

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN  
LINGUE, CULTURE E COMUNICAZIONE  
INTERCULTURALE

Ciclo XXIII

**Settore Concorsuale di afferenza:** 10/G1: GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

**Settore Scientifico disciplinare:** L-LIN/02

TITOLO TESI  
CLASSIFICAZIONE A FACCETTE DI OBIETTIVI  
FORMATIVI DELL'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO,  
NELLE DISCIPLINE UMANISTICHE IN AUSTRIA,  
GERMANIA, ITALIA E REGNO UNITO

**Presentata da:** Barbara De Santis

**Coordinatore Dottorato**

**Relatore**

**Prof. Marcello Soffritti**

**Prof. Marcello Soffritti**

**Esame finale anno 2012**



# Indice generale

<b>Introduzione</b> .....	<b>1</b>
Metodologia .....	3
Obiettivi .....	4
Fonti e copertura dei concetti/termini .....	5
Accesso ai dati .....	6
Struttura della tesi .....	7
<b>Capitolo 1</b>	
<b><i>L'organizzazione della conoscenza: Knowledge Organization Systems</i></b> .....	<b>9</b>
1.1 La conoscenza e la sua organizzazione .....	14
1.1.1 La conoscenza .....	16
1.1.2 L'organizzazione della conoscenza: teoria .....	19
1.2 <i>L'Information Retrieval</i> .....	22
1.3 Il controllo del vocabolario .....	23
1.4 L'organizzazione della conoscenza: pratica .....	26
1.5 L'organizzazione della conoscenza in ambito bibliografico .....	30
1.6 Tipologie di vocabolari controllati .....	32
1.6.1 Term Lists .....	33
1.6.2 Vocabolari controllati organizzati gerarchicamente .....	34
1.6.3 La classificazione .....	35
1.6.3.1 La classificazione gerarchico-enumerativa .....	37
1.6.3.2 La classificazione analitico-sintetica ( <i>a faccette</i> ) .....	38
1.6.4 Vocabolari controllati corredati di relazioni semantiche .....	42
1.6.4.1 Il thesaurus .....	42
1.6.4.2 Reti semantiche – Network Semantici (Semantic Networks) .....	45
1.6.4.3 Ontologie .....	47
1.6.5 Web semantico .....	50
Conclusioni .....	53
<b>Capitolo 2</b>	
<b><i>Multilinguismo nell'organizzazione della conoscenza</i></b> .....	<b>57</b>
2.1 Relazioni semantiche in KOS multilingui .....	58
2.2 KOS di dominio .....	63
2.3 Relazioni semantiche in FLOC .....	68
2.3.1 Modelli strutturali di <i>mapping</i> .....	68

2.3.2	Comparazione interlinguistica in FLOC.....	70
2.3.2.1	Comparazione interlinguistica a livello di singole UDO.....	71
2.3.2.2	Comparazione interlinguistica a livello di gruppi di UDO.....	74
	Conclusioni.....	76

### Capitolo 3

<b><i>Il dato: obiettivi dell'apprendimento esplicitati</i></b> .....	<b>77</b>
-----------------------------------------------------------------------	-----------

3.1	La riforma universitaria in Europa.....	77
3.1.1	Il Processo di Bologna.....	79
3.1.2	La storia del Processo di Bologna.....	80
3.2	Strumenti della riforma.....	85
3.2.1	Risultati dell'apprendimento e competenze.....	85
3.2.2	Il lessico dell'esplicitazione dei risultati di apprendimento.....	87
3.2.3	Obiettivi e risultati dell'apprendimento (attesi): definizioni.....	92
3.2.4	Competenze: definizioni.....	99
3.3	Esplicitazione dei risultati dell'apprendimento.....	104
3.3.1	Joint Quality Initiative – Descrittori di Dublino (2002-2004).....	104
3.3.2	<i>Tuning Educational Structures in Europe</i> .....	106
3.3.2.1	<i>Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2006)</i> .....	106
3.3.2.2	Risultati di apprendimento e competenze in Tuning.....	107
3.3.2.2.1	Competenze generali.....	109
3.3.2.2.2	Competenze specifiche.....	112
3.3.2.3	Concetti chiave in Tuning: interpretazione semantica di alcune competenze.....	114
3.4	Competenze Tuning adottate nella <i>Classificazione di Obiettivi di Apprendimento (FLOC)</i> .....	121
3.5	Progettazione formativa basata su standard di competenze.....	122
3.5.1	Progetto CERTISKILLS.....	122
3.5.2	Alignment Matrices.....	124
3.6	La tassonomia di Bloom.....	126
3.7	Adesione al Processo di Bologna.....	128
3.7.1	La Repubblica Italiana nel Processo di Bologna.....	130
3.7.2	La Repubblica d'Austria nel Processo di Bologna.....	131
3.7.3	La Repubblica Federale di Germania nel Processo di Bologna.....	132
3.7.4	Il Regno Unito nel Processo di Bologna.....	134

### Capitolo 4

<b><i>FLOC – Una classificazione a faccette di obiettivi dell'apprendimento</i></b> .....	<b>139</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------	------------

4.1	Una classificazione di obiettivi di apprendimento.....	140
4.2	Metodologia di analisi.....	142
4.3	<i>Classificazione a faccette di Obiettivi di Apprendimento (FLOC)</i> .....	144
4.4	Gli scopi di una classificazione di obiettivi di apprendimento.....	148
4.4.1	Caratteristiche e funzioni di FLOC.....	149
4.4.2	Funzioni di COAPP.....	152
4.5	Il software Facetmap.....	154

**Capitolo 5*****Raccolta dei programmi di insegnamento******ed estrazione degli obiettivi di apprendimento* ..... 165**

5.1	Selezione degli atenei (fonte degli obiettivi formativi da esaminare) .....	166
5.2	Atenei esaminati .....	168
5.2.1	Università di Bologna .....	168
5.2.2	Karl-Franzens-Universität Graz .....	175
5.2.3	Humboldt Universität zu Berlin .....	180
5.2.4	University of Leeds .....	183
5.3	Commento ai dati raccolti .....	186
5.4	Metodologia di raccolta dei documenti originali .....	188
5.5	Analisi della documentazione raccolta .....	189
5.5.1	La composizione dei programmi di insegnamento originali .....	189
5.5.2	La creazione dei corpora .....	202
5.5.3	Caratteristiche dei quattro corpora .....	205
5.5.3.1	Il Corpus UniBo .....	207
5.5.3.2	Il Corpus UniGraz .....	213
5.5.3.3	Il Corpus UniHumboldt .....	217
5.5.3.4	Il Corpus UniLeeds .....	224
5.6	Metodologia di estrazione terminologica .....	229
5.6.1	Estrazione terminologica dal Corpus UniBo .....	231
5.6.2	Estrazione terminologica dal Corpus UniGraz .....	235
5.6.3	Estrazione terminologica dal Corpus UniHumboldt .....	240
5.6.4	Estrazione terminologica dal Corpus UniLeeds .....	246
5.7	Trattamento dei dati: riformulazione e scomposizione e controllo del vocabolario .....	250
5.7.1	La necessità di un controllo del vocabolario .....	251
5.7.2	Riformulazione e scomposizione degli estratti dai documenti originali .....	254
5.7.2.1	FLOC-IT .....	255
5.7.2.2	FLOC-AT .....	256
5.7.2.3	FLOC-DE .....	257
5.7.2.4	FLOC-EN .....	259
5.8	Conclusioni .....	260
5.9	Le UDO di ogni FLOC .....	261

**Capitolo 6*****La classificazione FLOC* ..... 263**

6.1	Le faccette di FLOC .....	264
6.1.1	La faccetta ‘Competenza generale Tuning’ .....	267
6.1.2	La faccetta ‘Forma’ .....	269
6.1.3	La faccetta ‘Azione’ .....	270
6.1.4	Le faccette ‘Oggetto’ e ‘Oggetto2’ .....	271
6.1.5	Le faccette ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’ .....	273
6.1.6	Le faccette ‘UDO FLOC-...’ .....	276
6.1.7	La relazione semantica interlinguistica fra versioni di FLOC .....	280
6.1.7.1	Equivalenza esatta .....	282
6.1.7.2	Mapping gerarchico – BM .....	286

6.1.7.3	Mapping gerarchico – NM.....	290
6.1.7.4	Point of View .....	295
6.1.7.5	Non equivalenza.....	299
6.2	La procedura classificatoria di ogni UDO.....	302
 <b>Conclusioni e Prospettive.....</b>		<b>311</b>
Considerazioni su FLOC: i vantaggi di FLOC.....		311
Validazione di FLOC: i possibili utenti di FLOC. ....		317
Potenziale di miglioramento in una futura classificazione di obiettivi formativi .....		319
Commento finale.....		325
 <b>Bibliografia .....</b>		<b>327</b>
 <b>Appendice B1</b>		
<i>Lista di UDO classificate in FLOC-IT .....</i>		<b>343</b>
 <b>Appendice B2</b>		
<i>Lista di UDO classificate in FLOC-AT .....</i>		<b>355</b>
 <b>Appendice B3</b>		
<i>Lista di UDO classificate in FLOC-DE .....</i>		<b>369</b>
 <b>Appendice B4</b>		
<i>Lista di UDO classificate in FLOC-EN.....</i>		<b>385</b>

*'When I use a word,'  
Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone,  
'it means just what I choose it to mean —  
neither more nor less.'  
'The question is,' said Alice,  
'whether you can make words mean so many different things.'  
'The question is,' said Humpty Dumpty,  
'which is to be master — that's all.'  
Lewis Carroll*

## ***Introduzione***

Nel corso della storia, la necessità di organizzare e strutturare le informazioni raggruppando entità o idee in classi sulla base del grado di somiglianza o separando per dissomiglianza ha costituito le fondamenta del processo di organizzazione e classificazione. Nell'introduzione all'organizzazione della conoscenza, ossia la disciplina che si occupa di come la conoscenza (espressa in qualche tipo di documento) prodotta e accumulata dall'uomo possa essere strutturata, Kiel & Rost (2002) tracciano la storia del bisogno da parte dell'umanità di organizzare lo scibile a partire dal tardo Medioevo. Essi concludono scrivendo:

[d]ie Notwendigkeit, Wissen zu organisieren, um es für Problemlösungen nutzbar zu machen, kann mindestens bis zur so genannten Ars Memoria der Antike zurückverfolgt werden. Die dort aufgeworfenen Fragen und einige der dort entwickelten Prinzipien zur Nutzung der Ressource Wissen, die sich um Systematik, Ordnung, Einprägsamkeit und Akzeptanz drehen, sind auch heute noch von Bedeutung.

