociale promosso dalle università, soprattutto nel lungo periodo, derivano dalla spendibilità sul mercato del lavoro della laurea conseguita, vale a dire dal livello di occupabilità che essa garantisce agli individui in relazione alla formazione erogata (Brennan, King & Lebeau, 2004).

Tutte e tre le problematiche esaminate – quella dell'accesso, quella del curriculum e quella del mercato del lavoro – chiamano in causa il rapporto tra l'università e il contesto lavorativo, ponendolo al centro della definizione dell'identità delle istituzioni universitarie. Prima di entrare nel merito di tale rapporto, è però fondamentale capire come le dinamiche del cambiamento sociale abbiano investito il

sistema lavorativo e quali implicazioni ne siano scaturite sul piano dell'apprendimento.

1.2 *Apprendere nel contesto lavorativo*

I cambiamenti sociali hanno inciso profondamente sull'organizzazione del sistema lavorativo, sulla struttura occupazionale e, soprattutto, sulla concettualizzazione dell'attività lavorativa.

Le trasformazioni più importanti hanno riguardato:

- la dimensione e la struttura della forza lavoro;
- l'emergenza di sistemi di produzione globale e una diversa organizzazione del sistema di divisione internazionale del lavoro;
- l'ascesa del settore dei servizi, a scapito di quello agricolo e manifatturiero;
- la crescita delle economie informali nei paesi in via di sviluppo;
- l'uguaglianza delle opportunità lavorative;
- la diversità delle condizioni lavorative;
- la sicurezza sociale (ILO 2006, 18).

Si registrano soprattutto la crescita della disoccupazione e una disomogenea distribuzione della forza lavoro; quest'ultima, in particolare, è maggiore nei paesi in via di sviluppo e con basso livello di sicurezza sociale. A determinare la maggiore o minore partecipazione alle attività lavorative sono, altresì, le opportunità educative, lo stato di salute dei lavoratori e la posizione sociale delle donne. I cambiamenti nella divisione internazionale del lavoro e la crescita dell'occupazione nel settore dei servizi si legano, invece, al processo di globalizzazione e alle crescenti interdipendenza e competizione dei mercati.

Insieme alla globalizzazione, è l'incessante innovazione tecnologica ad aver inciso maggiormente sul cambiamento del processo lavorativo, poiché ha indotto una profonda trasformazione dei mezzi di produzione, distribuzione e scambio. Ciò ha portato, al tempo stesso, alla creazione di nuove tipologie di lavoro (soprattutto nel settore dei servizi) e alla distruzione di altre (ILO 2006, 2010, 2013), nell'ambito di quello che viene spesso descritto come un processo di "creative destruction" (ILO 2006, 6).

Altri due importanti fattori di cambiamento con cui la società di oggi deve convivere sono, infine, la decrescita demografica e il contemporaneo innalzamento delle aspettative di vita. Entrambi hanno importanti ricadute sul piano della struttura lavorativa poiché determinano l'invecchiamento della popolazione.

Dal cambiamento della natura del lavoro in una direzione meno routinaria e più basata sullo svolgimento di compiti complessi (da attività in sequenza si passa ad attività iterative in parallelo) (Boulton-Lewis, Pillay & Wilss, 2006) scaturisce la necessità di individui altamente qualificati, con abilità di livello superiore (associate quindi all'*Higher education*) (Lester & Costley, 2010), equipaggiati di *skill* adeguate ai mutati requisiti della produzione e in grado di utilizzarle secondo modalità creative (Cedefop 2004a).

L'instaurazione di una relazione di equivalenza tra lo sviluppo delle competenze negli individui e la crescita sociale ed economica (da cui scaturisce la metafora della "società della conoscenza") ha portato progressivamente all'affermazione di un nuovo paradigma formativo – quello dell'apprendimento permanente e della formazione continua.

Non la semplice conoscenza, quindi, ma l'apprendimento – inteso come processo continuo, come "an action verb that is associated with a phenomenon in motion" (Raelin 2008, 14) – è diventato la parola d'ordine all'interno delle organizzazioni lavorative, ai fini della competitività, dell'innovazione e del cambiamento. Sebbene, infatti, l'acquisizione delle abilità tecniche legate allo specifico dominio professionale continuerà a rappresentare un fattore importante della formazione dei lavoratori, il costante processo di innovazione e di obsolescenza delle conoscenze implica, soprattutto, lo sviluppo di abilità di *self-management* e di autodirezione (Lester & Costley 2010; Raelin 2008).

Secondo Reich (1991) sono quattro le abilità essenziali che un individuo deve possedere nell'attuale contesto lavorativo "simbolico-analitico": abilità di astrazione, pensiero sistemico, sperimentazione, collaborazione e lavoro in *team*. In aggiunta a queste, risultano di grande importanza anche l'auto-riflessione, l'auto-regolazione e la capacità adattiva, laddove quest'ultima si riferisce al saper lavorare in situazioni mutevoli e gestire informazioni ambigue (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006).

Raelin ritiene addirittura che la stessa nozione di “skill”, nel suo significato di “abilità tecnica per svolgere un lavoro”, sia ormai diventata obsoleta, sostituita dal presupposto che le abilità debbano essere continuamente rimpiazzabili e, dunque, legate all’acquisizione semmai della metacompetenza dell’apprendere ad apprendere, intesa come “competence that transcends itself” (Raelin 2008, 13). La competenza professionale (*expertise*) in sé, d’altronde, non può più essere considerata come un punto d’approdo, un’acquisizione permanente conseguita mediante la formazione e l’esperienza lavorativa, ma si configura proprio come continua capacità di adattamento al cambiamento e di risoluzione di problemi via via più complessi.

L’imperativo dello sviluppo e il ruolo dell’apprendimento permanente ai fini della sua concreta realizzazione hanno determinato, in definitiva, la costituzione di un collegamento sempre più stretto tra l’apprendimento dei singoli e il raggiungimento degli obiettivi delle organizzazioni lavorative, considerate nei termini di *learning organisation*, contribuendo a quella che Garrick e Usher hanno descritto come “management of subjectivity” (Reeve & Gallacher 2000, 2). Robin e Wester (1999, citati in Boud & Symes 2000, 16), a loro volta, hanno definito questa tendenza alla crescita delle competenze degli individui a fini economici “progressivismo strumentale”: “These include an emphasis on accessibility, transferable skills, competency formation, modularized educational programmes, student profiling and the development of reflective practitioners” (Boud & Symes, 2000, 16).

In realtà dal punto di vista educativo, nell’ottica del *lifelong learning*, l’apprendimento nel contesto lavorativo riveste un ruolo fondamentale anche per i singoli individui, contribuendo non solo ad accrescere le loro possibilità lavorative ma promuovendone la realizzazione personale e l’integrazione sociale. Come evidenziato nel recente rapporto del Cedefop (2011), l’importanza del *workplace learning* per l’attuazione delle politiche del *lifelong learning* e delle strategie occupazionali trova ampia eco in numerosi documenti europei e internazionali dell’ultimo decennio: dalla Comunicazione sul *lifelong learning* della Commissione europea del 2001, alla Dichiarazione dell’Unesco sull’apprendimento degli adulti del 2009, alla Comunicazione della Commissione europea del 2010, *A new impetus for European Cooperation in VET to support the Eu 2020 strategy*. Tutti i documenti citati individuano nei contesti extrascolastici, “nei luoghi ordinari nei quali gli adulti interagiscono tra loro” (Cedefop 2011, 17), quali sono i luoghi di svago, le

associazioni culturali e, appunto, i contesti lavorativi, le principali opportunità di apprendimento. In linea con quanto si è detto in precedenza, i contributi offerti dai contesti lavorativi quali ambienti di apprendimento vengono ravvisati: nello sviluppo delle competenze trasversali (*problem-solving, self-management e abilità comunicative, team working*) (European Commission [EC], 2006); nell'accrescimento dell'occupabilità, della mobilità e dell'acquisizione di competenze chiave ai fini dell'inclusione sociale (EC, 2006); nelle opportunità di apprendimento offerte ai lavoratori con bassi livelli di competenze e a quelli più anziani (Cedefop, 2004b; Eurofund, 2007); nelle possibilità di conseguimento di migliori posizioni lavorative (EC 2010a, 2010b).

Anche in questo caso, affinché tali potenziali vantaggi si realizzino concretamente, viene evidenziata la necessità di accrescere la qualità e la pertinenza delle attività formative erogate (EC, 2010a) per supportare gli individui nello sviluppo di un'autonoma gestione dei propri apprendimenti, a fronte di un'attività professionale che difficilmente avrà modo di svolgersi sempre all'interno dello stesso ambiente lavorativo:

Transitions are now an ordinary pattern of our working life. Continuing learning should not be seen as the privilege of the most educated, nor is skill upgrading the sole obligation of the low-skilled, who are the most fragile in the labour market, but a necessity and a responsibility for all.

(Cedefop, 2011, 19).

Lo sviluppo delle *skill* dei lavoratori e della loro capacità di apprendere ad apprendere, richiede la messa in atto di una strategia integrata, in grado di garantire la trasferibilità delle competenze nella transizione da un contesto lavorativo ad un altro, mediando tra il bisogno di adattamento al cambiamento continuo nei contesti lavorativi e la necessità, al tempo stesso, dell'occupabilità¹. Il termine impiegato dalla Commissione europea per descrivere il rapporto tra queste due esigenze è *flexicurity*:

¹ L'occupabilità è intesa come «l'abilità di entrare, rimanere e progredire nel mercato lavorativo, durante tutto il ciclo di vita» (Cedefop, 2011, 16).

High quality workplaces with capable leadership, good organization of work, information and consultation structures and continuous upgrading of skills are part and facets of the concept of flexicurity. This includes measures that maintain and improve work capacity and offer possibilities to reconcile work and family life.

(Expert Group on Flexicurity, 2007, 11)

Alla base del concetto di *flexicurity* è posta l'idea che “flessibilità al cambiamento sociale e sicurezza sociale siano mutualmente supportive e dovrebbero andare a braccetto” (Cedefop 2011, 14), laddove la sicurezza sociale rimanda non solo al mantenimento dell'occupabilità e, dunque, della capacità potenziale da parte del soggetto di rimanere sul mercato del lavoro, ma anche alla giusta integrazione tra attività lavorativa e vita privata.

L'esigenza di dotare i lavoratori delle competenze necessarie per rispondere agli effetti cumulativi dei cambiamenti sociali sui contesti lavorativi, facendo leva sulla strategia della *flexicurity*, ha portato i decisori politici ad evidenziare nel corso degli ultimi anni l'importanza dell'instaurazione di collegamenti più stretti tra il sistema universitario e il contesto lavorativo, “senza però che si sia posta la dovuta attenzione a quale debba essere il contenuto di tali *partnership*” (Cedefop 2004a, 24). Ci si è concentrati soprattutto sul ruolo dell'esperienza lavorativa in sé e sulla necessità di una sua inclusione nei percorsi formativi universitari, ma non si è riflettuto realmente sulle diverse culture e pratiche organizzative presenti all'interno del contesto universitario e di quello lavorativo e sulle differenti modalità con cui gli individui apprendono al loro interno. Prima di esaminare le modalità con cui l'apprendimento lavorativo può entrare in contatto con quello universitario, generando nuove e proficue pratiche formative, sarà pertanto opportuno soffermarsi a riflettere sulle differenze esistenti tra i due contesti e sulla loro effettiva capacità di interazione (id.).

1.3 *Teorie della conoscenza nel contesto universitario e in ambito lavorativo*

Come ha opportunamente evidenziato Valimaa (2006), le difficoltà di cooperazione tra università e imprese scaturiscono dal fatto che esse appartengono a due universi separati dal punto di vista culturale, in virtù delle loro rispettive funzioni: produzione e disseminazione della conoscenza per la prima, produzione e distribuzione di beni e servizi per la seconda.

I differenti orientamenti di valore si traducono in notevoli differenze sul piano delle pratiche comunicative e delle strategie di *problem solving* messe in atto.

A ostacolare le dinamiche relazionali tra università e imprese sono poi, ancor più, le differenti teorie della conoscenza utilizzate e le modalità di apprendimento che si realizzano al loro interno.

La Resnick (1987), una delle prime studiosse ad essersi occupata dell'apprendimento nei contesti extrascolastici, individua quattro fondamentali caratteristiche che contraddistinguono l'apprendimento formale scolastico rispetto a quello lavorativo:

- preferenza assegnata all'apprendimento individuale (*individual cognition*) piuttosto che a quello condiviso (*shared cognition*). Nel contesto scolastico gli studenti vengono il più delle volte valutati in relazione a ciò che sanno fare autonomamente laddove, viceversa, il più delle volte, le attività lavorative richiedono una stretta collaborazione e interdipendenza tra gli individui per il raggiungimento di un risultato ottimale;
- frequente ricorso alle attività puramente mentali, senza alcun supporto di strumenti fisici e/o cognitivi, regolarmente utilizzati, invece, nei contesti lavorativi;
- utilizzazione prevalente della manipolazione simbolica in contrapposizione al ragionamento contestualizzato, strettamente connesso ad oggetti ed eventi esterni;
- sviluppo di abilità e competenze teoriche, generalizzabili e facilmente trasferibili, in contrasto con l'acquisizione di competenze legate ad una situazione specifica.

Sia i caratteri costitutivi dell'apprendimento scolastico-universitario, sia quelli dell'apprendimento nel contesto lavorativo sono al tempo stesso dei punti di forza e di debolezza. La promozione di abilità generali facilmente trasferibili in diversi contesti e situazioni, ad esempio, finalità propria dell'istruzione formale, costituisce indubbiamente un elemento di valore ma, d'altra parte, si rivela insufficiente a soddisfare le esigenze del contesto sociale e lavorativo attuale. Come si avrà modo di vedere meglio più avanti, infatti, l'acquisizione dell'*expertise* professionale richiede lo sviluppo di specifiche forme di competenza possibile solo operando in situazioni autentiche. Allo stesso modo, anche l'apprendimento nell'ambito di un contesto

specifico può rivelarsi limitante: ciò che viene appreso in una data situazione, infatti, è difficilmente trasferibile in un'altra (Tynjala, 2008).

La natura informale dell'apprendimento nel contesto lavorativo è investigata, tra gli altri, da Eraut (2004b) che individua tre tipologie di apprendimento informale: l'apprendimento implicito, quello reattivo e quello deliberativo. Il primo fa riferimento all'acquisizione delle conoscenze e abilità in modo inconsapevole e, secondo Eraut, si verifica quasi sempre nell'ambito dell'apprendimento esperienziale. L'apprendimento reattivo implica uno sforzo più consapevole e intenzionale che ha luogo, però, nel contesto stesso dell'azione, senza che vi sia molto tempo a disposizione per pensare; la riflessione avviene di conseguenza in maniera quasi spontanea, mediante l'osservazione degli effetti delle azioni compiute e la prefigurazione delle possibili opportunità di apprendimento future. L'apprendimento deliberativo, infine, fa riferimento alle situazioni in cui vi è un obiettivo chiaro da conseguire nel contesto lavorativo e un conseguente impegno nelle attività di *decision making* e *problem solving*; l'apprendimento in tal caso scaturisce dallo svolgimento delle attività come loro probabile effetto collaterale. La mancanza di pianificazione costituisce proprio una delle differenze più significative che connotano l'apprendimento lavorativo rispetto a quello formale universitario.

Hager (2004) mette in evidenza la dimensione intrinsecamente contestuale e sociale dell'apprendimento lavorativo. Nel sottolineare la differente prospettiva che dell'apprendimento hanno rispettivamente le università e le organizzazioni lavorative, egli postula l'esistenza di due differenti paradigmi di riferimento per ciascuna di esse. Il paradigma *standard*, che rispecchia la visione dell'apprendimento propria delle istituzioni accademiche, si basa su tre fondamentali assunzioni:

- l'apprendimento è un processo cognitivo individuale (*focus on mind*);
- tale processo cognitivo si svolge in maniera separata dall'ambiente esterno (*interiority*);
- i risultati di apprendimento sono sempre visibili e misurabili (*transparency*).

In altri termini, secondo il *paradigma standard*, l'apprendimento di maggior valore è quello che si fonda sul pensiero (non sull'azione) e produce conoscenza esplicita (non tacita).

Per contrasto, il *paradigma emergente* dell'apprendimento nel contesto lavorativo descrive l'apprendimento come processo di "azione nel mondo", avente come

risultato un cambiamento non soltanto nella mente del discente, ma anche nel suo ambiente di riferimento.

Secondo Tynjälä(2008), i due paradigmi delineati da Hager corrispondono rispettivamente alle metafore dell'acquisizione (*acquisition metaphor*) e della partecipazione (*participation metaphor*) adoperate dalla Sfard (1998) per indicare le concettualizzazioni dell'apprendimento prevalenti. La metafora dell'acquisizione si muove in una prospettiva cognitivo-costruttivista, considera cioè l'apprendimento un processo cognitivo individuale di acquisizione della conoscenza. La metafora della partecipazione evidenzia invece la natura culturale dell'apprendimento, il fatto cioè che esso si realizzi mediante l'inserimento e la partecipazione del soggetto all'interno di una determinata comunità sociale (Tynjälä, Välimaa & Sarja, 2003). Una terza metafora dell'apprendimento, in grado di integrare l'aspetto cognitivo e quello sociale propri delle prime due, è stata coniata da Paavola, Lipponen e Hakkarainen (2004, citati in Tynjälä2008, 131) ed è quella della "creazione della conoscenza". Essa evidenzia il valore della dimensione sociale dell'apprendimento ai fini della produzione di nuova conoscenza e dello sviluppo di nuove pratiche lavorative, facendo emergere principalmente il fatto che l'apprendimento si configura sempre più come un'attività finalizzata all'innovazione piuttosto che alla riproduzione. Tradotto in ambito lavorativo ciò si traduce nella messa in atto di nuove modalità d'azione, nuove pratiche, nuove procedure e nuovi prodotti (Tynjala, 2008).

A Gibbons *et al.* (1994) si deve l'individuazione di due distinte modalità di produzione della conoscenza all'interno del contesto universitario e di quello non formale lavorativo, *mode 1* e *mode 2*. La distinzione tra di esse costituisce il punto di partenza di gran parte degli studi sul rapporto tra istruzione superiore e vita lavorativa (Rhoades & Slaughter, 2006). La *mode 1* di produzione della conoscenza analizza e risolve i problemi in relazione ad un ambito disciplinare specifico, all'interno di un contesto governato dagli interessi della comunità accademica. I risultati dell'investigazione stessa (così come d'altronde le modalità di verifica e valutazione del lavoro svolto) vengono disseminati all'interno di quest'ultima. Tale modalità di conoscenza si contraddistingue, altresì, per un'inclinazione organizzativa gerarchica e la tendenza a mantenere la sua forma nel tempo. Per contrasto, la *mode 2* è transdisciplinare, si realizza in un contesto di applicazione specifico e localizzato, è distribuita e prodotta in un insieme eterogeneo di organizzazioni, si basa sulla

collaborazione e sulla negoziazione, è riflessiva e transitoria. In definitiva, la *mode 2* è più focalizzata sui problemi e sul mondo reale rispetto alla *mode 1*. Ai fini di una più proficua interazione tra il sistema universitario e il mondo lavorativo, è importante, pertanto, che le istituzioni accademiche riconfigurino il proprio modo di intendere e di gestire la conoscenza, realizzando il passaggio dalla *mode 1* alla *mode 2*.

Secondo Rhoades e Slaughter (2006), se ci si limita a postulare la necessità di un avvicinamento delle istituzioni universitarie alla *mode 2*, si corre il rischio di sottovalutare gli interessi e gli scopi concreti che sottostanno all'applicazione della conoscenza stessa. Gli Autori presuppongono, pertanto, l'esistenza di una terza modalità di produzione della conoscenza, quella *mode 3*, in grado di coniugare teoria e pratica, istruzione e lavoro in un'ottica funzionalista, configurando le università stesse come "imprese economiche" che sviluppano, commercializzano e vendono prodotti e servizi educativi. Tale modello di capitalismo accademico² – diffuso soprattutto negli Usa, laddove in Europa prevale ancora un modello di tipo culturale³ – pur essendo nato con l'intento di accrescere i collegamenti tra università e mondo del lavoro, diversificando il ruolo e le funzioni delle istituzioni accademiche all'interno della società, ha finito per ridimensionarli.

Una maggiore comprensione del ruolo dell'istruzione superiore in relazione al contesto lavorativo richiede l'estensione dell'analisi di tale rapporto al di fuori del semplice settore lavorativo privato (includendo il ruolo svolto dalle università nella preparazione generale al lavoro, qualunque esso sia) e una maggiore focalizzazione sulla possibile creazione di nuovi modelli lavorativi piuttosto che sul mero adattamento ai contesti lavorativi esistenti (Rhoades & Slaughter, 2006).

Tutto ciò a partire da una ridefinizione stessa delle tradizionali assunzioni circa le modalità in cui i contesti lavorativi si configurano.

² Il modello di capitalismo accademico, secondo gli autori differisce sia dal modello della "tripla elica" di Etzkowitz (1997), sia da quello di "università imprenditoriale" di Clarks (1998) che focalizzano l'attenzione sulla promozione dell'innovazione da parte delle istituzioni universitarie continuando però a mantenere separati i ruoli di imprese e università. Nel modello del capitalismo accademico, viceversa, c'è una stretta connessione tra università e industria con finalità prettamente economiche.

³ Tale modello pone il *focus* sulla cultura e sulla giustizia sociale, enfatizzando una funzione dell'istruzione superiore che va ben oltre, e precede, il ruolo economico di preparazione per l'attività lavorativa, in linea con la storia delle università europee, tradizionalmente deputate alla costituzione dello Stato-nazione e alla costruzione dell'identità culturale (Rhoades e Slaughter, 2006).

Billett (2004) sostiene, al riguardo, che la descrizione dei contesti lavorativi come ambienti di apprendimento informali, non formali o non strutturati sia sbagliata, proprio perché si basa sulla definizione di ciò che i contesti lavorativi non sono (non formali, non strutturati), senza però chiarire cosa essi siano esattamente.

Tale descrizione implica, infatti, un'assunzione deterministica tra le circostanze in cui si verifica l'apprendimento e i cambiamenti degli individui (determinismo sociale), mentre vengono ignorati il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di ciò che sperimenta e gli apprendimenti che scaturiscono dall'esperienza vissuta. Piuttosto che riferirsi ai contesti lavorativi come ambienti di apprendimento informali e non strutturati, è più efficace riconoscere che essi sono "ambienti storicamente, culturalmente e situazionalmente determinati nei quali gli individui scelgono di impegnarsi in determinati modi" (Billett, 2004, 322). Le pratiche professionali, infatti, sono pratiche che si sono evolute nel tempo in relazione al soddisfacimento di particolari bisogni culturali, all'interno di specifici contesti. Richiamando il pensiero di Vygotsky, Billett sostiene che i processi interpsicologici (legati all'interazione con il contesto esterno) e quelli intrapsicologici (connessi all'effettivo valore attribuito dall'individuo ad una determinata esperienza e, di conseguenza, alla sua volontà di compierla) sono entrambi presenti e interagiscono tra loro nei processi di apprendimento all'interno dei contesti lavorativi (Billett, 2004), determinandone il risultato.

L'assunzione dell'apprendimento nel contesto lavorativo come partecipazione volontaria a determinate pratiche sociali si rivela significativa ai fini sia di una maggiore comprensione e legittimazione dello stesso, sia, soprattutto, dell'implementazione del *lifelong learning*. Ciò in considerazione del fatto che, per gran parte dei lavoratori, il luogo di lavoro rappresenta l'unico ambiente per l'esercizio e lo sviluppo della propria pratica professionale (id.).

Un'altra interessante lettura dei contesti lavorativi come ambienti di apprendimento e delle erronee assunzioni che sono state fatte in relazione ad essi è offerta da Tynjälä(2008). L'Autrice sostiene che l'apprendimento nel contesto lavorativo, diversamente da come viene spesso descritto, non si svolge ovunque allo stesso modo, ma assume diverse configurazioni, in relazione alla posizione dell'individuo nel contesto lavorativo e ai molti fattori contestuali correlati all'ambiente lavorativo di riferimento:

when we talk about learning in the workplace we should not to make the mistake of assuming that the workplace is a unified environment for all learners. Insead, we should recognize that people's situations and organizational positions with respect to working and learning in the workplace differ. Workplaces in different fields have different working cultures and learners in the workplace come from different age groups, different educational and professional backgrounds and different positions in organizations.

(Tynjala, 2008, 132)

Sono almeno tre, secondo Tynjala, le tipologie di apprendimento che possono essere individuate nel contesto lavorativo:

- l'apprendimento incidentale e informale, che ha luogo come un effetto secondario del lavoro
- l'attività di apprendimento non formale correlato al lavoro (mentoring, pratica intenzionale di certe abilità o uso di strumenti, per esempio)
- la formazione formale *on the job* e *off the job*.

L'Autrice concorda con le osservazioni di Billett circa la natura non informale dell'apprendimento nel contesto lavorativo e si spinge oltre, sostenendo che l'apprendimento sul posto di lavoro, così come quello scolastico, contiene aspetti sia formali, sia informali, seppur dotati di un peso differente. L'apprendimento informale, infatti, è una dimensione intrinseca dei processi lavorativi e produce essenzialmente una conoscenza implicita (o tacita), laddove invece l'apprendimento formale si realizza all'interno di attività altamente e intenzionalmente organizzate, dando luogo a conoscenze e abilità esplicite e formali. Proprio perché di natura inconsapevole e tacita, l'apprendimento informale, da solo, non può essere reputato sufficiente alla produzione delle conoscenze e delle abilità richieste oggi alle imprese e ai lavoratori per tenere il passo delle continue e mutevoli innovazioni che si realizzano nel contesto sociale. Di qui la necessità di pianificare e realizzare all'interno del contesto lavorativo attività di apprendimento formale (sia per la formazione iniziale sia per quella continua dei lavoratori), in grado di tradurre la conoscenza implicita, propria dell'apprendimento informale, in conoscenza esplicita, promuovendone in tal modo il pieno sfruttamento (Slotte, Tynjälä & Hytonen, 2004).

Il ruolo svolto dalle università nei programmi di formazione aziendale negli ultimi anni si è rivelato in tal senso molto significativo (Tynjala, 2008), soprattutto perché

gran parte delle conoscenze e delle abilità in precedenza considerate di dominio soprattutto del mondo accademico, quali ad esempio l'abilità di risolvere problemi complessi mediante diverse modalità di ricerca e d'indagine, stanno ora entrando a far parte anche del *curriculum* occupazionale (Cedefop 2004, 48).

Secondo Eraut (2004, 247), d'altra parte il contesto scolastico-universitario potrebbe essere considerato alla stregua di un contesto lavorativo, dato che al suo interno "il termine 'lavoro' è abbastanza prominente. Sstudents are given work to do and describe as good or hard 'workers'. Moreover, it is usually the work that is structured and not the learning". Lo stesso sistema di trasferimento e accumulazione dei crediti (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS), introdotto dall'Unione europea nel 1999 e oggi alla base di gran parte dei sistemi universitari in Europa, nasce proprio con l'intento di misurare il carico di lavoro richiesto allo studente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento associati a uno specifico corso di studi o insegnamento.

In definitiva, l'apprendimento universitario dovrebbe adottare alcuni caratteri di quello lavorativo e, in modo analogo, l'apprendimento nel contesto lavorativo dovrebbe essere implementato sfruttando i punti di forza dell'apprendimento formale universitario: l'intenzionalità, il supporto all'apprendimento e l'orientamento, l'esplicitazione della conoscenza, la concettualizzazione, il ricorso ad approcci basati sulla riflessività, il pensiero critico, la capacità di *problem solving*, l'apertura mentale e la resilienza. Su tali processi e disposizioni umane piuttosto che sullo sviluppo di abilità generali (*generic skill*)⁴, occorre far leva, per rintracciare l'essenza della *expertise* professionale o occupazionale (Tynjälä2008; Tynjälä& Gijels, 2012).

1.4 *L'integrazione di teoria e pratica come chiave per l'expertise professionale*

Le componenti della *expertise* professionale, secondo Tynjäläe Gijels (2012), sono essenzialmente quattro:

⁴ Tynjala e Gijels (2012, 206) sono critici circa il tentativo di identificare le competenze future richieste ai lavoratori nella società della conoscenza come *generic skill*, vale a dire, come un insieme di abilità fondamentali (*key competencies*) trasferibili all'interno delle diverse discipline e professioni. Al di là della difficoltà di accordarsi su quali concretamente siano tali abilità, il problema fondamentale è quello della loro difficile trasferibilità e della dipendenza dal contesto di riferimento.

- la conoscenza fattuale, concettuale e teoretica;
- la conoscenza pratica ed esperienziale;
- la conoscenza regolativa;
- la conoscenza socioculturale.

La conoscenza teoretica, come si è avuto modo di vedere, è la conoscenza universale, formale ed esplicita che viene appresa attraverso i libri, le lezioni ecc.; essa costituisce la matrice del sapere in tutti gli ambiti professionali. Quella pratica ed esperienziale (spesso denominata anche procedurale), viceversa, è implicita, strettamente legata al contesto di riferimento e può essere appresa solo mediante l'esperienza pratica. La conoscenza regolativa ha a che fare con la metacognizione, con le abilità riflessive e con l'autoregolazione, cioè con le capacità del soggetto di gestione autonoma delle proprie attività. La conoscenza socioculturale, infine, si caratterizza per il fatto che, a differenza delle prime tre, non può essere ravvisata a livello individuale, come conoscenza personale posseduta dal soggetto, ma è incorporata all'interno delle pratiche sociali e, di conseguenza, può essere appresa solo mediante queste.

Tradizionalmente, come si è visto, le differenti componenti *dell'expertise sono* state studiate separatamente: la conoscenza teoretica è stata considerata appannaggio delle istituzioni universitarie, quella pratica dei contesti lavorativi, con la conoscenza auto regolativa a fare da anello di congiunzione tra i due ambiti. Negli ultimi anni, tuttavia, l'integrazione delle diverse componenti della *expertise* professionale ha iniziato a suscitare maggiore attenzione da parte degli studiosi. È cresciuta, progressivamente, soprattutto la consapevolezza in merito al fatto che “becoming a professional is not a process of substituting experience for theory but a process of fusing theory and experience” (Tynjala, Valimaa & Sarja 2006, 154).

Il nodo da sciogliere dal punto di vista educativo concerne, in definitiva, il modo in cui l'integrazione tra teoria e pratica può realizzarsi all'interno delle istituzioni universitarie, consentendo agli individui di oltrepassare le barriere esistenti tra istruzione e lavoro e di sviluppare i prerequisiti della *expertise* professionale. Un promettente punto di partenza può essere ravvisato nell'offerta di differenti forme di apprendimento sul lavoro, a patto che queste ultime consentano agli individui la reale connessione tra tutte le componenti dell'*expertise*. Si tratta, in altri termini, di concettualizzare le proprie esperienze lavorative, riflettendo su di esse alla luce delle

conoscenze teoretiche possedute e, al contempo, di considerare le teorie in relazione al lavoro pratico svolto (id.). Questo è quanto cerca di fare il modello del *work-based learning*.

I PRESUPPOSTI TEORICI DEL *WORK-BASED LEARNING**2.1 Il modello dell'experiential learning di Dewey*

John Dewey rappresenta ancora oggi uno dei principali riferimenti teorici della pratica del *work-based learning*, sia in virtù della sua concezione dell'esperienza – e dello stretto legame che egli pone tra questa e la riflessione sulle sue conseguenze – sia per la sua visione democratica dell'apprendimento professionale (Burke, Marks-Maran, Ooms, Webb, Cooper, 2009; Lester & Costley, 2010).

Dewey (1916, 1938) reputa l'esperienza una componente fondamentale del processo educativo, tanto da asserire che “l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza [...] tale da accrescerne il significato e da aumentare la capacità e dirigere il corso dell'esperienza seguente” (Dewey 1916, 84-85). L'educazione deve quindi essere in grado di entrare in contatto con l'esperienza, di accrescerla e di riflettere su di essa.

Il modello di *experiential learning* postulato da Dewey, qui proposto nella concettualizzazione di Chisholm, Harris, Nortwood e Johrendt (2009), si svolge secondo una sequenza logica di fasi che implicano: la percezione del problema, la sua articolazione, la formazione di un'ipotesi di soluzione, la sperimentazione per la verifica dell'ipotesi.

Lo stadio iniziale del processo – quello della percezione del problema – è dato dall'esperienza concreta. Diversamente da quanto, in genere, si crede, nella pratica educativa, infatti, secondo Dewey “c'è la necessità di una situazione realmente empirica come fase iniziale del pensiero [...]. L'esperienza è qui considerata [...] il cercare di fare qualcosa e l'esporsi a subire le concrete reazioni del fatto” (Dewey, 1916, 166). All'azione fa seguito la riflessione, avviata attraverso la memoria, l'osservazione, la discussione o una qualche loro combinazione: “Vi devono essere dei *dati* a disposizione che permettano di impostare ragionamenti atti ad affrontare la difficoltà specifica che si è presentata [...]. Non ha importanza con quale mezzo

psicologico si provveda la materia per la riflessione. La memoria, l'osservazione, la lettura, la comunicazione, sono tutte fonti di dati" (*op. cit.*, 170). Dalla riflessione si giunge alla concettualizzazione astratta (*idee*), che attribuisce significato all'esperienza stessa, integrando tra loro le conoscenze possedute dal soggetto, derivanti dalle sue precedenti esperienze, e le dinamiche intervenienti nell'esperienza stessa: "In questo senso un pensiero (ciò che una cosa non mostra ma suggerisce) è creativo, è un'incursione nel nuovo e implica dell'inventiva. È vero che quanto suggerito deve, per qualche verso, essere legato a cose note; ma la novità, l'intuizione inventiva dipende dalla nuova luce in cui la cosa è vista, dal nuovo uso al quale è messa" (*op. cit.*, 172). L'ultima fase del metodo di apprendimento dall'esperienza proposto da Dewey prevede la verifica delle deduzioni fatte o l'applicazione di quanto si è appreso dall'esperienza a nuove esperienze: "Le idee [...] sono anticipazioni di possibili soluzioni. Sono anticipazioni di qualche continuità o connessione fra un'attività e dei risultati che non si sono ancora manifestati. La prova della loro validità si ha nell'agire a norma di esse. Devono guidare e organizzare ulteriori osservazioni, ricordi ed esperimenti. Sono mezzi, non fini, nel processo dell'apprendere" (*op. cit.*, 173-174).

Molti dei concetti espressi da Dewey supportano il modello dell'apprendimento basato sul lavoro. Ciò è evidente, in particolare, nell'assegnazione ai soggetti di un ruolo attivo nell'esperienza e nella determinazione dei risultati della stessa, nonché nella valenza positiva attribuita alle esperienze precedenti nella strutturazione e risoluzione delle situazioni nuove (Chisholm, *et al.*, 2009).