(Kiel & Rost, 2002:19)

Oggi giorno utenti da tutto il mondo hanno accesso ad un'enorme quantità di dati in un imponente numero di lingue. Ciò si traduce in un più facile accesso all'informazione e, allo stesso tempo, nella possibilità di rendere la conoscenza fruibile direttamente nella

lingua dell'autore che l'ha prodotta. Un tale panorama ha spronato una considerevole quantità di ricerca focalizzata sul recupero di informazioni fra lingue diverse, *CLIR* (*Cross-Language Information Retrieval*), un concetto definito da Soergel (1997) come il recupero di un qualsiasi tipo di costituito o indicizzato in una lingua e con una *query* formulata in una lingua differente (Soergel, 1997:1).

Most users can read documents written in a foreign language but have difficulty finding the appropriate words to express their query in an efficient way. *The choice of an inaccurate term* or expression can drastically affect a search process and lead to a poor performance. For these reasons it is preferable to give the user the opportunity to express the query in the language he/she knows best.

Hadi (2004:140, corsivo nell'originale).

In un approccio analitico post-moderno, essenzialmente pragmatico, l'interesse per la gestione del multilinguismo all'interno di strutture articolate ma rigide come i *Knowledge Organization Systems*, nel presente progetto, si combina con la posizione per cui ogni contesto linguistico e culturale ha peculiarità proprie, che è opportuno vengano considerate e preservate. Lo studio esposto nella presente dissertazione si colloca al crocevia fra interessi condivisi dai diversi ambiti disciplinari della linguistica contrastiva e della semantica contrastiva, così come dell'organizzazione della conoscenza.

Il processo di ristrutturazione dell'istruzione universitaria a livello europeo sotto l'egida del Processo di Bologna; l'intento del progetto *Tuning Educational Structures in Europe* di creare un "minimo comun denominatore" attraverso il quale comparare gli obiettivi formativi di realtà didattiche di contesti istituzionali e nazionali (dunque anche linguistici) diversi; gli studi sui nuclei semantici di un obiettivo dell'apprendimento, come quelli condotti, per esempio nel quadro del progetto CERTISKILLS; le novità introdotte nella revisione dello standard su thesauri e interoperabilità fra vocabolari controllati (ISO 25964) sono alcuni fra i principali ingredienti che hanno avviato e nutrito il progetto di ricerca qui descritto. L'ipotesi da questi alimentata è stata la creazione di una classificazione di obiettivi formativi (o obiettivi dell'apprendimento), plurilingui (in italiano, inglese e tedesco, in quest'ultimo caso accogliendo la possibilità di condurre un'ulteriore analisi comparativa fra il tedesco in Austria e il tedesco in Germania<sup>1</sup>). La creazione di una tale classificazione è stata esplorata, in quanto essa

---

<sup>1</sup> L'analisi comparativa fra il tedesco nei documenti dell'Universität Humboldt – rappresentante lo *Standarddeutsch* in uso in Germania – e il tedesco dell'Universität Graz – rappresentante la *Varietät* in uso in Austria – non ha luogo in questa sede. La raccolta dei dati in lingua tedesca è stata condotta per un ateneo austriaco e uno tedesco per lasciare spazio ad una successiva analisi comparativa fra i due contesti linguistico-culturali, al fine di ricercare l'eventuale presenza di divergenze significative, in particolare, nel

mostrava le potenzialità di sposare una delle finalità del Processo di Bologna, ossia mettere in comunicazione realtà locali di diversi sistemi nazionali, attraverso la costruzione di uno strumento che si serva del “linguaggio comune” per la descrizione degli obiettivi sviluppato in Tuning. Inoltre la classificazione sembrava poter supportare il nuovo approccio alla definizione di curricula e percorsi di apprendimento, in cui lo studente è il nucleo del processo formativo: una volta reso possibile l’accesso ai contenuti di un insegnamento non solo sul fronte dei contenuti tematico-disciplinari, ma anche su quello dei contenuti formativi, uno studente dispone di una descrizione trasparente di ciò che (potenzialmente) apprenderà attraverso l’insegnamento in questione<sup>2</sup>.

L’analisi condotta nel presente studio coinvolge gli obiettivi e i risultati dell’apprendimento esplicitati nella pianificazione della didattica universitaria a livello del singolo insegnamento. Tali obiettivi e risultati dell’apprendimento – di seguito denominati UDO, *unità di obiettivi dell’apprendimento* – sono stati presi in esame osservandoli nella loro interezza, così come nella loro complessità. In altre parole, le UDO sono state organizzate in gruppi e classificate sulla base di specifiche caratteristiche comuni. Contemporaneamente la complessità di ogni UDO è stata esaminata, enucleata e rappresentata attraverso dei nuclei significativi presenti in ogni obiettivo di apprendimento, per esempio l’azione in esso espressa e gli oggetti coinvolti. L’analisi multidimensionale di questo progetto conduce alla proposta di una classificazione di UDO. In particolare si propone un possibile schema di classificazione (dunque un modello) a faccette, FLOC (*Faceted Learning Objectives Classification*).

### **Metodologia**

Lo studio si è soffermato nello specifico su struttura e semantica degli obiettivi dell’apprendimento, adottando un approccio metodologico primariamente qualitativo. Da un punto di vista analitico strutturale, il progetto vede le proprie basi nell’analisi manuale di diverse fonti relative alla descrizione dell’apprendimento universitario, nella letteratura scientifica e nella documentazione originale della didattica di alcune istituzioni. Nella fattispecie è stato effettuato un campionamento di programmi di insegnamento articolati in descrizione di contenuti ed esplicitazione di obiettivi formativi

---

lessico e nella semantica della terminologia inerente alle competenze acquisite, esplicitate nei programmi di insegnamenti universitari di primo e secondo ciclo.

<sup>2</sup> A tal proposito i coordinatori del progetto Tuning (cfr. §3.3.2) scrivono “This approach emphasises that the student, the learner is the focus. It consequently affects the approach to educational activities and the organisation of learning, which shifts to being guided by what the learner wants to achieve” (Gonzalez & Wagenaar, 2003:30).

presso alcune istituzioni universitarie europee. Ad esso è seguita l'analisi strutturale, sintattica degli obiettivi di apprendimento dichiarati. Per quanto attiene alla semantica, ogni obiettivo formativo è stato analizzato in faccette<sup>3</sup> al fine di individuare in esso i nuclei semantici facenti riferimento alla competenza e alle azioni espresse, e agli oggetti e modificatori coinvolti. Un'analisi semantico-lessicale e semantico-contrastiva ha condotto all'individuazione di equivalenze e quasi equivalenze semantiche, sia su un piano monolingue – suggerendo l'adozione di un controllo del vocabolario – sia su quello multilingue – attraverso il *mapping*<sup>4</sup> interlinguistico fra le UDO delle quattro versioni di FLOC.

Nel progetto di ideazione e sviluppo di FLOC è stato indispensabile delimitare la quantità di materiale da analizzare. La classificazione FLOC infatti coinvolge obiettivi circoscritti ad uno specifico contesto e un numero circoscritto di unità da classificare (circa 500 UDO per ogni versione di FLOC) molto complesse, derivate attraverso un processo *bottom-up* di estrazione da documentazione originale, in uso presso quattro diverse istituzioni europee.

### **Obiettivi**

Fra gli obiettivi di questo progetto c'è proporre uno schema di classificazione per mezzo del quale organizzare gli obiettivi di apprendimento, adottando nella fattispecie una classificazione a faccette.

Facets can be displayed in any sequence (Vickery 2008) and terms can be combined in any order, providing suggestions for navigational choices and supporting flexible movement (Hearst 2008) through the information space.

(Milonas, 2010:349)

Come d'altronde si ripeterà molte volte nella dissertazione, fra gli obiettivi dello studio qui descritto non c'è la creazione di una classificazione completa ed ultimata, da adottare in un dato contesto. L'intento è piuttosto creare un contesto di ricerca in cui, esaminando dati reali, desunti da documentazione originale, si possano maturare considerazioni su:

- articolazione e formulazione di obiettivi di apprendimento a livello universitario;
- classificazione di obiettivi, individuando delle faccette che siano in grado di isolarne le specifiche peculiarità; e

---

<sup>3</sup> Per faccetta (dall'inglese *facet*) si intende una proprietà persistente/una caratteristica fondamentale attraverso la quale un certo argomento viene osservato/trattato. Si veda il capitolo I.

<sup>4</sup> Nel processo di definizione di relazioni semantiche fra vocabolari controllati separati, genericamente si parla di *mapping*.

- individuazione di un possibile “ponte” interlinguistico fra obiettivi in lingue diverse<sup>5</sup>.

*FLOC* vuole costituire un banco di prova per classificare un campione circoscritto di unità di obiettivi di apprendimento (circa 500 UDO per ognuno dei quattro contesti linguistico-culturali), e per testare una metodologia di sviluppo di una classificazione adottabile dalle istituzioni universitarie dei paesi che hanno aderito al Processo di Bologna. Le considerazioni sulla progettazione di *FLOC*, il suo sviluppo e soprattutto l'analisi delle caratteristiche che una classificazione di obiettivi è opportuno possieda sono valide anche nell'ottica di una ipotetica futura classificazione a faccette di obiettivi di apprendimento universitari paneuropea (orientata ad un *learning content design* transnazionale). E' in questo senso che la classificazione *FLOC* è a volte definita un 'banco di prova'. L'analisi a faccette, finora inesplorata nel contesto degli obiettivi formativi, rende possibile esaminare l'unità di obiettivo di apprendimento non solamente a livello unitario, ma anche ad un livello più profondo, osservando i singoli nuclei semantici che assieme compongono l'unità di apprendimento: per esempio l'azione espressa, gli oggetti coinvolti, i modificatori di entrambi, ecc.

#### **Fonti e copertura dei concetti/termini**

Le unità di obiettivi di apprendimento (UDO) classificate sono tratte da documentazione originale relativa alla didattica di quattro diversi atenei europei. La scelta dell'anno accademico per il quale raccogliere la documentazione è caduta sull'anno accademico 2009/2010 in quanto la necessità di esplicitare non solo i contenuti formativi ma anche gli obiettivi maturati è seguita alle proposte avanzate a Berlino (Comunicato di Berlino, 2003) e Bergen (Comunicato di Bergen, 2005) ed è divenuta lentamente prassi negli anni seguenti, successivamente alle riforme normative avvenute in ogni singolo paese. L'A.A. 2009/2010 – oltre a proporre diversi contesti istituzionali che soddisfacevano i requisiti di esplicitazione di obiettivi e risultati – si avvicinava inoltre molto all'auspicata chiusura del decennio di riforme del Processo di Bologna e si prestava dunque ad un primo consuntivo quantitativo e qualitativo dei traguardi raggiunti.

Per quanto concerne le dimensioni delle collezioni di documenti da ogni istituzione, non è stato definito un limite, bensì un parametro: sono stati raccolti tutti gli

---

<sup>5</sup> All'interno della presente dissertazione, volendo far riferimento tanto all'inglese, quanto all'italiano, al tedesco in Germania e alla *Varietät* austriaca, si parlerà di lingue/quattro lingue/le diverse lingue/le lingue prese in esame in questo progetto ecc. Tale scelta è operativa al fine di rendere possibile il riferimento cumulativo ai quattro contesti linguistico-culturali presi in esame nel progetto di ricerca qui delineato.

insegnamenti previsti per ogni curriculum (piano didattico) di corso di laurea dell'ambito disciplinare umanistico. La raccolta della totalità degli insegnamenti di tali corsi di laurea ha fatto sì, per esempio, che laddove un'istituzione includeva nella lista di insegnamenti anche quelli opzionali, benché afferenti ad un ambito disciplinare diverso, questi sono stati inclusi nella raccolta.

### **Accesso ai dati**

Lo schema di classificazione proposto in questa sede e denominato FLOC si concretizza in classificazioni di obiettivi di apprendimento<sup>6</sup> relativi alla didattica di quattro distinti contesti istituzionali:

Università di Bologna

Humboldt-Universität zu Berlin

University of Leeds

Karl-Franzens-Universität Graz

Le (circa) 500 UDO tratte dalla documentazione ufficiale della didattica di ognuno di questi quattro atenei sono state organizzate e classificate attraverso il medesimo schema di classificazione, generando quattro classificazioni navigabili separatamente:

FLOC-IT

FLOC-DE

FLOC-EN

FLOC-AT

Le quattro classificazioni sono messe fra loro in comunicazione attraverso un processo di *mapping* interlinguistico che rivela diversi livelli di sovrapposibilità bi- e monodirezionali. Gli elementi classificati sono analizzati alla luce di una serie di faccette comuni. Inoltre, il lessico in FLOC (parlando genericamente di FLOC si farà sempre riferimento, indistintamente, a FLOC-IT, FLOC-DE, FLOC-EN e FLOC-AT) costituisce un vocabolario controllato del dominio delle scienze umanistiche in un percorso di apprendimento a livello universitario. Dato il dominio tematico e il contesto di sviluppo di una classificazione, il lessico che esprime concetti e termini in FLOC non è più espressione del linguaggio naturale, bensì di un suo sottoinsieme, che focalizza su un

---

<sup>6</sup> Navigabili attraverso il software Facetmap, fornito nel supporto allegato alla presente dissertazione.

ambito ristretto del sapere, e ne rappresenta il sapere specialistico per mezzo di parole che vengono elette ad esprimere/descrivere i concetti specifici.<sup>7</sup>

### **Struttura della tesi**

La dissertazione che segue si suddivide in sei capitoli. Il primo offre una panoramica introduttiva alla disciplina dell'organizzazione della conoscenza (*Knowledge Organization*) e ne presenta altresì i principali strumenti, i *KOS*, *Knowledge Organization Systems*. Fra questi la classificazione a faccette è stata privilegiata in termini di dettagli e approfondimento in quanto costituisce il formato di *KOS* adottato per lo sviluppo di FLOC. Il secondo capitolo presenta ulteriori caratteristiche dei *KOS*, focalizzando però sulla gestione del multilinguismo al loro interno. FLOC è infatti una classificazione di obiettivi dell'apprendimento plurilingui. Nel capitolo 2 si anticipano da un punto di vista teorico alcune specifiche tecniche di FLOC. Il terzo capitolo chiude la parte introduttiva al progetto fornendo un quadro del contesto politico-istituzionale che ha contribuito a generare l'ipotesi di ricerca qui esplorata. Questo capitolo focalizza su alcuni aspetti del processo di riforma a carattere europeo, che ha preso il nome di Processo di Bologna. Al suo interno ci si sofferma altresì sul progetto *Tuning Educational Structures in Europe* e, nella fattispecie, sulle trenta competenze generali in esso proposte, a loro volta adottate in FLOC. Il capitolo 4 tira le somme dei precedenti tre capitoli introducendo finalmente FLOC, le sue caratteristiche e le sue funzioni, così come il software Facetmap tramite il quale è possibile esplorare FLOC. Il capitolo 5 permette di ricostruire l'iter di ricerca del progetto che ha condotto alla creazione di FLOC, dalla raccolta dei documenti originali all'estrazione di unità di obiettivi di apprendimento (UDO). Infine, l'ultimo capitolo presenta le principali modalità di navigazione di FLOC. Alla luce di ogni faccetta si esemplifica la navigazione di FLOC nelle sue quattro versioni linguistiche. Inoltre, per mezzo della faccetta che esplicita il *mapping* interlinguistico fra FLOC-AT, FLOC-DE, FLOC-EN e FLOC-IT, si mostra la relazione semantica che intercorre fra UDO di versioni diverse di FLOC.

Nel quadro del dottorato di ricerca, il progetto prevedeva uno studio con l'obiettivo di trovare modelli di soluzioni e non soluzioni a casi specifici. Il progetto prevedeva, pertanto, la pianificazione e lo sviluppo di una classificazione a faccette di obiettivi dell'apprendimento, in diverse lingue. La consultazione delle parti interessate

---

<sup>7</sup> In FLOC, per esempio, il verbo 'assumere' potrà avere unicamente il significato di 'Prendere per sé, acquisire', ma mai 'Introdurre nel proprio organismo, per esempio cibi, medicinali, ecc.' o 'Prendere alle proprie dipendenze' (definizioni tratte da Devoto & Oli, 2009).

(*stakeholders*) nel processo di pianificazione dell'insegnamento, per effettuare una validazione di FLOC, è prevista in un prossimo futuro.

*[...] gli animali si dividono in (a) appartenenti all'Imperatore, (b) imbalsamati, (c) ammaestrati, (d) lattonzoli, (e) sirene, (f) favolosi, (g) cani randagi, (h) inclusi in questa classificazione, (i) che s'agitano come pazzi, (j) innumerevoli, (k) disegnati con un pennello finissimo di pelo di cammello, (l) eccetera, (m) che hanno rotto il vaso, (n) che da lontano sembrano mosche. [...]*  
*(Borges, 1952, trad. it. 1973:104)*

## ***Capitolo 1***

### ***L'organizzazione della conoscenza:***

### ***Knowledge Organization Systems***

**Sommario:** 1.1. La conoscenza e la sua organizzazione; 1.1.1. La conoscenza 1.1.2. L'organizzazione della conoscenza: teoria 1.2. L'Information Retrieval; 1.3. Il controllo del vocabolario; 1.4. L'organizzazione della conoscenza: pratica; 1.5. L'organizzazione della conoscenza in ambito bibliografico; 1.6. Tipologie di vocabolari controllati; 1.6.1. Term Lists; 1.6.2. Vocabolari controllati organizzati gerarchicamente; 1.6.3. La classificazione; 1.6.3.1. La classificazione gerarchico-enumerativa; 1.6.3.2. La classificazione analitico-sintetica (a faccette); 1.6.4. Vocabolari controllati corredati di relazioni semantiche; 1.6.4.1. Il thesaurus; 1.6.4.2. Reti semantiche – Network semantici; 1.6.4.3. Ontologie; 1.6.5. Web semantico; Conclusioni.

The last 50 years is just a blip in the history of knowledge organization, if you take the story back to the Library of Alexandria in the third century BC, with its shelf arrangement designed by Callimachus and probably inspired by Aristotle [...].