Il pensiero di Dewey (1916) si rivela di grande utilità ai fini del *work-based learning* anche per la moderna concettualizzazione dell'attività professionale e per il significato attribuito alla formazione professionale. L'autore rifiuta, infatti, l'antitesi tradizionalmente stabilita tra l'educazione professionale e quella culturale e la concezione della cultura come arricchimento meramente privato che non ha attinenza con l'interesse e la funzione sociale. Allo stesso tempo, non crede che l'educazione professionale sia meramente pratica o, peggio ancora, finalizzata al guadagno. Professione, per Dewey, vuol dire attività continua diretta ad uno scopo, "direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il

capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza" (*op. cit.*, 341). Lo scopo di un'occupazione si trova nella realizzazione dell'attività stessa, pertanto un'educazione finalizzata allo sviluppo di una professione trova il suo adempimento nel momento in cui consente agli individui lo svolgimento della professione stessa: "educare tenendo occupati [...] è il metodo più ricco di spunti educativi [...] Il solo allenamento adatto per le occupazioni è quello *attraverso* (corsivo dell'autore) le occupazioni" (*op. cit.*, 342-343). Non esiste per Dewey un'educazione professionale intesa come preparazione diretta per lo svolgimento di un impiego futuro, ma solo una formazione che muova dai bisogni e dagli interessi dell'individuo nel momento presente.

Dewey offre, infine, spunti significativi di riflessione in merito alla ridefinizione dei rapporti tra l'università e le imprese. Scrive, infatti, l'Autore (*op. cit.*, 348): "La conoscenza scientifica viene percepita più sulla base dei metodi sperimentali che su quella dei sistemi libreschi e dialettici tradizionali e dei simboli. Ne consegue che il campo dell'occupazione industriale offre non solo più contenuto scientifico di prima, ma una maggiore opportunità di conoscere il metodo con il quale si forma il sapere".

Il problema dell'avvicinamento dell'università al mondo del lavoro e della trasformazione, in senso democratico, della società attuale, si pone, dunque, in termini di riconfigurazione mentale e di adozione di nuovi metodi educativi:

la riorganizzazione educativa non può essere compiuta soltanto cercando di dare una preparazione tecnica alle industrie e alle professioni, come funzionano attualmente, e tanto meno con la sola riproduzione nella scuola delle condizioni industriali esistenti. Il problema non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato (*op. cit.*, 349).

2.2 *Il diamond model di Itin*

Avvalendosi del modello di *experiential learning* di Dewey e integrandolo con gli elementi centrali del pensiero pedagogico di Hahn e di Freire – entrambi interessati allo sviluppo delle capacità di autoefficacia degli individui e alla loro attiva partecipazione al processo di democratizzazione della società – Itin (1999) propone il

suo *diamond model* come raffigurazione ideale della filosofia della *experiential education*⁵ in azione (Itin, 1999).

Il contesto di apprendimento è un ambiente incerto, in cui il discente è soggetto al successo così come al fallimento e, in ogni caso, all'assunzione di rischi, trovandosi coinvolto a livello intellettuale, emozionale, sociale, politico e spirituale, oltre che fisico. La finalità più importante che la filosofia dell'*experiential education* chiaramente persegue è, infatti, “sviluppare la competenza del discente di integrare ciò che viene appreso con le azioni richieste” (*op. cit.*, 93). Al docente è assegnato il compito fondamentale di facilitare il processo di apprendimento, offrendo agli allievi le opportunità di svolgere delle esperienze e aiutandoli ad utilizzarle, organizzando l'ambiente di apprendimento, predeterminando gli obiettivi di apprendimento.

Partendo da tali premesse, nel modello di Itin (1999) l'apprendimento coinvolge l'educatore e il discente in un insieme di processi transattivi: tra i discenti, l'educatore, l'ambiente di apprendimento e il tema in esame.

La transazione è qualcosa che va oltre la semplice interazione, “ingloba l'interazione, ma aggiunge ad essa uno scambio” (Germain & Germain, 1980, citati in Itin 1999, 95): il docente e i discenti non solo interagiscono tra loro ma condividono e scambiano conoscenze, apprendono l'uno dall'altro, e le stesse dinamiche si ripresentano nella relazione tra i discenti e l'ambiente di apprendimento (nella figura, ciò è attestato dalla presenza di frecce bidirezionali che attestano un flusso di informazione in entrambi i lati). È importante sottolineare, in questo caso, come per Itin l'ambiente non fa riferimento solo al setting materiale in cui ha luogo l'apprendimento ma ingloba i sistemi sociali, politici ed economici, così come gli studenti e tutti gli altri sistemi che incidono sul processo di insegnamento-apprendimento.

Chisholm, *et al.* (2009, 327-328) ritengono che il modello di Itin esemplifichi molte delle dinamiche che hanno luogo nell'ambito dei programmi di *work-based learning* e che, pertanto, esso si riveli utile ai fini di una concettualizzazione di

⁵ Itin fa una chiara distinzione tra *experiential learning* ed *experiential education*, considerando il primo una forma di esperienza individuale, che non richiede necessariamente un insegnante. La seconda un processo transattivo tra un educatore e un discente. L'apprendimento esperienziale, in tal senso, può essere definito come “il cambiamento che si determina nell'individuo come risultato della riflessione su una esperienza diretta e che si traduce in astrazioni e applicazioni” (Itin 1999, 92). L'*experiential education*, viceversa, “deve includere o rendere esplicita la componente transattiva tra insegnante e discente che è assente nella definizione di *experiential learning*” (*ibid.*).

quest'ultimo. Il *work-based learning*, in tal senso, può essere interpretato come “un processo educativo che guida i discenti ad impegnarsi intellettualmente, socialmente, emozionalmente e fisicamente in un ambiente correlato al lavoro non prevedibile in cui dovranno attraversare il processo esperienziale di un potenziale fallimento, assumendo rischi misurati, sperimentando l'avventura attraverso la creatività e l'innovazione e, ovviamente, raggiungendo risultati soddisfacenti”.

2.3 La famiglia di pratiche della ricerca-azione e dell'*experiential learning*

Il concetto di apprendimento dall'esperienza di Dewey è presente anche nel filone di studi della ricerca azione (*action research*), volto alla risoluzione dei problemi e al miglioramento delle pratiche nei contesti sociali e organizzativi (Smith, 2007). Tale tradizione di ricerca assume grande rilevanza nell'ambito del *work-based learning* soprattutto per il fatto che essa è in grado di coniugare il sapere teorico (proprio delle istituzioni accademiche) con la pratica derivante dall'esperienza quotidiana, vale a dire, la riflessività con l'azione, coinvolgendo i discenti in prima persona in un processo, dinamico e in costante evoluzione, di ricerca e costruzione della conoscenza (Reason & Bradbury, 2008).

All'interno della macrocategoria della ricerca-azione rientrano, in realtà, diverse generazioni di ricerca e differenti tipologie di approcci che vanno dall'*action research* propriamente detta, sviluppata a partire dal lavoro pionieristico di Lewin e successivamente declinata in diversi ambiti di applicazione, alle teorie dell'apprendimento esperienziale di Kolb, Boud, Argyris e Schon, alla teoria dall'*action learning* di Revans. Seppur dotati di una propria specificità, tali approcci sono tutti accomunati da una finalità primaria, che è quella di produrre conoscenza pratica, una conoscenza cioè, tale cioè da poter essere utilizzata per la risoluzione di problemi concreti all'interno delle organizzazioni lavorative e delle comunità di vita degli individui (Reason & Bradbury 2008, 1), consentendo di migliorare sia le conoscenze e le pratiche lavorative sia la comprensione delle stesse (Kemmis & McTaggart, 1988, Winter & Munn-Giddings, 2001).

2.3.1 L' *action research*

Numerosi approcci e diverse definizioni sono stati utilizzati dagli studiosi per descrivere i caratteri costitutivi della ricerca-azione. Tra le tante definizioni date, particolarmente significativa ai fini della concettualizzazione del *work-based learning* si rivela quella di Waterman *et al.* (2001, iii):

Action research is a period of inquiry which describes, interprets and explains social situations while executing a change of intervention aimed at improvement and involvement. It is problem-focused, context specific and future-orientated [...] is a group activity with an explicit value basis and is founded on a partnership between action reserarchers and participants, all of whom are involved in the change process. The participatory process is educative and empowering, involving a dynamic approach in which problem-identification, planning, action and evalutation are interlinked. Knowledge may be advanced through reflection and research, and qualitative and quantitative research methods may be employed to collect data.

Tale definizione enfatizza quello che è forse l'aspetto più rilevante della ricerca-azione: la coniugazione di azione e riflessione, teoria e pratica, per l'ottenimento di soluzioni all'interno di un contesto specifico, mediante la messa in atto di un processo empirico e logico di *problem solving*, alternante cicli di azione e riflessione continue (Reason & Bradbury, 2008). Tutto ciò, in accordo con quanto postulato da Lewin (1946, 35) secondo cui la ricerca azione si sviluppa "in a spiral of steps, each of which is composed of a circle of planning, action and fact finding about the result of the action".

Il presupposto da cui Lewin muove è l'esistenza di due differenti tipi di questioni con cui la ricerca sociale si confronta: lo studio delle leggi generali della vita di gruppo e la diagnosi di una specifica situazione. Nel primo caso, ci si trova a dover gestire la relazione tra condizioni e risultati possibili, per la quale è sufficiente il ricorso a proposizioni ipotetiche del tipo "se, allora"; nel secondo caso la semplice conoscenza delle leggi generali risulta invece insufficiente e ad essere richiesta è, piuttosto, l'analisi della situazione specifica, svolta mediante un'accurata indagine dei fatti. Entrambe queste modalità di ricerca scientifica, secondo Lewin, si rivelano fondamentali, ma alla base del cambiamento si pone soprattutto l'azione, il fatto cioè che gli individui si attivino per la risoluzione di determinati problemi. In altri termini,

il processo di cambiamento all'interno di un determinato contesto può essere descritto come il passaggio attraverso le tre fasi consecutive di *unfreezing*, *changing* e *refreezing*: posto di fronte a un dilemma o a una situazione problematica, l'individuo assume consapevolezza della necessità del cambiamento, pianifica e mette in atto nuovi modelli di comportamento e, infine, dopo averli testati e rinforzati, li adotta. La ricerca azione implica pertanto una spirale di passi successivi, ciascuno dei quali si compone di un ciclo di: diagnosi del problema e pianificazione di una strategia d'azione (*planning*); azione (*action*); verifica fattuale del risultato dell'azione (*fact-finding*) (Lewin, 1946).

Ad emergere con grande evidenza è il carattere della trasformazione come fattore costitutivo della ricerca-azione

an on the spot procedure designed to deal with a concrete problem located in an immediate situation. This means that ideally, the step-by-step process is constantly monitored over varying periods of time and by a variety of mechanisms (questionnaires, diaries, interviews and case studies, for example) so that the ensuing feedback may be translated into modifications, adjustment, directional changes, redefinitions, as necessary, so as to bring about lasting benefit to the ongoing process itself rather than to some future occasion.

Cohen e Manion, 1994, 192)

Come opportunamente rilevato da Zuber-Skerritt (1993), l'assunto fondamentale della ricerca-azione è che l'apprendimento sia di natura esperienziale e riflessiva, ovvero, che gli individui possano apprendere e generare nuova conoscenza a partire dalla loro concreta esperienza, mediante l'osservazione e la riflessione su di essa, la formulazione di concetti astratti, la generalizzazione degli stessi, l'applicazione di tali concetti a nuove situazioni. La ricerca-azione si pone in tal senso come approccio alternativo alla ricerca sociale tradizionale, configurandosi, pur nella varietà degli orientamenti esistenti, come ricerca (Carr & Kemmis, 1986; Reason e Bradbury, 2008; Zuber-Skerritt 1993):

- *pratica* (in grado di apportare miglioramenti concreti all'interno dei contesti in cui viene applicata);
- *partecipativa* (implica la piena partecipazione dei soggetti coinvolti al processo di indagine e di attribuzione di senso, impegnandoli nella disamina delle loro conoscenze e delle loro categorie interpretative);

- *collaborativa* (richiede l'assunzione di un impegno con gli altri all'interno di relazioni collaborative, basate sul dialogo e l'esplorazione delle pratiche di comunicazione, produzione e organizzazione sociale);
- *emancipativa e democratica* (non si fonda su distinzioni gerarchiche ma considera tutti gli individui "alla pari" e in grado di offrire il proprio apporto all'indagine, sviluppando non solo nuove conoscenze pratiche ma anche nuove abilità di creazione della conoscenza);
- *orientata al valore* (impegnata nella risoluzione di questioni significative che riguardano lo sviluppo degli individui, delle loro comunità e, più in generale, dell'intero sistema sociale);
- *riflessiva, ricorsiva e dialettica* (comporta l'analisi e lo sviluppo continui dei concetti e delle teorie formulate sulla scorta delle esperienze effettuate);
- *interpretativa* (non genera risposte giuste o sbagliate, ma offre soluzioni che scaturiscono dal confronto di diversi punti di vista e interpretazioni);
- *critica* (non mira unicamente alla risoluzione pratica del problema in esame, ma al superamento degli eventuali vincoli esistenti all'interno del contesto che ostacolano lo svolgimento efficace del lavoro)
- *responsabile* (in grado di valutare e divulgare i risultati derivanti dall'indagine);
- *in continua trasformazione* (non può essere predeterminata ma si sviluppa via via mediante l'azione e l'approfondimento delle problematiche affrontate).

I caratteri della collaborazione sociale, della criticità e dell'emancipazione sono propri, in particolare, della cosiddetta ricerca-azione partecipativa (*Participatory Action Research*), che affonda le sue radici negli approcci neomarxisti di sviluppo delle comunità (es. Freire e Borda) e si è affermata come orientamento di ricerca finalizzato al miglioramento delle pratiche organizzative (Carr & Kemmis, 1986).

2.3.2 La teoria dell'*experiential learning* di Kolb

Il modello della ricerca azione è stato sviluppato ulteriormente da Kolb. Quest'ultimo, infatti, ha definito la ricerca-azione come processo di apprendimento in cui gli individui apprendono e creano nuova conoscenza, riflettendo in modo

critico sulle proprie azioni ed esperienze, producendo concetti teorici e testando le implicazioni di questi ultimi nell'ambito di nuove situazioni (Riding, Phil, Fowel, Sue & Levy, 1995).

La teoria dell'*experiential learning* di Kolb, pur soggetta a numerose critiche, costituisce una delle teorie più utilizzate nell'ambito dell'apprendimento organizzativo (Kayes, 2002) poiché “fornisce un modello olistico del processo di apprendimento e un modello multilineare dello sviluppo adulto, che sono entrambi in accordo con ciò che sappiamo circa le modalità degli individui di apprendere, crescere e svilupparsi” (Boyatzis, Kolb & Mainemelis, 1999, 2).

Il nucleo fondante della teoria, come chiaramente attesta la sua denominazione, è l'idea che l'esperienza abbia un ruolo costitutivo nel processo di apprendimento, in contrapposizione tanto alle teorie cognitiviste che privilegiano la cognizione sull'affettività, quanto a quelle comportamentiste che negano qualsiasi ruolo all'esperienza soggettiva nel processo di apprendimento (id.). La natura esperienziale della teoria è attestata anche dalla dichiarata influenza esercitata su di essa, assieme a quella di molti altri studiosi dell'apprendimento e dello sviluppo umano⁶, dal pragmatismo filosofico di Dewey, dalla psicologia sociale di Lewin e dall'epistemologia genetica di Piaget, che condividono sei importanti assunzioni circa l'apprendimento. Quest'ultimo è ravvisato in termini di:

- processo piuttosto che di risultato;
- riapprendimento continuo sulla scorta delle esperienze precedenti;
- risoluzione di conflitti tra modalità di adattamento dialetticamente opposte (riflessione e azione, sentimenti e pensieri);
- processo olistico e integrativo di adattamento al mondo;
- interazione tra l'individuo e il suo ambiente;
- creazione condivisa del sapere.

Kolb (1984, 41) definisce l'apprendimento come il processo di produzione della conoscenza mediante la trasformazione dell'esperienza: “la conoscenza scaturisce dalla combinazione dell'acquisizione e della trasformazione dell'esperienza”. La dimensione dell'acquisizione della conoscenza implica la mediazione tra le due modalità dialetticamente correlate dell'esperienza concreta (CE) e della concettualiz-

⁶ Tra cui Jung, Freire, Rogers, James, Maslow, Perls (Kolb 1984, 15).

zazione astratta (AC): l'apprensione *versus* la comprensione. Analogamente, la dimensione della trasformazione dell'esperienza richiede la risoluzione della tensione tra l'osservazione riflessiva (RO) e la sperimentazione attiva (AE): l'intenzione conoscitiva *versus* l'estensione della conoscenza (Kayes, 2002). L'apprensione si verifica nel momento in cui l'individuo accoglie nuove informazioni mediante i sensi e l'esperienza diretta, mediata da sentimenti ed emozioni. La comprensione interviene nel momento in cui l'esperienza viene scomposta in eventi significativi, tradotti in concetti astratti e rappresentazioni simboliche (Kayes, 2002). Il processo di intenzione conoscitiva si svolge mediante un movimento del soggetto dall'esterno verso la propria interiorità, per riflettere sulla conoscenza precedentemente acquisita. Il processo di estensione, viceversa, comporta una proiezione del soggetto verso l'ambiente esterno, nel tentativo di sviluppare nuova conoscenza.

Il ciclo dell'apprendimento esperienziale può essere idealmente raffigurato come un processo a spirale (Kolb & Kolb, 2005), composto da questi quattro processi conoscitivi, che vengono progressivamente attraversati dal discente secondo un ordine rispondente al suo stile di apprendimento⁷ e al contesto in cui si trova. Generalmente, il processo di apprendimento ha inizio con un'esperienza concreta (prima fase), che costituisce la base su cui si realizzano le successive osservazioni e riflessioni (seconda fase). Dalle riflessioni sull'esperienza, mediante processi di generalizzazione, si perviene alla comprensione del principio generale nel cui ambito rientra l'esperienza particolare vissuta (terza fase). A seguire, infine, si ha l'applicazione di tale principio (quarta fase) e la generazione di nuove esperienze.

2.3.3. *L'apprendimento esperienziale di Boud*

Il contributo di Boud alla comprensione e alla concettualizzazione del *work-based learning* è dato soprattutto dalla sua approfondita analisi dei processi riflessivi durante l'apprendimento dall'esperienza. Il presupposto fondamentale da cui l'autore muove, infatti, è l'idea che la riflessione costituisca uno dei processi chiave

⁷ Nel tentativo di delineare gli stili di apprendimento individuali, Kolb ha stilato il *Learning Style Inventory* (LSI) individuando – sulla scorta delle combinazioni tra le quattro abilità conoscitive implicate nel processo di apprendimento (CE, AC, RO e AE) – quattro prevalenti stili di apprendimento: divergente, assimilante, convergente e accomodante (Kolb & Kolb, 2005)

dell'apprendimento esperienziale e che una disamina della sua natura sia essenziale per accrescere l'apprendimento degli studenti.

Per Boud (Boud & Walker, 1990) l'esperienza di apprendimento scaturisce dall'interazione tra il discente e l'ambiente, quest'ultimo inteso in senso sociale, psicologico e materiale insieme. Differentemente dall'evento, che descrive la situazione dal punto di vista di un osservatore distaccato, l'esperienza è la situazione conosciuta e vissuta dal discente, da lui stesso creata. La riflessione del discente, durante e dopo l'esperienza vissuta, determina l'apprendimento ed è sostanzialmente determinata dagli scopi che il discente si prefigge e dalla natura dell'ambiente con cui egli interagisce.

Quattro sono, pertanto, gli elementi che secondo Boud costituiscono il fondamento del processo di apprendimento dall'esperienza: il discente, lo scopo, l'ambiente di apprendimento e l'esperienza di apprendimento (Dockey, Gijbels, Segers & Van Den Bossche, 2011). I presupposti e le assunzioni che il discente sviluppa nel corso delle sue esperienze di apprendimento formano la base su cui si sviluppa ogni sua nuova esperienza (Boud & Walker 1990). Nel momento in cui si svolge l'esperienza, però, non sempre secondo Boud il discente è consapevole del fondamento personale della propria esperienza. Lo scopo di apprendimento è ciò che determina l'orientamento all'azione del discente all'interno dell'esperienza; esso è determinato sia dai valori e dagli ideali del discente, sia dalla specifica natura della situazione in cui quest'ultimo si trova. In ogni caso, secondo Boud, lo scopo non è mai tale da determinare di per sé il successo o l'insuccesso dell'esperienza di apprendimento. L'ambiente di apprendimento (o *milieu*) non si riferisce unicamente all'ambiente fisico in cui l'apprendimento si svolge ma “abbraccia i requisiti formali, la cultura, le procedure, le pratiche e gli standard di certi istituzioni e società, gli obiettivi immediati e le aspettative di qualsiasi facilitatore, così come le caratteristiche personali degli individui che sono parte di esso” (id., 66). Nel momento in cui il discente entra a far parte dell'ambiente di apprendimento e interagisce con esso si crea una esperienza di apprendimento. Quest'ultima è profondamente influenzata dalla capacità del discente di riflettere su di essa e di agire in maniera appropriata. La riflessione che avviene immediatamente dopo lo svolgimento dell'esperienza, ha in particolare, un ruolo sostanziale nel determinare l'apprendimento potenziale del discente dall'esperienza stessa, poiché costringe il

discente alla ri-valutazione dell'esperienza, vale a dire al riesame della stessa mediante la congiunzione e l'integrazione dei nuovi dati dell'esperienza appena vissuta con i vecchi, scaturenti dagli apprendimenti precedenti (*ibid.*).

Due sono secondo Boud le condizioni fondamentali che devono essere soddisfatte perché i processi riflessivi abbiano luogo. Deve esservi, innanzitutto, la consapevolezza da parte del discente dell'ambiente di apprendimento, la capacità cioè di prestare attenzione (*noticing*) a tutto ciò che è presente al suo interno, a partire dai sentimenti che egli stesso ha provato nel corso dell'esperienza stessa. Il discente deve, altresì, essere in grado di intervenire nell'ambito dell'esperienza (*intervening*), per modificare l'evento o cercare di comprenderlo meglio. I processi riflessivi, insieme a quelli di *noticing* e di *intervening* si rivelano essenziali, in definitiva, ai fini dell'apprendimento dall'esperienza.

2.3.4 L'apprendimento riflessivo di Schon

All'orientamento della ricerca-azione si avvicina anche la teoria dell'apprendimento riflessivo elaborata da Schon. Quest'ultima, secondo Chisholm, Harris e Johrendt (2009), offre un grosso contributo al modello del *work-based learning* mostrando come i professionisti, all'interno delle organizzazioni, costruiscono la teoria attraverso la riflessione sulle sfide e sui problemi che scaturiscono dalla pratica lavorativa in contesti reali, multidisciplinari.

La riflessione costituisce per Schon il fattore fondamentale che consente ai lavoratori di comprendere ciò che stanno facendo (Smith, 2001). Ad una epistemologia positivista della pratica, basata sulla "razionalità tecnica" – in cui i professionisti sono considerati meri risolutori strumentali di problemi – Schon (1983) contrappone una nuova epistemologia, basata sulla "conoscenza in azione" e sulla "riflessione in azione", vale a dire sulla competenza e sull'abilità incorporate all'interno della pratica. Il presupposto da cui Schon muove è che i problemi incontrati nella pratica lavorativa non si presentino quasi mai in una forma ben strutturata, ma siano caratterizzati sovente da incertezza, unicità, conflitto di valori (Van den Bossche & Beusaert, 2011). In relazione ad essi, i professionisti dispiegano un comportamento competente che deriva dalla pratica lavorativa quotidiana, piuttosto che dalla teoria appresa nel contesto educativo formale, e che Schon definisce

“maestria professionale”. Tale competenza, che richiamando Polanyi si potrebbe definire “conoscenza tacita” (id.), non è facilmente esplicitabile in forma verbale: è “conoscenza in azione” (Schon, 1983). Essa può essere considerata come una sorta di azione mentale che non richiede alcun apprendimento formale, esternamente osservabile come una *performance* fisica (Schon 1987, 25).

Assieme alla conoscenza-in-azione, di fondamentale importanza ai fini della pratica lavorativa si rivela quella che Schon (1983) chiama “riflessione-in-azione”. Essa interviene, generalmente, ogni qualvolta nel corso dell’attività lavorativa si presenta un avvenimento inaspettato, non previsto. In tal caso, il soggetto ha davanti a sé due possibilità: ignorare tale avvenimento o riflettere su di esso. La riflessione, in questo caso, può essere di due tipi: “in azione” o “sull’azione”.

La riflessione sull’azione si svolge a posteriori dell’azione stessa, per cercare di capire come si sia potuto verificare il risultato inatteso. Attraverso essa il professionista ha modo di porsi delle domande, di sviluppare idee sulla propria attività e di costruire un “repertorio” di immagini, idee, esempi e azioni che potranno essergli utili in futuro, fungendo da schemi di riferimento nella risoluzione di nuove situazioni problematiche.

La riflessione-in-azione, viceversa, viene attuata nel momento stesso in cui l’azione si svolge, senza richiederne l’interruzione: consente al soggetto di assumere una decisione immediata e di modificare l’azione che sta svolgendo nel momento stesso in cui la sta svolgendo. Nell’ambito della pratica professionale tale processo è utile al fine di evitare che il lavoro assuma un carattere troppo routinario e impedisca al soggetto di riflettere su ciò che sta facendo, separando il pensiero dall’azione. Scrive in proposito Schon (1983, 295): “un professionista riflessivo non mantiene mezzi e fini separati, ma li definisce in modo interattivo mentre struttura una situazione problematica”.

La riflessione sulla riflessione-in-azione, a sua volta, si rivela vantaggiosa per la prefigurazione dell’azione futura e/o per la generazione di nuova conoscenza: riflettendo sulla precedente riflessione-in-azione, infatti, il professionista instaura un dialogo tra pensiero e azione e acquisisce una maggiore competenza, che lo porta ad una nuova comprensione del problema o alla scoperta di una diversa soluzione per lo stesso (Schon, 1987).

2.3.5 L'azione science di Argyris e Schön

La teoria dell'apprendimento organizzativo di Argyris e Schön (1978) offre un supporto significativo al *work-based learning*, soprattutto perché pone in evidenza il valore della pratica riflessiva condivisa come chiave di volta per la costituzione di una cultura organizzativa e la realizzazione di pratiche innovative all'interno del contesto lavorativo (Senfert, 2000). Alla base dell'apprendimento organizzativo si pone, secondo gli autori (Argyris 1977; Argyris & Schon 1978), la capacità di individuare e correggere gli errori. Sulla scorta della classificazione originaria di Bateson (1972)⁸, essi individuano, in particolare, tre tipologie di apprendimento: apprendimento *single-loop*, apprendimento *double-loop* e *deutero-apprendimento*. L'apprendimento *single-loop* si verifica quando l'azione di individuazione e di correzione dell'errore (generalmente nella risoluzione di un problema familiare) consente all'organizzazione di continuare a perseguire le proprie politiche e i propri obiettivi mantenendo stabili le procedure abituali (Argyris e Schon, 1978). Secondo Raelin (2008), l'apprendimento *single loop*, che assegna sovente poco spazio al ragionamento e alla riflessione, rispecchia l'approccio all'apprendimento tradizionale che ha luogo all'interno delle aule accademiche.

L'apprendimento *double-loop* ha luogo, invece, quando all'individuazione dell'errore, in situazioni difficilmente prevedibili, segue anche la capacità di modificare le norme organizzative correlate ad esso, attraverso il confronto aperto e la comparazione delle idee (id.). Inducendo alla riflessione continua e al collegamento tra le diverse assunzioni poste, esso determina lo sviluppo di un pensiero più ricettivo e maggiormente predisposto all'attuazione di nuove modalità

⁸ Bateson (1972) individua tre differenti livelli di apprendimento, rispettivamente *learning I*, *learning II* e *learning III*. Il primo livello (*learning I*), sulla scorta di un'impostazione rigidamente comportamentista, si risolve nell'acquisizione delle risposte considerate corrette in un contesto specifico e si realizza mediante un sistema di rinforzi positivi e punizioni. L'apprendimento del secondo livello (*learning II*) comporta, in aggiunta a quello di primo livello, al quale generalmente si associa, l'acquisizione di regole e comportamenti propri del contesto stesso. Non di rado, al suo interno si presentano situazioni di "doppio legame", poiché i discenti sono sottoposti a messaggi contraddittori da parte dell'ambiente esterno e si trovano nella condizione di non sapere come agire. Il risultato di ciò può essere la paralisi ma anche l'innesto del terzo livello di apprendimento: *learning III*. Quest'ultimo si realizza nel momento in cui un individuo (o un gruppo di individui) comincia a mettere in discussione il senso e il significato presenti nel contesto di riferimento e a prefigurare un quadro interpretativo alternativo.

di *problem solving*, rivelandosi essenziale per la realizzazione di nuove pratiche e l'innovazione all'interno delle organizzazioni (Raelin, 2008; Seufert, 2000).

Il *deutero-apprendimento* (*learning about learning* o apprendimento di secondo livello), infine, si realizza quando i membri dell'organizzazione riflettono insieme e in profondità sull'apprendimento intervenuto, mettendo in discussione le idee e le interpretazioni date alle situazioni esistenti e incrementando, in tal modo, il processo di apprendimento stesso:

When an organization engages in deutero-learning, its members learn, too, about previous contexts for learning. They reflect on and enquire into previous episodes of organizational learning or failure to learn. They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they invent new strategies for learning, and they evaluate and generalize what they have produced. The results become encoded in individual maps and images and are reflected in organizational learning practice
(Argyris & Schön 1978, 27).

Gran parte delle organizzazioni lavorative è in grado di operare soltanto al primo livello di apprendimento (*single loop*), laddove invece l'innovazione e il benessere della società passano attraverso lo sviluppo dell'apprendimento *double-loop* e di quello *third loop*. Sebbene questi ultimi non siano facilmente conseguibili, è ad essi che occorre puntare, partendo dalla individuazione e dall'analisi delle teorie che gli individui usano quotidianamente per pianificare e svolgere le proprie azioni (*theories of action*) (Argyris, 2002; Argyris & Schön, 1978). Una differenza fondamentale va fatta, secondo Argyris e Schön, tra la teoria dichiarata (*espoused theory*) e la teoria-in-uso (*theory-in-use*) (Argyris e Schön, 1980). La teoria dichiarata è quella alla quale l'individuo dà fede e che viene comunicata all'esterno. Ad intervenire nel corso dell'azione è però la teoria-in-uso, la quale può essere compatibile o meno con la teoria dichiarata, spesso senza che lo stesso individuo abbia consapevolezza di ciò:

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the ansie he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is his theory-in-use; furthermore, the individual may or may not be aware of the incompatibility of the two theories.

(Argyris & Schön, 1980, 11)

Se le teorie dichiarate possono variare notevolmente tra di loro, le teorie-in-uso hanno invece due modelli di riferimento: il modello 1 e il modello 2.

Alla base del modello 1, che costituisce il modello prevalente, vi sono quattro variabili fondamentali (Argyris & Schön, 1978):

- il controllo unilaterale, volto al perseguimento di obiettivi individuali, piuttosto che di obiettivi aventi benefici comuni all'interno dell'organizzazione;
- la focalizzazione sul traguardo finale, indipendentemente dalle sue conseguenze;
- la mancata espressione dei propri sentimenti negativi e di quelli altrui;
- l'enfasi attribuita agli aspetti teorico-razionali e cognitivi del problema (senza riferimento a fatti direttamente osservati), a scapito di quelli emozionali.

Per soddisfare tali variabili gli individui cercano di assumere un comportamento di controllo sul compito, sull'ambiente e sugli altri individui, anche mediante il ricorso a pratiche routinarie di tipo difensivo⁹ pervenendo alla fine ad un apprendimento *single-loop*, che dà poco spazio alla discussione e alla condivisione delle idee e, in quanto tale, è sovente causa di incomprensioni e difficilmente modificabile (Argyris, 1977, 2002).

Il cambiamento di tale sistema di apprendimento si ha quando gli individui sviluppano differenti assunzioni interne. Siffatte assunzioni, costitutive del modello 2, rimandano, in particolare, alla possibilità di fornire informazioni valide, compiere scelte informate e monitorare con attenzione l'implementazione di tali scelte, in modo da individuare e correggere l'errore (Argyris, 2002). Ciò nella convinzione che "power (for double-loop learning) comes from having reliable information, from being competent, from taking on personnel responsibilities, and from monitoring continually the effectiveness of one's decisions" (Argyris 1977, 116).

Differentemente da quanto avviene nel modello 1, nel modello 2 i comportamenti messi in atto tendono a rendere esplicite le attribuzioni e le valutazioni degli individui, facilitando l'assunzione di una maggiore consapevolezza delle proprie azioni, il ragionamento collettivo e l'impiego di una logica non autoreferenziale. In

⁹ Le routine difensive organizzative sono «any action, policy or practice that prevents organizational participants from experiencing embarrassment or threat and, at the same time, prevents them from discovering the causes of the embarrassment or threat». Un esempio di routine difensiva è, ad esempio, "John sii innovativo ma stai attento". La logica sottesa a tale messaggio è la seguente: inviare un messaggio che contiene parti discordanti, far finta che non vi sia discordanza e far sì che tale messaggio non possa essere messo in discussione (Argyris 2002, 214).

tal modo, le routine difensive vengono minimizzate, i sentimenti negativi trovano espressione e viene promosso un apprendimento autentico.

È importante rilevare come, secondo Argyris, il modello 1 e il modello 2 non sono in opposizione tra loro, ma si rivelano entrambi fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi delle organizzazioni lavorative, poichè “the capacity for double-loop learning does not inhibit single-loop learning; indeed, it usually helps it” (id., 118). Il modello 1 è più idoneo, ad esempio, quando opera l’apprendimento *single-loop*, per la risoluzione di problemi familiari, che richiedono l’applicazione di *routine*. Il modello 2, viceversa, trova spazio, soprattutto, nella risoluzione di problemi nuovi, che possono creare imbarazzo all’interno dell’organizzazione (Argyris 2002, 218).

2.3.6 Il modello dell’*action learning* di Revans

L’assunto fondamentale dell’*action learning* è il seguente: non può esserci apprendimento senza azione e, viceversa, ogni azione controllata e deliberata conduce necessariamente ad un apprendimento (Revans 1998; 2008). In altri termini, l’apprendimento – in accordo con i dettami del *learning by doing* di Dewey – è il frutto dell’azione e della riflessione su di essa, all’interno di un contesto reale d’interazione tra gli individui.

Come evidenziato da Gray (1999), il processo di apprendimento nell’*action learning* è, dunque, sostanzialmente induttivo, prevedendo lo svolgimento di un insieme concatenato di fasi: individuazione del problema, disamina dello stesso da diverse angolazioni, costruzione di modelli concettuali al fine di individuare delle possibili soluzioni, implementazione di tali modelli, valutazione del loro impatto.

Nella concettualizzazione di Revans la formula esatta che definisce l’apprendimento è la seguente: $L = P + Q$.

P is the concern of the traditional academy; Q is the field of action learning [...]. On the whole, however, programmed knowledge, P, already set out in books or known to expert authorities, is quite insufficient for keeping on top of a world like ours today, racked by change of every kind. Programmed knowledge must not only be expanded: it must be supplemented by questioning insight, the capacity to identify useful and fresh lines of enquiry. This we may denote by Q, so that learning means not only supplementing P but developing Q as well.