(Dextre-Clarke, 2008:427)

Nel 660 a.C. il re assiro Assurbanipal aveva organizzato le sue tavolette d'argilla per argomento. Nel 330 a.C., la biblioteca di Alessandria ospitava una bibliografia composta da 120 rotoli di pergamena.

Molto più tardi, nel 1800, veniva creata la classificazione ad ora più diffusa al mondo, adoperata in almeno 130 paesi e tradotta in più di trenta lingue. Nella fattispecie, negli

anni Settanta del XIX secolo, Melvil Dewey sviluppa il Sistema Decimale Dewey come strumento per organizzare e fornire accesso al crescente numero di libri della sua epoca e di quelle precedenti (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002).

Gli esseri umani strutturano, organizzano e classificano le informazioni da secoli. Laddove per ‘informazioni’ si intendono dei “dati contestualizzati” (Ridi, 2010:4), e per ‘informazione’ un insieme di dati organizzato in un contesto che attribuisce loro un significato. Diversamente dai dati, le informazioni possono essere non solo conservate e trasmesse, ma anche impiegate in modo sensato e utile (Ridi, 2010:5-6).

Nella figura 1.1, riportata di seguito, Rosenfed & Morville (1998, trad. it. 2002) mettono in relazione la crescita dei contenuti informativi con l’evoluzione della loro organizzazione.

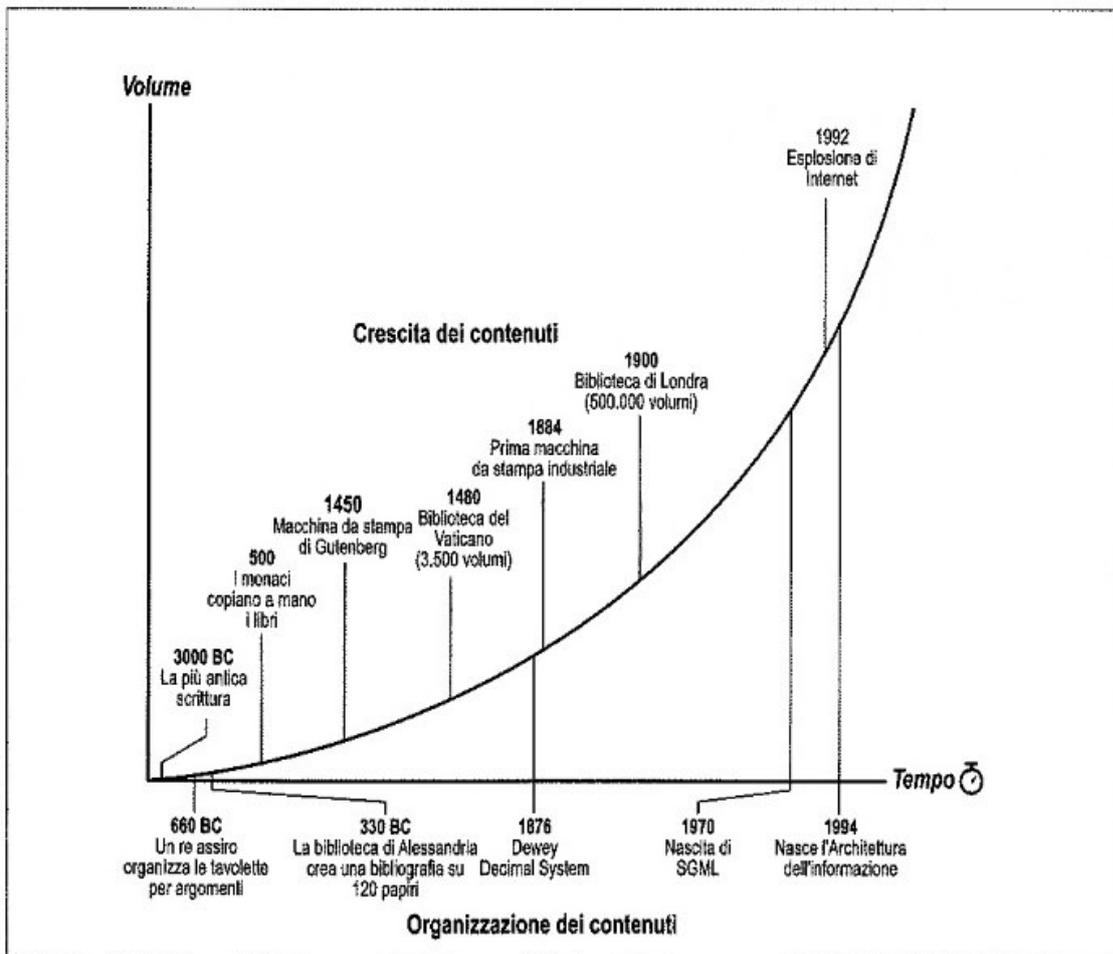


Figura 5-1. La crescita del contenuto guida l’innovazione

Fig.1.1: La crescita del contenuto guida l’innovazione (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:51).

Da millenni le biblioteche sono luoghi di raccolta e conservazione del tesoro costituito dalle conoscenze acquisite dall’uomo nel corso della storia. Ciò che rende preziosa una

biblioteca è anzitutto il suo patrimonio in termini di volumi, ma ancor di più l'ordine che vi regna. Questo fa sì che ognuno di quei documenti sia identificabile e accessibile nel momento in cui esso contiene le informazioni ricercate da un utente, con un bisogno informativo specifico. Fintanto che una biblioteca si compone di qualche centinaio o migliaio di libri (la nostra biblioteca personale, per esempio) è concepibile che una mente umana possa ricordare l'ubicazione e l'argomento di ogni volume. Ma considerando i milioni di volumi di cui si compone una biblioteca pubblica è arduo trovare le informazioni desiderate semplicemente scorrendo degli scaffali che contengono migliaia di testi.

Esattamente come è arduo trovare quello che ci interessa scorrendo le 108253 risposte fornite da un motore di ricerca in internet dopo aver formulato una richiesta; o anche ritrovare fra gli innumerevoli file sul computer dell'ufficio quel documento che un nostro collega aveva stilato due anni fa.

(Gnoli *et al.*, 2006:5)

L'organizzazione della conoscenza, come si vedrà più dettagliatamente nei paragrafi successivi, consiste in una gestione ragionata di informazioni (oggetti, caratteristiche, attività, ecc.) al fine di proporre dei percorsi di riferimento fra i contenuti, che facilitino il recupero di questi ultimi, delineando una ricerca ordinata.

Kiel & Rost (2002) citano un'interessante distinzione fra

Nachricht" e "Information" che è interessante riportare (sebbene essa non sia fondamentale nel contesto della presente dissertazione). Gli autori scindono i concetti definendo "Information [...] die Zustandsänderung, die eine Nachricht bei einem Empfänger auslöst. Der Informationsgehalt einer Nachricht ist um so höher, je mehr Neues dem Empfänger durch die Nachricht mitgeteilt wird. [...] Im Gegensatz zur Nachricht kann [...] "Information" niemals losgelöst von einem Empfänger betrachtet werden, denn der Informationsgehalt ist bestimmt durch die Zustandsänderung (in Hinblick auf eine Neuigkeit) beim Empfänger".

(Kiel & Rost, 2002:43)

Nell'ottica di questa distinzione dati, testi, documentazione, ciò che cumulativamente qui chiameremo conoscenza, possono diventare informazione nel momento in cui rispondono ad un'esigenza<sup>1</sup>. La conoscenza oltre a sussistere deve essere resa reperibile

---

<sup>1</sup>La metamorfosi di un dato in informazione e poi conoscenza non verrà trattata più approfonditamente in questa sede, nonostante l'interesse suscitato dall'argomento. A tal proposito, per esempio, Kasten (2007) sostiene:

[d]espite what we would like to believe about the journey from data through information to knowledge, there is no smooth or predictable pathway between them. The transition from data and information to knowledge is bumpy and uneven (Styhre 2003). Not only is it a rough transition, it is highly unpredictable as to the manner in which knowledge is formed [...]. (Kasten, 2007:11)

affinché essa sia utilizzabile. Per essere reperibile tra le innumerevoli fonti a disposizione, al momento della ricerca, essa va organizzata. Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) portano il seguente esempio:

[i]mmaginate una libreria senza alcuno schema organizzativo: migliaia di libri semplicemente accatastati in enormi mucchi sopra dei tavoli. Una libreria così esiste: Gould's Book Arcade in Newtown, Australia. Da una prospettiva filosofica, potreste pensare che questo casuale guazzabuglio di libri rappresenti una rinfrescante rottura dalle rigide strutture della vita di ogni giorno e di fatto questa libreria può fornire una meravigliosa esperienza esplorativa, piena di avventura e piacevoli scoperte. Ma se cercate un libro specifico o avete in mente un particolare autore o argomento, è pressoché garantito che vivrete una lunga, penosa esperienza di ricerca di un ago nel pagliaio. Comparete il caos di questa libreria con l'ordine di una biblioteca. Anche senza entrare nel dettaglio, il contrasto è come il giorno e la notte. Approfondite l'osservazione e noterete che una biblioteca è più di un negozio di libri, riviste e musica: sistemi complessi e professionisti appositamente addestrati operano dietro le quinte per selezionare, valutare, classificare, descrivere, strutturare ed organizzare la collezione in modo che gli utenti della libreria [sic] [biblioteca] possano trovare ciò che cercano.

(*ibid.*, 6-7)

In una biblioteca – il regno dei libri per eccellenza – i bibliotecari forniscono un valore aggiunto ad ogni singolo libro disegnando dei percorsi attraverso i quali l'utente della biblioteca giunge ai documenti che più precisamente rispondono ai suoi bisogni informativi, attraverso un contesto di architettura dell'informazione che, come si vedrà in seguito, rimane il più possibile nascosto all'utente<sup>2</sup>. Lo scopo dell'architettura dell'informazione, contenuta in documenti cartacei e digitali, è rendere il contenuto informativo chiaro e accessibile agli utenti, mediante la classificazione dei contenuti, il raggruppamento logico degli stessi con la conseguente sistemazione dei contenuti in una forma 'organizzata', e, infine, la progettazione di sistemi di navigazione e di ricerca dei contenuti<sup>3</sup>. Per quanto attiene alla tipologia di documenti, una gran parte nasce ormai in formato elettronico e manterrà questa forma per tutta la vita del documento. Fra questi documenti, quelli che nascono per essere reimpiegati alimentano spesso delle banche dati, ovvero delle raccolte di informazioni, in forma testuale, che permettono ad un utente, che specifichi una parte del contenuto del documento, di ritrovare quest'ultimo.

---

<sup>2</sup> Gli architetti dell'informazione per il web svolgono un ruolo simile, ma in un contesto di siti web ed informazione digitale.

<sup>3</sup> Da notare bene è che, nella gestione di informazione, la situazione non concerne unicamente il caso in cui non esistano i documenti nei quali sia contenuta l'informazione ricercata. Si verifica non di rado anche il caso in cui l'ostacolo al recupero dell'informazione è dato dalla difficoltà nel ritrovare delle informazioni in documenti che in verità sussistono già (si vedrà più avanti l'affermarsi dell'*Information Retrieval*).

L'aumento della velocità di elaborazione e memorizzazione dei dati (intesi come contenuti codificati, che hanno bisogno di essere interpretati per diventare informazione) aveva originariamente indotto ad accantonare le questioni relative all'organizzazione e alla gestione dell'informazione<sup>4</sup>. Inizialmente la rivoluzione informatica degli ultimi cinquant'anni del XX secolo aveva effettivamente condotto con sé l'illusione di un illimitato, libero e istantaneo accesso all'informazione. Un altro aspetto della stessa rivoluzione informatica, la facilità di creazione e distribuzione di documenti, e dunque la conseguente crescita esponenziale del numero di fonti e di testi recanti informazione, ha tuttavia evidenziato proprio il contrario, cioè il bisogno di gestire e organizzare questi ultimi. Nel *mare magnum* di dati e documenti venutosi a creare<sup>5</sup>, i documenti di volta in volta rilevanti nel singolo contesto di ricerca corrono il rischio di rimanere celati agli occhi dell'utente che ne faccia ricerca (cfr. *effetto silenzio* nel §1.1.1). Il mancato recupero del documento equivale ad annullare l'esistenza di quel documento agli occhi dell'utente. Se e quanto il documento sia rilevante è, infatti, misurabile unicamente in base al grado di soddisfacimento del bisogno di informazione espresso dall'utente nel momento della sua ricerca. Proprio il caso in cui l'utente non pervenga ad un'informazione ricercata, sebbene questa sia presente in una data raccolta di documenti, ha riportato alla ribalta l'enorme importanza ed utilità dell'architettura dell'informazione e dell'organizzazione e della gestione della conoscenza. "Die Existenz von Wissen allein reicht nicht aus. Es muss organisiert werden, damit es nutzbar gemacht werden kann" (Kiel & Rost, 2002:17).

Riassumendo, gli sviluppi della rivoluzione tecnologica menzionata poc'anzi indicano che la tecnologia, pur ricoprendo un aspetto fondamentale nella gestione

---

<sup>4</sup>In "Thoughts on the Relationship of Knowledge Organization to Knowledge Management", Kasten (2007) esamina e contrappone l'organizzazione della conoscenza alla gestione della stessa, individuando un carattere distintivo nella staticità della conoscenza oggetto dell'organizzazione e nella dinamicità della conoscenza nel momento in cui viene utilizzata, condivisa, gestita. L'autore scrive

beyond their similarities, these two fields are separated by significant differences in approach. Knowledge organization is concerned with the creation of classification and search mechanisms created for knowledge as a "thing." In other words, knowledge organization tends to be somewhat knowledgecentric in its methodology, and that is to be expected since knowledge and its organization is the primary target of these methods. Knowledge management takes a somewhat different approach. Rather than taking static knowledge as the primary objective, knowledge management implementations tend to view knowledge as a dynamic entity. Knowledge management systems are concerned with knowledge capture, sharing, deployment, and distribution. Each of these terms denote motion, and knowledge in motion is a key to successful knowledge management system implementation. (Kasten, 2007:11)

<sup>5</sup>A tal proposito Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) fanno riferimento ad uno studio condotto a Berkeley, il quale rileva che il mondo produce tra uno e due esabyte di informazioni all'anno, dove l'esabyte è un miliardo di gigabyte (cifra a 18 zeri) (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:51-52). Lo studio di cui si parla è "How much information?", prodotto dalla facoltà e dagli studenti della School of Information Management and Systems presso la University of California di Berkeley. <<http://www2.sims.berkeley.edu/research/projects/how-much-info-2003/>> (ultimo accesso maggio 2012).

dell'informazione, deve continuare a procedere di pari passo con i processi di organizzazione della conoscenza. Questi ultimi si concretizzano in processi di architettura dell'informazione, ovvero di individuazione di criteri e tecniche per una strutturazione ottimale dell'informazione all'interno di ambienti digitali come l'internet, l'intranet, le banche dati, ecc. con lo scopo di facilitarne il reperimento e la fruizione, e dunque la sua trasformazione in conoscenza (Gnoli *et al.*, 2006). Attraverso etichette di classificazione ed una struttura di relazioni semantiche, l'architettura dell'informazione organizza i contenuti concettuali di quei documenti ai quali un utente attingerà in fase di ricerca di informazione. Dotata di un adeguato supporto strumentale, una gestione organizzata dei contenuti concettuali dei documenti classificati facilita il recupero del documento all'interno del quale sono presenti le risposte alla *query* formulata dall'utente (cfr. l'esempio delle migliaia di volumi contenuti all'interno di una biblioteca, o dei file in un computer menzionati in apertura di capitolo).

### 1.1 La conoscenza e la sua organizzazione

Diverse discipline, dall'epistemologia alla logica, alla fenomenologia alla filosofia della scienza si occupano di conoscenza. Lo studio descritto in questa dissertazione va inquadrato negli studi disciplinari della terminologia, linguistica contrastiva e semantica contrastiva e dell'organizzazione della conoscenza, attraverso la classificazione del lessico in vocabolari controllati.

Prima di procedere con la trattazione del concetto di *conoscenza*, si entrerà più in dettaglio nella definizione della disciplina dell'*organizzazione della conoscenza*. Il termine 'organizzazione della conoscenza', mutuato dall'inglese *knowledge organization*<sup>6</sup> (KO), acquista il rango di disciplina alla fine degli anni Ottanta del XX secolo, contestualmente alla nascita della *International Society for Knowledge Organization*, nata il 22 Luglio 1989 da una scissione interna alla 'Gesellschaft für Klassifikation' istituita nel 1977 in Germania da Ingetraut Dahlberg, autrice nel 1974 di *Grundlagen universaler Wissensordnung*, tradotto in *Fundamentals of universal organization of knowledge* (Gnoli 2006). *Knowledge organization* designa questa nuova disciplina da ascrivere al dominio della biblioteconomia e della scienza

---

<sup>6</sup> Relativamente al termine *knowledge organization*, Hjørland (2008a:97) scrive "It seems to have been established around 1900 by people like Charles A. Cutter and Ernest Cushington Richardson and stabilized by W. C. Berwick Sayers and Henry Bliss." Proprio le pubblicazioni di Henry Evelyn Bliss, teorico della classificazione e autore della *Bibliographic Classification*, "The Organization of Knowledge and the System of the Sciences" (1929) e "The Organization of Knowledge in Libraries and the Subject Approach to Books" (1939) contribuiscono significativamente all'affermarsi del concetto.

dell'informazione e volutamente esclude la parola *classificazione* dal proprio nome. La *knowledge organization* vuole contrapporsi alla 'Gesellschaft für Klassifikation' (Società per la Classificazione, Gnoli 2006) discostandosi "dagli orientamenti più tecnico-statistici" (Gnoli 2006:83) su cui quest'ultima è impostata, per andarsi ad occupare prevalentemente di strutturazione concettuale della conoscenza prodotta e accumulata dall'uomo.

According to the science-theoretical understanding, a criterion for the existence of a science lies in the fact that it possesses its own object and mostly also its own activity area. In our case, the object area is already given in the name knowledge organization. The name includes a simple concept combination, in which the object and its own activity area are already indicated, as concepts of subject and predicate, i.e. "knowledge" in the sense of "the known" and "organization" in the sense of the activity of constructing something according to a plan. These two concepts cover, therefore, the object area of knowledge organization.

(Dahlberg, 2006:12)

Questa nuova disciplina ha creato il contesto multidisciplinare in cui non solo bibliotecari, archivisti e indicizzatori professionisti, ma anche filosofi, informatici, linguisti e altri specialisti possono condurre ricerche e attività in comune sui migliori metodi e strumenti per organizzare le informazioni, in qualsiasi contesto, con particolare riguardo ai loro contenuti semantici (Ridi, 2010).