(Revans, 1982, 16)

L'apprendimento (L) scaturisce, cioè, dall'apporto congiunto di due componenti fondamentali: la conoscenza programmata (P), vale a dire l'istruzione tradizionale imperniata sulla conoscenza codificata (generalmente contenuta nei libri di testo), e le domande spontanee (Q), formulate dai discenti nel corso dell'azione (*questioning insight*), nel tentativo di risolvere un problema dato.

Revans distingue, in proposito, i problemi reali – quelli ad esempio solitamente presenti in un contesto lavorativo – per i quali l'*action learning* si rivela assolutamente proficuo, dai problemi fittizi, generalmente esaminati nell'ambito del sistema formativo formale. Mentre i secondi richiedono un'unica soluzione corretta e si configurano, tutt'al più, come dei rompicapi (*puzzles*) da risolvere con il supporto delle teorie e delle conoscenze già esistenti, i primi sono lungi dall'essere ben formulati e aperti a molteplici modalità risolutive.

Il fatto che il contesto di apprendimento sia reale e non simulato costituisce, dunque, uno degli aspetti costitutivi dell'*action learning* che lo differenziano dall'*active* o *experiential learning* (Raelin, 2008). Quest'ultimo ha come finalità quella di convertire la conoscenza teorica in conoscenza tacita e richiede, pertanto, ai discenti di applicare in maniera attiva le teorie apprese, con il ricorso a esercizi o esperienze simulati. Nell'*action learning*, invece, i discenti apprendono riflettendo sulle proprie azioni, intraprese per la risoluzione dei problemi concreti, che hanno a che fare, il più delle volte, con specifiche esigenze lavorative.

La possibilità che si generi apprendimento mediante la risoluzione di problemi reali è accresciuta dall'interazione umana tra i discenti all'interno del contesto in cui l'esperienza si svolge: è questa interazione sociale, secondo Revans (1982), a costituire, insieme all'azione e alla riflessione in contesti reali, l'altro aspetto costitutivo dell'*action learning*. Il supporto e il *feedback* offerti dagli altri discenti costituiscono, infatti, uno stimolo alla riflessione e all'interpretazione dell'esperienza, nonché alla verifica dell'efficacia dell'apprendimento realizzato. È bene sottolineare, in ogni caso, come ad essere determinante non è tanto il fatto che il problema in questione venga effettivamente risolto, quanto quello che nel cercare di risolverlo si verifichi un apprendimento significativo: ciò che più conta, in definitiva, è il processo e non il risultato in sé (Gray, 1999; Raelin, 2008).

2.4 Il costruttivismo sociale e la teoria della *situated cognition*

Il costruttivismo sociale, avente i suoi presupposti nel lavoro di Vygotsky (1978) e della scuola storico-culturale russa, offre un supporto essenziale alla concettualizzazione del *work-based learning*. Secondo Burke, Marks-Maran, Ooms, Webb e Cooper (2009), infatti, traslando sul piano dell'apprendimento adulto quanto Vygotsky ha sostenuto relativamente al ruolo dell'interazione sociale e della cultura nello sviluppo psichico del bambino, si potrebbe dire che “le esperienze nei contesti lavorativi offrono ai discenti adulti gli strumenti culturali per apprendere attraverso il lavoro”.

Il presupposto fondamentale della teoria dell'attività storico-culturale di Vygotsky è il concetto di mediazione. Le azioni umane, orientate al conseguimento di uno scopo (inteso come l'oggetto su cui si esercitano le azioni), non sono semplicemente frutto di reazioni innate nei confronti dell'ambiente (come volevano i comportamentisti) ma sono mediate dagli artefatti culturali: non si può comprendere l'individuo senza il riferimento ai suoi strumenti culturali, né la società senza il riferimento all'azione dell'individuo (Engestrom, 2009).

Andando oltre Vygotsky, Leont'ev non si limita a rilevare il ruolo di mediazione tra soggetto e oggetto operata dagli artefatti culturali, ma definisce l'attività stessa come sistema di relazioni sociali, evidenziandone la natura collettiva e ponendo una fondamentale distinzione tra i tre livelli dell'attività, dell'azione e dell'operazione: l'attività si colloca al livello superiore, essendo finalizzata al raggiungimento di uno scopo (*object-related*); a livello intermedio sono situate le azioni, guidate da un obiettivo consapevole; al livello inferiore, infine, si trovano le operazioni, finalizzate proprio all'implementazione delle azioni e svolte per mezzo di strumenti.

La struttura di un sistema di attività umana secondo Leont'ev, in definitiva, è la seguente:

- il *soggetto* è il singolo individuo o l'insieme degli individui deputato allo svolgimento dell'attività;
- l'*oggetto* rappresenta lo “spazio del problema” verso cui l'attività del soggetto è indirizzata e che si tramuta in risultati grazie all'ausilio degli strumenti (materiali e simbolici);

- la *comunità* è costituita dall'insieme degli individui che condividono lo stesso oggetto;
- la *divisione del lavoro* è intesa sia in senso verticale (in termini di potere e *status* tra gli individui) sia in senso orizzontale (in termini di compiti da svolgere);
- le *regole*, infine, sono costituite dall'insieme di norme, convenzioni e *standard*, sia impliciti sia espliciti, vincolanti le azioni dei soggetti all'interno del sistema di attività (Engestrom & Sannino, 2010).

In stretta connessione con la teoria dell'azione elaborata dalla scuola psicologica russa, nel filone del costruttivismo sociale si pone la teoria della *situated cognition*, che ha Collins, Brown e Newman tra i suoi esponenti principali.

In evidente contrapposizione con le visioni tradizionali dell'apprendimento come processo meccanico e individualistico, svincolato dai contesti in cui si svolge, la teoria della *situated cognition* considera la conoscenza “un prodotto dell'attività, del contesto e della cultura” (Collins, Brown e Newman, 1989, 32) e asserisce, pertanto, che “apprendimento e cognizione [...] sono fundamentalmente situati” (*ibid.*) e sviluppati mediante l'attività concreta in autentici contesti sociali. Ad essere messa in discussione è, pertanto, la separazione tra conoscenza e azione, tra ciò che viene appreso e il modo in cui viene appreso e utilizzato. La conoscenza può essere equiparata a uno strumento che, in quanto tale, può essere compreso solo mediante l'uso:

Gli individui che utilizzano gli strumenti in modo attivo piuttosto che limitarsi ad acquisirli [...] sviluppano una comprensione implicita sempre più ricca del mondo in cui essi utilizzano gli strumenti e degli strumenti stessi. La comprensione, sia del mondo, sia dello strumento, cambia in continuazione in virtù della loro interazione. L'apprendimento e l'azione sono, curiosamente (stranamente, paradossalmente) indistinti, essendo l'apprendimento un processo continuo, che dura tutta la vita e che è il risultato dell'agire nelle situazioni.

(Collins, Brown e Newman , 1989, 35)

Il modo in cui gli strumenti concettuali vengono utilizzati dipende, chiaramente, anche dallo specifico contesto di riferimento, vale a dire dalla comunità culturale che li ha prodotti: “attività, concetto e cultura sono interdipendenti. Nessuno dei tre può essere compreso totalmente senza gli altri due” (*ibid.*).

In questa prospettiva, dovendo necessariamente contemplare tutti e tre tali fattori, per i teorici della *situated cognition*, l'apprendimento si pone come un vero e proprio processo di "inculturazione" che comporta l'adozione, conscia o inconscia, da parte del soggetto, delle modalità di comportamento e dei sistemi di credenze del gruppo sociale di appartenenza.

Il processo di inculturazione presuppone, a sua volta, un "apprendistato cognitivo": in modo analogo a quanto avviene nell'ambito di un apprendistato tradizionale, "per apprendere ad usare gli strumenti allo stesso modo di un professionista, uno studente, come un apprendista, deve entrare all'interno di quella comunità e della sua cultura" (*ibid.*).

L'apprendistato cognitivo si basa essenzialmente su tre processi fondamentali: osservazione, imitazione e modellamento. Il discente, sotto la guida del docente (o di un individuo più esperto), prima osserva e poi mette in atto il comportamento richiesto, acquisendo progressivamente la padronanza dell'abilità richiesta, fino ad un livello che – in stretta connessione con il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotsky – è appena superiore a quello che egli stesso sarebbe stato in grado di conseguire senza alcun supporto esterno (Burke *et al.*, 2009). Nella fase iniziale dell'apprendistato, il docente cerca di rendere quanto più possibile esplicita la conoscenza tacita sottesa al compito da svolgere, riducendo successivamente il supporto per stimolare gli studenti ad operare in maniera autonoma. È importante sottolineare come nell'ambito dell'apprendistato cognitivo, i problemi scaturiscono dalla vita autentica e il più delle volte, in netto contrasto con i problemi tradizionalmente affrontati nell'ambito del contesto educativo formale, sono mal definiti e ben poco strutturati. La loro risoluzione passa, pertanto, attraverso lo sviluppo di una comprensione concettuale che è resa possibile solo dall'interazione sociale e dalla collaborazione all'interno del contesto culturale di riferimento (Collins, Brown & Newman, 1999).

La visione eminentemente sociologica dell'apprendimento, propria della *social cognition*, trova conferma nel concetto di *community of practice*, sviluppato da Lave e Wenger (1991). Questi ultimi (*id.*, 35) definiscono l'apprendimento come "parte integrale della pratica sociale generativa all'interno del mondo abitato". Come chiarisce opportunamente Brill (2001), il termine "generativo" è inerente al fatto che l'apprendimento costituisce un atto di creazione (o di co-creazione); il termine

“sociale” suggerisce che l’apprendimento si svolga, almeno in parte, mediante l’interazione tra gli individui; il termine “mondo abitato” evidenzia, infine, l’importanza dei contesti di vita reale, tali da consentire un apprendimento rilevante, utile e trasferibile.

Le comunità di pratica sono “gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e apprendono come fare meglio mentre interagiscono regolarmente” (Wenger, 2007). I caratteri costitutivi di una comunità di pratica sono, dunque, sostanzialmente tre (Smith 2003, 2009):

- il *dominio*: affinché si costituisca una comunità di pratica, è necessario che gli individui condividano un interesse e una competenza in un determinato ambito;
- la *comunità*: nell’ambito del dominio di interesse condiviso, gli individui si impegnano in attività e discussioni congiunte, si aiutano a vicenda e costruiscono relazioni significative, apprendendo gli uni dagli altri;
- la *pratica*: lo svolgimento delle attività congiunte fa sì che nel tempo si costruisca un vero e proprio repertorio condiviso di risorse tra i membri della comunità, rappresentato da esperienze, storie, strumenti, modi di affrontare i problemi ricorrenti, ecc.

L’apprendimento in una comunità di pratica richiede, dunque, non una mera acquisizione di conoscenza o il possesso di determinate tecniche e abilità per lo svolgimento di un compito: richiede l’esistenza di una pratica condivisa e consolidata nel tempo.

2.5 La teoria dell’*expansive learning* di Engeström

Un’altra importante teoria che si colloca nel filone teorico tracciato dalla scuola socio-culturale di Vygotsky, trovando ampia applicazione nei contesti organizzativi, è quella dell’apprendimento espansivo di Engeström. Tale teoria si fonda proprio sull’idea di comunità di pratica sviluppata da Lave e Wenger, ulteriormente approfondita e ampliata (Lucas 2010). Scrive, infatti, Engeström (1994, 43): “We speak of *expansive learning*, or third order learning, when a community of practice begins to analyse and transform itself. Such expansive learning is not any more limited to pre-defined contents and tasks. Rather, it is a long-term process of re-defining the objects, tools and social structures of the workplace”.

I fondamenti teorici dell'apprendimento espansivo vengono identificati da Engeström nelle idee espresse da Vygotsky, Leont'ev, Davydov e Il'enkov, con l'aggiunta di due ulteriori radici concettuali, rintracciabili nel lavoro di Bateson sui livelli di apprendimento e nel concetto di eteroglossia di Bakhtin (Engeström e Sannino 2010). Tali fondamenti teorici sono sinteticamente riportati di seguito:

- l'apprendimento espansivo è il movimento dalle azioni all'attività. Riprendendo la distinzione prefigurata da Leont'ev (1981) tra azione individuale (temporalmente delimitata) e attività collettive (senza un inizio e una fine predeterminati), Engeström definisce l'apprendimento espansivo come *“mastery of expansion from actions to a new activity. While traditional schooling is essentially an instrument-producing activity, [expansive] learning activity is an activity-producing activity”* (Engeström 1987, 125 parentesi e corsivo presenti nel testo originale).
- l'apprendimento espansivo è un'attività orientata ad un “oggetto”, inteso nella sua duplice connotazione di “materia prima” che si pone dinanzi al soggetto e di finalità da raggiungere in prospettiva futura (Leont'ev 1978). Engeström sostiene, in proposito, che i fini e le motivazioni non siano interni al soggetto ma insiti nell'oggetto e che essi non possano essere insegnati ma soltanto promossi mediante la trasformazione delle relazioni esistenti tra gli individui all'interno di un contesto (Engeström & Sannino 2010);
- il concetto dialettico di contraddizione gioca un ruolo cardine nell'apprendimento espansivo, laddove quest'ultimo può essere inteso proprio come la risoluzione di contraddizioni che si evolvono in successione (Engeström & Sannino, 2010). Sulla scorta di quanto sostenuto da Il'enkov (!977), Engeström ritiene, infatti, che le contraddizioni siano tensioni interne ai sistemi di attività che ne costituiscono il motore della trasformazione.
- nell'apprendimento espansivo, i sistemi di attività si orientano verso cicli di trasformazioni qualitative relativamente lunghi che si realizzano mediante la continua risoluzione delle contraddizioni delle forme di attività precedenti, riconfigurandosi in una dimensione più complessa. Alla base delle trasformazioni dei sistemi di attività si pongono la teoria dell'apprendimento di Davydov (1990), basata sul metodo dialettico del passaggio dall'astratto al

concreto¹⁰ e il concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotsky¹¹, entrambe ridefinite in una nuova prospettiva. Un ciclo di trasformazione espansiva, infatti, si compie quando l'oggetto e lo scopo dell'attività vengono riconcettualizzate in un orizzonte di possibilità differente rispetto a quello implicato dalla modalità di attività precedente e può essere definito come “the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions” (Engeström 1987, 174).

- L'apprendimento espansivo è apprendimento di livello III (*learning III*). Riprendendo la concettualizzazione dei livelli di apprendimento di Bateson, Engeström identifica l'apprendimento espansivo con il terzo livello di apprendimento, sviluppandolo però ulteriormente all'interno di una cornice concettuale di tipo sistemico in cui oltre ad aversi una espansione delle conoscenze ben oltre le informazioni date, si verifica anche un'espansione di tipo sociale, con la creazione di comunità sociali. Sempre da Bateson, egli trae inoltre il concetto di “doppio legame”, per spiegare la natura trasformativa delle attività all'interno di un dato sistema, riformulandolo come “a *social, societally essential dilemma which cannot be resolved through separate individual actions alone - but in which joint co-operative actions can push a historically new form of activity into emergence*” (Engeström 1987, 165; corsivo nel testo originale).

¹⁰ La teoria dell'apprendimento di Davydov (1988) consente di afferrare l'essenza di un oggetto mediante la ricostruzione teorica della logica del suo sviluppo, dalla generazione dell'idea astratta fino alla molteplicità di manifestazioni da esso assunte nella pratica, mediante l'attività di apprendimento. Davydov (1988, 30) individua, nello specifico, una sequenza idealtipica di sei azioni di apprendimento: trasformazione delle condizioni del compito; modelling della relazione identificata, in una forma materiale, grafica o letterale; trasformazione del modello della relazione per studiare le sue proprietà; costruzione di un sistema di compiti, risolti seguendo una modalità generale; monitoraggio delle performance delle azioni precedenti; valutazione dell'assimilazione della modalità generale risultante dalla risoluzione del compito di apprendimento dato.

¹¹ Sempre da Vygotsky, Engeström trae anche il concetto di “sistema della doppia stimolazione”, ampiamente presente negli interventi formativi basati sull'apprendimento esperienziale: al soggetto non viene mai dato soltanto un compito da svolgere (primo stimolo) ma anche un artefatto esterno, neutro o ambiguo (secondo stimolo); sulla scorta del significato attribuito a quest'ultimo il compito verrà portato a termine e potenzialmente inquadrato in un nuovo sistema di azioni, traducendosi in nuove modalità di pratiche.

- l'apprendimento espansivo è un processo basato sul dibattito, la negoziazione e l'espressione plurale di diversi punti di vista, complementari o in conflitto tra loro, presenti all'interno dei sistemi di attività interagenti tra loro.

Secondo Engestrom (2009), tali principi costitutivi della terza generazione della teoria dell'attività possono essere associati con quattro domande fondamentali, cui tutte le teorie dell'apprendimento dovrebbero essere in grado di fornire una risposta, vale a dire:

- chi sono i soggetti dell'apprendimento (in che modo si definiscono e in che contesto si collocano);
- perché apprendono (quali sono cioè le motivazioni dei loro sforzi);
- cosa apprendono (quali sono i contenuti e i risultati del loro apprendimento);
- in che modo apprendono (quali sono le azioni-chiave implicate nei processi di apprendimento).

La matrice che scaturisce da tale combinazione può essere utilizzata per organizzare la discussione sull'apprendimento espansivo (Engestrom 2009).

L'unità di analisi è rappresentata da un sistema di attività collettivo, espressione di molteplici punti di vista, mediato dagli artefatti culturali e orientato ad uno scopo (*object-oriented*), che può essere analizzato in relazione alla sua evoluzione storica e nelle sue relazioni con altri sistemi di attività (Paavola, Engeström & Hakkarainen, 2012; Engeström & Sannino, 2010).

L'apprendimento espansivo consiste nella costruzione di nuove forme di pratica collaborativa realizzate nel corso del tempo, mediante il fronteggiamento e la risoluzione delle contraddizioni che via via il sistema di attività incontra. Il nodo centrale su cui si impernia il processo di apprendimento è rappresentato dal continuo passaggio dall'astratto al concreto che si realizza mediante l'attuazione di specifiche azioni di apprendimento e la successiva elaborazione di nuovi fondamenti teorici, in un processo a spirale che si espande progressivamente. Le fasi del ciclo di apprendimento espansivo sono essenzialmente sette: *questioning*, *analysis*, *modeling*, *examining* e *testing*, *implementing*, *reflecting*. Il ciclo ha inizio con la messa in discussione, la critica e il rigetto di alcuni aspetti delle conoscenze e delle pratiche esistenti all'interno del sistema (*questioning*). È durante questa fase di "etnografia dei problemi" che si evidenzia la multi-espressività del sistema di attività, poiché emergono le differenti visioni e i diversi punti di vista degli individui in merito ai

problemi e alle situazioni da modificare (Engeström 1999). Alla fase di *questioning* fanno seguito quella di *analyzing* – nella quale si realizza l’analisi della storia del sistema di attività e delle sue contraddizioni attuali – e quella di *modelling* che consente l’individuazione di un ipotetico nuovo modello di attività in risposta alla soluzione pratica individuata, muovendosi all’interno della “zona di sviluppo prossimale” del sistema stesso. Una volta prefigurato, il nuovo modello viene esaminato e testato (*examining e testing*), mediante la realizzazione di esperimenti, simulazioni e test su piccola scala, per essere poi implementato (*implementing*) nella pratica. È proprio nel corso dell’implementazione che si riscontrano maggiormente i conflitti e le contraddizioni all’interno del sistema, poiché vecchi e nuovi modelli di azione collidono tra loro. Completano il ciclo, infine, le azioni di riflessione e valutazione del processo (*reflecting*) mediante l’accertamento dei risultati prodotti, nonché quelle di consolidamento (*consolidating*) e di generalizzazione (*generalising*) delle nuove pratiche all’interno del sistema.

Come evidenziato dallo stesso Engeström (Engeström *et al.*, 2011), il ciclo dell’apprendimento espansivo non è un processo lineare, un ciclo di *problem-solving* universale. Esso costituisce piuttosto uno strumento concettuale euristico basato su una modalità di interazione prevalentemente orizzontale, imperniata sullo scambio e sull’ibridazione tra differenti contesti culturali e *standard* di competenze (Engeström 2001, Engestrom & Sannino, 2010) e in grado di facilitare la generazione di nuova conoscenza (e, conseguentemente, di nuova cultura) all’interno dei contesti organizzativi (Engeström *et al.*, 2011, 133; Engestrom, 2004)

Quest’ultimo aspetto rappresenta l’elemento che contraddistingue la teoria di Engeström dalle teorie dell’apprendimento *standard*, tradizionali, focalizzate sull’acquisizione da parte degli individui e delle organizzazioni di conoscenze e abilità ragionevolmente stabili e ben definite, già note pertanto a coloro i quali organizzano e gestiscono i vari programmi di apprendimento (Engestrom, 2004). Secondo Engeström, in tal senso, tanto gli approcci all’apprendimento basati sull’acquisizione della conoscenza, quanto quelli basati sulla partecipazione – per restare alle metafore utilizzate dalla Sfard (1988) – condividono il medesimo *bias*: quello di prefigurare l’apprendimento come movimento unidirezionale dall’incompetenza alla competenza, senza prestare sufficiente attenzione alle modalità con cui l’apprendimento real-mente si svolge (Paavola, Engeström &

Hakkarainen, 2012). La teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström può contare, viceversa, su una propria metafora caratterizzante: quella dell'espansione, intesa proprio come apprendimento di qualcosa che ancora non esiste: “in expansive learning, learners learn something that is not yet there [...] construct a new object and concept in practice” (Engeström & Sannino, 2010, 2; Paavola, Engeström & Hakkarainen, 2012). Anche in questo caso, la concettualizzazione della natura espansiva e trasformativa della conoscenza nel processo di apprendimento espansivo può essere rappresentata mediante una matrice a due dimensioni, raffigurante le quattro principali tipologie di apprendimento aventi luogo nel contesto lavorativo: lungo la prima dimensione si situano, ai due estremi, il vecchio e il nuovo oggetto dell'attività; la seconda dimensione, invece, è rappresentata da un lato dallo sfruttamento della conoscenza esistente, dall'altro dalla esplorazione di nuova conoscenza

Lo sfruttamento della conoscenza può essere trasferibile o adattabile, laddove l'esplorazione di nuova conoscenza si presenta come incrementale o radicale. Lo sfruttamento si rivela trasferibile quando la conoscenza esistente viene utilizzata per far fronte a un nuovo oggetto o a una nuova attività; è invece adattabile nel caso in cui la conoscenza e le abilità incorporate all'interno di una data attività vengono gradualmente acquisite e interiorizzate (come avviene, ad esempio, nell'ambito degli apprendistati). L'esplorazione incrementale si realizza mediante la costruzione di nuova conoscenza all'interno dell'attività esistente (ad esempio mediante l'inserimento di una nuova tecnologia nel quadro di riferimento di una preesistente attività). L'esplorazione radicale, infine, denominata anche apprendimento espansivo, ha luogo quando si determina la creazione di nuove conoscenze e nuove pratiche a supporto di una nuova attività emergente. Le quattro tipologie di apprendimento non sono in contrapposizione tra loro, al contrario l'apprendimento di tipo espansivo può contenere al suo interno sottoprocessi di altre tipologie di apprendimenti, assunti però con un significato, uno scopo e una prospettiva differenti (Engeström, 2004).

Il contributo più rilevante della teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström al *work-based learning* è rappresentato dal concetto di *agency*, inteso come “participants' ability and will to shape their activity systems” (Engeström & Sannino 2010, 20) e dal particolare valore assegnato all'esplicitazione delle intenzioni

collettive di promozione del cambiamento e dello sviluppo (*perspectival concepts*) non in astratto ma in un contesto e in un intervallo di tempo definiti. L'ascensione dall'astratto al concreto e la conseguente fuoriuscita dal contesto meramente teorico, proprio dei contesti formali universitari, con l'espansione dell'attività di apprendimento verso la realtà esterna e i problemi pratici presenti al suo interno, come si avrà modo di vedere più avanti nel presente lavoro, costituisce d'altronde un altro aspetto della teoria di Engestrom in piena consonanza con i caratteri del *work-based learning*. La teoria dell'apprendimento espansivo ha, infine, il merito di voler coniugare lo studio di due differenti unità di analisi, solitamente distinte: i sistemi di attività collettiva delle organizzazioni, da un lato; i soggetti e le situazioni in cui agiscono, dall'altro (id.). Si tratta di due unità di analisi che, insieme a quella delle istituzioni universitarie, costituiscono il fondamento delle pratiche del *work-based learning*.

2.6 La Cognitive experiential self theory di Epstein

La *cognitive experiential self theory* di Epstein costituisce secondo Chisholm, Harris e Johrendt (2009) una delle teorie più importanti ai fini della concettualizzazione del *work-based learning*, poiché offre una nitida caratterizzazione del contesto di apprendimento basato sul lavoro, laddove quest'ultimo è inteso da Epstein (1994) in stretta correlazione con l'apprendimento individuale in uno o più ambienti di vita.

Secondo Epstein (2003), il processo conoscitivo si svolge nell'individuo ad opera di due differenti e interattivi sistemi di processamento delle informazioni: un sistema esperienziale "preconscio" (l'equivalente del sistema inconscio in psicanalisi), veicolato dalle emozioni e un sistema razionale "conscio". Il sistema preconscio (la cosiddetta mente esperienziale) è un sistema adattivo che in maniera automatica ed intuitiva gestisce l'esperienza e guida il comportamento dell'individuo, rivelandosi in una forma di conoscenza tacita, operativa che esprime in forma di credenze implicite (schemas) le diverse concezioni che l'individuo ha di sé e del mondo. Un aspetto importante del sistema esperienziale, di grande importanza ai fini della riuscita del processo di apprendimento è per Epstein (2003) il suo essere strettamente associato

con le emozioni e gli affetti, nonché con la capacità di stabilire adeguate relazioni interpersonali.

La “mente razionale” è il sistema solitamente impiegato nell’ambito dell’apprendimento accademico tradizionale (in aula) e si fonda su un approccio alla conoscenza di tipo analitico, deliberativo, verbale e razionale, imperniato essenzialmente sulla riflessività. Esso produce come risultato, una forma di conoscenza esplicita, codificabile. Per le sue caratteristiche e, soprattutto, per il suo modo olistico di rapportarsi alla realtà esterna, il sistema esperienziale è, secondo Epstein, quello maggiormente in grado di rispondere adeguatamente ai problemi della vita reale, che per la loro complessità difficilmente si prestano ad una analisi dettagliata delle loro componenti, propria del sistema razionale. Se da un lato, però, lo stretto legame con l’intelligenza emozionale consente al sistema esperienziale di operare a livelli superiori di complessità e di supportare meglio il pensiero creativo e innovativo, dall’altro però esso costituisce anche un limite per lo svolgimento di un apprendimento di livello superiore (non superficiale), laddove non riconoscendo la validità del pensiero razionale, impedisce al processo riflessivo di avere luogo. Per questa ragione, Epstein ritiene che un apprendimento proficuo si realizzi soltanto mediante una piena integrazione di questi due sistemi. Analogamente, Chisholm, Harris e Johrendt (2009) ritengono che il *work-based learning* implichi una interazione efficace del sistema esperienziale e di quello razionale, facendo però leva soprattutto sul primo, propriamente più intuitivo. Saranno poi i processi riflessivi a rendere possibile l’interpretazione della conoscenza esperienziale – tacita e intuitiva – e la sua integrazione con la conoscenza esplicita prodotta dal sistema razionale.

2.7 Il self-directed learning e il capability approach

Così come la teoria del sè cognitivo-esperienziale di Epstein, la teoria del *self-direct learning* e il *capability approach* si rivelano di grande importanza nella giustificazione logica del *work-based learning*, poiché fanno leva sulla centralità del discente nei processi di apprendimento e sullo sviluppo della capacità di quest’ultimo di agire in situazioni incerte, tendendo a soddisfare, al contempo, le esigenze dei discenti, proiettati verso il proprio futuro, e delle organizzazioni, che hanno bisogno

di sopravvivere e di crescere in un ambiente in costante cambiamento (Stephenson, 2001, 90).

Il concetto di *self-directed learning* (SDL) ha una lunga tradizione nella pratica dell'apprendimento adulto e, pur essendo multisfaccettato e difficilmente inquadrabile in un'unica definizione, oltre che correlato a diversi altri concetti¹², occupa un posto preminente nell'ambito della letteratura e della ricerca pedagogica ormai da più di quarant'anni, legandosi in particolare all'affermazione del paradigma del *lifelong learning* e all'accresciuta responsabilità dei discenti nei confronti del proprio apprendimento (Merriam e Caffarella 1991, 1999, citati in Ellinger 2004).

I primi studi sul *self-directed learning* possono essere fatti risalire a Houle e Tough (Houle 1961; Tough 1979; citati in Hiemstra 1994), ma è soprattutto Knowles, con la sua opera *Self-directed Learning* (1975), a offrire le coordinate interpretative dei caratteri del SDL che hanno rappresentato il punto di partenza per le ricerche successive. Il SDL viene definito dall'autore (1970, 7) come un processo in cui gli individui prendono l'iniziativa (con o senza l'aiuto degli altri) nella definizione dei propri bisogni di apprendimento e nelle successive pianificazione, implementazione e valutazione delle proprie esperienze di apprendimento. Gli assunti fondamentali del SDL (Knowles, 1975) sono i seguenti:

- gli individui crescendo sviluppano un bisogno e una capacità progressivi di auto-direzione;
- l'apprendimento si svolge in funzione dei diversi compiti e ruoli evolutivi ed è incentrato sulla risoluzione di problemi (task or problem-centered learning) piuttosto che sui contenuti disciplinari (subject-centered);
- l'esperienza costituisce per gli individui una risorsa fondamentale per l'apprendimento;
- i discenti sono spinti ad apprendere da motivazioni interne quali il bisogno di autostima, la curiosità, il desiderio di riuscita, la soddisfazione del risultato.

¹² "Il *self-directed learning* è correlato al concetto, ma non ne è sinonimo, di apprendimento informale e incidentale. L'apprendimento informale e incidentale si riferisce all'apprendimento che scaturisce dalle opportunità naturali che avvengono nella vita di una persona quando questa controlla il proprio apprendimento [...] Il SDL si distingue inoltre dal *self-managed learning* (SML), come è stato definito da Cunningham che ha coniato il termine nel 1970 per descrivere un concetto che mescola *action learning* con auto-sviluppo. Il SML combina le nozioni dei discenti che lavorano insieme in piccoli gruppi, o set d'azione, su problemi reali con la pratica dei discenti che stabiliscono la propria agenda di apprendimento e si assumono la responsabilità del proprio apprendimento" (Ellinger 2004, 160).

Il processo di SDL si realizza in sei passi concatenati fra loro: preparazione del clima (*climate setting*), diagnosi dei bisogni di apprendimento; formulazione degli obiettivi di apprendimento; identificazione delle risorse umane e materiali necessarie per l'apprendimento; scelta e implementazione di idonee strategie di apprendimento; valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti (id.).

Dopo quello di Knowles, numerosi altri studi sul *self-directed learning* sono stati prodotti, nel tentativo di pervenire ad una sua più compiuta definizione e di delinearne meglio i caratteri. Come opportunamente evidenziato da Merriam e Caffarella (1999) nella loro categorizzazione della letteratura del SDL, gli studiosi si sono mossi da prospettive differenti: alcuni (es. Harrison 1978; Mocker & Spear 1982) hanno considerato il SDL un processo di insegnamento-apprendimento, focalizzando la loro attenzione sul livello di autonomia del discente in tale processo; altri lo hanno visto in termini di attributo personale dei discenti, di *self-direction* (es. Garrison, 1997; Guglielmino, 1977; Kasworm, 1988) ed hanno evidenziato l'importanza di formare individui autonomi sul piano morale, emozionale e intellettuale (Candy, 1991, citato in Song e Hill, 2007, 28). Minore attenzione è stata riservata, viceversa, al concetto di auto-direzione (*self-direction*) in un contesto specifico, soprattutto nell'ambito delle istituzioni di istruzione superiore (Merriam e Caffarella, 1999). Tra i diversi modelli sviluppati, tre in particolare meritano attenzione, per la loro comprensiva rappresentazione del SDL: quelli di Candy (1991), Brockett e Hiemstra (1991) e Garrison (1997). Secondo Candy (1991, 23, citato in Song e Hill, 2007, 29) il SDL è un concetto "ombrello", imperniato su quattro dimensioni fondamentali: *personal autonomy* (intesa come attributo personale); *self-management* (volontà e capacità di gestire il proprio apprendimento); *learner-control* (una modalità di organizzare il processo di istruzione in setting formali); *autodidaxy* (da intendersi come il perseguimento individuale, non istituzionale, delle opportunità di apprendimento nel "naturale contesto societario"). Sintetizzando i risultati delle ricerche precedenti svolte sull'argomento¹³, Brockett e Hiemstra (Hiemstra, 1994) hanno elaborato il modello PRO (*Personal Responsibility Orientation*), con l'intento di integrare le due facce del SDL, il suo essere

¹³ Di particolare rilevanza sono la *Self-directed Learning Readiness Scale*, sviluppata da Guglielmino (1977) per misurare il proprio livello di attitudine al *self-directed learning* e il *Continuing Learning Inventory* (OCLI) di Oddi (1986) che identifica le caratteristiche correlate alle capacità di iniziativa e di perseveranza nell'apprendimento nel corso del tempo (Ellinger 2004, 165).

contemporaneamente un processo (un metodo formativo) e un obiettivo personale dell'individuo (correlato alle sue caratteristiche di personalità). In qualità di processo di apprendimento, il SDL implica la gestione da parte del discente delle seguenti attività fondamentali: individuazione dei bisogni, reperimento delle risorse, implementazione delle attività e valutazione dei risultati (Brockett e Hiemstra 1991, p. 24 citati in Song e Hill 2007, 29). Come obiettivo, invece, il SDL si focalizza “sul desiderio del discente di assumere la responsabilità dell'apprendimento” (id.). La terza componente costitutiva del modello PRO è il contesto sociale, inteso come ambito all'interno del quale vengono definite le attività di apprendimento; esso chiama in causa il ruolo delle istituzioni e delle politiche educative ai fini della predisposizione di opportunità di apprendimento ottimali (Hiemstra, 1994; Song e Hill, 2007). L'integrazione delle due prospettive del SDL, come attributo personale e come processo di apprendimento, è presente anche nel modello di Garrison, con un maggiore rilievo attribuito in questo caso alla dimensione del processo, in una prospettiva socio-costruttivista (Ellinger 2004). Per Garrison (1997) la realizzazione del SDL chiama in causa tre dimensioni interagenti tra loro: *self-management*, *self-monitoring* e motivazione. Notevole importanza è assegnata, soprattutto, all'uso delle risorse, alle strategie di apprendimento e alla motivazione personale all'apprendimento. Ai discenti è richiesto il controllo dell'ambiente di apprendimento, in termini però non di indipendenza dallo stesso, quanto piuttosto di collaborazione con gli altri individui al suo interno.

I diversi studi effettuati evidenziano, in definitiva, come i fattori esterni correlati al contesto sociale e i fattori interni legati alla personalità dell'individuo siano ugualmente presenti nel concetto di SDL e come dalla loro integrazione scaturiscano le condizioni di un apprendimento ottimale (Hiemstra, 1994).