La *International Society for Knowledge Organization*, nata nel 1989, col tempo ha ricoperto un ruolo di primo piano per tutti coloro che si interessano all'organizzazione del sapere<sup>7</sup>. Con gli anni, in vari paesi sono nati dei capitoli nazionali ISKO. Gnoli (2006) cita fra i particolarmente attivi Spagna, Italia, Francia, Germania, Canada, Stati Uniti, Gran Bretagna, Danimarca, India. Fra questi, da dicembre 1997, lo 'chapitre français de l'ISKO' si occupa di *organisation des connaissances*. La 'deutsche Sektion der Internationalen Gesellschaft für Wissensorganisation' viene istituita nel settembre del 2001. In Italia è dal 2004 che il numero di iscritti all'ISKO cresce tanto da far nascere il capitolo italiano della associazione internazionale che si propone di studiare aspetti teorici, metodologici e sperimentali dell'*organizzazione della conoscenza*. In Spagna, il 30 giugno e 1 luglio 2011, si è festeggiato il ventesimo anniversario dell'istituzione del *Capítulo Español de la Asociación Internacional para la Organización del*

---

<sup>7</sup> Essa ha dato vita ad un congresso internazionale dei suoi membri, che ha luogo ogni due anni.

*Conocimiento*.<sup>8</sup> In questa dissertazione, e nel contesto disciplinare appena descritto, *knowledge* (EN), *conoscenza* (IT), *Wissen* (DE), *connaissances* (FR) sono degli equivalenti esatti. (Si vedrà successivamente nel paragrafo 3.2.4, sul dominio tematico della classificazione sviluppata in questa dissertazione, che il termine ‘conoscenza’ – e ‘conoscenze’ – avrà un altro significato. Nel contesto del dominio tematico si parlerà, infatti, di competenze e conoscenze acquisite da studenti con la frequenza di insegnamenti universitari.)

### 1.1.1 La conoscenza

La studiosa Ingetraut Dahlberg, pioniera nell’organizzazione della conoscenza, lavorando a thesauri e classificazioni già nei primi anni Sessanta, è recentemente (cfr. Dahlberg, 1974) tornata a soffermarsi sulla tipologia di conoscenza con cui si confronta la disciplina: “[m]it welcher Art von Wissen haben wir es in der Wissensorganisation zu tun?” (Dahlberg, 2010:113). Con riferimento a Budin (1996), Dahlberg (2010) distingue “das Verbalsubstantiv Wissen” in:

den Wissensakt, als den psychologischen Vorgang des Bewußtwerdens, das Erfassen, Erkennen, Begreifen, was man auch als noetischen Wissensbegriff bezeichnet, das Gewußte als Ergebnis des Wissensaktes, als das Ge- und Bewußtgewordene, was man auch den noematischen Wissensbegriff (Diemer 1962) nennt und das Haben von Gewußtem als aktiven Habitus, als agierendes Bewußtsein durch ständiges Beziehen von neuem oder vorhandenem Gewußten auf gespeichertes Gewußtes.

(Dahlberg 2010:114)<sup>9</sup>

Aggiunge successivamente che

[u]ns soll es für unser Programm der Begriffsarbeit in der Wissensorganisation um den sog. noematischen Wissensbegriff gehen, also das Gewußte als Ergebnis eines Wissensaktes und zwar aufgrund von nachvollziehbaren und nachprüfaren Aussagen

---

<sup>8</sup> Anche Gnoli & Scognamiglio (2008) si soffermano sulla terminologia adottata nella letteratura internazionale per denominare questa disciplina che si occupa di strutturare la conoscenza prodotta dall’uomo.

Il termine originario dei lavori di Dahlberg degli anni Settanta è il tedesco *Wissensordnung*, letteralmente “ordinamento del sapere”; la letteratura internazionale si è rifatta al termine usato negli anni Trenta da Henry Evelyn Bliss per i titoli delle sue opere principali, *organization of knowledge*, poi contratto in *knowledge organization*, in cui si perde l’idea di un ordine sequenziale. In italiano si può tradurre altrettanto bene *organizzazione delle conoscenze* o, con Giliola Negrini, *del sapere*. In francese è *organization des connaissances* o *du savoir*, in spagnolo *organización del conocimiento*. (Gnoli & Scognamiglio, 2008:69, nota n.1)

<sup>9</sup> Ripreso in Dahlberg (2009):

[...] – the act of knowing (i.e. cognition ID) as the psychological procedure of becoming conscious; comprehending, recognizing, grasping—what has been called the ‘noetic concept of knowledge.’  
– the known as result of such an act of cognition, the consciously known, what has been called the ‘noematic concept of knowledge’ and  
– the disposing of known items (knowledge units, ID) into active habit, as active consciousness by a constant relating of new or extant known items to stored items. (Dahlberg, 2009:170)

über einen Gegenstand, sei er ein Objekt, eine Eigenschaft, eine Tätigkeit, eine Dimension oder ein Sachverhalt.

(*ibid.*)

La conoscenza della quale ci occupiamo è dunque quell'insieme di conoscenze acquisite dagli uomini e dall'umanità come risultato “[... von] den psychologischen Vorgang des Bewußtwerdens [über einen Gegenstand]“(*ibid.*). Soffermandosi sul significato della ‘conoscenza’ a cui si fa riferimento parlando di ‘organizzazione della conoscenza’, Gnoli (2009) precisa che

[a]nche se la conoscenza vive e si sviluppa nelle menti dei singoli individui, in genere trattando di *knowledge organization*, *knowledge management*, *knowledge representation* non ci si riferisce tanto al livello psichico, quanto ad un livello di integrazione superiore condiviso da tutta una società o una cultura: quel *corpus* di idee, conoscenze e competenze che viene trasmesso attraverso le generazioni, trascendendo così le menti individuali.

(Gnoli 2009:57, corsivo nell'originale)

In una diversa pubblicazione Gnoli e i suoi coautori sostengono che nell'odierna società, caratterizzata da un impressionante sovraccarico informativo, “la conoscenza è forse il bene di cui abbiamo sempre più necessità. **Conoscenza** non semplicemente **informazione**. [In linea con quanto riportato da Kiel & Rost (2002), la] conoscenza è uno stadio successivo all'informazione, è l'informazione elaborata dall'uomo messa in relazione con altre conoscenze preesistenti e divenuta per questo nuova conoscenza.” (Gnoli *et al.*, 2006:110, enfasi nell'originale)

La conoscenza oggetto dell'organizzazione qui discussa trova materialmente espressione nei documenti<sup>10</sup>. Ridi (2010) in Gnoli (2009), nell'intento di delimitare il vasto e sfuggente concetto di conoscenza, è proprio sui documenti che si sofferma in quanto studiabili in maniera più obiettiva e precisa. L'oggetto su cui si focalizza l'organizzazione della conoscenza è nella fattispecie il documento all'interno del quale quest'ultima è contenuta. Il processo di organizzazione della conoscenza si concretizza infatti raccogliendo le tecniche di analisi semantica sviluppate dalle tradizioni dei documentalisti, dei biblioteconomi, degli archivisti, tutti abituati a lavorare su pezzi

---

<sup>10</sup> Al riguardo Hjørland (2008a) scrive:

Library science was mainly about the organization of books and book representations on shelves and in catalogs. Bibliography included articles and other kinds of documents listed in bibliographies. Archives organize “records,” while museums organize physical objects. The documentalists made a generic concept “document” to include not just books, articles, “records” and objects such as globes, but any kind of material indexed to serve as some kind of documentation, including pictures, maps and globes. Even animals were considered documents (if captured and kept in a zoo). The concept of document is important but lost much influence with the entrance of computers in the 1950s, but has recently had an important renaissance. (Hjørland, 2008a:96)

concreti (Gnoli, 2009). “E’ quindi dai documenti che tradizionalmente parte il lavoro di coloro che cercano sistemi efficaci per sintetizzare le strutture della conoscenza in schemi e prospetti.” (Gnoli & Scognamiglio, 2008:70) La definizione di documento fornitaci da Ridi (2010:11) in Gnoli (2009:57) è “qualsiasi vettore di informazioni”, nel senso più generale del termine informazione, intendendo qualsiasi contenitore di conoscenza: un graffito, una lapide, un papiro, un libro, un manifesto, una diapositiva, un disco di vinile, un microfilm, un nastro magnetico, un disco ottico digitale, riviste, filmati, siti Web, rapporti interni, messaggi di posta elettronica, appunti, ecc. (Gnoli *et al.*, 2006:33, Gnoli & Scognamiglio, 2008:70). In Gnoli (2009), l’autore delimita anche in maniera più astratta il concetto intendendo per documento “una forma di comunicazione intenzionale, prodotta per essere fruita e compresa da altri” (Gnoli, 2009:58), dunque “qualsiasi oggetto che sia conservato e consultabile al fine di trasmettere conoscenza” (Gnoli, 2009:58-59).

Come già preannunciato, nell’ambito della biblioteconomia (*Library and Information Science*), il valore di documenti, informazione, conoscenza sta nel loro uso e nella loro distribuzione e dunque nella loro conservazione e nell’accesso ad essi garantito. Nello specifico l’accesso ai documenti fa riferimento all’accessibilità dei dati sia dal punto di vista della reperibilità tramite uno specifico supporto, sia all’accessibilità garantita da una gestione ragionata delle informazioni accumulate. Un utente alla ricerca di uno specifico contenuto formulerà una *query* di ricerca per giungere ai risultati più pertinenti, che possano al meglio soddisfare la richiesta espressa nella ricerca. Nella fase di recupero dell’informazione cercata (*information retrieval*, cfr. §1.2) l’utente giungerà però più difficilmente al risultato veramente pertinente (significativo per la ricerca condotta), se il documento che contiene l’informazione ricercata è nascosto fra un elevato numero di altri documenti che, pur trattando lo stesso argomento, non soddisfano il bisogno di informazione espresso dall’utente, per esempio perché datati, non più attuali, o perché rivolti ad un diverso tipo di pubblico. Un sovraccarico di informazione può di fatto impedire il reperimento del contenuto davvero rilevante nella fase di *information retrieval*, generare *rumore (noise)*, e condurre all’individuazione di informazioni o documenti non pertinenti (assieme ai contenuti pertinenti), inquinando di fatto la ricerca. A questo fenomeno si contrappone l’*effetto silenzio* (già menzionato in apertura di capitolo), ovvero il mancato recupero dei documenti rilevanti, benché questi siano presenti nella collezione.

### 1.1.2 L'organizzazione della conoscenza: teoria

“Wissen organisieren [...] heißt Wissen zu einem Werkzeug machen” (Kiel & Rost 2002:36).

Quanto la necessità di organizzare il sapere e la stessa conoscenza organizzata in una qualche forma permeino la quotidianità umana non sempre è evidente. La gran parte del sapere a cui ricorriamo ha subito una forma di sistematizzazione, che facilita il suo reperimento da parte nostra. Ciò emerge non unicamente all'interno di una biblioteca o libreria. Con l'affermarsi via via più consistente della realtà virtuale e l'uso di una pagina web per accedere a elementi da esplorare o, per esempio, per acquistare dei prodotti commerciali, emerge sempre più chiaramente quanto il sapere a cui attingiamo (facciamo riferimento o che cerchiamo) sia un sapere organizzato per noi attraverso criteri specifici, scelti in base ai diversi contesti. La navigazione all'interno del sito web di un negozio di elettronica ed elettrodomestici, per esempio, è raramente circoscritta alla ricerca libera di uno specifico prodotto. Molto più frequentemente il prodotto desiderato è individuato attraverso degli stadi di ricerca nel corso dei quali gli utenti sono chiamati ad identificare delle categorie di appartenenza del prodotto desiderato (per esempio, *personal computer* piuttosto che *laptop*), degli intervalli di prezzo, e/o dei marchi specifici. Attraverso la sistematizzazione della conoscenza, quest'ultima viene organizzata attraverso una serie di criteri (regole) che ne facilitano il recupero, in quanto forniscono diverse strade per giungere allo stesso risultato (con riferimento all'esempio precedente, l'utente può giungere allo stesso prodotto desiderato partendo dalla selezione di un marchio specifico, e/o da uno specifico prezzo, e/o da una specifica categoria di prodotti)<sup>11</sup>.

L'obiettivo dell'organizzazione della conoscenza è permettere il recupero dell'informazione, l'*information retrieval (IR)*. Tale obiettivo si realizza attraverso l'ottimizzazione dell'accumulo di informazioni e l'arginamento della dispersione di contenuti rilevanti, attraverso, dunque, una sistematizzazione degli stessi. Per mezzo dell'organizzazione della conoscenza le informazioni vengono interconnesse così da stabilire dei riferimenti fra i contenuti, che facilitano la ricerca permettendo una

---

<sup>11</sup> Questa rappresentazione delle informazioni si rivela particolarmente interessante perché *user-friendly* e perché, in maniera interattiva, permette all'utente di comprendere immediatamente che la selezione di una dimensione interviene come una sorta di filtro su tutte le altre. Si vedrà successivamente come la classificazione a faccette e il software FacetMap (impiegato nel progetto di ricerca qui descritto) soddisfino la necessità di interagire con l'utente, fornendo feedback costante sulla base delle scelte di ricerca effettuate da quest'ultimo.

‘navigazione’ ordinata. Nel caso di una biblioteca, per esempio, la maniera più proficua di organizzare tutti i documenti è costruirne degli *indici*,

ossia delle rappresentazioni sintetiche che conteng[on]o riferimenti ai documenti interi. Si parla perciò di *indicizzazione*. Chiaramente è più comodo scorrere le voci di un indice che esaminare tutti i documenti, specialmente se sono numerosi. La ricerca si può effettuare in modo indiretto sull’indice, quindi solo dopo aver trovato quello che fa al caso nostro si va a recuperare il documento. Inoltre, se i documenti sono posseduti dall’istituzione che realizza l’indice, quest’ultimo comprenderà informazioni riguardo alle copie possedute e alla loro ubicazione (la *collocazione*): in questo caso l’indice si chiama *catalogo* e l’indicizzazione è una *catalogazione*.

(Gnoli *et al.*, 2006:33, corsivo nell’originale)

Ad ogni documento viene assegnato un dato numero di “parole chiave” che ne riflette il contenuto concettuale. Queste stesse parole chiave sono organizzate in strumenti di organizzazione della conoscenza (*KOS, sistemi di organizzazione della conoscenza*, nel dettaglio dei quali si entrerà nei prossimi paragrafi) che identificano i concetti – distinguendo per esempio fra “gru (uccelli) e gru (dispositivo sollevamento carichi)”<sup>12</sup> – e mettono questi concetti in relazione fra loro – attraverso l’esplicitazione della relazione semantica che intercorre fra due concetti, per esempio una relazione gerarchica come nell’esempio “*animali NT mammiferi*” (dove animali ha un *Narrower Term*, cioè un termine più specifico in mammiferi). In questo modo il contenuto è reso rintracciabile – esistono parole chiave che vi fanno esplicito riferimento – e, ancor di più, esso è ‘agganciato’ a contenuti correlati – attraverso le relazioni semantiche fra due concetti vengono suggerite altre parole chiave, le quali possono completare o ampliare la ricerca condotta dall’utente.<sup>13</sup>

Il processo di organizzazione della conoscenza si concretizza attraverso una serie di stadi. Kiel & Rost (2002) identificano sette tappe procedurali (riassunte di seguito) di cui si compone e sulle quali si sviluppa l’organizzazione della conoscenza:

1. Problem definieren;
2. Aneignen;
3. Repräsentieren;

---

<sup>12</sup> cranes (birds), cranes (lifting equipment) in ISO 2788 (1986).

<sup>13</sup> Negli ultimi anni hanno sempre più preso piede le *folksonomies* (anche note come *social indexing* o *collaborative indexing*) che consistono in una forma di indicizzazione (attribuzione di parole-chiave ad un documento) a completa discrezione dell’utente. Un’indicizzazione dunque libera dai vincoli intellettuali di un linguaggio formalizzato e che ha dato origine ad un sistema in grado di riflettere gli usi e le preferenze degli utenti. Lo svantaggio di questi sistemi è dato primariamente dai pesanti limiti di coerenza, dovuti alla mancanza di controllo della forma delle parole-chiave [controllo del vocabolario] e delle loro regole di attribuzione. (Gnoli & Scognamiglio, 2008)

4. Ordnen;
5. Anwenden;
6. Kommunizieren;
7. Evaluieren.

Relativamente al primo punto, *1. das Problem definieren*, gli autori riportano che un'organizzazione del sapere si rende necessaria nel momento in cui è rilevato un problema nel recupero di determinate informazioni, tale da richiedere un'organizzazione di queste ultime.

Der Organisierende muss eine möglichst präzise Vorstellung haben, für wen und zu welchem Zweck er Wissen organisiert. "Möglichst präzise" steht in diesem Fall für eine Bestimmung der möglichen Bedarfe an die Nutzung eines organisierten Wissenssystems.

(*ibid.*, 37)

La fase immediatamente successiva prevede *das Aneignen von Wissen* (il secondo punto)

Um es sich anzueignen muss man:

- nach dem erforderlichen Wissen suchen,
- es anfordern und beschaffen,
- es sammeln und/oder aufbereiten,
- es nötigenfalls selbst erzeugen.

(*ibid.*, 38)

Affinché l'operazione di raccolta del sapere non diventi vana, ai giorni nostri, *3. repräsentieren wir Wissen* quasi esclusivamente con l'aiuto di un supporto informatico.

Die Repräsentation ohne Ordnung führt [...] schnell an Grenzen, die einen schnellen Zugriff auf Wissen oder gar prinzipiell den Zugriff auf Wissen nicht mehr möglich machen. Durch das *4. Ordnen* verknüpfen wir das Viele durch Regeln miteinander, um einzelne Elemente dieses Vielen wiederzufinden. Dabei kann durch das Ordnen eine neue Qualität von Wissen entstehen. Dadurch, dass begriffliche Einheiten zusammengefasst werden, können neue Einsichten in Beziehungen von Begriffen entstehen oder Merkmale bestehender Begriffe neu interpretiert werden.

(*ibid.*, 38)

Queste prime quattro fasi costituiscono, in realtà, il nocciolo del processo dell'organizzazione della conoscenza. Kiel & Rost (2002), come già elencato, prevedono tuttavia altre tre fasi, che potrebbero, probabilmente, essere collocate su un piano diverso rispetto alle quattro appena elencate. L'ordine, sostengono gli autori, è il presupposto per *5. das Anwenden von Wissen*: una conoscenza ordinata (perché organizzata) permette il recupero di informazioni e dunque l'utilizzo della conoscenza immagazzinata. *6. Kommunizieren über jeden der genannten Prozesse* è il punto dell'elenco con cui gli autori intendono il dialogo fra esperti e profani, fra sviluppatori di KOS e esperti di

dominio con lo scopo di trovare e/o sviluppare nuovi canali di comunicazione, per favorire lo scambio di esperienze e per identificare anche i bisogni informativi dell'utenza più specifica. Infine, 7. *das Evaluieren*, in quanto “[a]lle genannten Prozesse bedürfen der Evaluation” (*ibid.*, 2002:39). La valutazione permette, per esempio, di misurare la qualità del software adottato per la gestione della conoscenza che si vuole organizzare, o di verificare quanto e se un sapere organizzato in uno specifico contesto (di bisogno informativo e temporale) sia riutilizzabile in un contesto differente. Questa la ragione per cui una “[e]rfolgreiche Evaluation setzt voraus, dass die Bedarfe (s.o.”1.Problem definieren”) als Messlatte der Evaluation bekannt sind.” (*ibid.*)

I primi quattro punti hanno certamente una rilevanza maggiore nel contesto del progetto di ricerca qui presentato. Nella fattispecie anche gli autori, in conclusione, non mancano di dichiarare che le sette fasi elencate evidenziano dei chiari punti di contatto con discipline diverse e che “Fragen der Repräsentation und des Ordners sind ein wichtiger Gegenstand der Dokumentations-, Bibliotheks- und Informationswissenschaften, aber auch der Künstlichen Intelligenz.” (*ibid.*)

## **1.2 L'Information Retrieval**

Il settore disciplinare che si occupa della gestione di testi per consentire il recupero di quelli che contengono alcune informazioni, al fine di rendere agevole all'utente il soddisfacimento dei suoi bisogni informativi, è l'*Information Retrieval*, IR (in italiano ‘recupero dell'informazione’) (Pascarella, 2010). La prima menzione del termine risale al 1950, per mano di Calvin Mooers (Chu, 2003:10), nel corso di una conferenza della “Association for Computing Machinery at Rutgers University”<sup>14</sup>. “According to Mooers, information retrieval means finding information whose location or very existence is a priori unknown” (Garfield, 1997 in Chu, 2003:10). Come riportano Gnoli *et al.* (2006),

[i]n inglese, il verbo *to retrieve* è utilizzato anche per indicare il compito dei cani da caccia di riportare al padrone la selvaggina: si tratta dunque di catturare, nella foresta delle informazioni, quelle rilevanti, e di portarle al cospetto dell'utente affinché possa esaminarle ed utilizzarle.