L'aspetto importante del SDL ai fini del *work-based learning* è che esso è in consonanza con le tendenze attuali nei contesti lavorativi, richiedenti sempre più approcci di apprendimento flessibili e discenti sempre più in grado di autoregolarsi. SDL non significa, peraltro, apprendimento in isolamento, né tanto meno implica l'assenza di una figura docente: sebbene, infatti, esso possa svolgersi a livello individuale, in genere esso si svolge in interazione con gli altri e assegna ai docenti l'importantissimo ruolo di facilitatori e consulenti dell'apprendimento (Ellinger 2004; Griffith, 1987, citata in Boud & Higgs, 1993, 168). Due strumenti del SDL di

grande utilità, adoperati per consentire ai discenti di esercitare un maggiore controllo sul proprio apprendimento sono i *diari (logs)* e i *learning contracts* (Ellinger, 2004). L'utilizzo di questi ultimi nell'ambito del *work-based learning* è ciò che consente al SDL di integrarsi pienamente nel curriculum delle istituzioni universitarie, spostandosi “dalla periferia al *mainstream*” e ai discenti di assumere un ruolo attivo nella gestione dell'intero processo di apprendimento, dalla pianificazione iniziale delle azioni formative all'accertamento finale dei risultati di apprendimento (Boud e Higgs, 1993).

Strettamente connesso al SDL, è il concetto di *capability*, che è stato sviluppato nel Regno Unito negli anni '80 del Novecento. Secondo Stephenson – uno dei primi studiosi ad essersi occupato del concetto di *capability* – l'assunto di partenza del *capability approach* è l'idea che il valore e la qualità dell'istruzione non possano essere giudicati solo in relazione al perseguimento dell'obiettivo di accrescimento della conoscenza e delle abilità intellettuali degli individui. Un effettivo vantaggio per la collettività, per le imprese e per i singoli discenti si ha soltanto quando gli individui sono in grado di assumersi in prima persona la responsabilità del proprio sviluppo personale e professionale e di agire in maniera efficace in tutti i contesti di vita e di lavoro (Stephenson e Weil, 1992; Stephenson, 1998). Ciò è possibile solo se si ragiona in termini di *capability*. Quest'ultima è, secondo Stephenson (2001, 87) “an *integration* of knowledge, skills, personal qualities and understanding *used appropriately and effectively* – not just in gsmilist snf highly focused specialist contexts but in response to *new and changing* circumstances” (corsivo nel testo). La *capability* può essere osservata, dunque, negli individui che con una giustificata fiducia nelle proprie abilità sono in grado di:

- svolgere un'azione efficace e appropriata;
- spiegare cosa stanno facendo;
- vivere e lavorare con gli altri;
- continuare ad apprendere dalle proprie esperienze (Stephenson, 1998).

Una distinzione importante su cui si impernia il concetto di *capability* è quella tra il possesso di un'abilità e il suo utilizzo con successo nell'esperienza quotidiana che sola garantisce la necessaria fiducia alla base delle azioni efficaci. La *capability*, in tal senso, fa parte della competenza specialistica di un individuo e non è relativa solo a conoscenze e abilità, ma implica etica, capacità di giudizio, senso di autoefficacia.

Essa, inoltre, pur abbracciando il concetto di competenza, è un concetto più ampio (olistico), che va oltre l'interesse per il qui e ora, per lo svolgimento immediato dell'attività, preoccupandosi della realizzazione del potenziale degli individui per lo sviluppo personale e del contesto di vita degli stessi; concerne, cioè, sia l'idoneità dello scopo sia l'idoneità per lo scopo (id.). Secondo Stephenson, gran parte degli individui opera, per gran parte del proprio tempo, in posizione Y (e viene formato per operare in tale posizione). La posizione Y è quella in cui si affrontano problemi quotidiani per i quali sono state apprese soluzioni familiari, all'interno di un contesto familiare anch'esso, mediante l'esercizio di abilità e conoscenze tecniche, non ha importanza di che livello esse siano.

La *capability* risultante dall'agire in posizione Y è però una *capability* dipendente, laddove invece il fine dell'apprendimento dovrebbe essere l'acquisizione di una *capability* indipendente, svincolata dal contesto e in grado, semmai, di attivarsi proprio in relazione a contesti non familiari e problemi non conosciuti, per i quali non esistono soluzioni note. L'apprendimento deriva in tal senso proprio dal tentativo di formulare delle soluzioni per i problemi senza alcuna certezza però che si tratti delle soluzioni giuste. In posizione Z, intuizione, capacità di giudizio e coraggio diventano fondamentali, così come la fiducia in se stessi. C'è la necessità di correre dei rischi. Tutte le componenti della *capability* – conoscenze specialistiche, abilità, valori e qualità personali – sono implicate, in definitiva, nella realizzazione di una performance efficace in posizione Z. Preparare individui in grado di svolgere azioni efficaci in posizione Z è oggi importante a tutti i livelli del sistema formativo ma lo è, soprattutto, a livello di istruzione superiore, considerato che dalle università provengono sovente gli individui che avranno una posizione cardine all'interno della società, in ambito lavorativo e comunitario. È importante osservare inoltre come il passaggio dal contesto scolastico al mondo del lavoro in sé implichi un trasferimento da un contesto familiare a uno sconosciuto, in cui gli individui sperimentano sovente cambiamenti significativi nelle proprie carriere e nelle pratiche lavorative; cambiamenti ai quali il più delle volte non sono stati preparati nel corso dei propri studi universitari (Stephenson 1998, 1993). In ambito accademico, l'approccio per *capability* si fonda sulla fiducia nei discenti e nella loro capacità di gestire il proprio sviluppo in genere, sia a livello personale, sia lavorativo; cerca pertanto, di

coinvolgerli pienamente nella gestione di tutte le fasi chiave del proprio programma di studio:

- dall'esplorazione dei propri bisogni di apprendimento;
- alla individuazione degli obiettivi e dei contenuti del programma;
- al monitoraggio dei progressi fatti e al relativo aggiustamento del programma sulla scorta di questi;
- alla applicazione dell'apprendimento;
- alla valutazione dell'efficacia dello stesso;
- alla pianificazione della tappa successiva del proprio apprendimento (Stephenson 1998).

L'approccio per *capability* si rivela in tal senso diverso dal semplice inserimento nei corsi di studio universitari di programmi di insegnamento delle metodologie di studio, finalizzati allo sviluppo della capacità di "apprendere ad apprendere", che può rivelarsi in definitiva sempre nello svolgimento di compiti guidati dal docente. Il *work-based learning* rientra tra le iniziative orientate alla *capability*.

**I PROGRAMMI DI *WORK-BASED LEARNING*
NEL CONTESTO UNIVERSITARIO**

3.1. *Tentativi di definizione*

Per poter parlare del *work-based learning* nell'ambito del sistema universitario senza il rischio di incorrere in erronei fraintendimenti, si rende necessaria una visione condivisa del concetto cui il termine fa riferimento, vale a dire del suo significato (Nixon, Smith, Stafford & Camm, 2006). In realtà, però, non c'è in letteratura una definizione univoca di *work-based learning*. Sussistono, piuttosto, diverse interpretazioni del termine, a volte vaghe e contraddittorie (Burke, *et al.*, 2009), che ne ampliano o restringono la portata in relazione alla prospettiva da cui muovono, identificandolo o distinguendolo, rispettivamente, da altri concetti affini quali: *workplace learning*, *work-related learning*, *vocational learning* (Linehan 2008, 20). Definire il *work-based learning* si rivela pertanto una questione problematica (Connor, 2005).

In senso lato, come si è avuto modo di vedere parlando dell'apprendimento nei contesti lavorativi, il *work-based learning* è una caratteristica di ogni lavoro – di qualunque natura esso sia – ed è, di conseguenza, virtualmente sperimentato da tutti gli individui, indipendentemente dall'età e dal contesto in cui operano (Brennan e Little, 1996; Cunningham, Dawes, & Bennett, 2004). Lester e Costley (2010, 562) così lo descrivono:

It includes learning that takes place at work as a normal part of development and problem-solving, in response to specific work issues, as a result of workplace training or coaching, or to further work-related aspirations and interests. It overlaps with but is not the same as, experiential learning, continuing professional development and what is sometimes referred to as informal or non-

formal learning. It is frequently unplanned, informal, retrospective and serendipitous, though it may also be planned and organised by the individual learner, the employer, or a third party such as an educational institution, professional or trade body, or trade union.

In quest'accezione di significato, non sussiste una netta differenziazione tra *work-based learning* e *workplace learning*, laddove quest'ultimo “abbraccia tutti i tipi di apprendimento che vengono generati o stimolati dalle esigenze del posto di lavoro, includendo il *training* formale *on the job*, l'apprendimento informale e la formazione e il *training work-related off the job*” (Unwin & Fuller, 2003, 7), senza fare una chiara distinzione tra apprendimenti di natura formale e informale e, cosa più importante, tra le modalità di conoscenza implicate:

workplace learning may include a university or training organization running a standard course in the workplace but primarily using standard teaching methods such as case studies, lectures, simulation exercises and role plays. Such activity could just as easily take place in the university or a hotel. And even when material is supposedly tailored to the needs of the organization it is still delivered in a teaching/training mode
(Cunningham, Dawes, Graham e Bennett, 2004, 7).

Gran parte di tali tipologie di apprendimento esula dalle finalità per le quali le istituzioni universitarie potrebbero ragionevolmente impegnarsi, ponendosi a un livello inferiore rispetto a quello generalmente previsto all'interno dei corsi accademici (Lester & Costley, 2010).

Con l'intento di stabilire più stretti collegamenti tra il sistema educativo formale e il mondo del lavoro, Seagreves *et al.* (1996, 6, citati in Brennan & Little, 1996, 3) definiscono il *work-based learning* come apprendimento “per” il lavoro, “al” lavoro e “attraverso” il lavoro:

learning for work broadly encompassed ‘anything which can be labeled vocational’ (delivered in school, college, from television etc.); learning at work related to training and development delivered in-company; and learning through work was integrated into the doing of the job. Learning through work includes the application of job-related learning (possibly acquired elsewhere) and the skills and knowledge acquired in the process of doing the job.

Brennan e Little (1996) utilizzano tale definizione per esaminare le relazioni tra l'apprendimento formale universitario e quello non formale conseguito mediante lo svolgimento di compiti lavorativi. Significativamente, per Burke *et al.* (2009, 17), nell'analisi di Brennan e Little l'enfasi è posta più sull'apprendimento attraverso il lavoro che non su quello per il lavoro (*work placement*) e la nozione di compiti lavorativi (*work tasks*) cui essi fanno riferimento suggerisce che il *work-based learning* è almeno in parte correlato all'apprendimento al lavoro, ma concerne anche le attività di apprendimento al di fuori del contesto lavorativo (ad esempio in aula) che sono basate sul lavoro e preparano gli individui per il lavoro.

Mantenendosi sulla stessa linea interpretativa, Gray (2001, 3) descrive il *work-based learning* come

[...] learning at higher education level derived from undertaking paid or unpaid work. It includes learning *for* work (e.g. work placements), learning at work (e.g. company in-house training programmes) and learning *through* work, linked to formally accredited further or higher education programmes.

L'accento in questo caso viene posto sull'attività lavorativa intesa come attività significativa in sé, indipendentemente dalla sua natura (lavoro pagato o non pagato) (Butler 2001, Harris e Chisholm, 2008, citati in Lester e Costley, 2010; Durrant, Rhodes e Young, 2011).

In senso ancora più specifico, il termine *work-based learning* viene usato per descrivere una tipologia di programmi universitari accreditati, svolti in collaborazione tra le università e le imprese, in cui una significativa porzione di studio, se non tutta, si svolge sul posto di lavoro, le problematiche del lavoro costituiscono il *focus* principale del *curriculum* e gli studenti sono, il più delle volte, lavoratori a tempo pieno (Boud, Solomon & Symes, 2001; Ebbutt 1996).

La considerazione del *work-based learning* nel contesto specifico dell'istruzione superiore, deve fare i conti anche con le diverse prospettive di significato offerte rispettivamente nell'ottica professionale o in quella accademica. Con una caratterizzazione più marcatamente funzionale alle esigenze del contesto economico, l'*Higher Education Academy*, definisce, in tal senso, il *work-based learning* come "learning which accredits or extends the workplace skills and abilities of employees" (Nixon, Smith, Stafford & Camm, 2006, 11), laddove invece Garnett (2005, 2, citato

in Costley, 2007b, 2), manifestando una visione più propriamente accademica, lo raffigura come

A learning process which focuses university level critical thinking upon work (paid or unpaid) in order to facilitate the recognition, acquisition and application of individual and collective knowledge, skills and abilities, to achieve specific outcomes of significance to the learner, their work and the university.

Due definizioni che esprimono la natura complessa del *work-based learning* nel contesto universitario, riassumendone i diversi aspetti esaminati finora, sono offerte, infine, rispettivamente dal (Bruch & Greenwood, 2008, 11):

Work-based learning is regarded as learning that is integral to a higher education programme and is usually achieved and demonstrated through engagement with a workplace environment, the assessment of reflective practice and the designation of appropriate learning outcomes. Work-based learning is often accredited, ranging from a single module within a programme to an entire programme that includes, at its core, activities and learning outcomes designed around the individual's occupation, whether paid or unpaid.

e da Costley Abukari e Little (2009, 5)

the term 'work-based learning' is used as a form of 'employee learning' that can be blended with other approaches to learning (for example, more traditional, didactic models). Work-based learning is therefore intended to mean the kind of learning process by which those in work or wanting to re-enter work can undertake higher education qualifications to develop themselves and to develop their professional, community or other high level work contexts.

3.2 Approcci pedagogici e tipologie di programmi offerti

Da quanto è stato detto finora, si può dire che, riferito al settore universitario, il *work-based learning* dipende da tre componenti correlate (Linehan, 2008): l'individuo che apprende (il *learner*), l'organizzazione lavorativa (l'*employer*), l'istituzione accademica. Come sottolineano Durrant, Rhodes e Young (2011, 19), il termine "discente" (*learner*) viene preferito rispetto al termine "studente" per due

ragioni di fondo. In primo luogo, infatti, il termine studente sottintende che il compito primario dell'individuo sia quello di studiare, laddove invece i discenti nel *work-based learning* possiedono una identità ben definita, data dal loro ruolo lavorativo. In secondo luogo, il ruolo di studente ha una durata relativamente breve mentre attraverso il *work-based learning* gli individui vengono incoraggiati a diventare discenti *lifelong*, in grado cioè di continuare ad apprendere durante tutta la vita professionale, ben oltre, dunque, la durata formale di un determinato programma di studi. Il termine “datore di lavoro” (*employer*) può riferirsi a diversi soggetti: l'impresa o la persona per cui si lavora, ma anche un rappresentante del datore di lavoro (*manager* o collega più anziano) e, in ultima istanza, il discente stesso (*ibid.*).

Tra i numerosi fattori che concorrono a determinare le pratiche di *work-based learning* all'interno delle istituzioni universitarie vi è, in primo luogo, il fatto che il contenuto sia associato ad un'area disciplinare esistente all'interno dell'università (e pertanto definito in termini di standard esterni) o dipenda dai ruoli lavorativi dei discenti e/o dagli obiettivi dell'organizzazione lavorativa.

Una interessante descrizione delle modalità con cui le istituzioni universitarie si accostano al *work-based learning* e delle relative implicazioni che esso comporta in termini di integrazione tra qualifiche accademiche e professionali è offerta, al riguardo, da Portwood (1993). Lo studioso individua tre tipologie di approccio: *transportation*, *translation* e *transformation*. Nel *transportation approach* si verifica “il semplice dislocamento dei programmi universitari esistenti all'interno del contesto lavorativo” (*id.*, 2). Ciò comporta un coinvolgimento minimo delle organizzazioni lavorative e, soprattutto, pochi problemi per le istituzioni accademiche in termini di costi e di verifica degli apprendimenti. Il *curriculum* offerto, infatti, è sostanzialmente quello tradizionale universitario basato sul dominio delle discipline e non vi è alcun riconoscimento degli apprendimenti conseguiti al di fuori del contesto accademico. Non c'è chiaramente una interazione tra l'università e le imprese, ma al contrario, una relazione di tipo *provider-client*: il processo formativo si svolge “a senso unico”, mediante il trasferimento del sapere dall'università alle imprese, consentendo alle università di mantenere il monopolio nella produzione e nella distribuzione della conoscenza e di cedere ai discenti unicamente la responsabilità della sua applicazione. Il *transformation approach* contraddistingue le istituzioni accademiche britanniche nel periodo dei primi anni

'80 del Novecento, in corrispondenza dei mutamenti nel profilo degli studenti e delle pressioni economiche e governative verso un contatto più stretto tra le università e il mondo del lavoro. Il *translation approach*, presente soprattutto dalla fine degli anni '80, in concomitanza con lo sviluppo e l'adozione del sistema di riconoscimento dei crediti (Portwood, 1993) e ampiamente diffuso a tutt'oggi, pur continuando a mantenere distinte le qualifiche accademiche e quelle professionali, prefigura una prima *partnership* tra le istituzioni accademiche e le organizzazioni lavorative, prevedendo che entrambe le parti abbiano una responsabilità nell'erogazione dell'apprendimento. Anche in questo caso, però, la relazione si trova sbilanciata a favore dell'università: da una parte, infatti, i programmi accademici, seppure adattati alle esigenze dei contesti lavorativi, non vengono incorporati all'interno del sistema di qualifiche professionali ma rimangono qualifiche accademiche; dall'altra, viceversa, l'apprendimento nel contesto lavorativo e le relative qualifiche, quando traslati nel contesto universitario vengono incorporati all'interno delle qualifiche accademiche (riconosciute e accreditate). Il *curriculum*, inoltre, seppur ri-orientato e ri-formulato in consonanza con il contesto lavorativo, rimane ancora fortemente improntato ad una suddivisione disciplinare. In positivo si registra però da parte del sistema universitario il riconoscimento dell'importanza di rendere i propri programmi pertinenti alle reali esigenze del contesto lavorativo e, soprattutto, del contributo che quest'ultimo può offrire alle qualifiche accademiche. Il *work-based learning* acquista in tal modo un duplice significato: apprendimento accademico traslato per l'utilizzo nel contesto lavorativo e apprendimento nel contesto lavorativo traslato per essere incorporato nelle qualifiche accademiche. A tutela della qualità accademica, vengono accreditati e riconosciuti solo i corsi di formazione professionali e/o aziendali che non sono direttamente riconducibili nei contenuti a quelli dei corsi o moduli universitari. Il *transformation approach*, infine, sviluppatosi a partire dagli anni '90, con l'emergenza nell'agenda accademica dei concetti di competenza e di *performance* competente, è secondo Portwood quello che maggiormente determina profonde trasformazioni all'interno del sistema accademico e di quello organizzativo. Esso non si limita a creare un collegamento tra le qualifiche accademiche e quelle professionali, rendendole compatibili tra loro, ma stabilisce tra di esse un rapporto di comparabilità e di equivalenza, ponendo l'enfasi non tanto sul contesto o sul processo di apprendimento quanto sui risultati che

scaturiscono da quest'ultimo. Poiché infatti il curriculum nel contesto lavorativo ingloba all'interno dei ruoli lavorativi e della formazione organizzativa delle opportunità di apprendimento valide, i risultati dell'apprendimento nel contesto lavorativo non necessariamente differiscono in natura da quelli accademici e possono avere validità accademica (id.).

Un altro schema di riferimento utile a caratterizzare la varietà delle pratiche di *work-based learning* presenti nell'ambito dell'istruzione superiore è offerto da Reeve e Gallacher (2000, 2002) che, facendo leva sui concetti di *partnership*, rilevanza, flessibilità e accreditamento individuano diverse dimensioni individuali all'interno del curriculum, della pedagogia e dell'*assessment* del *work-based learning*. Le pratiche scaturiscono dalle relazioni che si instaurano tra gli *stakeholder* coinvolti e differiscono tra loro nella misura in cui sono orientate maggiormente al soddisfacimento degli obiettivi e dei bisogni del contesto lavorativo o dell'istituzione universitaria.

In relazione al grado di radicalismo dei programmi è, altresì, possibile che le università e le imprese scelgano di mantenere il controllo non sull'intero *curriculum* quanto su determinate aree dello stesso, reputate di maggior importanza per il conseguimento delle proprie finalità.

Sulla stessa scia del modello di Reeve e Gallacher si pone la classificazione di Penn, Nixon e Shewell (Nixon *et al.*, 2006; Penn, Nixon e Shewell, 2005), operata in base alle motivazioni dei discenti, delle università e delle imprese e alla natura della relazione tra di essi. I bisogni e gli interessi del discente saranno chiaramente influenzati dal suo progetto di vita, quelli dell'università dal progetto istituzionale e quelli dell'impresa dal *business plan*.

Basandosi sui risultati di un loro studio compiuto su sei diverse università inglesi¹⁴, Nixon *et al.* (2006) individuano quattro tipologie di pratiche di *work-based learning*:

1. *Provider led* (Type 1), in cui i programmi vengono erogati dalle università e scelti dagli studenti al fine di accrescere la propria *performance* personale e/o lavorativa. Il risultato auspicato è l'avanzamento di carriera o il cambiamento

¹⁴ Le istituzioni coinvolte sono nello specifico: la Derby University, l'University of Leeds, La Middlesex University, La Northumbria University, l'Open University, l'University of Portsmouth e il Cleveland College of Art & Design (Nixon, Smith, Stafford e Camm 2006).

dell'attività lavorativa. Il supporto dell'organizzazione è, comprensibilmente, molto limitato.

2. *Employer and learned led* (Type 2), in cui l'erogazione dei programmi è determinata dall'impresa e dai discenti in relazione a specifici obiettivi organizzativi a breve termine. L'impresa instaura una relazione diretta con le istituzioni universitarie, influenzando la progettazione dei programmi o supportandoli finanziariamente.
3. *Employer and sector led* (Type 3), in cui i programmi vengono erogati in partnership con le università su iniziativa delle singole imprese e/o di un determinato settore professionale, per promuovere l'aggiornamento e il potenziamento della forza lavoro. Il curriculum viene sviluppato sulla scorta delle finalità e degli obiettivi del contesto lavorativo.
4. *Research and innovation led* (Type 4), in cui i programmi vengono progettati congiuntamente dai discenti, dall'organizzazione lavorativa e dalle università e mirano all'innovazione e allo sviluppo di nuova conoscenza. L'apprendimento dei lavoratori costituisce la leva per accrescere la competitività e la performance dell'impresa.

La differenza tra le diverse pratiche, in definitiva, è determinata dalla misura in cui:

- è l'università ad avere il controllo nella gestione dei programmi e nell'accertamento dei risultati di apprendimento o, piuttosto, l'organizzazione e/o il discente;
- il supporto allo studente è centrato sul programma (e dunque sui risultati da conseguire) o sullo studente (sul suo sviluppo personale e sulla sua progressione di carriera);
- il supporto al discente è affidato all'università o all'impresa;
- è la qualità dell'esperienza di apprendimento ad essere valutata o piuttosto l'impatto di quest'ultima sul singolo studente e sulla performance organizzativa.

Lo studio di Nixon *et al.* (2006) mette in luce, altresì, un insieme di fattori che hanno un impatto sull'efficacia dei differenti approcci pedagogici: il *background* e gli interessi del discente, il suo livello di soddisfazione lavorativa e il suo stile di apprendimento privilegiato; la precedente esperienza formativa e lavorativa; il grado

di supporto offerto dall'organizzazione lavorativa; il tempo a disposizione per l'apprendimento; la natura del lavoro e il settore lavorativo del discente; la dimensione dell'organizzazione lavorativa; la capacità del discente di svolgere adeguatamente il proprio lavoro attuale; le politiche, le pratiche e i processi di gestione lavorativa all'interno dell'organizzazione; la traiettoria di sviluppo della carriera.

L'*assessment* e l'accreditamento dell'apprendimento, in particolare, vengono reputati due fattori fondamentali nella determinazione dell'approccio pedagogico al *work-based learning*

Un'altra variabile presa in considerazione dagli studiosi nella definizione delle pratiche universitarie di *work-based learning* sono le finalità per le quali i programmi vengono erogati. Ci si domanda, in altri termini, se il *work-based learning* sia finalizzato alla preparazione al lavoro o, viceversa, destinato ad individui già occupati (Brennan, 2005).

Ebbutt (1996) individua, in proposito, quattro modalità basilari mediante le quali il *work-based learning* si esplica nell'ambito dell'istruzione superiore:

- *work-based learning come via d'accesso o di accesso accelerato*. Mediante l'accREDITamento del precedente apprendimento esperienziale (APEL), i potenziali discenti, spesso adulti e mancanti dei requisiti d'accesso tradizionali, ottengono l'ingresso ai programmi universitari e/o il riconoscimento di crediti che li esonerano dallo svolgimento di determinate parti del programma scelto;
- *work-based learning come preparazione professionale iniziale*. Gli studenti a tempo pieno di determinate tipologie di corsi (medicina veterinaria, formazione iniziale per gli insegnanti, lavoro sociale, ingegneria civile) beneficiano, nell'ambito del proprio programma di studi, di un periodo più o meno lungo di pratica professionale in un contesto lavorativo sotto la supervisione e il monitoraggio dello staff accademico;
- *work-based learning come preparazione generale al "mondo reale"*. In un crescente numero di corsi universitari, viene attribuita grande importanza all'acquisizione e all'esercizio di un insieme di abilità che rivestono grande valore all'interno delle organizzazioni lavorative: *literacy* e *numeracy*, comunicazione e abilità interpersonali, *problem-solving* e *team work*, gestione delle in-

formazioni, *leadership*, visione strategica, auto motivazione, flessibilità, adattabilità;

- *work-based learning come elemento costitutivo di un programma di studio*. Alcune università adottano dei programmi di studio *part-time* orientati alla ricerca, in cui tutte o quasi tutte le attività di ricerca sul campo si svolgono nel contesto di lavoro degli studenti, lavoratori a tempo pieno. Le pratiche di tutoraggio e di *assessment* sono di competenza delle istituzioni universitarie, seppur di concerto con le organizzazioni lavorative degli studenti. Questi ultimi condividono, di solito, lo stesso *background* professionale e lavorano in organizzazioni dello stesso tipo;

A sua volta, Brennan (2005) classifica i programmi universitari di *work-based learning* in relazione al fatto che l'apprendimento basato sul lavoro costituisca una parte fondamentale o marginale all'interno del programma e tenendo conto di tre finalità fondamentali:

- occupabilità (*employability*);
- sviluppo delle abilità (*skill development*);
- riconoscimento, creazione e sviluppo delle conoscenze nel contesto lavorativo

I programmi finalizzati alla promozione dell'occupabilità sono quelli indirizzati agli studenti universitari per prepararli all'ingresso nel mondo del lavoro e al *lifelong learning*, anche se non è escluso il coinvolgimento degli individui già occupati. L'elemento centrale all'interno di tali programmi è costituito dal progetto di sviluppo personale (*Personal Development Planning* o PDP), vale a dire da un processo di riflessione che ha luogo generalmente nelle prime fasi e consente ai discenti di effettuare un monitoraggio dei progressi compiuti verso il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi in funzione del percorso di studio intrapreso¹⁵. I programmi progettati per sviluppare abilità e competenze lavorative si focalizzano sullo sviluppo di abilità e competenze specifiche, in relazione a determinati *standard* prescritti esternamente: includono i programmi di qualificazione professionale, i corsi *sandwich*, i programmi di apprendistato e i *foundations degree*, dei quali si

¹⁵ Il PDP è generalmente incluso nell'ambito del contratto di apprendimento (*learning agreement*) che i discenti negoziano con le istituzioni universitarie e le organizzazioni di appartenenza, nella sezione riguardante l'esperienza svolta e le qualifiche possedute (Durrant, Rhodes & Young 2011), come si avrà modo di vedere meglio più avanti nel corso del capitolo.

parlerà meglio più avanti. Vi sono, infine, i programmi che hanno come obiettivo il riconoscimento, la creazione e lo sviluppo della conoscenza nel contesto lavorativo, vale a dire l'accrescimento della produttività organizzativa. In tali programmi i contenuti e i risultati dell'apprendimento sono primariamente definiti dai singoli discenti o dalle organizzazioni sulla base di una continua interazione con le istituzioni universitarie (id.).

Una ulteriore specificazione delle pratiche di *work-based learning* all'interno del contesto universitario, che ne evidenzia più chiaramente la progressiva evoluzione, è effettuata infine da Brennan, Little, Connor *et al.* (2006) in rapporto a una gamma di dimensioni fondamentali:

- fase del corso di vita (formazione iniziale o formazione continua “on the job”);
- forma organizzativa (*work placements* e corsi *sandwich*, programmi con alternanza di moduli d'insegnamento accademico e pratica nel contesto lavorativo, *Foundation Degrees*, programmi interamente basati sull'attività lavorativa);
- *status* all'interno del programma (obbligatorio o opzionale);
- durata e livello accademico (universitario o post-universitario).

In relazione a tali dimensioni, i due studiosi individuano quattro tipologie di programmi di *work-based learning*:

- a) *Work placements e sandwich courses*. Il *work placement*, inteso come possibilità di trascorrere un ampio periodo di tempo all'interno di autentici contesti lavorativi, è una tipologia di programmi abbastanza consolidata a livello universitario, soprattutto nell'ambito di determinati corsi professionali (per insegnanti, infermieri, assistenti sociali) (Boud & Solomon, 2001a). Ampiamente diffusa, seppur in declino negli ultimi anni (Brennan & Little, 2006)¹⁶, risulta, anche, la pratica dei corsi *sandwich*, così chiamati perché prevedono uno o più periodi di tempo (fino ad un anno), spesso obbligatori, di *work-based learning* all'interno di una determinata organizzazione lavorativa, “schiacciati” tra i periodi di studio all'interno dell'università (Ebbutt, 1996).

¹⁶ Le cause del declino dei corsi *sandwich* possono essere ricondotte a una pluralità di fattori: difficoltà di conciliare le esperienze di *placement* con gli altri impegni familiari e lavorativi, i costi derivanti dall'estensione del periodo totale di studio di un anno, le opzioni di carriera scelte, le elevate tasse di accesso ai corsi (Brennan & Little 2006, 28-29).

Nati inizialmente nell'ambito delle facoltà a indirizzo tecnologico e adottati successivamente in tutte le altre (Boud e Solomon, 2001a), i corsi *sandwich* attestano il grado di connessioni funzionali presenti all'interno delle istituzioni universitarie tra le attività di insegnamento-apprendimento e quelle di ricerca-sviluppo (Brennan & Little, 2006). Le attività di *placement* nei contesti lavorativi implicano, infatti, l'instaurazione di relazioni con un *network* di organizzazioni lavorative in grado di accogliere gli studenti e, con esse le possibilità di: individuare le potenziali aree di interesse per lo svolgimento di attività congiunte di ricerca e sviluppo; adeguare il *curriculum* di studi alle esigenze dei contesti lavorativi; assicurare l'occupazione dei propri studenti (id.);

b) *Programmi con alternanza di moduli di insegnamento e work placement*. Tali programmi sono ampiamente diffusi nell'ambito di determinati corsi di studio, principalmente quelli inerenti alla formazione iniziale dei professionisti del pubblico impiego: insegnanti e operatori sociali. Il collocamento all'interno delle strutture lavorative per un dato periodo di tempo è obbligatorio ai fini del completamento del corso di studi e la progettazione/realizzazione dei programmi avviene mediante la stretta collaborazione tra le istituzioni universitarie e i datori di lavoro interessati, spesso con il supporto delle odierne tecnologie informatiche e della comunicazione (id.);

c) *Foundation degrees*. Istituiti in forma sperimentale nel 2000 dall'*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), con la partecipazione governativa del *Department for Education and Skills* (DfES), i *Foundation degrees* (FDs) costituiscono un supporto fondamentale ai fini dello sviluppo del *work-based learning* nell'ambito dell'istruzione superiore (Brennan e Little, 2006). Tali programmi, di durata biennale, sono nati con le finalità precise di sostenere la competitività economica mediante lo sviluppo della forza lavoro e di promuovere l'inclusione sociale, con l'incremento della partecipazione all'istruzione superiore e del *lifelong learning* (Roodhouse & Mumford, 2010; QAA 2010). La loro peculiarità è data sostanzialmente dall'integrazione di un insieme di fattori: coinvolgimento dell'organizzazione lavorativa, accessibilità, articolazione e progressione, flessibilità, partnership. I FDs vengono ideati, infatti, attraverso la collaborazione tra le università, gli

istituti di istruzione superiore e le imprese e sono strutturati in modo tale da consentire un collegamento bidirezionale tra contesto accademico e lavorativo (laddove l'apprendimento all'interno di un contesto trova applicazione nell'altro). Conformemente a tali presupposti, essi conducono a uno sviluppo bilanciato di abilità intellettuali e pratiche altamente spendibili nel contesto lavorativo e rilasciano qualifiche aventi un valore proprio, offrendo però, al tempo stesso, ai discenti l'opportunità di conseguire ulteriori qualifiche, sia professionali sia accademiche (QAA, 2010). Come evidenziano Brennan e Little (2006), tuttavia, al di là degli innegabili aspetti positivi, anche i *Foundation Degrees*, come i corsi *sandwich*, presentano alcuni elementi di criticità che ne rallentano lo sviluppo e ne riducono le potenzialità. Tra questi ultimi, risultano di particolare rilevanza soprattutto quelli inerenti alle difficoltà di mediazione tra le istituzioni di *higher education* e le imprese, di accertamento della qualità e di reperimento delle fonti di finanziamento (Brennan & Little, 2006; Zamorski 2006);

- d) *Programmi basati sull'attività lavorativa (employment-based programmes)*¹⁷. Si tratta dei programmi che più di tutti gli altri, almeno potenzialmente, sono in grado di accrescere le interazioni tra le istituzioni universitarie e le organizzazioni lavorative, rendendo più permeabili le barriere tra di esse, e di promuovere lo sviluppo della forza lavoro tramite il conseguimento di qualifiche di livello superiore. Ciò in virtù del fatto che la determinazione della loro forma, del loro contenuto e del loro livello si basa su processi di negoziazione tra le istituzioni universitarie, le organizzazioni lavorative e i discenti stessi, dando vita, almeno in teoria, all'erogazione di una formazione flessibile e centrata sui discenti. Le attività lavorative di questi ultimi costituiscono, infatti, il *focus* attorno a cui i programmi sono costruiti, sebbene al loro interno possano rientrare anche il riconoscimento dell'apprendimento precedente, lo svolgimento di moduli didattici erogati dalle istituzioni universitarie, la formazione e lo sviluppo in azienda. Le difficoltà insite nel processo di negoziazione costituiscono uno dei fattori di maggiore criticità di tale tipologia di programmi, insieme al problema dell'accertamento e del

¹⁷ Tale approccio è adottato, ad esempio, in uno dei più importanti *provider* nell'erogazione della formazione di programmi di *work-based learning*, la Middlesex University.

riconoscimento degli apprendimenti realizzati (Brennan e Little 2006), come si vedrà meglio successivamente.

Tra le tipologie di programmi prese in esame da Brennan e Little, i *negotiated work-based learning* costituiscono, indubbiamente, quella più ambiziosa e innovativa, poiché comportano “non il mero trapianto di programmi esistenti all’interno del contesto lavorativo, ma un cambiamento più radicale nel *focus* e nel processo di apprendimento [...], un radicale elemento di rottura dei tradizionali confini tra l’università e il mondo del lavoro, in grado di indurre nuove forme di impegno e differenti tipologie di *relationship*” (Gallacher e Reeve 2002, 5).

3.3 *La struttura del curriculum*

Il *work-based learning* sfida l’idea tradizionale di *syllabus* presente all’interno delle istituzioni accademiche, prestabilito e basato su una struttura di tipo disciplinare, proponendo invece un curriculum che scaturisce direttamente dai bisogni di apprendimento dei discenti: “the focus is what students wish to learn, not what is provided for them to learn” (Boud 2001b, 47). Si può dire, in altri termini, citando Boud (2001a, 34), che nel *curriculum* del *work-based learning* lavoro e apprendimento sono tra loro complementari e si influenzano a vicenda:

Learning tasks are influenced by the nature of work and, in turn, work is influenced by the nature of the learning that occurs. The two are complementary. Learners are workers; workers are learners.

Lo stesso termine *curriculum* viene preferito ai termini *piano di studi* o *syllabus* proprio perché evidenzia maggiormente l’importanza del processo formativo e dei risultati di apprendimento piuttosto che degli input conoscitivi (id.).

L’assunzione di partenza che il lavoro sia il curriculum ha diverse implicazioni per la strutturazione dei programmi di *work-based learning* richiedendo, in particolare di:

- tenere conto del contesto lavorativo del discente (vale a dire del setting temporale e spaziale in cui il discente si trova ad operare), facendo in modo che mode 1 e mode 2 di conoscenza siano ugualmente rappresentati;

- accettare l'esistenza delle differenze presenti nel contesto lavorativo, relative non solo ai singoli discenti, in termini di aspirazioni, culture e livelli di conoscenza (differenze che in verità si trovano anche nei normali programmi universitari), ma anche alle diverse richieste e opportunità di apprendimento, nonché alle differenti aspettative di risultato, poste dai contesti lavorativi;
- essere flessibili in relazione ai mutamenti del lavoro e, di conseguenza, ai bisogni formativi dei discenti;
- abituarsi alla negoziazione continua del contenuto del *curriculum*, che deve mediare tra le differenti esigenze dei discenti, dell'università e dell'organizzazione lavorativa (Boud, 2001b).

Sulla scorta di tali esigenze, il *curriculum* di *work-based learning* viene progettato in relazione a quattro tipologie fondamentali di apprendimento:

1. l'*apprendimento posseduto*, riguardante ciò che i discenti già sanno e portano con sé all'interno del programma. Tale apprendimento costituisce il punto di partenza per l'avvio del programma, poichè consente di individuare il livello di appartenenza dei discenti all'interno del quadro di riferimento delle qualifiche e contemporaneamente, attraverso la revisione delle conoscenze possedute, dà modo ai discenti di formulare piani in merito ai risultati di apprendimento che si prefiggono di ottenere;
2. l'*apprendimento aggiunto*, vale a dire il nuovo apprendimento intrapreso per gli scopi del programma. Esso viene formalmente pianificato mediante la stipula di *learning agreement* (esaminati più avanti nel presente capitolo) e costantemente monitorato nel suo svolgersi;
3. l'*apprendimento riconosciuto*, concernente le conoscenze che i discenti sono in grado di identificare come risultato dell'apprendimento intervenuto mediante lo svolgimento del programma;
4. l'*apprendimento equivalente*, inteso come traduzione sul piano accademico dei risultati di apprendimento documentati alla fine del programma, in termini di numero di crediti e di livello di qualifica (id.).

I compiti di apprendimento sono chiaramente scelti in congiunzione con il lavoro, ma, al contempo, in modo da soddisfare anche le finalità educative generali delle istituzioni universitarie. Ciò significa che il *curriculum* di un programma di *work-based learning* è diverso per ogni studente e da un'istituzione universitaria a un'altra.

D'altra parte, è altrettanto vero che senza la definizione di alcuni vincoli costitutivi, fissati in relazione al soddisfacimento delle duplici esigenze delle istituzioni accademiche e delle organizzazioni lavorative, il programma di *work-based learning* non può portare al conseguimento di una qualifica educativa (Boud 2001b, Durrant, Rhodes & Young, 2011).

Boud (2001b) reputa pertanto indispensabile che nei programmi di *work-based learning*:

- vi sia la consapevolezza del fatto che l'apprendimento, sebbene si svolga nel contesto lavorativo, non coincide con il lavoro in sé, implicando notevoli sforzi da parte degli studenti, soprattutto in termini di ristrutturazione delle concezioni tradizionali di apprendimento e del proprio ruolo in esso;
- si realizzi il riconoscimento dell'apprendimento precedente, a patto però che esso si sia tradotto nell'acquisizione di competenze e che queste siano ancora possedute al momento dello svolgimento del programma, in modo tale da poter essere utilizzabili ai fini dello stesso;
- sia possibile collocare i risultati di apprendimento derivanti dal programma all'interno dei quadri di riferimento dei livelli e degli standard esistenti, in modo che essi possano avere riconoscimento accademico;
- si svolga una negoziazione delle attività di studio tra università, studenti e imprese, mediante l'istituzione di *learning contract o agreement*;
- si offra agli studenti un supporto continuo all'apprendimento;
- si sviluppi una riflessione critica durante tutto il programma;
- si produca una documentazione adeguata dell'apprendimento conseguito in modo tale che quest'ultimo possa essere adeguatamente posizionato all'interno degli schemi di riferimento degli standard e dei livelli che sottostanno al programma.

Molti degli elementi presi in esame da Boud vengono ripresi successivamente da Lester e Costley (2010). Essi ritengono, infatti, che il *negotiated work-based learning*, sviluppatosi soprattutto negli ultimi quindici anni, abbia portato allo sviluppo di un approccio pedagogico basato su quattro componenti fondamentali, tutte permeate di un forte *ethos* di riflessività:

- programmi individuali (o parzialmente individuali o parzialmente di gruppo), negoziati intorno ad un *learning agreement*;
- riconoscimento dell'apprendimento precedente, sia per l'attribuzione di crediti, sia come punto di partenza per lo svolgimento del programma;
- uso di progetti di ricerca "vivi", supportati da idonee forme di supporto al discente;
- valide forme di *assessment*, normalmente riferite a criteri generici raffiguranti il livello accademico corrispondente.

3.4 *I learning agreement*

I contratti di apprendimento (*learning agreements o learning contracts*¹⁸) si collocano nella fase iniziale di un programma di *work-based learning* e ne costituiscono uno strumento di gestione fondamentale, poiché esplicitano nel dettaglio i contenuti del programma di apprendimento che si andrà a svolgere (Lyons & Bement 2001), consentendo di costruire per ciascun discente un piano di apprendimento individuale (non standard), sulla scorta della valutazione delle competenze possedute in relazione al livello di competenza che si intende raggiungere (Gray, 2001).

La presenza dei *learning agreement* non è in realtà nuova nell'ambito dell'istruzione superiore: sin dagli anni '70 del Novecento essi hanno rappresentato un valido strumento di supporto nell'ambito di diversi programmi individualmente negoziati (Costley, Abukari & Little, 2009). Stando ad Anderson, Boud & Sampson (1998, 163, citati in Lester & Costley, 2010, 564), un *learning agreement* è

a formal written agreement between a learner and a supervisor which details what is to be learnt, the resources and strategies available to assist in learning it, what will be produced as evidence of the learning having occurred, and how that product will be assessed.

¹⁸ I due termini sono sovente utilizzati in letteratura come sinonimi. In realtà, come evidenziano Costley, Abukari e Little (2009, 26), inizialmente la preferenza era accordata al termine più vincolante "contract" come manifestazione metodologica della nozione di andragogia di Knowles. In tempi più recenti, viceversa, è prevalso maggiormente l'utilizzo del termine "agreement", per evidenziare una implicazione meno vincolante, pur mantenendo lo stesso quadro di riferimento formale.

Nel caso del *work-based learning* poiché è necessario che il programma soddisfi sia il discente, sia l'università e l'organizzazione lavorativa, il contratto sarà sottoscritto in forma triplice dai rappresentanti di tutte e tre le parti: discente, consulente accademico e supervisore sul posto di lavoro. In genere il discente abbozza un contratto e ne discute con il suo supervisore e il suo consulente prima di riformularlo alla luce dei commenti da questi effettuati e di sottoporlo nuovamente alla loro approvazione finale (Boud & Solomon, 2001a).

All'interno del contratto di apprendimento saranno indicati, dunque, gli obiettivi di apprendimento che devono essere conseguiti, espressi in modo chiaro; il processo di apprendimento da svolgersi, adeguato al livello e al contesto del programma; l'impegno preso dal discente circa ciò che dovrà fare; il supporto che l'università e l'impresa offriranno; le tipologie di prove che verranno svolte per l'accertamento dell'apprendimento atteso. Lo scopo principale è fare in modo che il programma risulti coerente e bilanciato per il discente e, al contempo, rispondente – nei termini di obiettivi e criteri di accertamento dell'apprendimento – al livello di qualifica e al numero di crediti ad esso corrispondenti (Lester & Costley, 2010).

L'articolazione di un contratto di apprendimento prevede lo svolgimento di diverse fasi nelle quali gli individui vengono portati a riflettere e ad attribuire valore alle esperienze di apprendimento precedentemente svolte, ad individuare in modo chiaro le proprie aspirazioni, esplorando le varie possibilità e a stabilire un generale piano d'azione di sviluppo personale attraverso il lavoro (Stephenson, 2001). Secondo quanto indicato da Brown e Knight (1994, citati in Gray 2001, 21), tali fasi sono sostanzialmente quattro (inclusa quella finale di valutazione conclusiva dei risultati di apprendimento raggiunti), e implicano nello specifico:

- l'individuazione del profilo delle abilità, delle conoscenze e del tipo di accordo che può essere costruito usando dei modelli specificamente progettati;
- lo svolgimento dell'analisi dei bisogni, descrittiva i risultati di apprendimento che i discenti devono raggiungere;
- la definizione del piano d'azione (in forma individuale, in piccoli gruppi o con il supporto di un tutor), per identificare che cosa i discenti andranno a fare, la tempistica e le risorse richieste (in particolare il supporto del tutor e del gruppo dei pari);

- la valutazione del livello di efficacia con cui i risultati di apprendimento sono stati raggiunti ed eventualmente, laddove si riscontri il mancato conseguimento degli stessi, la definizione (e valutazione) di ulteriori piani d'azione e attività (Brown & Knight, 1994).

Affinché il contratto si riveli utile al soddisfacimento sia dei bisogni formativi dei discenti, sia delle esigenze del datore di lavoro è importante che nella redazione dello stesso si adottino determinati criteri. Gray (2001, 21) evidenzia, in particolare, la necessità di includere al suo interno i seguenti elementi:

1. gli obiettivi personali e professionali dei discenti;
2. tutti i progetti e/o le iniziative potenziali basati sul lavoro che gli studenti desiderano intraprendere;
3. ogni potenziale richiesta di APL o APEL;
4. la descrizione dettagliata di un insieme di moduli o di opportunità di apprendimento coerenti, che si riferiscono (indirizzano) agli obiettivi di apprendimento;
5. un calendario (tempistica) concordato per il completamento del programma;
6. indicazioni concrete (evidence of support) delle forme di supporto e delle risorse accessibili nel contesto lavorativo e presso l'università;
7. prove (testimonianze) del supporto al discente (evidence of support as a learner) all'interno di un contesto organizzativo (ad esempio da parte di uno sponsor, del manager di linea o del mentor).

All'interno dei contratti sono presenti, altresì, le tipologie di prove che dovranno essere presentate per dimostrare l'apprendimento avvenuto tramite il lavoro, il volume e il livello del credito corrispondente all'apprendimento mediante il lavoro e i criteri con cui i risultati di apprendimento dovranno essere classificati (Lyons & Bement 2001)

Nel delineare le rispettive responsabilità, il contratto di apprendimento palesa l'interesse e l'impegno di tutte le parti interessate nei confronti del programma. Esso si rivela altresì utile per fissare le regole di base sulle quali il programma si impiegherà e per accrescere il valore del programma nel contesto lavorativo.

3.5 Il riconoscimento dell'apprendimento esperienziale

Il riconoscimento dell'apprendimento precedente gioca un ruolo fondamentale nella pianificazione e nello sviluppo di un programma di *work-based learning* (Connor, 2005, Lester & Costley, 2010). Generalmente, la richiesta di accreditamento nasce nell'ambito del processo di negoziazione tra il discente e il proprio tutor per la sottoscrizione del contratto di apprendimento. Tale richiesta può riguardare il riconoscimento sia dell'apprendimento derivante dallo svolgimento di corsi formali, nei quali ha avuto luogo una certificazione degli apprendimenti (APL), sia di quello informale conseguito durante il lavoro o nella pratica professionale (APEL)¹⁹ (Durrant, Rhodes & Young, 2011).

La richiesta di riconoscimento comporta per i discenti la messa in atto di un processo di autoriflessione, in merito: da una parte, al valore dell'apprendimento stesso in rapporto alle finalità e al livello del programma di studi da intraprendere; dall'altra, alla possibilità di presentare delle concrete evidenze delle conoscenze e delle competenze acquisite (id.). Nel caso in cui il programma di *work-based learning* sia basato su un modello transdisciplinare, lontano quindi dalla logica delle discipline, l'assegnazione del credito si lega, altresì, al programma che deve essere intrapreso, secondo quanto descritto nel contratto di apprendimento. Garnett parla, in proposito, di uno spostamento dal credito "specifico", correlato al *curriculum* tradizionale universitario, al credito "focalizzato", che comporta il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento esperienziale esclusivamente nel caso in cui essi risultino coerenti con il piano di studi negoziato (Garnett 1998, citato in Lesley e Costley 2010; Costley & Dikerdem, 2011). Incentivando la riflessione critica e la valutazione dell'apprendimento passato in rapporto agli obiettivi futuri, il processo di riconoscimento esperienziale supporta le abilità di *self-directed learning* dei discenti (Armsby, Costley & Garnett, 2006), consentendo loro di agire in qualità di "map-

¹⁹ APEL is the Accreditation of Prior Experiential Learning. It is a process by which appropriate experiential and uncertificated learning is given recognition and an academic value. Often the academic value is expressed in terms of academic credit points (a measure of volume) at a particular level (a measure of difficulty) but it can occur outside an academic credit framework for exemption from specific course units. Experiential learning encompasses knowledge, skills and behaviours acquired in a planned or unplanned way through life, especially work. APEL is often closely associated with and sometimes subsumed within APL which is Accreditation of Prior Learning and can apply both certificated and uncertificated learning» (J. Garnett, D. Portwood & C. Costley, 2004) *Bridging Rhetoric and Reality. APEL in the UK*. UVAC, 4).

maker” piuttosto che di semplici “map-reader” (Lester 1999, citato in Costley e Dikerdem, 2011).

In sintesi, le fasi attraverso cui si svolge il processo di riconoscimento dell'apprendimento precedente esperienziale sono sostanzialmente tre: riflessione sull'esperienza, identificazione dell'apprendimento conseguito attraverso essa, presentazione delle evidenze empiriche che attestano i risultati di apprendimento raggiunti (Brennan, 2005, citato in Costley, Abukari & Little, 2009). Le conoscenze e le abilità acquisite, nonché le esigenze di apprendimento da soddisfare mediante lo svolgimento del programma di *work-based learning* vengono documentate mediante la stesura di un *portfolio* (Lyons & Bement 2001; Lemanski, Mewis & Overton 2011).

Le principali richieste di accreditamento in genere riguardano:

- i programmi di formazione svolti all'interno delle imprese stesse (*in house company programmes*);
- le qualifiche professionali che non hanno ancora avuto un numero di crediti accademici riconosciuto a livello nazionale;
- le qualifiche accademiche che hanno già un numero assegnato di crediti accademici a livello nazionale (es.: Diploma in Management Studies o diplomi post-laurea);
- l'apprendimento conseguito sul lavoro (Cunningham, Dawes & Bennett, 2004, 276).

Mentre l'accREDITAMENTO della formazione aziendale è ormai una pratica consolidata nel panorama dell'istruzione superiore – essendosi sviluppata già negli anni '80 del Novecento, a partire dall'introduzione del sistema di accumulazione e trasferimento dei crediti (CAT) – quello dell'apprendimento esperienziale individuale, derivante dalla pratica lavorativa e quello derivante da altre tipologie di programmi su misura o negoziati hanno iniziato a svilupparsi solo in tempi più recenti (Costley, Abukari & Little, 2009).

3.6 I progetti

I progetti costituiscono la componente centrale di un programma di *work-based learning* poiché consentono ai discenti di occuparsi di problemi concreti all'interno del contesto lavorativo in cui operano (promuovendo lo sviluppo di un apprendimento di secondo e terzo ordine) e di svolgere delle attività che spesso sono già state pianificate in precedenza (Lester & Costley, 2010; Raelin, 2008).

La consistenza dei progetti varia in relazione alla tipologia del programma erogato, presentandosi come un'attività circoscritta all'interno di un singolo modulo di un corso universitario o come vera e propria impresa finalizzata alla produzione di un cambiamento nel contesto organizzativo, ad esempio nell'ambito di un dottorato di ricerca (Lester & Costley, 2010).

In termini generali, i caratteri costitutivi di un progetto sono rappresentati dal contesto, dagli obiettivi, dalle risorse – umane e materiali – a disposizione, dai processi di ricerca, sviluppo e gestione implicati e dai risultati finali (Portwood, 2007). Facendo leva su tali caratteri, Kerzner (2000, 1, citato in Portwood, 2007) definisce un progetto come “An endeavour that has a definable objective, consumes resources and operates under time, cost and quality constraints”.

Pur presentando molti dei caratteri distintivi dei progetti indicati da Kerzner, *in primis* la focalizzazione sugli obiettivi realizzabili, le risorse e i vincoli (soprattutto in termini di costi e di qualità), i progetti di *work-based learning* presentano alcuni elementi distintivi che incidono in maniera sostanziale sulla definizione dei loro scopi e del loro valore. Poiché, infatti, si sviluppano nell'ambito della relazione tra il sistema universitario e il contesto lavorativo, essi devono tenere conto delle differenti attitudini con cui l'università da una parte e l'impresa dall'altra valutano la loro utilità: se per la prima a contare è, infatti, soprattutto, l'idoneità “dello” scopo, vale a dire l'utilizzo di mezzi idonei per il raggiungimento di qualsivoglia finalità, per la seconda è invece fondamentale soddisfare soprattutto il criterio di idoneità “per” il fine, ovvero raggiungere i propri obiettivi con qualsiasi mezzo a disposizione. Il problema del rapporto tra mezzi e fini assume pertanto la centralità assoluta nei progetti di *work-based learning* e trova riscontro nei contratti di apprendimento predisposti all'inizio di ogni programma, al cui interno gli interessi del discente, dell'organizzazione lavorativa e dell'università devono essere ugualmente soddisfatti.

ti. È comunque abbastanza evidente come, al di là di tutto, il peso maggiore nella progettazione e nella realizzazione dei progetti ce l'ha comunque l'istituzione universitaria, poiché è quest'ultima in definitiva che decide in merito alla loro approvazione e ne accerta la validità (Portwood, 2007).

Come opportunamente evidenziato da Cleland (1996, citato in UVAC, 2007) i progetti differiscono tra loro in base alla loro natura, vale a dire alle finalità per cui vengono intrapresi: sviluppo di conoscenze, abilità e attitudini dei lavoratori; integrazione delle risorse per la creazione di nuovi prodotti e processi; creazione di valore aggiunto all'interno dell'impresa, in prospettiva futura. È possibile identificare, in tal senso, tre diverse tipologie di progetti (UVAC, 2007, 13):

the development reference may be cast as an informative type of project which is intended to clarify, extend and embellish knowledge or simply to entertain. The reference to focal point may be constructed as indicating reformative type which modifies, redirects and changes the emphasis of existing systems, structures and practices. Finally, the strategic pathway reference may be seen as a transformative type concerned with producing new patterns, new ways of seeing what is familiar and paradigmatic change

A livello universitario, nell'ambito del *work-based learning*, la tipologia dei progetti scelti varia in relazione alle abilità possedute dal discente: i progetti di tipo informativo saranno con molta probabilità maggiormente diffusi nei corsi di primo livello (*bachelor*), mentre quelli di tipo riformativo e trasformativo caratterizzeranno in prevalenza i percorsi di livello dottorale. In tutti i casi, comunque, la pratica riflessiva costituirà l'elemento caratterizzante dei progetti (id.).

Altri significativi elementi che entrano in gioco in un progetto di *work-based learning* sono presi in esame da Raelin (2008). In primis, per l'autore si rivela fondamentale la concessione al discente della possibilità di scelta del progetto da intraprendere, in virtù del fatto che l'apprendimento ha più probabilità di avere successo quando risulta significativo per il soggetto. Il progetto potrà svolgersi sia in autonomia, sia mediante la costituzione di un team di lavoro, ma è comunque fondamentale che all'interno di quest'ultimo sia chiara la responsabilità del discente nello svolgimento del progetto stesso. Un altro aspetto centrale di cui tener conto è il luogo di svolgimento del progetto stesso: esso può essere il contesto lavorativo del

discente o una diversa sede. Nel primo caso si ha chiaramente un notevole vantaggio in termini logistico-operativi, ma è altrettanto vero che il cambiamento di ambiente facilita l'assunzione di differenti prospettive e modalità di strutturazione dei problemi, prefigurando per il discente la possibilità di adozione di soluzioni inedite e, conseguentemente, di realizzazione di un'esperienza radicalmente nuova. Un aspetto controverso concerne la durata del progetto. Secondo Raelin, in letteratura non è indicata alcuna soluzione ottimale e la durata dei progetti varia, assumendo una consistenza breve (da quattro a sei settimane), media (da dodici a quindici settimane) o lunga (da sei mesi a un anno) a seconda dei programmi. L'elemento che accomuna i progetti di *work-based learning* ai quali è riconosciuto un credito per il conseguimento di una qualifica accademica è la necessaria stesura del *report* del progetto. Si tratta, generalmente, di un vero e proprio resoconto del progetto, contenente insieme all'intero iter d'azione dello stesso anche la revisione della letteratura sulla tematica in oggetto e la chiara definizione dei metodi utilizzati per il suo sviluppo..

3.7 Principi, metodi e strumenti di assessment

L'accertamento dell'apprendimento conseguito rappresenta una componente fondamentale del *work-based learning*. Esso impegna le istituzioni universitarie nella ricerca di idonei strumenti di valutazione, in grado non soltanto di soddisfare gli standard accademici per il conseguimento di una determinata qualifica, ma di rafforzare la rilevanza dell'apprendimento mediante il lavoro, a beneficio tanto del discente quanto dell'intera organizzazione lavorativa (Roodhouse e Mumford, 2010; Costley, Abukari & Little 2009). I fattori su cui il processo di *assessment* dovrebbe essere imperniato sono sostanzialmente tre: che cosa viene verificato, chi effettua il controllo, validità e attendibilità della valutazione effettuata (Nixon, Smith, Stafford e Camm 2006).

In merito al primo fattore, gran parte degli studiosi è concorde nel ritenere che, data la natura interdisciplinare del *work-based learning*, l'*assessment* dovrebbe focalizzarsi sui risultati dell'apprendimento intervenuto (*learning outcomes*) in termini di attitudini, capacità e competenze sviluppate e, soprattutto, di ragionamento e riflessione critica implicati nello stesso (Raelin 2008, Brodie e Irving, 2007;

Costley e Armsby 2007; Boud 2001; Gray 2001). La necessità di rilevare non solo i prodotti dell'apprendimento (*outcomes*) ma anche i processi, soprattutto quelli di riflessione e autoriflessione, è sottolineata in particolare da Gonczi (1999 citato in Gray 2001) il quale evidenzia i possibili pericoli che scaturiscono da una strategia di *assessment* basata esclusivamente sugli standard di competenze: oltre al rischio di riduzionismo, derivante dalla valutazione dei soli comportamenti osservati e dalla mera scomposizione dei comportamenti complessi in sequenze di compiti più semplici, a emergere è la difficoltà di ricorrere a un accertamento correlato alla situazione lavorativa nel caso in cui i costrutti da valutare non siano chiaramente definiti e richiedano, pertanto, un *assessment* della conoscenza maggiormente decontestualizzato. Ai fini della valutazione, è fondamentale che i risultati di apprendimento – ciò che ci si aspetta i discenti siano in grado di fare al termine di un dato modulo o progetto all'interno del programma – siano formulati in modo tale da non risultare né troppo specifici, né troppo ampi, affinché possano essere adeguatamente documentati ai fini della valutazione (Durrant, Rhodes & Young, 2011).

Per quanto concerne il secondo fattore – a chi spetti il compito di accertamento dei risultati del *work-based learning* – Nixon *et al.* (2006) ritengono che l'*assessment* costituisca una prerogativa dello *staff* accademico, comportando un coinvolgimento minimo dei datori di lavoro: quest'ultimo generalmente si risolve nella consulenza agli studenti sugli aspetti tecnici dei progetti intrapresi e in un *feedback* sulla loro performance. In ogni caso, la valutazione viene effettuata sulla scorta dei criteri di valutazione propri di ciascuna università e del livello di studio accademico corrispondente (Durrant, Rhodes & Young, 2011). È bene evidenziare, inoltre, come le qualifiche professionali (come ad esempio quella di infermiere) non possono essere conseguite mediante il *work-based learning*, in quanto investite da una regolamentazione specifica. (valutare se inserire qua o altrove).

Alcuni indicatori generali dei risultati di apprendimento richiesti per ciascun livello di studi sono stati sviluppati dalla Ufi/Learndirect (2001) per essere applicati al *work-based learning*. Essi coprono, nello specifico, cinque aree fondamentali: complessità e responsabilità; scopo; riflessione e comprensione; ricerca e valutazione; innovazione e originalità.

Il terzo fattore fondamentale nell'*assessment* del *work-based learning*, infine, è rappresentato dai criteri di valutazione. Come rileva Gray (2001), anche nel *work-based learning*, come in ogni altra forma di apprendimento, i parametri di riferimento sono la validità, l'attendibilità e l'autenticità della valutazione effettuata. Uno strumento di *assessment* è valido se misura ciò che intende misurare. Si distinguono: una validità di costrutto, preoccupata di misurare determinati concetti e i caratteri che li contraddistinguono (nel caso del *work-based learning*, ad esempio, potrebbe essere importante misurare il concetto di "riflessione"); una validità di contenuto, mirante a stimare il grado in cui uno strumento di *assessment* è capace di indirizzare gli item all'interno di un dominio stabilito; una validità predittiva, finalizzata a prevedere possibili orientamenti futuri (mediante, ad esempio, l'identificazione degli individui che con maggiore probabilità saranno in grado di garantire delle performance di successo). L'attendibilità si lega alla stabilità dei risultati nel tempo e nello spazio, alla comparabilità dei giudizi tra diversi valutatori e alla coerenza di giudizio espressa dal singolo valutatore. Nel caso specifico del *work-based learning*, in realtà, risulta difficile valutare gli stessi aspetti di un compito in situazioni differenti e, peraltro, non è neanche l'obiettivo prefissato, considerato che a contare maggiormente in tale ambito non è tanto la conformità dei risultati quanto il grado e il tipo di cambiamenti realizzati. A garantire l'attendibilità dei giudizi sono piuttosto il coinvolgimento sia dello *staff* accademico sia dei professionisti nel contesto lavorativo e il ricorso a diversi strumenti di *assessment*. Ciò anche al fine di garantire l'autenticità del lavoro svolto, vale a dire che quest'ultimo sia il prodotto dello sforzo intellettuale del discente (*ibidem*, Gray 2001). La diversità degli strumenti di *assessment* contribuisce, infine, ad accrescere la motivazione dei discenti, consentendo loro di assumere la piena responsabilità del processo e di essere valutati in relazione ai propri punti di forza e secondo modalità che sono correlate ai compiti lavorativi svolti (Durrant, Rhodes & Young 2011; Gray, 2001).

Tra i metodi e gli strumenti di *assessment* maggiormente utilizzati rientrano: l'*auto-assessment* e l'*assessment* tra pari; i compiti e i progetti; i resoconti (*memorandum report*); i portfoli; le dissertazioni e le tesi; le presentazioni; i *poster display* (Costey, Abukari & Little, 2009; Gray 2001; Lemanski, Mewis & Overton 2011). Ciascuno di essi è sinteticamente descritto qui di seguito:

- *Auto-assessment e assessment tra pari.* L'*auto-assessment* e l'*assessment* tra pari sono metodi di *assessment* con una valenza prevalentemente formativa, poiché implicano il coinvolgimento dei discenti nella riflessione e nella valutazione critiche del proprio apprendimento. Il problema maggiore posto da tali strategie di *assessment* è quello dell'attendibilità, evidente soprattutto nel caso dell'*assessment* tra pari, laddove i discenti sono in genere più inclini a sopravvalutare piuttosto che a sottovalutare il lavoro dei propri colleghi. Per ridurre al minimo tale problema, è importante che i tutor accademici aiutino i discenti a determinare in anticipo i criteri di *assessment* che verranno utilizzati (Gray, 2001);
- *Compiti e progetti.* L'assegnazione di compiti, generalmente sotto forma di domande a cui rispondere, è una delle modalità più tradizionali di *assessment* utilizzate nell'ambito del sistema formativo formale e, in particolare, di quello universitario. Nel caso specifico del *work-based learning*, il compito assegnato deve però essere attinente al lavoro svolto dal discente e assume, comunemente, la forma di un progetto. Anche in questo caso, è importante stabilire a priori i criteri di valutazione, in modo tale da far emergere oltre alle conoscenze dei discenti anche le loro abilità cognitive, pratiche e trasversali, in rapporto al contesto operativo. Il carico di *assessment* richiesto dai compiti e dai progetti – inteso in termini di tempo e di sforzi richiesti ai valutatori – è alto, soprattutto nel caso in cui sia necessario predisporre progetti individualizzati per ciascun discente (id.);
- *Memorandum report.* Il resoconto scritto delle ricerche intraprese all'interno del contesto lavorativo costituisce uno strumento di *assessment* ampiamente utilizzato nel *work-based learning*, sia per il basso carico di *assessment* richiesto, sia per la sua utilità (poiché scrivere un rapporto costituisce un'abilità trasferibile di fondamentale importanza per i discenti). Un resoconto di ricerca tipicamente presenta i seguenti caratteri: un titolo, che consente di individuare l'argomento oggetto del rapporto; una serie di dettagli di carattere amministrativo (nome dell'autore, nome del tutor, titolo del modulo, ecc.); il *background* della ricerca e le sue finalità principali; i risultati della ricerca, includenti grafici, tabelle, figure ecc. (id.);

- *Portfoli*. I portfoli costituiscono uno degli strumenti più importanti per l'attestazione dell'apprendimento conseguito e sono ampiamente utilizzati soprattutto per l'accreditamento dell'apprendimento esperienziale. Essi includono tutta la documentazione del lavoro svolto all'interno del programma di *work-based learning*: resoconti, verbali, comunicazioni mail, registrazioni audio e video, materiale grafico, ecc. È importante che il discente non si limiti a offrire una documentazione del lavoro svolto ma sia in grado anche di evidenziare l'apprendimento che ha avuto luogo a seguito di quest'ultimo e le modalità con cui esso è stato conseguito. Il carico di *assessment* richiesto è decisamente alto, se si tiene conto dell'ingente quantità di materiale da esaminare e della natura individuale del lavoro svolto (difficile da valutare a livello oggettivo). La stesura del *portfolio* richiede, altresì, un alto grado di supporto al discente da parte del tutor accademico, soprattutto per la scelta di ciò che deve essere incluso al suo interno (Gray, 2001; Race, 2009);
- *Dissertazioni e tesi*. Tradizionalmente utilizzate come strumenti finali di *assessment* nell'ambito dei corsi accademici tradizionali, le dissertazioni e le tesi sono ampiamente utilizzate anche nel contesto del *work-based learning* per accertare le capacità di analisi critica, di sintesi e di valutazione dei discenti. La loro inclusione tra gli strumenti di *assessment* contribuisce, peraltro, ad accrescere il rigore accademico e, dunque, il riconoscimento della qualifica rilasciata. Anche in questo caso, come già per i portfoli, il carico di *assessment* è piuttosto elevato (Gray, 2001);
- *Presentazioni*. Le presentazioni costituiscono il mezzo più idoneo per accertare e sviluppare le competenze comunicative dei discenti, consentendo loro, al contempo, di presentare i risultati dei propri progetti (Gray, 2001; Race, 2009). Esse inoltre possono essere adoperate per accertare l'autenticità del lavoro svolto e possono servire allo *staff* accademico e ai responsabili delle organizzazioni lavorative per avere un *feedback* costruttivo sui risultati conseguiti al termine del programma (Gray, 2001). Il carico di *assessment* richiesto è relativamente basso;
- *Poster displays*. Tale strumento è solitamente utilizzato per la presentazione collettiva dei dati raccolti al termine di un lavoro di gruppo, al fine di promuovere il *team-working* e lo sviluppo di un insieme di abilità trasferibili.

Esso comporta un carico di *assessment* basso, soprattutto laddove consente il ricorso alla valutazione tra pari, in cui ciascun discente è chiamato a valutare il lavoro dei propri colleghi (Gray 2001; Race, 2009).

LA VALUTAZIONE E L'IMPATTO DEL *WORK-BASED LEARNING*4.1 *La valutazione del work-based learning*

Ai fini della valutazione di un programma di *work-based learning*, secondo Raelin (2008) può essere proficuo il ricorso a un insieme di indicatori. In assenza di parametri di controllo, infatti, esso potrebbe non ottenere l'approvazione e il sostegno da parte dell'organizzazione lavorativa. Sebbene, inoltre, non sempre si riveli indispensabile ai fini organizzativi, la valutazione si lega agli sforzi di ricerca accademici per offrire una solida base empirica del valore del *work-based learning* (*ibidem*) e alla necessità di garantire adeguati livelli qualitativi per i programmi formativi erogati, secondo quanto prescritto dal *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education* (QAA 2007, 20): "Awaring institutions have policies and procedures for securing, monitoring, administering and reviewing work-based and placement learning that are effective and reviewed regularly". Il monitoraggio e la revisione avverranno chiaramente tenendo conto dell'ampiezza e della flessibilità dei programmi di *work-based learning* erogati, che per le loro caratteristiche vanno oltre i parametri di valutazione comunemente utilizzati nell'ambito dei programmi accademici più tradizionali (Ball & Manwaring, 2010), pur conservandone lo stesso rigore e l'equivalenza dei risultati (Betts, 2012).

4.1.1 *Indicatori di performance standard*

Vi sono diversi sistemi di misurazione che possono essere adoperati nel *work-based learning*. Uno di quelli più popolari è il modello di Kirkpatrick, sviluppato per la prima volta dall'autore nel 1959 e successivamente rivisitato nel 1986. Kirkpatrick (1959; 1996) sostiene che la valutazione di un programma di formazione si svolga in quattro passi fondamentali, tutti ugualmente necessari: *reaction, learning, behavior and results*.

La *reaction* (reazione) registra il grado di soddisfazione dei discenti in merito al programma, è cioè “a measure of how participants feel about the various aspects of a training program, including the topic, speaker, schedule, and so forth” (1996, 55). Il livello di gradimento è fondamentale nel determinare la motivazione e l’interesse nei confronti dell’apprendimento, anche se da solo non garantisce che realmente quest’ultimo vi sia stato.

Misurare l’apprendimento si rivela fondamentale per accertare il grado di “knowledge acquired, skills improbe, or attitudes changed due to training” (*op. cit.*, 56).

Il terzo livello di valutazione è rappresentato dalla rilevazione del comportamento (*behaviour*): “this is a measure of the extent to which participants change their on-the-job behavior because of training. It’s commonly referred to as transfer of training” (*ibid.*). L’importanza di valutare le modifiche del comportamento lavorativo risiede nel fatto che l’aver appreso nuove tecniche e principi non necessariamente si traduce nella loro concreta applicazione. La valutazione dell’apprendimento e del comportamento a seguito della formazione intervenuta si rivela più difficile da attuare rispetto a quella di semplice gradimento, richiedendo pertanto l’utilizzo di un idoneo metodo scientifico che prevede in particolare:

- la rilevazione dell’apprendimento di ciascun discente, in modo tale da pervenire a risultati di tipo quantitativo;
- una doppia misurazione, “prima e dopo” che l’intervento formativo abbia avuto luogo, per far sì che l’apprendimento possa essere attribuito realmente al programma;
- una misurazione dell’apprendimento su basi oggettive;
- l’impiego di un gruppo di controllo;
- il ricorso a un’analisi statistica dei risultati (Kirkpatrick, 1959).

L’ultimo passo nel percorso di valutazione di un programma formativo è rappresentato, secondo Kirkpatrick (1959), dalla rilevazione dei risultati prodotti, in termini di riduzione dei costi, qualità superiore, incremento della produzione, riduzione del turn-over e dell’assenteismo sul lavoro. La maggiore difficoltà in questo caso risiede nell’impossibilità di operare una netta separazione delle variabili intervenienti: in altri termini, nella incapacità di stabilire con assoluta certezza se i

risultati desiderati siano attribuibili esclusivamente al programma formativo o siano frutto dell'azione concomitante di altri fattori (*ibid.*).

Un altro sistema di misurazione, secondo Raelin (2008), è quello che utilizza i criteri dello sforzo, del processo e della *performance* (indicati rispettivamente come *input*, *process* e *output*).

Nella valutazione dello sforzo rientra la quantificazione delle risorse impiegate a beneficio del programma in rapporto ai seguenti indicatori: gestione delle attività formative, numero degli individui partecipanti, quantità di tempo utilizzato (e, di conseguenza, numero di ore di mancato svolgimento del lavoro abituale), spese per il pagamento degli eventuali sponsor.

La valutazione del processo prende in esame, nel dettaglio, le attività svolte in relazione: ai bisogni formativi dei partecipanti; alle modalità di gestione dei problemi all'interno del programma; alle caratteristiche distintive di quest'ultimo (e alle eventuali modifiche da apportare ad esso in futuro); alle tipologie di progetti scelti e ai relativi criteri di scelta degli stessi; all'eventuale presenza di team di apprendimento e/o di pratiche riflessive.

La valutazione della *performance*, infine, misura la rispondenza del programma agli obiettivi iniziali, nel breve e nel lungo periodo. Nell'immediato ad essere vagliati sono soprattutto la rispondenza del programma ai bisogni formativi iniziali, le competenze acquisite dai partecipanti, le reazioni al programma (sia dei partecipanti, sia degli *stakeholder* coinvolti), il rispetto dei tempi e dei costi preventivati, i cambiamenti direttamente riscontrabili nel contesto lavorativo. A lungo termine, invece, si registrano i cambiamenti più significativi che il programma ha determinato nel contesto lavorativo assunto nella sua globalità, nell'ambito sia delle pratiche organizzative, sia della cultura dell'organizzazione, sia dei processi d'innovazione (ad esempio: aumento delle pratiche riflessive all'interno delle unità organizzative dei partecipanti al programma) (*id.*).

Un ulteriore parametro di valutazione che può essere utilizzato per accrescere la credibilità di un programma di *work-based learning* è per Raelin (2008) quello di carattere economico. Per effettuare tale misurazione è ad esempio possibile individuare i cambiamenti che intervengono nei partecipanti durante tutto il programma e verificare che vi sia una correlazione tra tali cambiamenti e i risultati in termini economici. Una dimostrazione di ciò, nello specifico, è offerta dalle pratiche

riflessive, poste alla base di qualsiasi programma di *work-based learning*. Consentendo ai gruppi di sviluppare nuove e diverse abilità di interazione e di assunzione delle decisioni condivise, esse si rivelano fondamentali per il raggiungimento di risultati efficaci all'interno di un contesto lavorativo. Tali risultati (ravvisabili in termini di processi operativi più efficienti, riduzione dei tempi morti, prodotti di alta qualità ecc.) possono poi essere quantificati con il ricorso a indicatori economici standard. Altri possibili indicatori di redditività sono altresì rintracciabili nel miglioramento delle performance manageriali nel corso del tempo, nella più veloce progressione lavorativa dei partecipanti al programma rispetto ai non partecipanti o, ancora, nel minor grado di conflittualità all'interno del contesto lavorativo. È comunque importante sottolineare come secondo Raelin, in ogni caso, i programmi di *work-based learning* tendono ad avere un impatto intermedio piuttosto che a lungo termine (in grado cioè di generare profitti in senso stretto), poiché è difficile escludere che all'interno dell'organizzazione operino forze in contrasto con il cambiamento realizzato e capaci di vanificarne l'effetto (id.).

4.1.2 Criteri di misurazione non convenzionali

Oltre ai criteri di misurazione convenzionali Raelin (2008, 272) evidenzia l'importanza di sviluppare per il *work-based learning* unità di misura di *performance* non standard:

It is important to keep in mind that output from work-based learning cannot always jibe with standard financial indicators since we are often measuring knowledge, an intangible asset [...]. Measuring outputs in knowledge and learning is very possible but requires the development of nonstandard measures of performance.

L'aspetto positivo del ricorso a indicatori di misura alternativi è ravvisato nel fatto che i discenti hanno modo di riflettere personalmente sugli apprendimenti intervenuti non soltanto a livello formale ma anche informale o incidentale, nonché sulle modalità di costruzione e gestione della conoscenza, predisponendosi in tal modo a diventare dei "learning manager" piuttosto che dei semplici "learned manager" (Johnson & Spicer 2006, citati in Raelin, 2008, 262). L'autore focalizza l'attenzione soprattutto sugli effetti che un programma di *work-based learning* produce nei

discenti e, di rimando, nelle istituzioni accademiche e in quelle lavorative, raggruppandoli in quattro tipologie fondamentali:

1. *effetti sul sé*. Tale dominio include tre categorie fondamentali: benefici di carattere accademico, sviluppo personale e sviluppo lavorativo. In relazione alla prima categoria, i principali vantaggi per le istituzioni universitarie derivano dall'accresciuta motivazione dei partecipanti all'apprendimento e dalla concreta applicazione nella pratica lavorativa delle teorie studiate in aula. L'area dello sviluppo personale comprende una serie di benefici per i discenti di carattere individuale e interpersonale che vanno dall'accrescimento dell'autostima e della capacità di ascolto, alla consapevolezza del proprio stile di apprendimento, alla maggiore assunzione di responsabilità e spirito d'iniziativa, fino al potenziamento della capacità di interagire e riflettere insieme agli altri, muovendo dal riconoscimento dell'esistenza di differenti punti di vista sulle cose. Nella sfera dello sviluppo professionale (*career development*) i benefici connessi al *work-based learning* si misurano soprattutto in termini di aumento dell'autoefficacia lavorativa (*work self-efficacy*) e di risultati di apprendimento che scaturiscono dalla pratica lavorativa (*practice-based learning outcomes*) piuttosto che dalle lezioni teoriche all'interno dell'aula accademica. In riferimento a quest'ultimo aspetto, tre sembrano essere i processi che conducono ai risultati desiderati: la prontezza ad apprendere e acquisire nuova conoscenza a partire dall'esperienza; l'estensione della conoscenza posseduta ai fini della realizzazione di nuova esperienza e della conseguente gestione di situazioni nuove o sconosciute; la creazione di nuova conoscenza quando quella vecchia si rivela inadeguata all'interno di nuovi e differenti contesti;
2. *effetti sulle relazioni interpersonali e di team*. I programmi di *work-based learning* sono strutturati in modo da favorire lo sviluppo delle abilità interpersonali e di *team work* dei propri partecipanti. Come indicatori di efficacia possono essere assunti, fra gli altri, l'accresciuta consapevolezza delle dinamiche di gruppo, l'incremento della capacità di ascolto, della pazienza e della sensibilità nei confronti degli altri, l'affinata capacità di espressione dei propri sentimenti, il potenziamento delle capacità di ricerca e di *networking*, la maggiore perizia nel sollecitare l'indagine collettiva. Una misura del successo

del programma a livello collettivo, in termini di sviluppo del gruppo, è data dalla piena partecipazione di tutti i membri, dalla crescita della creatività e dell'intraprendenza (intesa anche come capacità di accettare le sfide), dalla migliorata capacità di gestione del conflitto, dal maggior grado di supporto offerto agli altri, dalla valorizzazione delle differenze e dalla consapevolezza etica;

- *effetti sul comportamento professionale.* Fermo restando che il comportamento professionale sia strettamente connesso al campo lavorativo in cui il soggetto opera e al cui interno sviluppa specifiche abilità, per evidenziare gli effetti che i programmi di *work-based learning* hanno sulla gestione dell'attività lavorativa dei discenti è possibile secondo Raelin (2008) fare riferimento ad alcuni indicatori generali, inerenti: alla capacità di organizzarsi e di organizzare i gruppi all'interno del proprio contesto lavorativo; alle modalità di relazionarsi con i componenti del proprio *staff* e con i propri superiori, soprattutto quando è necessario farsi ascoltare, discutere di eventuali problemi o effettuare delle critiche; alla capacità di delegare in modo efficace i compiti; al monitoraggio efficace delle attività; alla promozione del cambiamento culturale all'interno dell'organizzazione;
- 3. *effetti sui progetti.* I progetti costituiscono, come si è avuto modo di vedere nel capitolo precedente, uno degli aspetti più importanti di un programma di *work-based learning* e, come tali, costituiscono un indicatore essenziale della sua efficacia. La loro valutazione richiede generalmente il ricorso a criteri di misurazione standard, di tipo quantitativo, strettamente correlati alle finalità e agli obiettivi generali prefissati (ad esempio riduzione dei costi, accrescimento della soddisfazione del cliente, ecc.). Oltre a tali criteri è però possibile e auspicabile, fare ricorso anche a indicatori indiretti (*proxy indicators*), meno intrusivi ma ugualmente significativi. Degli esempi di tale tipologia di indicatori possono essere ravvisati nella crescita delle risorse associate al progetto al di fuori del *budget* preventivato inizialmente o nella sopravvivenza del progetto ben oltre la durata del programma di *work-based learning*. In maniera analoga, la valutazione complessiva di un programma di *work-based learning* potrebbe essere svolta tenendo conto della volontà espressa da parte delle imprese di investire denaro per la ripetizione dello stesso.

4.2 *L'impatto del work-based learning sui diversi stakeholder*

Strettamente connessa alla valutazione del *work-based learning* è l'analisi dell'impatto che quest'ultimo ha sui suoi principali *stakeholder*, vale a dire la disamina dei benefici (personali e professionali), ma anche dei problemi e delle sfide, che esso pone ai suoi discenti, alle rispettive organizzazioni lavorative e alle istituzioni universitarie.

Un numero crescente di ricerche empiriche è attestato su tale fronte, a testimonianza dell'importanza crescente che il *work-based learning* va assumendo all'interno del sistema d'istruzione superiore e della conseguente necessità di meglio comprenderne le dinamiche implicate, in relazione non tanto alla formazione iniziale dei laureati per l'ingresso nel mercato lavorativo quanto soprattutto alla formazione continua della forza lavoro già esistente (Nixon, 2008). Diversi studiosi evidenziano in tal senso l'attrattiva del *work-based learning* e la sua capacità di accrescere la partecipazione all'istruzione superiore degli individui adulti, specialmente di coloro i quali non possiedono i requisiti convenzionali di accesso ai corsi di livello universitario o, essendo lavoratori a tempo pieno, trovano difficile conciliare la propria attività professionale con l'impegno che la frequenza di un corso accademico richiede (Buond & Solomon, 2001a; Lester & Costley, 2010; Nixon, 2008). La rilevanza del *work-based learning* in tal senso è chiara: esso dà infatti modo ai discenti di conseguire delle qualifiche di livello accademico tramite lo svolgimento delle pratiche lavorative quotidiane, consentendo il massimo della flessibilità e dell'autonomia di gestione del proprio apprendimento (Boud & Solomon 2001a).

4.2.1 *La prospettiva dei discenti*

Lo studio svolto da Nixon nel 2008 per conto dell'*Higher Education Academy*, seppur sviluppato su piccola scala, costituisce uno degli studi più significativi in merito all'impatto del *work-based learning* sui lavoratori, rappresentando un punto di riferimento per tutte le ricerche successive. Esso ha coinvolto sei importanti

università inglesi²⁰ con una considerevole esperienza nel campo del *work-based learning*, in grado nel loro insieme di garantire l'erogazione di diverse tipologie di corsi, da quelli più brevi (es.: singoli moduli accreditati) a quelli propriamente detti, che si concludono con il rilascio di una qualifica accademica; non sono stati presi in esame soltanto i *Foundation Degrees*, oggetto di uno studio complementare del CHERI. Stando ai risultati delle interviste condotte nell'ambito di tale studio, il *work-based learning* ha un impatto positivo sui lavoratori, rivelandosi all'altezza delle loro aspettative e dei bisogni formativi iniziali. I lavoratori intervistati, suggeriscono, a tal proposito, rilevanti benefici in termini di crescita personale, con riferimento in particolare ai seguenti aspetti: incremento della fiducia in sé stessi, del senso di autoefficacia e di autorealizzazione; sviluppo del pensiero critico e della propensione a riflettere e a ragionare sui fenomeni, potenziamento e sviluppo delle abilità comunicative e organizzative; volontà (desiderio) di migliorarsi e di continuare ad apprendere. Sul piano professionale, si registrano valutazioni positive legate soprattutto al guadagno di *expertise*, sicurezza e autonomia nello svolgimento del proprio ruolo lavorativo; all'acquisizione di competenze specifiche immediatamente spendibili, piuttosto che di astratte conoscenze teoriche; alla riduzione dello stress; a un maggiore riconoscimento e alla concreta possibilità di avanzamento di carriera (Lester & Costley, 2010; Nixon, 2008).

I benefici evidenziati nello studio di Nixon vengono confermati successivamente anche da Durrant, Rhodes e Young (2011) e da Lemanski, Mewis e Overton (2011) secondo i quali mediante lo svolgimento di programmi di *work-based learning*, i discenti hanno modo di: instaurare un saldo legame tra lo studio e l'attività lavorativa, utilizzando lo studio come strumento per un ulteriore impegno e sviluppo nel proprio ruolo professionale e il contesto lavorativo come risorsa per l'apprendimento; ottenere un maggior supporto da parte dei propri datori di lavoro; sviluppare un programma di studio in linea con i propri interessi personali e le proprie esigenze di sviluppo professionali, nonché con le conoscenze e le capacità

²⁰ Le università coinvolte nello specifico sono quelle di: Chester, Derby, Middlesex, Northumbria, Teesside e Westminster. Lo studio si è svolto mediante la realizzazione di una serie di interviste semistrutturate con i lavoratori e i datori di lavoro partecipanti ai programmi erogati da ciascuna università partecipante. In totale, tra giugno e ottobre del 2007 sono state realizzate 59 interviste con i lavoratori (scelti tra coloro i quali avevano portato a termine il proprio programma con successo) e 46 con i datori di lavoro, distribuiti in diversi settori lavorativi (pubblico, privato, del volontariato) (Nixon, 2008).

già possedute che diventano in tal modo capitalizzabili; negoziare il focus, il contesto, le scadenze e le modalità di accertamento del proprio apprendimento; potenziare le proprie possibilità di carriera e di guadagno.

Nell'ambito del progetto europeo Glas²¹, infine, tra i benefici del *work-based learning* per i lavoratori figurano: il riconoscimento e l'autostima; la motivazione; l'integrazione con l'esperienza di vita e di lavoro; la consistenza e la significatività dell'apprendimento realizzato, oltretutto il maggiore controllo esercitato su di esso; la possibilità di accesso alle conoscenze e alla cultura dell'organizzazione lavorativa; l'opportunità di coniugare il lavoro e l'apprendimento organizzativo con lo studio universitario; la restituzione alle famiglie di una visione positiva dell'apprendimento, soprattutto in relazione alla classe sociale e al genere di appartenenza (Betts, 2012).

A fronte dei numerosi vantaggi offerti, il *work-based learning* pone ai discenti anche considerevoli sfide, correlate innanzitutto alla necessità di dirigere e gestire in modo autonomo il proprio apprendimento (*self-directed learning*), mediante la presa di coscienza dei propri stili cognitivi e la capacità di fronteggiare le difficoltà. Oneri che non sempre gli individui sono in grado di assumere perché comportano lo scardinamento di abitudini consolidate (soprattutto in termini di contenuti e compiti di apprendimento), acquisite durante la frequenza dei corsi accademici tradizionali (Boud & Solomon, 2001a). Il rischio maggiore è quello che essi rimangano invischiati nel progetto di lavoro in corso e non siano capaci di valutare i propri effettivi progressi nell'apprendimento. In realtà, secondo Durrant e i suoi colleghi (2011), il *self-directed learning* costituisce più un obiettivo da raggiungere che un prerequisito del *work-based learning* ed il fatto che il discente abbia la facoltà nel gestire autonomamente il proprio apprendimento non significa affatto che lo debba fare in isolamento: il rapporto con i tutor e i supervisori (universitari e del contesto lavorativo), nonché con gli altri discenti, sia in presenza, sia a distanza (mediante il ricorso alle nuove tecnologie informatiche), costituisce infatti un presupposto fondamentale per l'apprendimento basato sul lavoro, come si è avuto modo di vedere nel capitolo precedente.

²¹ Il progetto GLAS è un progetto europeo nato con la finalità di mettere a confronto, sviluppare e disseminare le *best practice* nel campo dell'inclusione sociale e della progressione della forza lavoro, soprattutto quella femminile, nell'ottica del *lifelong learning* (Betts, 2012).

Un'altra sfida posta dal *work-based learning* ai discenti concerne la natura e la trasferibilità dell'apprendimento realizzato. Rileva in proposito Boud (2001a, 38):

When student are engaged in work-based learning, what are they actually learning? They are not learning existing knowkedge from a standard curriculum. They are not engaged in research in the sense that someone undertakling a PhD is engaged in original research (unless perhaps they are engaged in doctoral level work-based learning). They are not learning how to do their existing job, though they may well be extending their present work. For the most part what they are doing is equipping them to be continuing learners and productive workers through engagement with tasks that extend and challenge them, taking them beyond their existing knowledge and expertise.

Se tutto ciò costituisce indubbiamente un vantaggio ai fini dello sviluppo del *lifelong learning*, la difficoltà che si pone per i discenti (ma anche per lo staff accademico e per i supervisori nel contesto lavorativo, come si vedrà meglio in seguito) è quella di far fronte, il più delle volte, a situazioni di apprendimento sconosciute, non risolvibili mediante il ricorso a strategie di risoluzione già note. Una possibile soluzione al riguardo, secondo Boud (2001a), è quella indicata da Bowden e Marton (1998): i discenti dovrebbero cercare di capire la natura del problema da risolvere, individuando gli aspetti fondamentali di quest'ultimo che variano rispetto ai caratteri dei problemi fronteggiati nel passato e integrando tra loro gli schemi di riferimento del sapere disciplinare e di quello professionale (conoscenza *mode 1* e *mode 2*). L'esplorazione delle variazioni esistenti all'interno dei diversi oggetti di studio e delle relazioni tra di esse consente altresì il superamento di un altro dei principali problemi sovente chiamati in causa nel *work-based learning*: il *transfer*. Il pericolo paventato da Boud è che il *work-based learning* aiuti i discenti a migliorare la propria pratica professionale nell'immediato, ma impedisca loro di andare oltre il particolare contesto lavorativo in cui attualmente operano e di trasferire le conoscenze e le competenze apprese ad altri ambiti e situazioni. Sempre secondo Bowden e Marton (1998, citati in Boud 2001, 41), però, anche quello del *transfer* è in realtà un falso problema: non esistono situazioni di apprendimento da una parte e situazioni di applicazione dall'altra, ma "every 'learning situation' includes the potential for application (of somethinnng learned previously) and every 'situation of

application' implies the potential for learning (something new)". Aniché parlare di *transfer*, di applicazione della conoscenza, dunque, sarebbe più corretto ragionare in termini di differenze tra situazioni di vario tipo, ad esempio all'interno e all'esterno delle istituzioni educative, in modo tale da sganciare la conoscenza dal contesto particolare in cui essa viene acquisita e, al tempo stesso, accrescere la consapevolezza dei discenti in merito a ciò che stanno apprendendo. In tal modo, oltretutto, la conoscenza già in possesso dei discenti verrebbe attivata e utilizzata come fondamento per nuovi apprendimenti (Boud, 2001a).

4.2.2 *Il punto di vista delle imprese*

L'impatto dei programmi di *work-based learning* sulle imprese si manifesta nel breve, medio e lungo periodo (Raelin, 2008). Nell'immediato, il beneficio diretto per l'organizzazione scaturisce soprattutto dalla creazione di nuova conoscenza; quest'ultima, sommandosi a quella già esistente in termini di capitale intellettuale e strutturale²², determina nel medio periodo un accrescimento della sua *capability* (nel senso di efficienza ed efficacia) complessiva. Nel tempo è possibile riscontrare, altresì, un incremento della professionalità e della motivazione dei lavoratori, che si traducono sovente in un maggiore attaccamento all'impresa e in un impegno volontario nello sviluppo dei processi organizzativi (Lester & Costley, 2010; Raelin, 2008). Un'altra ricaduta significativa si ha, molte volte, anche in termini di credibilità dell'impresa e di più facile reclutamento di nuovo personale. In una prospettiva più ampia, il *work-based learning* può stimolare l'innovazione e innescare nuove modalità lavorative e nuove traiettorie di sviluppo²³, limitando al tempo stesso l'entità degli investimenti (Durrant, Rhodes e Young, 2011; Lester & Costley, 2010). Esso può, altresì, determinare un cambiamento a livello istituzionale o culturale,

²² Il capitale strutturale può essere definito come "the organizing and structuring capability of the organization expressed in formal instruments such as mission statements, policies, regulations, procedures, codes, functional business units, task groups, committees or less formal culture, networks and practices". Il capitale intellettuale a sua volta può essere visto "as a combination of human capital (the knowledge, skills and capabilities of individuals and groups), customer capital (the value of an organization's relationships with the people with whom it does business) and structural capital" (Garnett, 2007, 21-22).

²³ In genere il cambiamento organizzativo trova maggiore possibilità di innescarsi nell'ambito di programmi di *work-based learning* post-laurea, soprattutto di livello dottorale, ma non è esclusa la possibilità che si realizzino all'interno dei programmi di livello universitario (Lester & Costley, 2010).

configurandosi come una modalità di apprendimento intra e interorganizzativo e contribuendo ad accrescere la memoria istituzionale dell'impresa mediante la condivisione delle conoscenze e delle pratiche tra generazioni successive di lavoratori (Raelin, 2008).

Siffatti presupposti incoraggiano chiaramente la partecipazione delle imprese al *work-based learning* anche se, di fatto, numerosi studi svolti in ambito sia accademico sia organizzativo (Boud & Solomon, 2001a; Brennan & Little, 2006; Sung & Ashton 2005; Tear & Neil 2002, citati in Lester & Costley, 2010) evidenziano come il reale valore dei programmi di *work-based learning* per il contesto lavorativo è legato al grado di impegno di quest'ultimo nella instaurazione di *partnership* con le istituzioni universitarie e al suo apporto nella realizzazione dei corsi. Si rivela essenziale, in tal senso, la capacità delle università e delle imprese di prevedere la costituzione di un'infrastruttura comune e di concordare le rispettive responsabilità per l'erogazione dei corsi, il supporto ai discenti, l'*assessment* dei risultati di apprendimento (Boud, 2001a; Durrant, Rhodes & Young, 2011). Al riguardo, sembra che siano soprattutto le piccole e medie imprese a investire maggiormente nel *work-based learning*, assegnando ad esso maggior valore rispetto alla formazione universitaria tradizionale, almeno per la formazione dello *staff* manageriale. Viceversa, laddove l'investimento delle imprese è finalizzato solo al conseguimento di benefici nel breve periodo, l'impatto del *work-based learning* per le imprese sarà minore e quest'ultimo fungerà piuttosto da stimolo ai lavoratori per abbandonare la propria organizzazione, poiché essa non sarà in grado di rispondere alle loro accresciute esigenze in termini economici e di avanzamento di carriera (Lester & Costley, 2010).

4.3 *Le sfide poste dal work-based learning alle università*

Se per i discenti il *work-based learning* presenta dei benefici palesi che ne incoraggiano l'attuazione a fronte dei suoi inevitabili fattori di criticità, nel caso delle istituzioni universitarie realizzare un bilancio dei costi e dei benefici derivanti da un coinvolgimento nello stesso appare più impegnativo. Non c'è alcun dubbio che l'erogazione di programmi di *work-based learning* costituisca per l'università una modalità di avvicinamento al mondo del lavoro e che l'instaurazione di *partnership*

con le imprese rappresenti un'occasione di crescita e di sviluppo sul piano della ricerca. A fronte di questi vantaggi, però, il *work-based learning* pone alle istituzioni universitarie delle difficili sfide da affrontare su più fronti concomitanti. Boud e Solomon (2001a) raggruppano tali sfide in tre aree fondamentali: quella epistemologica e dell'equivalenza dei risultati, quella delle pratiche e quella dell'identità.

La sfida epistemologica chiama in causa la qualità dei programmi di *work-based learning*, in termini sia di requisiti d'ingresso e di uscita (specificazione dei risultati), sia di allocazione dei crediti accademici per gli apprendimenti realizzati al di fuori del contesto universitario (Boud e Solomon, 2001a; 2001b). Essa riguarda, in altri termini, la necessità di garantire adeguata corrispondenza tra i risultati conseguiti tramite il *work-based learning* e quelli richiesti in rapporto agli *standard* e ai livelli accademici di riferimento, onde evitare che il *work-based learning* possa determinare un abbassamento degli *standard* qualitativi universitari. Come evidenziano opportunamente Brennan e Little (1996, 15), ad essere messo in discussione non è tanto il valore in sé dell'esperienza lavorativa, ampiamente presente nell'ambito dei corsi universitari da diverso tempo, quanto piuttosto "its *academic* value and its relationship to the achievements and standards required of students in order to obtain their degree or other qualification". Nel passato il problema di dover rendere conto della qualità della formazione erogata (*accountability*) non aveva avuto motivo di presentarsi, dato che l'università costituiva la fonte più accreditata, se non addirittura l'unica, per la produzione e la divulgazione di un sapere legittimo; un sapere scientifico, insomma. Oggi, con la proliferazione dei luoghi di produzione della conoscenza e la contemporanea crisi di fondi istituzionali di supporto alle attività di ricerca, l'università deve far fronte alla potenziale perdita del monopolio sulla conoscenza e dimostrare la validità del proprio sapere, messo a confronto con quello prodotto dalle agenzie esterne ad essa, *in primis* proprio dalle organizzazioni lavorative (Boud & Solomon, 2001a). In realtà, però, la mera applicazione al *work-based learning* degli *standard* accademici e dei criteri utilizzati per gli apprendimenti di tipo disciplinare si rivela difficilmente risolutiva. Ciò che viene richiesto è semmai lo sviluppo di modelli curriculari che possano andar bene sia per le università, sia per le imprese e per i discenti, facendo riferimento a *standard* e livelli di tipo transdisciplinare (Boud & Solomon, 2001a; Gallacher & Reeve 2002; Garnett,

2007). Si tratta cioè di riuscire a conciliare le due modalità di conoscenza, *mode 1* e *mode 2*, proprie rispettivamente dell'ambito universitario e dei contesti lavorativi: la prima, come si è già avuto modo di vedere in precedenza, si basa sulle strutture disciplinari, sul rigore logico e metodologico, sullo sviluppo del pensiero critico e della riflessività; la seconda, viceversa, è imperniata sui concetti di competenza e di *performance*, cioè sulla dimostrazione di abilità nell'esercizio di un dato ruolo professionale (conoscenza *mode 2*). Tale conciliazione è possibile, secondo Gallacher e Reeve (2002), se si considera il concetto di competenza in senso olistico, in grado, cioè, di includere al contempo la comprensione e la riflessione sul lavoro, la competenza pratica e la riflessione sulla pratica stessa. Ciò anche al fine di contrastare le accuse rivolte al *work-based learning* di promuovere un sapere non critico, meramente strumentale e rispondente alle esigenze del contesto economico (id.).

Il *work-based learning* non si limita, peraltro, a mettere in discussione le forme epistemologiche tradizionali del sapere universitario, sfida altresì le università sul piano delle “pratiche pedagogiche”, richiedendo loro di essere più flessibili nella organizzazione e nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento (Boud & Solomon, 2001a). A livello istituzionale, il problema maggiore è quello di trovare un'ideale collocazione al *work-based learning* nell'ambito delle attività formative complessivamente svolte. Solitamente esso viene avviato all'interno delle istituzioni universitarie sotto forma di progetto e collocato, di conseguenza, nell'ambito di un'unità organizzativa già esistente, sommandosi ai numerosi programmi svolti all'interno di una data Facoltà. In alcune istituzioni (è questo ad esempio il caso della Middlesex University), viceversa, viene costituita una struttura separata, volta unicamente allo sviluppo della pratica del *work-based learning*. Al di là dei vantaggi e degli svantaggi presenti in ciascuno dei due approcci²⁴, risulta evidente come la sfida più difficile per le istituzioni universitarie sia soprattutto quella di garantire una effettiva partecipazione dello *staff* docente ai programmi di *work-based learning*, in modo tale che questi ultimi non assumano un ruolo marginale all'interno dell'offerta

²⁴ Il primo consente un maggiore coinvolgimento dello *staff* accademico presente all'interno della Facoltà esistente, ma al tempo stesso rischia di considerare il *work-based learning* come una attività di nicchia all'interno dell'offerta formativa complessiva dell'istituzione; il secondo, per contro, garantisce un più rapido sviluppo del *work-based learning* ma ne riduce il potenziale di innovazione, poiché offre un minore supporto alle pratiche universitarie nel loro insieme (Boud e Solomon 2001b, 218).

formativa erogata ma siano in grado di promuovere il miglioramento e lo sviluppo di nuove pratiche di insegnamento e apprendimento anche all'interno dei programmi di studio più tradizionali (Boud e Solomon 2001b). Nell'ambito di un *curriculum* basato interamente sul lavoro, i docenti universitari si trovano ad affrontare modalità di gestione degli apprendimenti totalmente nuove rispetto al passato, che richiedono una rivisitazione complessiva del loro ruolo nel processo di apprendimento: da esperti e dispensatori di saperi disciplinari che padroneggiano con abilità e rigore, essi si trovano ad essere mentori, facilitatori e *assessor* dell'apprendimento in domini (ambiti) conoscitivi spesso al di fuori della propria sfera di competenza e nei quali i discenti stessi si rivelano maggiormente preparati (Boud e Solomon 2001a, Raelin 2008). Per poter svolgere efficacemente il proprio ruolo ed assistere i discenti nella difficile trasposizione delle conoscenze e competenze lavorative in risultati di apprendimento validi in termini accademici, i docenti devono pertanto acquisire nuove competenze e abilità, imparando a creare “new conceptual maps to guide them in the incharted territory of transdisciplinary knowledge”²⁵ (Boud & Solomon, 2001b, 221). Tutto ciò presuppone che essi siano in possesso di doti di flessibilità e di reattività tali da far loro accettare di imboccare la strada del cambiamento.

È proprio questa, d'altronde, la sfida più ardua da affrontare per le istituzioni accademiche: la ridefinizione della propria identità. Il problema, infatti, non è solo quello di rivedere le proprie strutture conoscitive, riorganizzare il *curriculum*, predisporre piani di sviluppo professionale per i docenti; consiste soprattutto nel riconsiderare la propria posizione e la propria funzione educativa in rapporto alla società. Nel caso specifico dei docenti universitari, si tratta di accettare l'idea di dover acquisire una forma di *expertise* differente da quella a carattere disciplinare posseduta, per la quale peraltro hanno svolto un lungo periodo di apprendistato (Boud & Solomon, 2001a, 2001b). È importante rilevare, però, che il nuovo ruolo di

²⁵ Boud e Solomon (2001, p. 29) ritengono, in tal senso, che “the most successful professional development strategy, although a relatively costly one, is the establishment of mentoring relationships – where experienced and inexperienced work-based learning teachers work together through each of the stages of the design and delivery of a work-based learning partnership”.

facilitazione dell'apprendimento svolto dai docenti nell'ambito del *work-based learning* non implica affatto la scomparsa del loro ruolo di insegnamento.

Due ulteriori sfide hanno secondo Bound e Solomon (2001b) una rilevanza particolare nell'immediato e ai fini dello sviluppo futuro del *work-based learning* nel contesto universitario: quella delle risorse economiche e quella della ricerca sulle pratiche. Nel primo caso, ad essere chiamati in causa sono gli ingenti costi implicati nell'aggiornamento delle strutture e del personale docente, oltre che nelle attività di supporto all'apprendimento dei discenti. La sfida della ricerca concerne, infine, lo studio delle implicazioni che le nuove modalità di conoscenza racchiuse nel *work-based learning* potrebbero avere in termini di accrescimento della produzione del capitale intellettuale delle organizzazioni e, di conseguenza, delle *performance* dei lavoratori e delle organizzazioni (Edwards & Usher, 2000, citati in Boud e Solomon 2001, 221). Sussiste in tal senso un *gap* significativo tra le pratiche del *work-based learning* e la ricerca sulle stesse, dovuto ad alcune ragioni fondamentali. *In primis*, la collocazione strutturale del *work-based learning* all'interno dell'area dell'insegnamento e dell'apprendimento e non in quella della consulenza e della ricerca; secondariamente, la difficile instaurazione di *partnership* consolidate tra le università e imprese. A pesare maggiormente è però soprattutto la tendenza a considerare il *work-based learning* come un semplice supplemento delle attività formative universitarie. Fin quando sarà quest'ultima a prevalere, secondo Boud e Solomon, difficilmente la ricerca sulle pratiche del *work-based learning* condurrà a sostanziali risultati in termini di innovazione (Boud & Solomon, 2001b).

4.4 *Il futuro del work-based learning*

Non ci sono dubbi che i modelli e le pratiche del *work-based learning* si siano evoluti nel corso degli ultimi dieci anni, e si stiano ancora evolvendo. Ciononostante, è innegabile come molte delle questioni e delle sfide prefigurate da Boud e Solomon più di dieci anni or sono siano ancora oggi attuali e le università le stiano ancora fronteggiando.

Tra i numerosi elementi di criticità individuati a carico del *work-based learning*, Lester e Costley (2010) rilevano in particolare:

- la mancanza di rigore, proprio delle pratiche accademiche tradizionali;

- la preoccupazione per il mutato ruolo dei docenti e, più in generale, dell'istituzione universitaria in relazione alla creazione e divulgazione della conoscenza;
- l'intento prevalentemente commerciale che guida l'erogazione dei corsi, finalizzati ad accrescere il numero degli studenti anche a scapito della qualità.

Al di là di tali critiche che hanno comunque una valenza molto generale e solitamente investono tutti i nuovi paradigmi formativi adottati, gli Autori (2010, 569) evidenziano per il futuro soprattutto la necessità di un approccio critico al *work-based learning*, che sia in grado di scongiurare un mero asservimento delle istituzioni universitarie alle esigenze del contesto lavorativo:

Basing learning around work is potentially limiting if the opportunities provided by the workplace do not form a good match to learners' aspirations, suggesting that work-based programmes can be disempowering vis-à-vis conventional university learning by trapping the learner into an employer-driven or instrumental agenda.

Un problema quest'ultimo, peraltro già prefigurato da Rhoades e Slaughter (2006), per i quali a prevalere nell'ambito dei programmi di *work-based learning* è l'enfasi sull'accomodamento ai contesti lavorativi esistenti piuttosto che sul cambiamento e sul miglioramento degli stessi, in una prospettiva "skill-based" della funzione educativa delle università.

Un altro aspetto da tenere in considerazione nella disamina delle prospettive di sviluppo del *work-based learning* concerne le significative differenze sussistenti nelle relazioni tra università e imprese in rapporto ai diversi ambiti disciplinari di riferimento. Se infatti in determinati settori, quali ad esempio quello farmaceutico o quello informatico, il collegamento con il mondo del lavoro è molto stretto e di conseguenza, consente una più agevole progettazione del *curriculum* in linea con lo sviluppo delle competenze richieste sul piano lavorativo, in altri (ad esempio nel settore umanistico), nei quali le connessioni con il mercato del lavoro sono meno definite, la costruzione del *curriculum* rimane maggiormente ancorata alle discipline di riferimento (Välilmaa, 2006).

Non va trascurato, infine l'aspetto relativo alla visibilità e alla promozione del *work-based learning*, allo stato attuale scarsamente tenuto in considerazione. Il

risultato è che il più delle volte il *work-based learning* si rivela accessibile solo a coloro i quali lo conoscono già mentre in realtà esso dovrebbe indirizzarsi soprattutto ai discenti più svantaggiati (ad esempio donne e classi sociali inferiori) e ai settori lavorativi nei quali si registra maggiore carenza di abilità. Perché ciò si realizzi è però fondamentale che il *marketing* operato dalle singole istituzioni universitarie riceva il dovuto supporto a livello regionale o nazionale, in accordo con i settori lavorativi e le opportunità di impiego esistenti al loro interno (Betts, 2012).

**I TIROCINI FORMATIVI UNIVERSITARI
IN ITALIA E SPAGNA***5.1 I presupposti della ricerca*

Il tirocinio – inteso come “periodo limitato di esperienza lavorativa all’interno di aziende pubbliche o private” (EC, 2012a, 2[RP12]) – rappresenta, insieme all’apprendistato, una delle pratiche di *work-based learning* maggiormente accreditate e in grado di facilitare la difficile transizione dal sistema formativo al mondo del lavoro: numerose evidenze empiriche testimoniano la sua efficacia nell’accrescimento delle prospettive occupazionali dei giovani. Per tale ragione, la Commissione europea (2013a) sta adottando una congrua politica di promozione dei tirocini all’interno di tutti gli Stati Membri.

L’utilità del tirocinio scaturisce, principalmente, dalla possibilità che esso offre di integrare le conoscenze teoriche con abilità e competenze di tipo pratico, apprese sul lavoro. Esso assolve, in tal senso, una funzione propriamente formativa, non implicando in alcun modo la costituzione di un rapporto lavorativo.

A dispetto dei potenziali benefici offerti, di fatto, non sempre le esperienze di tirocinio si traducono per gli individui nell’acquisizione di apprendimenti significativi. Non è raro, ad esempio, che le aziende considerino i tirocini come strumenti per il reperimento di manodopera lavorativa a basso costo e assegnino ai tirocinanti lo svolgimento di mansioni poco qualificate (EC, 2012a). In assenza di una regolamentazione adeguata, il rischio che l’efficacia e la qualità dei tirocini vengano meno è, dunque, notevolmente elevato. Per far fronte a tale problema, anche in risposta alle numerose iniziative intraprese dalle organizzazioni dei giovani in vari paesi europei²⁶, nel 2011, la Commissione europea ha previsto l’istituzione di un

²⁶ Una delle organizzazioni più significative, in tal senso, risulta quella promossa, alla fine del 2011, dal Forum europeo dei giovani (*European Youth Forum*) che, grazie anche al supporto di numerosi membri del Parlamento europeo, ha sollecitato la determinazione di un quadro giuridico chiaro per i

Quadro di qualità per i tirocini, contenente le principali *linee guida* per accrescere la qualità e la trasparenza di questi ultimi. Tale quadro è stato adottato dal Consiglio dell'Unione europea il 10 marzo del 2014. Tra i principali elementi di qualità individuati rientrano, in particolare: la presenza di accordi scritti; l'erogazione di adeguati contenuti di apprendimento; il rispetto dei diritti e delle condizioni di lavoro dei tirocinanti; una durata ragionevole dell'esperienza e un adeguato sistema di riconoscimento degli apprendimenti realizzati.

Le Linee guida del Quadro di qualità dei tirocini non riguardano però, in realtà, i tirocini svolti dagli studenti universitari all'interno del proprio piano di studi. Sembra sia naturale presupporre, infatti, che essi soddisfino di per sé i criteri di qualità indicati, godendo di una regolamentazione ben precisa e di un elevato sistema di monitoraggio. Stando allo studio pubblicato dalla Commissione europea nel 2013, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU 27: Key Success Factors*, d'altronde, nell'ampia varietà di pratiche di tirocinio esistenti all'interno dei diversi paesi membri, i tirocini che si realizzano nei contesti formativi formali si rivelano quelli maggiormente efficaci, in termini di contenuti e di qualità degli apprendimenti offerti (EC, 2012 a, 2013b).

Ci si chiede però – e di qui scaturisce la volontà del presente studio – quanto, in riferimento specifico ai contesti italiano e spagnolo, i tirocini che si realizzano in ambito universitario risultino davvero efficaci a livello formativo e quale sia la loro effettiva rispondenza, nella pratica, ai presupposti teorici del modello di *work-based learning* che si è esaminato in precedenza.

5.2 Finalità e metodologie d'indagine

La finalità del presente lavoro è quella di individuare i caratteri che contraddistinguono le pratiche formative del tirocinio curricolare universitario in Italia e in Spagna e di metterne in evidenza i punti di forza e gli elementi di criticità.

La ricerca viene portata avanti in una prospettiva comparativa, volta a individuare le similarità e le differenze presenti all'interno dei due contesti scelti.

Per agevolare la comparazione e restringere adeguatamente il campo d'indagine, si è scelto di esaminare soltanto le pratiche di tirocinio curricolare svolte dagli studenti a completamento del loro percorso formativo e pienamente integrate all'interno dei piani di studio scelti, escludendo dall'analisi le pratiche di tirocinio extracurricolari, espressamente finalizzate all'inserimento lavorativo.

Le fonti utilizzate ai fini dello studio sono sia di tipo documentale, sia di tipo bibliografico.

Inizialmente è stata effettuata una disamina puntuale dei principali riferimenti normativi esistenti in materia, nonché dei vari resoconti di ricerca pubblicati in riferimento ai due contesti esaminati. Si è poi proceduto, anche sulla scorta di alcune significative evidenze empiriche presenti in letteratura, a una riflessione sulla valenza formativa dei tirocini curricolari e sui presupposti necessari a una loro efficace implementazione. Il *focus* dell'analisi è, soprattutto, sulle dimensioni relazionali e riflessive implicate nello svolgimento delle attività. Particolare attenzione [RP14] è stata posta, pertanto: al ruolo attivo del discente nel processo di apprendimento; alle indispensabili funzioni di affiancamento e di supporto svolte dal tutor didattico e da quello aziendale; all'importanza delle pratiche riflessive ai fini di una decodifica e rielaborazione personale delle esperienze realizzate; alle modalità di *assessment* delle competenze finali acquisite.

Lo studio è, chiaramente, di natura qualitativa e a carattere esplorativo, senza alcuna pretesa di esaustività. L'intento è semmai quello di acquisire maggiore consapevolezza su quali siano gli elementi di maggiore criticità dei tirocini nella prassi e sulle modalità più idonee per promuoverne un cambiamento, nell'ottica del miglioramento e dell'innovazione continui.

5.3 I quadri normativi di riferimento

Tanto in Italia, quanto in Spagna i tirocini rivestono un ruolo importante per l'avvicinamento tra l'università e il mondo lavorativo, inserendosi all'interno di contesti fortemente deficitari sul piano economico e occupazionale, contrassegnati da elevati tassi di disoccupazione giovanile e da un notevole *mismatch* tra l'offerta e la domanda di lavoro. Un'efficace connessione tra il sistema formativo e il mercato del

lavoro si rivela, in tal senso, fondamentale per promuovere l'occupabilità dei giovani, mediante l'integrazione tra apprendimento e lavoro (EC, 2012a). [RP15] In questa direzione è orientato, ad esempio, il Piano d'azione *Italia 2020*²⁷, che individua, tra le azioni prioritarie da svolgere, il ripensamento del ruolo della formazione universitaria e delle modalità di utilizzo dei tirocini formativi.

In Spagna, il compito di mediazione tra università e imprese svolto dai tirocini è ancor più significativo, in considerazione del fatto che nel contesto spagnolo gran parte delle attività di formazione professionale, comprese le pratiche di apprendistato²⁸, si situa ad un livello pre-universitario. Le istituzioni universitarie, infatti, per tradizione, non hanno mai intrattenuto rapporti di stretta collaborazione con il sistema produttivo, soprattutto sul piano didattico della definizione dei curricula. In aggiunta, sembra che sia la struttura stessa del mercato occupazionale spagnolo, imperniato su professionalità di basso profilo (legate principalmente al settore agricolo, edilizio e del turismo), a ostacolare la creazione di *partnership* tra università e imprese, come evidenziato opportunamente da Perotti (2010, 20): “Lo scarso interesse di atenei ed imprese potrebbe [...] non rappresentare tanto una ‘patologia’ del sistema universitario spagnolo (come talvolta si afferma) quanto uno stato fisiologico dovuto alla relativa arretratezza della sua controparte (il sistema produttivo)”. Un'importante conseguenza della scarsa collaborazione tra università e impresa e dell'assenza di “ponti” tra di esse si ha anche sul piano del trasferimento della conoscenza dall'università alla società che, in virtù del mancato carattere professionalizzante dei dottorati di ricerca, in Spagna risulta più basso rispetto a quanto avviene in altri Paesi (PwC, 2013).

In Italia, i tirocini sono disciplinati dal Decreto Interministeriale n. 142 del 1998 (*Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art. 18 della Legge 24 giugno 1997 n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento*), al quale hanno fatto seguito, nel corso degli anni, numerosi altri provvedimenti di modifica e

²⁷ Il documento è consultabile sul sito internet del Miur: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco-/d/d/workspace/SpacesStore/d29df901-8aa3-4f31-a3ce-214169d1b453/Italia_2020.pdf.

²⁸ Sono previsti un ciclo di medio livello (*ciclos formativos de grado medio*) e uno di livello superiore (*ciclos formativos de grado superior*) che fanno parte del sistema di formazione professionale iniziale spagnolo (IVET) e includono la formazione in impresa (Betts 2012, 7-8). È bene rilevare come in Spagna il termine “apprendistato”, inteso in senso letterale, in realtà non esista (EC, 2012). In Italia, un'importante innovazione su tale fronte si è avuta di recente, con il Decreto Legislativo 14 settembre 2011, n. 167, (*Testo Unico sull'apprendistato*) che ha introdotto l'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

integrazione²⁹. Stando all'articolo 1 del suddetto decreto, il tirocinio è un'attività di formazione sul lavoro, che può svolgersi presso un'azienda pubblica o privata “al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro” (art. 1).

Negli ordinamenti didattici universitari, l'introduzione del tirocinio ha luogo attraverso il Decreto Ministeriale n. 509 del 1999 (*Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei*) che, all'articolo 10, include i tirocini formativi e di orientamento tra le sei attività formative indispensabili per ogni classe di corsi di studio. Se in precedenza, dunque, il tirocinio era un'attività obbligatoria solo nei corsi di studio afferenti all'area sanitaria e, in alcuni casi, tecnico scientifica, da questo momento, esso entra a far parte a tutti gli effetti dell'attività formativa universitaria, diventando una pratica generalizzata (Sonatore 2010, 31). In conformità con il Decreto Ministeriale n. 270 del 2004, che attribuisce autonomia didattica alle istituzioni accademiche, l'attuazione del tirocinio curricolare è regolamentata direttamente dalle singole università.

Oltre al tirocinio curricolare, nell'ambito delle istituzioni universitarie sono previste anche attività di tirocinio formativo e di orientamento (extracurricolare), da conseguire dopo il conseguimento del titolo di studio. Tali attività hanno come finalità quella di perfezionare la formazione dei laureati, agevolarne le scelte professionali e/o consentire loro il conseguimento dell'abilitazione all'esercizio di determinate professioni; si svolgono in conformità con le leggi regionali sulla base delle “Linee guida in materia di tirocini” adottate il 24 gennaio del 2013 dalla Conferenza Permanente per i Rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome (ANVUR, 2014).

In Spagna, la prima normativa che regola i tirocini (*practicass externas*) degli studenti universitari è il *Real Decreto* n. 1497 del 1981 *sobre Programas de Cooperación Educativa* (Boletín Oficial del Estado [BOE]). Esso nasce con l'obiettivo fondamentale di realizzare una formazione integrale degli studenti mediante lo svolgimento di attività congiunte tra università e imprese, indirizzate agli

²⁹ Si veda, in particolare, la Circolare Ministeriale n. 24 del 12 settembre 2011, recante chiarimenti sulla corretta applicazione dei tirocini formativi e di orientamento, al cui interno è possibile rintracciare una più chiara definizione dei tirocini curricolari.

studenti degli ultimi anni dei corsi. Il successivo decreto, il *Real Decreto* n. 1895 del 1994, stabilisce che le attività di pratica all'interno delle imprese possano svolgersi soltanto previo superamento del 50% dei crediti necessari per il conseguimento del titolo di studio. L'importanza delle pratiche esterne è ulteriormente messa in evidenza con la legge organica n. 4 del 2007 (*Ley Organica de Modificacion de la Ley Organica de Universidades*), introdotta con l'intento di armonizzare il sistema d'istruzione universitario spagnolo allo spazio europeo dell'istruzione superiore. Con il decreto attuativo della stessa legge, *Real Decreto* 1397 del 2007³⁰, le pratiche esterne sono integrate nei piani di studio di Grado e di Master (art. 12.2) e si stabilisce per esse un riconoscimento massimo di 60 crediti universitari (art. 12.6).

È però con il *Real Decreto* 1791 del 2010 (*Estatuto del Estudiante Universitario*) e, ancor più, con il *Real Decreto* 1707 del 2011 che i tirocini universitari vengono definiti nei loro caratteri costitutivi, con l'estensione della loro realizzazione agli studenti di qualsiasi corso di studio e una più chiara formulazione del loro intento formativo³¹. Così come in quello italiano, anche nel sistema universitario spagnolo è presente la distinzione tra tirocini curricolari ed extracurricolari. Le *practicass curriculares* sono integrate nei piani di studio degli studenti (art. 4 del R.D. 1707/2011) e mirano all'integrazione della conoscenza accademica, di tipo teorico, con l'acquisizione di competenze spendibili nel contesto lavorativo. A esse si affiancano le *practicass extracurriculares*, a carattere volontario, che non rientrano nei piani di studio ufficiali e hanno una durata massima preferibilmente non superiore al 50% della durata del corso accademico (Art. 4 del R.D. 1707/2011). Nella categoria dei tirocini *extracurricolari* rientrano anche le cosiddette *Becas de investigation*, generalmente destinate alla formazione dello *staff* di ricerca (*personal investigator*), dei professori universitari e dei dottori di ricerca (EC 2012 a, 355).

L'iter di attivazione dei tirocini curricolari è lo stesso in Italia e in Spagna. In base all'art. 4 del Decreto Interministeriale n. 142/1998 e all' art. 7 del *Real Decreto*

³⁰ L'aspetto più importante del *Real Decreto* 1397/2007 è l'ufficializzazione della nuova struttura degli insegnamenti universitari su tre livelli – Grado (4 anni e 240 crediti formativi), Master (1 o 2 anni e 60/120 crediti formativi), Dottorato – che, pur con numerosi aggiustamenti, è tuttora vigente.

³¹ Il decreto 1707 del 2011 è stato dichiarato incostituzionale e annullato con la sentenza del 21 maggio 2013. Il motivo dell'annullamento va ravvisato nell'illegittimità individuata al suo interno, precisamente nella *disposicion adicional primera*, che esclude gli studenti universitari dal sistema di previdenza sociale previsto, invece, dal *Real Decreto* 1493 del 2011 per i giovani che svolgono tirocini non curricolari presso le imprese (Serrani 2012). La disciplina dei tirocini universitari continua pertanto a rimanere soggetta alla normativa vigente prima dell'emanazione del decreto.

1707/ 2011, i documenti che sostanziano le pratiche di tirocinio curricolare, consentendone l'attivazione e la realizzazione, sono la convenzione (*convenio de cooperación educativa*) e il progetto formativo (*proyecto formativo*).

La convenzione è l'atto con il quale l'università (*ente promotore*) e l'organizzazione lavorativa (*ente ospitante*) definiscono formalmente le relazioni tra di loro per la realizzazione delle attività di tirocinio.

Il progetto formativo, allegato alla convenzione stipulata e singolarmente redatto per ciascun tirocinante, costituisce la bussola di riferimento dell'intero percorso di tirocinio. Al suo interno rientrano, infatti, gli obiettivi educativi del tirocinio e le attività che andranno svolte all'interno delle organizzazioni lavorative, con l'indicazione chiara delle metodologie e degli strumenti utilizzati, della durata e del periodo di svolgimento del tirocinio, del settore aziendale di inserimento, della polizza assicurativa e dell'eventuale indennità spettante agli studenti tirocinanti³². Ai suddetti documenti può, altresì, aggiungersi il documento finale di certificazione dell'esperienza di tirocinio svolta.

5.4 *La valenza formativa dei tirocini*

Studi di natura teorica e ricerche empiriche sul tirocinio, sulla sua valenza formativa e sul suo impatto all'interno del sistema universitario sono ampiamente presenti nella letteratura pedagogica italiana e spagnola³³.

A essere evidenziata dagli studiosi è, innanzitutto, la capacità del tirocinio di coniugare la teoria con la pratica. Si tratta, a ben vedere, di un aspetto particolarmente rilevante nei due contesti esaminati, tenendo conto del fatto che, al loro interno, il paradigma pedagogico prevalente è sempre stato (e lo è ancora, almeno in parte) di tipo separazionista (esistono due tempi separati per lo studio e per

³² In Italia, ad esempio, l'art. 2 (commi 10-13) del Decreto Legge 76/2013 (*Interventi straordinari per favorire l'occupazione, in particolare giovanile*) ha previsto lo stanziamento, per l'anno accademico 2013/2014, di appositi finanziamenti a sostegno delle attività di tirocinio curricolare, da destinare agli studenti (Massagli, 2013).

³³ In Italia quasi tutti gli studi sono stati realizzati nei primi anni del Duemila, a seguito della riforma didattica degli ordinamenti universitari e dell'introduzione obbligatoria dei tirocini nei piani di studio dei corsi di laurea. La maggior parte degli studi riguarda, nello specifico la pratica del tirocinio nell'ambito dei corsi di laurea di Scienze della Formazione. In Spagna, invece – pur essendo il tirocinio contemplato nei corsi di studio universitari già dagli anni '80, grazie al *Real Decreto* 1497/81 – molti studi e progetti sperimentali si registrano soprattutto a partire dal 2007, in coincidenza con l'entrata in vigore della LOMLOU.

il lavoro e non è possibile svolgere contemporaneamente le due attività) (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013; Tiraboschi, 2008; Zabalza, 2013).

Come evidenzia opportunamente Zabalza (2011, 40), oltretutto, la coniugazione tra teoria e pratica comporta un'integrazione tra diversi fattori: insegnamento e ricerca, lavoro in aula e al di fuori di essa, componenti accademiche e professionali, conoscenze e abilità, attitudini e valori (personali e professionali), formazione generale e specialistica, ecc. Usando le parole stesse dell'Autore (Zabalza 2013, 24), si può dire che "las practicas ayudan a entender mejor lo que se estudia en la universidad y lo que se estudia en la universidad ayuda a entender mejor lo que uno ve y hace durante las practicas".

Il tirocinio si rivela, pertanto, una risorsa preziosa all'interno del *curriculum* accademico e su tre differenti livelli: didattico (promuovendo l'integrazione tra università e mondo del lavoro); scientifico (validando, attraverso la pratica, le teorie pedagogiche elaborate); politico (facilitando la costruzione di un sistema formativo integrato) (Bartolini e Riccardini, 2006).

Le dimensioni più importanti che entrano in gioco e incidono sugli *standard* qualitativi del tirocinio sono sostanzialmente due: quella relazionale e quella riflessiva. I soggetti interagenti sono, chiaramente, il tirocinante, il tutor aziendale e quello accademico. Ciascuno di essi ha un ruolo considerevole nella determinazione della buona riuscita del tirocinio (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013; D'Apollo, Marcucci, 2010; Zabalza, 2013).

Il tutor aziendale rappresenta il principale interlocutore del tirocinante nel contesto lavorativo, svolgendo un ruolo di affiancamento e di modello. Si può dire, usando le parole di Bertagna (2012, 53; citato in Casaschi, 2013, 320), che esso sia contemporaneamente "*facilitator, instigator, coach e assessor*". Lo stesso Bertagna (2013, 56) evidenzia, peraltro, la differente prospettiva grazie alla quale il tirocinante e il tutor aziendale vivono l'esperienza del tirocinio: da una parte c'è "quella di chi deve imparare qualcosa non semplicemente guardando ma anche 'facendo e rifacendo in prima persona'; dall'altra, quella di chi, al contrario, esempio e modello esperto d'azione, è chiamato a sorvegliare se il discente impara a fare bene il compito in cui è stato coinvolto".

La necessità di assegnare al tirocinante un ruolo attivo nel processo di apprendimento, facendo sì che esso "ri-assuma" in proprio quanto osservato, non

limitandosi alla semplice imitazione del modello (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013), chiama in causa l'altra fondamentale dimensione implicata nel tirocinio, quella riflessiva. La riflessione consente al discente, infatti, "di trasformare la circostanza in esperienza e la registrazione dei dati in un apprendimento significativo" (I[RP17]d., 324).

Proprio mediante la pratica riflessiva, opportunamente sollecitata mediante idonei strumenti di supporto (diario, portfolio, discussione guidata), è possibile esplicitare quella che Perla *et al.* (2012a, 146) chiamano "struttura latente" del tirocinio. Si tratta di una dimensione implicita, difficile da "scoperchiare", proprio perché espressione del processo di formazione del soggetto nel suo concreto svolgimento, che "prende corpo in una trama perlopiù 'invisibile', intessuta nella idiograficità di relazioni, contesti e pratiche a volte anche estremamente differenziati".

Il diario di bordo, se correttamente predisposto (non può essere ricondotto a una semplice *check-list* o *tally-sheet*) e accompagnato da un'adeguata mediazione didattica, può rappresentare in tal senso uno strumento molto utile nel far emergere le componenti tacite del tirocinio. L'indispensabile ruolo di mediazione deve essere svolto, nello specifico, dal tutor accademico. A lui spetta, infatti, il compito di accompagnare il tirocinante durante tutto il percorso (*ex ante*, *in itinere*, *ex post*) – scandito dalle tre fasi della progettazione, dell'operatività e della riflessione – e di aiutarlo nella difficile lettura e interpretazione dell'esperienza vissuta, effettuando un monitoraggio continuo di tutte le attività svolte (Casaschi, Giraldo e Scolari, 2013).

In definitiva, si può dire che, se correttamente implementato, il tirocinio offre ai discenti, alle università e alle organizzazioni lavorative rilevanti benefici.

Agli studenti, esso consente di:

- "sperimentare" se stessi con l'aiuto di un esperto (sviluppando e mettendo alla prova le proprie capacità e cognizioni, gli interessi, i desideri e le emozioni);
- verificare, nella realtà, teorie e principi appresi;
- formarsi gradualmente alla capacità di intervento autonomo;
- assimilare metodi operativi;
- constatare le capacità richieste dalla futura professione (Bartolini e Riccardini, 2006, 51).

Alle istituzioni accademiche il tirocinio offre, soprattutto, la possibilità di uscire fuori dal proprio isolamento e di acquisire conoscenze più approfondite sul mondo

produttivo, sulle sue esigenze e sulle sue trasformazioni, facilitando loro il processo di trasferimento dell'innovazione all'interno della società.

Per le imprese, infine, il tirocinio rappresenta uno strumento di selezione del personale, in prospettiva futura, giacché i tirocinanti conoscono il contesto e si sono formati al suo interno (Zabalza 2013; Mañà, 2011).

5.5 I tirocini curricolari in Italia e Spagna

Non sono molti, in Italia, gli studi che si occupano della qualità e dell'efficacia formativa dei tirocini nella loro dimensione processuale, inerente cioè alle diverse variabili che entrano in gioco durante tutto il percorso di tirocinio, dalla fase iniziale della progettazione delle attività a quella finale di valutazione degli apprendimenti. Le variabili alle quali si fa riferimento, nello specifico, sono: le dinamiche relazionali che si instaurano tra i tirocinanti e i tutor; le tipologie di attività formative svolte dagli studenti; le pratiche riflessive messe in atto e gli strumenti di facilitazione delle stesse; i criteri utilizzati per l'accertamento e la valutazione finale degli apprendimenti degli studenti.

I pochi lavori di ricerca che sono stati realizzati, peraltro, rilevano, nelle esperienze di tirocinio esaminate, numerosi elementi di criticità.

A emergere è, innanzitutto, l'esistenza di un debole legame tra l'università e il mondo del lavoro. Un'indagine effettuata presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari³⁴ (Perla e Vinci, 2012), svolta al fine di comprendere il legame esistente tra le attività di tirocinio formativo e lo sviluppo di una "cultura del lavoro", evidenzia due indicatori significativi di tale fenomeno:

- la natura teorica delle attività di tirocinio interno (seminari e lezioni sui modelli di tirocinio, basati su modalità di comunicazione trasmissiva, prevalgono sulle attività pratiche di accompagnamento didattico *on the job*, quali ad esempio i colloqui, i lavori di gruppo, i laboratori);
- lo scarso coinvolgimento dei tirocinanti nelle attività pratiche, "sul campo" (le attività di tirocinio esterno, infatti, prevedono soprattutto momenti di osservazione e di affiancamento al tutor aziendale).

³⁴ L'indagine ha avuto luogo nel corso dell'anno accademico 2010/2011 e si è basata sulla somministrazione di un questionario di quindici domande a un campione significativo di 615 studenti.

La stessa indagine attesta, altresì, come le pratiche di tirocinio abbiano uno scarso impatto sulla capacità degli studenti di apprendere in maniera riflessiva dalla pratica: la riflessione sull'esperienza sembra attuarsi, soprattutto, mediante i colloqui con il tutor aziendale (prima e dopo lo svolgimento delle attività) e il confronto con i colleghi, mentre minore rilevanza è data alla comunicazione con il tutor accademico e alla stesura di un diario riflessivo.

L'utilità delle pratiche riflessive nell'accrescere l'efficacia e la qualità dei tirocini è attestata, d'altronde, da un'altra significativa ricerca che si è svolta sempre presso l'Università di Bari, in stretta correlazione con l'indagine descritta sopra. La finalità di tale ricerca è stata proprio quella di investigare la "qualità pratica" del tirocini, esplicitandone le dinamiche interne (la cosiddetta struttura "latente" del tirocinio), attraverso l'impiego di uno strumento di scrittura documentale, denominato "La memoria del tirocinio" (Perla, Schiavone e Vinci, 2012)³⁵.

Tale strumento, compilato facendo ricorso a due diverse tipologie di scrittura – le scritture "immediate" e quelle "pensate" – riveste due funzioni fondamentali: da un lato, è in grado di palesare gli stati d'animo e le aspettative degli studenti nei confronti dell'esperienza, attraverso la descrizione immediata di quanto accaduto nel corso delle attività; dall'altro, sviluppa la metacognizione degli studenti, consentendo loro di riflettere sui vissuti che hanno accompagnato l'esperienza e sulle dimensioni sottostanti alle pratiche stesse (esiti dell'azione, possibilità di azione, valutazioni sull'esperienza).

Proprio dall'analisi dei diari riflessivi degli studenti, nella ricerca suddetta, emerge come le pratiche di tirocinio siano spesso connotate dall'assenza di una comunicazione aperta tra i tutor (aziendale e didattico) e i tirocinanti, e tra il tutor aziendale e quello universitario. L'esperienza di tirocinio, di conseguenza, è vissuta spesso dagli studenti come una pratica poco coordinata e gestita da figure professionali che esercitano ruoli non ben definiti.

Difficilmente inquadrabile risulta, in particolare, la figura del tutor accademico, come rivela un'interessante ricerca, svolta presso l'Università di Bergamo. Tale ricerca ha inteso investigare il ruolo di supporto all'apprendimento svolto dal tutor,

³⁵ La ricerca ha coinvolto 124 studenti, afferenti al corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione degli adulti e della formazione continua ed ha utilizzato un protocollo di matrice fenomenologica.

partendo proprio dall'analisi delle rappresentazioni più diffuse e stereotipate che gli studenti hanno di tale figura^[RP18]. Le immagini evocate, tuttavia, si sono rivelate, spesso, contraddittorie tra loro. Il tutor è visto come “sportello”, nel senso di colui che dispensa informazioni ma è, al tempo stesso, anche “ponte”, mediatore, una persona con cui condividere un percorso (Ghidini e Toscano, 2013).

Il processo di valutazione e di accreditamento degli apprendimenti derivanti dall'esperienza di tirocinio non sembra trovare spazio negli studi effettuati. Per capire quali siano le modalità prevalenti attraverso le quali esso si svolge, è però possibile fare riferimento ai dati dell'ultimo rapporto dell'ANVUR (2014) sulla qualità e sui servizi delle università italiane. Da tale rapporto emerge, infatti, come gli strumenti di valutazione utilizzati in prevalenza siano i questionari di rilevazione del servizio offerto (utilizzati dall'80% circa degli atenei), somministrati agli studenti e agli enti ospitanti, mentre i questionari di rilevazione per i tutor universitari sono utilizzati soltanto dal 28% degli atenei.

A fronte dei numerosi elementi di criticità, importanti spunti di innovazione per il miglioramento delle pratiche dei tirocini vengono soprattutto dall'ambito disciplinare degli studi medico-infermieristici. Un ambito disciplinare, a ben vedere, in cui i tirocini costituiscono una pratica di formazione consolidata nel tempo e che hanno un grande valore professionalizzante. Se, in passato, essi si sono sviluppati in una prospettiva di tipo decisamente funzionalista, avendo come finalità primaria quella di consentire l'acquisizione di competenze di tipo “comportamentale”, oggi essi si muovono in un'ottica di tipo propriamente formativo. Alla base di tale cambiamento si pone il documento sui *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, che la Conferenza permanente dei Corsi di Laurea delle Professioni sanitarie ha redatto nel 2010. In tale documento i principi fondanti del *work-based learning*, relativi al processo di apprendimento “nella” pratica, “dalla” pratica e “per” la pratica, sembrano trovare una piena attuazione. Stando a quanto si legge nel documento, infatti, attraverso il tirocinio si realizza:

- il passaggio da un'enfasi storica sull'addestramento ad un modello di apprendimento dall'esperienza;
- la responsabilizzazione dello studente, attraverso l'utilizzo di metodi di apprendimento autodiretto (sulla scorta dei principi dell'apprendimento degli adulti);

- la tutorialità, necessaria per garantire supervisione e facilitazione dei processi di apprendimento;
- la trasparenza del processo di valutazione;
- la personalizzazione delle esperienze e la flessibilità del percorso (Sandrone, 2013).

Il documento evidenzia, infine, la necessità di una formazione alla tutorship come priorità connessa all'incremento qualitativo e quantitativo dei tirocini,

Nel contesto spagnolo, i numerosi studi relativi ai tirocini curriculari si legano, in gran parte, alla volontà di promuovere una loro efficace integrazione all'interno dei nuovi corsi universitari di Grado, introdotti per facilitare il processo di armonizzazione del sistema universitario spagnolo ai principi e alle direttive del Processo di Bologna (Zabalza, 2011b).

Anche in questo caso, però, come in quello italiano, spesso il problema viene affrontato da una prospettiva di tipo più formale-burocratico che pedagogico, come ha opportunamente notato Miguel Zabalza, uno dei maggiori studiosi in Spagna ad occuparsi di questo tema. Una reale innovazione delle pratiche di tirocinio, in realtà, secondo lo stesso Autore, passa attraverso la disamina delle diverse funzioni che il tirocinio assolve all'interno degli studi universitari, là dove esso si pone, al tempo stesso, come componente curricolare, situazione di apprendimento, esperienza personale e strumento di integrazione lavorativa. È, pertanto, su tali funzioni che occorre focalizzare l'attenzione, preoccupandosi, ad esempio, di capire quali attività formative siano più idonee a promuovere apprendimenti significativi negli studenti, come esse debbano essere organizzate, quali dinamiche relazionali e di tipo emotivo entrano in gioco, come attuare idonee modalità di supervisione e di valutazione degli apprendimenti.

Zabalza (2011a) individua, nello specifico, sette punti critici all'interno del tirocinio curricolare, che si rivelano fondamentali per il miglioramento delle pratiche:

- *denominazione utilizzata*. Il termine *practicum*, in sostituzione del più generico *practicas*, sembra essere quello che meglio evidenzia la valenza formativa del tirocinio, proprio perché presuppone una sua maggiore integrazione all'interno del *curriculum* di studi;
- *modelli teorici di apprendimento*. Alla base della mancanza di efficacia di molte esperienze di tirocinio vi è la mancanza di modelli teorici di riferimento

che orientino l'organizzazione delle pratiche. Efficaci modelli possono essere rintracciati, ad esempio, nel modello esperienziale di Kolb, nel modello riflessivo o, ancora, nel modello dell'apprendimento situato. Tutti modelli, come si è già avuto modo di vedere, che combinano l'esperienza diretta e la riflessione sulla stessa. Proprio la riflessione costituisce, d'altronde, la pratica più difficile da promuovere, implicando non tanto la semplice narrazione dell'esperienza vissuta (come in genere tendono a fare i discenti), quanto la sua decodifica e categorizzazione, nonché la capacità di attribuire senso e significato alla stessa e di integrarla all'interno dei propri schemi cognitivi;

- *rapporto tra la dimensione organizzativa e quella curricolare.* Spesso, purtroppo, a prevalere è la prima sulla seconda: ci preoccupa di curare, soprattutto, gli aspetti logistici e organizzativi delle attività (ad esempio l'inserimento degli studenti all'interno delle strutture lavorative), dimenticando di affrontare le questioni, ben più importanti, inerenti ai contenuti dell'apprendimento;
- *cooperazione interistituzionale tra università e imprese.* Un altro aspetto che viene sovente poco considerato è quello relativo alle relazioni interistituzionali tra università e organizzazioni lavorative. La definizione chiara delle attività e dei contenuti di apprendimento che andranno a svolgersi nei due contesti consente, infatti, una migliore identificazione delle responsabilità di entrambi. È altresì fondamentale che tra le due parti si instauri un rapporto di stretta collaborazione, specialmente sul piano relazionale e didattico (es.: relazioni tra tutor accademico e tutor aziendale, modelli formativi da attuare ecc.);
- *incidenza delle componenti emotive.* Le emozioni rivestono un ruolo essenziale nell'esperienza di tirocinio, poiché l'investimento personale nel corso delle attività è molto profondo e gli studenti sono costretti a confrontarsi continuamente con le proprie risorse e con i propri limiti. Ciò è vero, in particolare, laddove ci si trovi a operare in settori quali quello educativo e sociale, che richiedono l'instaurazione di relazioni di cura. È importante, però, che non ci sia una focalizzazione eccessiva sulle emozioni a scapito dei contenuti di apprendimento e che gli studenti prestino la necessaria attenzione ai ruoli e ai compiti professionali implicati nello svolgimento delle attività;

- *reti e comunità di apprendimento*. La costituzione di reti e comunità di apprendimento può rappresentare un fattore di innovazione delle pratiche di tirocinio, consentendo anche agli studenti di località, culture e discipline differenti di entrare in contatto tra loro, condividere e mettere a confronto le esperienze vissute;
- *incorporazione delle TIC*. Le nuove tecnologie informatiche e della comunicazione possono anch'esse offrire un contributo importante al miglioramento delle pratiche, poiché consentono l'abbattimento delle barriere spaziali e temporali e, conseguentemente, una maggiore possibilità di interazione tra i discenti e i tutor (es.: tutoraggio *on line*) e tra i discenti stessi (es.: attraverso *forum, blog, ecc.*).

Sul piano empirico, il numero degli studi effettuati appare più cospicuo rispetto a quello italiano.

Diverse sono, innanzitutto, le ricerche sul valore delle pratiche riflessive nella determinazione della qualità del tirocinio. In analogia con il contesto italiano, quasi tutte sono state svolte nell'ambito dei corsi di laurea del settore educativo (e, nello specifico, nei corsi di formazione degli insegnanti) e di quello medico-infermieristico³⁶. In quest'ultimo ambito, in particolare, il diario riflessivo viene utilizzato all'interno delle pratiche di tirocinio sin dalla loro istituzione ed è considerato un valido strumento di supporto al monitoraggio e alla valutazione degli apprendimenti intervenuti. Come osserva, opportunamente, Teodosia Bardají Fandos (2008) il diario che gli studenti sono tenuti a compilare è uno strumento "aperto", non rigidamente precostituito; l'unica condizione imposta è che esso venga elaborato in maniera sistematica e spedito settimanalmente al tutor didattico perché possa esaminarlo. Oltre al diario riflessivo, altre pratiche utilizzate all'interno dei corsi di laurea del settore medico-infermieristico (si veda, ad esempio, la *Escuela Superior d'Infermeria del Mar*) sono: i seminari basati sullo studio di casi, la stesura di una

³⁶ Tra le istituzioni universitarie che appaiono più innovative e che utilizzano maggiormente le pratiche riflessive si segnalano, nello specifico, la *Escuela de Enfermería* dell'Università di Barcellona (Fargues i García, Guillaumet i Olives, Serret, Ciendones Carbonell 2007) e la *Escuela Superior d'Infermeria del Mar*.

Memoria reflexiva de centro e la progettazione di una *Memoria de intervención*³⁷ (López Rodrigo, Cardó Vila y Moreno Poyato, 2011).

Tutte pratiche che richiedono, chiaramente, il supporto e la supervisione del tutor didattico (*supervisor del practicum*) e di quello aziendale. Le ricerche individuate che si occupano, nello specifico, di queste due figure professionali non sono molte, ma si rivelano comunque di grande utilità. Esse, infatti, non si limitano a delineare le principali funzioni di orientamento e di supporto che i tutor svolgono nei confronti dei tirocinanti, ma evidenziano altri importanti aspetti inerenti all'esercizio di tali funzioni.

Un aspetto che meriterebbe maggiore considerazione è, ad esempio, quello inerente alle rappresentazioni interne che i *tutor* hanno del proprio ruolo e delle proprie funzioni (il cosiddetto *modelo tutorial implícito*); sono tali rappresentazioni, infatti, a determinare, nella pratica, le modalità di interazione e i comportamenti adottati con gli studenti (Martínez-Figueira y Aposo-Rivas, 2011). Si palesa, altresì, la necessità di costruire relazioni di maggiore reciprocità tra il tutor accademico e quello aziendale (soprattutto sul piano didattico di pianificazione e gestione delle attività formative) e di prevedere per gli stessi idonei corsi di formazione, in modo da potenziarne le competenze e le capacità (Sánchez-Núñez, Ramírez Fernández y García Guzmán, 2011[RP19]).

Un ultimo importante aspetto preso in esame dagli studiosi spagnoli (laddove, invece, in Italia, esso non risulta sufficientemente investigato) è quello relativo all'individuazione e alla messa a punto di idonei criteri e strumenti per l'accertamento iniziale dei bisogni formativi degli studenti e la valutazione degli apprendimenti intervenuti nel corso e al termine delle attività di tirocinio. Tra i modelli di valutazione sviluppati, si segnala in particolare, quello di Zabalza (2011). Tale modello prevede che la valutazione dei programmi di tirocinio venga strutturata su quattro livelli fondamentali, inglobanti tutte le principali componenti che entrano in gioco nella determinazione di una pratica di qualità: contenuto dei programmi, modalità di implementazione, livello di soddisfazione dei partecipanti, *standard* di

³⁷ La *Memoria reflexiva de centro* include le caratteristiche socio-demografiche e di salute degli utenti del centro medico presso il quale si svolge il tirocinio, la "filosofia di cura" adottata dal centro (*filosofía de cuidados*) e le funzioni dei professionisti che vi lavorano, le caratteristiche organizzative e di gestione della struttura. È redatta dall'intero gruppo di tirocinanti durante la prima settimana di attività. La *memoria de intervención* è redatta dal singolo tirocinante e richiede la formulazione di un intervento di miglioramento su una determinata pratica e/o procedura scelta dai tutor di riferimento.

qualità ecc. Sul piano degli strumenti di valutazione messi a punto, si rileva, invece, il tentativo – in linea con gli attuali orientamenti europei – di costruire “portfoli” di competenze (*referencial*^[RP20]) che consentano una corrispondenza biunivoca tra le competenze da sviluppare (scelte in relazione ai diversi corsi di studio e alle professioni implicate) e le corrispondenti attività da implementare. Tra i diversi strumenti messi a punto si segnalano, in particolare, l'*Inventario sobre Necesidades Formativas del Alumnado* (INFA) (Rodríguez Gallego, López Martínez y Ordóñez Sierra, 2011)³⁸, sviluppato presso l'Università di Siviglia e il *Referencial*, dell'Università di Vigo (Sarmiento Campos, Cid Sabucedo, Pérez Abellás 2011), implementato sulla piattaforma virtuale MOODLE.

³⁸ Tale strumento, composto in totale di 78 item, è finalizzato all'accertamento dei bisogni formativi degli studenti in relazione a sei categorie fondamentali: normativa; abilità sociali; pianificazione/sviluppo; valutazione; metodologie e strumenti.

CONCLUSIONI [RP21]

Il *work-based learning* incarna un nuovo modo di intendere e organizzare l'apprendimento nel contesto accademico, ponendosi come approccio transdisciplinare in un sistema, quale è quello universitario, di tipo rigidamente disciplinare (Boud & Solomon, 2001b). Ciò ha rilevanti implicazioni sul piano prassico, dell'azione educativa, ma ne ha ancor di più sul piano teorico-epistemologico: comporta, infatti, l'incontro-scontro tra due mondi culturali differenti, quello dell'università e quello del lavoro, facendo entrare in crisi l'identità di entrambi. Per l'università, in particolare, integrare la teoria con la pratica, la conoscenza disciplinare con quella procedurale (tipica dei contesti lavorativi), significa mettere in discussione il proprio tradizionale monopolio nella produzione della conoscenza e il proprio ruolo nei processi di apprendimento; richiede, altresì, il dover gestire situazioni di apprendimento per le quali i docenti universitari non sono assolutamente preparati.

È chiaro, dunque, quando si parla di *work-based learning*, che il sistema universitario non ha ancora chiaramente compreso la natura di “what works well in practice” (Nixon, Smith, Stafford & Camm 2006, 46).

Questo discorso vale, soprattutto, se rapportato [RP22] ai contesti universitari italiano e spagnolo, all'interno dei quali il profilo del *work-based learning* è notevolmente diverso da quello che lo stesso assume nei paesi di matrice anglosassone. Sia in Italia, sia in Spagna, infatti, i programmi di *work-based learning* propriamente detti (*negotiated work-based learning*), interamente basati sull'attività lavorativa come parte integrante del *curriculum* di studi, non sono ancora presenti (e, per un insieme di fattori, legati ai presupposti culturali e ai quadri normativi specifici dei due paesi, difficilmente lo saranno nell'immediato futuro). Ampiamente diffusa è, invece, all'interno dei sistemi universitari dei due paesi, la pratica del tirocinio curricolare, che si configura come una particolare tipologia di [RP23] *work-based learning*.

Dalla lettura comparata [RP24] delle fonti documentali e della letteratura esistente, emerge, in realtà, come i tirocini curricolari siano ancora sottoutilizzati e non in

grado di rispecchiare appieno i fondamenti teorici e metodologici propri del modello del *work-based learning*. Ciò a dispetto del fatto che essi sono ampiamente regolamentati e accreditati ormai in quasi tutti i corsi di studio universitari. Si ha la percezione che, nonostante le buone intenzioni e i propositi dichiarati, di fatto, a prevalere nell'implementazione dei tirocini curriculari sia l'attenzione agli aspetti burocratici e organizzativi a scapito di quelli più propriamente educativi e didattici.

Sembra, in realtà, che a mancare sia proprio la scelta di validi modelli di apprendimento in grado di orientare la progettazione e la realizzazione delle attività in un'ottica riflessiva, come postulato dal modello del *work-based learning*.

Il progetto formativo stesso che dovrebbe essere il punto di riferimento nello svolgimento delle pratiche, il più delle volte si riduce a mero strumento regolativo sul piano formale. Le pratiche riflessive, fondamentali per il successo dell'apprendimento basato sul lavoro, sono poco e male utilizzate, finendo con il concretizzarsi soltanto nelle considerazioni personali espresse dai discenti all'interno della relazione finale. Mancano, soprattutto, idonei strumenti di facilitazione dell'apprendimento degli studenti quali possono essere, ad esempio, la supervisione costante delle attività da parte del tutor accademico, le funzioni di *mentoring* e di *coaching* svolte dal tutor aziendale, la piena collaborazione sul piano relazionale e didattico tra il tutor accademico e quello aziendale. L'assenza di tali processi appare sintomatica, almeno in parte, dell'insufficiente capacità di comunicazione tra le istituzioni universitarie e quelle lavorative e, ancor più, dell'assenza di idonee competenze di gestione degli apprendimenti da parte tanto del tutor accademico quanto di quello aziendale.

Anche sul fronte dell'*assessment* e del riconoscimento delle competenze apprese, si evidenziano una certa superficialità e mancanza di volontà da parte degli accademici, soprattutto in Italia. Il processo di valutazione viene effettuato, infatti, nella quasi totalità dei casi, sulla scorta della semplice relazione finale che i tirocinanti presentano al termine del tirocinio e che difficilmente va oltre una mera descrizione delle attività svolte e/o dei sommari giudizi di valore sulla valenza positiva o negativa dell'esperienza effettuata. L'autovalutazione della qualità della formazione erogata da parte dell'istituzione universitaria si risolve, altresì, nella semplice somministrazione di un questionario di gradimento agli studenti.

Le azioni primarie da promuovere per una migliore qualità formativa dei tirocini in Italia e in Spagna dovrebbero riguardare, in definitiva, i seguenti aspetti: miglioramento dell'efficacia del tutoraggio, sia nel contesto accademico, sia in quello lavorativo (il tutor non deve costituire una mera presenza formale ma un'autentica figura di supporto per il tirocinante durante tutta l'esperienza di tirocinio); instaurazione di più stretti rapporti di collaborazione tra tutor aziendali e tutor accademici; maggiore utilizzazione delle pratiche riflessive mediante il ricorso ad appositi strumenti di supporto (es. diari, portfoli, sessioni di discussione guidata); adeguata formazione dei tutor didattici e di quelli aziendali.

Esempi di buone prassi, in tal senso, provengono soprattutto dall'ambito disciplinare medico-infermieristico. In Italia, in particolare, il Documento della Conferenza permanente dei Corsi di Laurea delle Professioni sanitarie sui *Principi e standard del tirocinio professionale nei corsi di laurea delle professioni sanitarie*, redatto nel 2010, evidenzia la natura prioritariamente formativa del tirocinio e postula l'utilizzo di un insieme di strategie di insegnamento e di apprendimento (in primo luogo, proprio la tutorialità) chiaramente in linea con i principi del *work-based learning*.

Al di là della necessità di cambiamento del modello di gestione organizzativa e didattica dei tirocini, gran parte degli studiosi, italiani e spagnoli, è concorde nel ritenere che la sfida più grossa nell'innovazione delle pratiche di tirocinio, e più in generale del *work-based learning*, risieda nella trasformazione del modello pedagogico prevalente in Italia e in Spagna, che presuppone la netta separazione tra formazione e lavoro. Tiraboschi (2008, 2) parla di "anomalia italiana", riferendosi al fatto che i giovani non hanno spesso alcun contatto con il mondo del lavoro prima di completare gli studi ed evidenzia la necessità di "costruire autentici percorsi formativi ed educativi in alternanza, capaci di valorizzare la valenza formativa del lavoro". Zabalza (2011) arriva addirittura ad affermare che la vera battaglia del tirocinio si giochi proprio sulla costruzione di un rapporto di collaborazione tra l'università e la società nel suo complesso, in grado di gettare le basi per un'autentica società dell'apprendimento.

Affinché tutto ciò si realizzi, è chiaramente necessario che sia i docenti universitari, sia i professionisti impegnati [RP25] nei contesti lavorativi acquisiscano

una migliore comprensione dei fondamenti teorici e metodologici del *work-based learning*.

In prospettiva futura, pertanto, occorrerebbe che la ricerca si focalizzasse maggiormente sulle modalità con le quali i docenti universitari gestiscono l'apprendimento transdisciplinare e il loro mutato ruolo all'interno di tale differente prospettiva^[RP26].

BIBLIOGRAFIA

- ANVUR (2014). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca*.
Disponibile in:
http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=644&Itemid=569&lang=it.
- Arellano, S.J., & Santoyo, M. (2011). La supervisión y la evaluación del practicum como elemento fundamental para la realización de buenas prácticas profesionales en alumnos de ciencias sociales. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, 9 (2), 183 - 189.
- Argyris, C. (1977). 'Double-loop learning in organizations'. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
- Argyris, C. (2002). 'Double-loop learning, teaching and researching'. *Academy of Management, Learning and Education*, 1(2), 206-218.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. (1980). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (6th edn). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Armsby, P. Costley, C. & Garnett, J. (2006). The legitimisation of knowledge: a work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (4), 369–383.
- Ball, I., & Manwaring, G. (2010). *Making it work. A guidebook exploring work-based learning*. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Bardají Fandos, T. (2008). El diario reflexivo como herramientas de autoaprendizaje en la formación de enfermería. *Nursing* 26(7).

- Bartolini, A., & Riccardini, M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Verona: Il Segno dei Gabrielli editori.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine books.
- Betts, M. (2012). *Gender, lifelong learning and social class*. Glass Project, WBL Core Theme, Final Report, MLB Education Consulting. Disponibile in : <http://www.linkinglondon.ac.uk/downloads/glas-wbl-deliverables/WBL%20Interim%20Report%20Final%20Draft%20V15.pdf/view>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (6), 312-324.
- Botatzis, R., Kolb, D. A., & Mainemelis, C. (1999). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspective on cognitive learning and thinking styles*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boud, D. (2001a). Knowledge at work: Issues of learning. In D. Boud & N. Solomon (Eds), *Work-based learning: A new Higher Education* (pp. 34-43). Buckingham: SRHE & Open University Press,.
- Boud, D. (2001b). Creating a work-based curriculum. In D. Boud & N. Solomon (Eds), *Work-based learning: A new Higher Education* (pp. 44-58). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Boud, D., & Higgs, J. (1993). Bringing self-directed learning into the mainstream of tertiary education. In N. Graves (Eds), *Learned managed learning: Practice, theory and policy* (pp.159-173). Leeds: HEC
- Boud, D., & Solomon, N. (2001a). Repositioning university and work. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based learning. A new Higher Education?* (pp.18-33). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001b). *Future directions for work-based learning: Reconfiguring Higher Education*. In D. Boud, N. Solomon, *Work-based learning. A new Higher Education?* (pp. 215-227). Buckingham: Open University Press.
- Boud, D, & Symes, C. (2000). Learning for real: Work-based education in universities. In C. Symes & J. McIntyre (Eds.), *Working knowledge: The new vocationalism and Higher Education* (pp. 14-29). Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Boud, D., Solomon, N., & Symes, C. (2001). New practices for new times. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based learning. A new Higher Education?* (pp. 3–17). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boud, D., & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 61-80.
- Boulton-Lewis, G., Pillay, H., & Wilss, L. (2006). Changing workplace environments, conceptions and patterns of learning: Implications for university teaching. In P. Tynjälä, J. Válimaa, J. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 145-161). The Netherlands: Emerald Group Pub.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning: Beyond quality and competence in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Brennan, L. (2005). *Integrating work-based learning into Higher Education. A guide to good practice*. Bolton: Universities Vocational Awards Council (UVAC).
- Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). *The Role of universities in the transformation of societies: An international research project*. London: Centre for Higher Education Research and Information.
- Brennan, J., & Little, B. (1996). *A review of work-based learning in Higher Education*. Quality Support Centre. The Open University.
- Brennan, J., Little, B., Connor, H., de Weert, E., Delve, S., Harris, J. et. al. (2006). *Towards a strategy for workplace learning: Report to HEFCE by CHERI and KPMG*. Bristol, UK: Higher Education Funding Council for England.
- Brill, J. M.. (2001). Situated Cognition. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponible: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
- Brodie, P., & Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 11-19.
- Burch, E., & Greenwood, M. (2008). *Achieving effective practice in the establishment, planning and delivery of full-time Foundation degrees: A guide to universities and colleges*. Foundation Degree Forward.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., & Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (1), 15-33.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- Casaschi, C., Giraldo, M., e Scolari, A. (2013). Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica. *ADAPT Labour Studies*, 16, 317-335.
- Cedefop (2004a). *European perspectives on learning at work: The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Publications Office. (Cedefop Panorama series; 56).
- Cedefop (2004b). *Lifelong learning: citizens' views in close-up*. Luxembourg: Publications Office, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4038_en.pdf.
- Cedefop (2011), *Learning while Working. Success stories on workplace learning in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chisholm, C.U., Harris, M.S.G., Northwood, D.O., & Johrendt, J.L. (2009). The Characterisation of work-based learning by consideration of theories of experiential learning. *European Journal of Education*, 44 (3), 319-337.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, London/GB: Emerald Group Publishing Limited.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connor, H. (2005). *Work-based Learning. A Consultation*. London: CIHE.
- Costley, C. (2007). Work-based Learning: assessment and evaluation in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 1-9.
- Costley, C., Abukari, A., & Little, B. (2009). *Literature review of employee learning*. York, England: The Higher Education Academy.
- Costley C., Armsby P. (2007), Work-based learning assessed as a field or a mode of study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 21-33.
- Costley, C., & Dikerdem, M. (2011). *Work based learning pedagogies and academic development*. Project Report. Hendon, London: Middlesex University.

- Cunningham, I, Dawes, G., & Bennett, B. (2004). *Handbook of work based learning*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.
- D'Apollo, A., Marcucci, D. (2010). *Il tirocinio come canale di inserimento lavorativo. I Quaderni di Soul-Orienta*, 5, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Davydov, V. V. (1988). Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. Excerpts (Part II). *Soviet Education*, 30 (9), 3-83.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*. New York: The Free Press (trad. It. *Democrazia ed educazione*, Sansoni, 2004).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M., & Van Den Bossche, P. (2011). *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Durrant, A., Rhodes, A., & Young, D. (2011). *Getting started with university-level work based learning*, Faringdon, Oxfordshire: Libri Publishing.
- Ebbutt, D. (1996). Universities, Work-based learning and issues about knowledge. *Research in Post-Compulsory Education*, 1 (3), 357-372.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 158-177.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Office.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work-teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133–155.

- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work, *Journal of Workplace Learning*, 16 (1/2), 11-21.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization.. *Aulas Educação & Tecnologia*, 2. Disponible in <http://pagi.wikidot.com/engestrom-expansive-learning>.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 4, 1-24.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In T. Millon, & M. J. Lerner (Eds), *Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 5: Personality and Social Psychology* (pp. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 173-247.
- Espelt, C., & Maña, T. (2011). *El valor añadido de las prácticas externas para los estudiantes y las instituciones: La experiencia de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de Barcelona*. World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly. Disponible in: <http://conference.ifla.org/ifla77>.
- Etzkowitz, H., Leyesdorff, L. (2005). *Universities and global knowledge economy. A triple helix of university-industry-government*, London/GB: Bloomsbury Publishing PLC.
- Eurofound (2007a). *Fourth European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Publications Office. Disponible in: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/2006/98/en/2/ef0698en.pdf>.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality* (Document COM (2001) 678, 21.11.2001).
- European Commission (2006). *Adult learning It is never too late to learn. Commission Communication*. (Documents COM (2006) 614, 23.10.2006).
- European Commission (2010a). *Europe 2020: European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Commission Communication (Documents COM; (2010) 2020, 3.3.2010).
- European Commission (2010b). *New skills for new jobs: Action Now: A report by the Expert Group on new skills for new jobs prepared for the European Commission*.

- European Commission (2010c). *A New impetus for European cooperation in vocational education and training to support the Europe 2020 strategy: Commission Communication* (Documents COM(2010) 296, 9.6.2010).
- European Commission (2012a). *Verso un quadro di qualità per i tirocini. Seconda fase della consultazione delle parti sociali a livello europeo a norma dell'articolo 154 del TFUE*. Bruxelles.
- European Commission (2012b). *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States. Final Synthesis report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Disponibile in: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=it&pubId=6717>
- European Commission (2013a). *Work-based learning in Europe. Practices and Policy Ponters*. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf.
- European Commission (2013b). *Apprenticeship and training Schemes in EU27: Key Success Factors. A guidebook for Policy Planners and Practitioners*. Disponibile in: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors_en.pdf
- Expert Group on Flexicurity (2007). *Turning hurdles into stepping stones*. Disponibile in: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1703&langId=en>
- Fargues, I., Guillaumet, M., Serret, M., y Ciendones, M. (2007). Diario reflexive de practicas clinicas: percepcion de la experiencia de estudiantes de Enfermería. *Metas de Enfermería*, 10, 26-30.
- Gallacher, J., & Reeve, F. (2002). *Work-based learning: The implications for Higher Education for supporting informal learning in the workplace*. Milton Keynes: Open University.
- Garnett, J. (2007). Challenging the structural capital of the university to support work-based learning. In D. Young & G. Garnett (Eds), *Work-based Learning Futures* (pp. 21-27). Bolton: University Vocational Awards Council.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33.
- Ghidini, A., & Toscano, M. (2013). Immaginare il tutoring. *CQAI Formazione Lavoro Persona*, III, 9.

- Gibbons, M., Limogeners, C., Nowotny, H., Schawartzmann, S., Scott, P., & Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gray, D. (1999). *Work-based learning, Action learning and the virtual paradigm*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahi, Finland, 22-25 September 1999.
- Gray, D. (2001). *A briefing on work-based learning*. LTSN Generic Centre. Assessment Series, 11.
- Hager, P. (2004). *The conceptualization and measurement of learning at work*. In H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*. London: Routledge, 242-258.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Il'enkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscow: Progress.
- ILO (2006). *Changing patterns in the world of work*. International labour conference. 95th Session 2006. Geneva.
- ILO (2010). *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 training strategy*. Geneva: International Labour Office.
- ILO (2013). *Repairing the economic and social fabric. World of Work Report 2013*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Inman, P., & Schuetze, H. G. (2010). *The Community engagement and service mission of universities*, Leichester: NIACE.
- Itin, C.M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century, *Journal of Experiential Education*, Fall, 85-97.
- Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education, *Academy of Management Learning and Education*, 1(2): 137-149.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The Action research planner*, 3rd substantially rev. ed., Victoria: Deakin University Press.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society of Training Directors*, 13 (3), 21–26.

- Kirkpatrick, D. L (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54-59.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education; andragogy versus pedagogy*. New York: Associated Press.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Associated Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1, 2005, *Technical Specifications*. Disponible in:
http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemanski, T., Mewis, R., & Overton, T. (2011). *An introduction to work-based learning*. Higher Education Academy. UK Physical Sciences Centre.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lester, B.S, & Costley, C. (2010). Work-based learning at Higher Education level: Value, practice and critique, *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper and Brothers.
- Linehan, M. (2008), *Work-based learning. Graduating through the workplace*. Cork: CIT Press.
- López Rodrigo, M., Cardó Vila, G., y Rafael Moreno, A. (2011). Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 11-33.

- Lyons, F., & Bement, M. (2001). Setting the Standard: Judging levels of achievement. In D. Boud, N. Solomon (Eds), *Work-based learning. A new Higher Education?* (pp. 167-183). Buckingham, Open University Press.
- Lucas, L. M. (2010). The role of teams, culture, and capacity in the transfer of organizational practices. *Learning Organization, The*, 17 (5), 419-436.
- Massagli, E. (2013). Università: lo strano caso dell'alternanza studio lavoro. *Adapt Labour Studies*, 10. University Press.
- Martínez Figueira, E., y Raposo Rival, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 11-33.
- Mayorga Fernández, M.J., & Madrid Vigar, D. (2010) Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*, 1(15).
- Merriam S. B, & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina, E. (Ed.) (2004). "Practicum". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (2). Disponible in: www.ugr.es/local/recfpro/Rev82.html
- Molina, E. (2008a). Analysis of the system of practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339–366.
- Molina, E. (2008b). Evaluación de la formación: base para una propuesta de mejora del Practicum. *EVALUACIÓN & INVESTIGACIÓN. Revista de Investigación Educativa*, 2, 9-25.
- Nixon, I. (2008). *Work-based learning: impact study*. HEA. Disponible in: http://www.heacademy.ac.uk/assets/was%20York%20%20delete%20this%20soon/documents/impact_work_based_learning.pdf.
- Nixon, I., Smith, K., Stafford, R., & Camm, S. (2006). *Work-based learning: Illuminating the Higher Education Landscape*. Final Report. York: The Higher-Education Academy.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2012). The triological approach as a new form of mediation. In A. Moen, A. I. Mórch, S. Paavola (Eds), *Collaborative*

- knowledge creation: Practices, tools, concepts* (1-14). AW Rotterdam: Sense Publishers.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and the three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.
- Penn, D., Nixon, I., & Shewell, J. (2005). *Research into workplace learning: North East Area Study*. Higher Education Funding Council for England.
- Perla, L., Schiavone, N., e Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 8, 145-162.
- Perla, L., e Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA Formazione Lavoro Persona*, 26-41.
- Perotti, L. (2010). Economia e università: il caso spagnolo. *CHESS WORKING PAPER* n. 5.
- Portwood, D. (1993). Work based learning: Linking academic and Vocational Qualifications. *Journal of Further and Higher Education* 17 (3), 61 - 69.
- PwC (2013). *Temas candentes de la universidad española 2013. ¿Tenemos la universidad pública que necesitamos?*. PwC.
- Quality Assurance Agency (2007). Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 9: Work-based and placement learning. September 2007.
- Quality Assurance Agency (2010). *Foundation degree qualification benchmark*. <https://www.qaa.ac.uk/reviews/foundationDegree/benchmark/FDQB.pdf>
- Race, P. (2009). *Designing assessment to improve physical sciences learning*. Hull: Higher Education Academy Physical Sciences Center.
- Raelin, J. A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*, San Francisco: John Wiley and Sons Ltd.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research participative inquiry and practice*. Second Edition. Great Britain: SAGE Publications Ltd.
- Revans, R. V. (1982). *The origin and growth of action learning*. Brickley, UK: Chartewell-Bratt.

- Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.
- Reeve, F., & Gallacher, J. (2000), 'Researching the implementation of work-based learning within Higher Education: questioning and collusion and resistance. In Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference - papers 69-102, eds T J Sork, V-L Chapman, R St Clair & U of British Columbia Dept of Educational Studies, University of British Columbia, Department of Educational Studies, Vancouver, pp.372-376.
- Reich, R. (1991). *The work of nations*. New York: Vintage Books.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher* 16, 13–20.
- Rhoades, G., & Slaughter, S. (2006). Mode 3, Academic capitalism and the new economy: Making Higher Education work for Whom? In Tynjälä, P., Válimaa, J., & Boulton-Lewis, J. (Eds), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, Emerald Group Pub.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*, 1(1), <http://InformationR.net/ir/>.
- Robin, K., & Webster, F. (1999). *Times of techno-culture: From the information society to the virtual life*. London: Routledge.
- Rodríguez, M., López, A., y Ordóñez, R. (2011). Validación del Inventario sobre Necesidades Formativas del Alumnado (INFA) en el “Practicum” de Pedagogía. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), pp. 163- 181.
- Roodhouse, S., & Mumford, J. (2010). *Understanding work-based learning*, Gower Pub Co.
- Sandrone, G. (2013). Gli insegnamenti pedagogici e metodologici del tirocinio curricolare dei Corsi di studio sulle professioni sanitarie. *CQAI Formazione Lavoro Persona*, III, 9.
- Sánchez Núñez, C., Ramírez Fernández, S., y García Guzmán, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 11-33.

- Sarmiento Campos, A, Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. (2011). *Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria*. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 11-33.
- Sánchez-Núñez, C.A., Ramírez, S., y García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 119-145.
- Segers, M., & Van der Haar, S. (2011). The experiential learning theory: D. Kolb and D. Boud. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, & P. Van den Bossche (Eds), *Theories of Learning for the workplace* (52-65), Abingdon Oxon: Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Oxford.
- Serrani, L. (2012). Tirocini e “practicass”: un confronto Italia-Spagna. Disponibile in: http://www.adapttech.it/old/files/document/16019serrani_19_01_20.pdf.
- Seufert, S. (2000), *Work Based Learning and Knowledge Management: An integrated concept of organizational learning*. ECIS Proceedings.
Disponibile in: <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=ecis2000>.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Slaughter, S., & Leslie, L.L. (1999). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*, Baltimore, MD/US: Johns Hopkins University Press.
- Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7(4), 481–499.
- Smith, M.K. (1997, 2001, 2007). ‘Action Research’. *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/research/b-actres.htm.
- Smith, M.K. (2001). ‘Donald Schön: Learning, reflection and change’. *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/et-schon.htm.

- Smith, M. K. (2003, 2009). 'Communities of practice'. *The encyclopedia of informal education*. Disponibile in www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Smith, M. K. (2003, 2009). 'Communities of practice'. *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Sonatore, A. (2010). *Il tirocinio come esperienza formativa in contesto di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6 (1), 27-42.
- Stephenson, J. (1992). Capability and quality in Higher Education. In J. Stephenson & S. Weil (Eds), *Quality in learning: A capability approach to Higher Education*. London: Kogan Page.
- Stephenson, J. (1993). A capability approach to the development of student skills for the new Europe. In L. Cunningham (Ed.), *Student skills for the new Europe* (181-186). Leeds: HEC
- Stephenson, J. (1998). Learning power: a learner managed work-based learning programme for regional development. *Capability*, 3 (3), 4-37.
- Stephenson, J. (2001). Ensuring a holistic approach to work-based learning: The capability envelope. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based Learning. A New Higher Education?* (pp. 3–17). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Stephenson, J., & Weil, S. (1992). *Quality in learning: A capability approach to Higher Education*. London: Kogan Page.
- Tiraboschi, M. (2008). Il lavoro dei giovani e il peso del mancato raccordo tra scuola e lavoro. *Bollettino Adapt*, 2, University Press, 1-2.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Tynjälä P., & Gijbels D. (2012). *Changing world: Changing pedagogy*. In P. Tynjälä, M.L. Stenström, M. Saarnivaara (Eds), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 205-222), Dordrecht: Springer.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J. Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in Practice. In P. Tynjälä, J. Válimaa, J. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and working life:*

- Collaborations, confrontations and challenges* (73-88). The Neatherlands: Emerald Group Pub.
- Tynjälä, P., Válimaa, J., & Boulton-Lewis, J. (2006). *Higher Education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*, Emerald Group Pub.
- Tynjälä, P., Válimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between Higher Education and working life. *Higher Education*, 46 (2), 147.
- UNESCO (2009). *CONFITEA VI. Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Final report, Belém do Pará, Brazil 1-4 dicembre 2009.
- Unwin L., & Fuller A., *Expanding learning in the workplace: Making more of individual and rganisational potential*, London, NIACE, 2003.
- Válimaa, J. (2006). Analysing the relationship between Higher Education institutions and working life in a nordic context. In P. Tynjälä, J. Válimaa, J. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges* (35-53). The Neatherlands: Emerald Group Pub.
- Van den Bossche, P., & Beausaert, S. (2011). The reflective practioner: D. Schön. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, & P. Van Den Bossche, P. (Eds), *Theories of Learning for the Workplace. Building Blocks for Training and Professional Development Programs*. Abingdon, Oxon, Routledge.
- Vygotsky. L. S. (1978). *Mind in the society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & de Koning, K. (2001). Action research: A systematic review and guidance for assessment. *Health Technol Assess*, 5(23).
- Wenger, E. (2007) 'Communities of practice. A brief introduction'. *Communities of practice*. Disponible in: <http://www.ewenger.com/theory/>.
- Winter, R., & Munn-Giddings, C. (eds) (2001). *A Handbook for action research in Health and Social Care*. London: Routledge.
- Young, D., & Garnett, J. (Eds) (2007). *Work-Based Learning Futures. Proceedings from the Work-Based Learning Future Conference, Buxton, April 2007*, University Vocational Awards Council, Bolton.
- Zabalza, M.A. (2011a). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

- Zabalza, M.A. (2011b). A vueltas con el practicum. Editorial. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), 11-33.
- Zabalza, M.A. (2011c). Evaluar la calidad del Practicum: una propuesta. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Abellás, y J. Otero (coords.), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 101-128). Santiago de Compostela: Andavira.
- Zabalza, M.A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zamorski, B. (2006). Bringing Industry and Academia Closer Together: the Introduction of the Foundation Degree in the UK. In P. Tynjälä, J. Välimaa, G. Boulton-Lewis (Eds), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges* (pp.57-72), Amsterdam, Elsevier, 2006.
- Zuber-Skerritt, O. (1993). Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research, *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 45-57.