(Gnoli *et al.*, 2006:51, corsivo nell'originale)

---

<sup>14</sup> Mooers, C. 1950. "The theory of digital handling of non-numerical information and its implications to machine economics". *Proceedings of the meeting of the Association for Computing Machinery at Rutgers University*. Nel corso del 1959 Mooers formulò quella che avrebbe poi preso il nome di *Mooers' Law*: “An information retrieval system will tend not to be used whenever it is more painful and troublesome for a customer to have information than for him not to have it”.

Data una collezione di documenti e un bisogno informativo di un utente, l'obiettivo dell'*Information Retrieval* consiste nel recuperare all'interno della collezione di documenti tutti e unicamente i documenti che rispondano allo specifico bisogno informativo espresso dall'utente con la richiesta informativa da questi formulata. Riprendendo la metafora di Gnoli *et al.* (2006), se la foresta è un database i cui campi sono elementi informativi potenzialmente utili, per esempio, autori, titoli, date di pubblicazione, lingue, soggetti, numeri di collocazione sugli scaffali, ecc., l'*information retrieval* permette di verificare in quali registrazioni (libri, articoli ecc.) sia contenuta la parola (o le parole) richiesta dall'utente attraverso l'interfaccia di ricerca. L'utente dovrà specificare in quale campo effettuare la ricerca: cercare 'eco' come autore produrrà risultati diversi dalla ricerca di 'eco' come titolo (Gnoli *et al.*, 2006).

Nel corso degli anni Settanta del XX secolo l'interesse per l'*IR* si è notevolmente intensificato, fino a raggiungere l'apice con l'era del Web negli anni Novanta. L'enorme interesse e le incoraggianti prospettive offerte dall'avvento del Web hanno fortemente alimentato studi nel settore dell'*IR*, essendo il Web un'enorme e generosa collezione di documenti, ricercati da utenti di tipologie diverse attraverso strategie di ricerca altrettanto diversificate. Un passo fondamentale in tutto questo processo è il 'controllo del vocabolario'.

### **1.3 Il controllo del vocabolario**

Nel momento in cui si propone un'organizzazione della conoscenza, si procede ad una sistematizzazione del significato, ovvero del nucleo semantico saliente di un documento o di un'informazione. Affinché ciò sia possibile si rende necessario un controllo del lessico dell'ambito tematico del quale si vuole organizzare la conoscenza. L'ambiguità del linguaggio naturale, specialmente nel caso di contenuti molto generici o non associati a termini particolari (come nomi di persone o luoghi) può essere un serio ostacolo al recupero di informazioni: un documento che contiene la parola 'pesca' può parlare tanto di pescatori, quanto di frutta o di una pesca di beneficenza (Gnoli *et al.*, 2006:55). Tornando all'esempio tratto dallo standard ISO 2788 (1986), volendo organizzare la conoscenza del dominio ambientale è necessario poter disambiguare fra gru (uccelli) e gru (dispositivo sollevamento carichi).

Vocabulary control aims to reduce the ambiguity of natural language when describing and retrieving items for purposes of information searching. Controlled vocabularies

consist of terms, words from natural language selected as useful for retrieval purposes by the vocabulary designers.

(Tudhope *et al.*, 2006:14)

Dunque un vocabolario controllato è fondamentalmente un sottoinsieme di un linguaggio naturale, che focalizza su un ambito ristretto del sapere, e ne rappresenta il sapere specialistico per mezzo di parole che vengono elette ad esprimere/descrivere i concetti specifici (descrittori, sui quali si tornerà in seguito nel paragrafo 1.6.4.1). Questo vocabolario, controllato perché non più naturale, bensì circoscritto ad esprimere determinati significati, specifica i termini accettabili per una ricerca in un certo dominio (per esempio 'US', anziché 'USA' o 'Stati Uniti' o 'Stati Uniti d'America'). Esso consente altresì di dare una descrizione del lessico scelto, non solo attraverso la procedura di disambiguazione (cfr. 'gru' in ISO 2788 con l'indicazione fra parentesi dell'elemento disambiguatore), ma anche attraverso l'indicazione di ulteriori termini che sono collegati al termine in questione (descrittore), per mezzo di determinate relazioni semantiche (nel dettaglio di queste ultime si entrerà nel corso dei paragrafi 1.6.4.1 e 1.6.4.3). Un lessico controllato assicura una coerenza semantica nell'uso di determinati termini, escludendo primariamente omonimi e selezionando una forma preferita laddove coesistano forme sinonimiche.

A controlled vocabulary can attempt to reduce ambiguity between terms by :

- defining the scope of terms - how they are to be used within a particular vocabulary
- providing a set of synonyms or effective synonyms for each concept
- restricting scope so that terms only have one meaning (and relate to only one concept).

(Tudhope *et al.*, 2006:14)

Gli stessi autori evidenziano, tuttavia, che non sempre queste tre caratteristiche sono contemporaneamente presenti.

When searching free text with uncontrolled terms, significant differences can stem from trivial variations in search statements and from differing conceptualisations of an information need. Different people use different words for the same concept or employ slightly different concepts. It can be difficult for non-specialists to employ technical vocabulary and variation in person or place names can frustrate consistent access.

(Tudhope *et al.*, 2006:15)

Un vocabolario controllato ottempera al desiderio di univocità semantica nella fase di ricerca. Gli autori Tudhope *et al.* (2006) avvalorano la tesi circa l'importanza di un controllo del vocabolario (per l'IR) aggiungendo che, nella fase di ricerca, ottenere dei risultati di bassa qualità (in termini di *precision*, e *recall*)

may not be a problem if the purpose is just to obtain a few relevant items as examples of a topic. However, when the purpose is an in-depth educational review or systematic research on a specialized topic then it is undesirable to miss potentially relevant items.

(*ibid.*, 15)

*Precision* (grado di precisione) e *recall* (grado di richiamo) sono due concetti fondamentali nel contesto del recupero dell'informazione e fanno riferimento alla rilevanza dei risultati di una ricerca di un certo contenuto concettuale, condotta all'interno di una certa raccolta.

<p><i>RECALL</i>: measure of retrieval performance defined by <math>R/N</math>, where <math>R</math> is the number of relevant items retrieved and <math>N</math> is the total number of relevant items in the collection</p> <p><i>PRECISION</i>: measure of retrieval performance defined by <math>R/T</math>, where <math>R</math> is the number of relevant items retrieved and <math>T</math> is the total number of items retrieved</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig.1.2: Precision e Recall (Dextre-Clarke *et al.*, 2008).

#### *Precision* (precisione)

si riferisce alla rilevanza dei documenti all'interno di un dato insieme di risultati. Per richiedere alta precisione, potreste dire «Mostrami *solo* i documenti rilevanti» [mentre *recall* (richiamo)] si riferisce alla proporzione dei documenti rilevanti nell'insieme dei risultati confrontati con tutti i documenti rilevanti del sistema, come dire «Mostrami *tutti* i documenti rilevanti».

(Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:179)

Differenze significative emergono inoltre nella comparazione fra le diverse tipologie di strumenti adottati per la sistematizzazione della conoscenza, *Knowledge Organization Systems* (KOS). Come si vedrà più avanti, alcuni sistemi di controllo del vocabolario arricchiscono il lessico di relazioni semantiche, che circoscrivono ulteriormente il significato dei concetti, mentre, per esempio, un'*authority list* (ovvero un elenco di termini preferiti scelti da una fonte autorevole di cui potrebbe essere un esempio il caso visto poco più su di 'US' quale forma preferita a 'USA' o 'Stati Uniti' o 'Stati Uniti d'America') fornisce una lista del tutto priva di strutturazione, con termini autorizzati all'uso nell'ambito di destinazione.

L'ambiguità cui si desidera porre rimedio tramite un sistematico controllo del vocabolario inoltre non riguarda unicamente le etichette/forme preferite scelte (US vs.

Stati Uniti d'America, per esempio) o le loro definizioni (gru – *uccelli* – vs. gru – *dispositivo*), bensì anche la categoria di assegnazione.

Si consideri il pomodoro. Secondo il dizionario Webster, un pomodoro è “un frutto rosso o giallastro con una polpa succosa, utilizzato come verdura: botanicamente è una bacca.” Adesso sono confuso. E' un frutto, una verdura o una bacca? Se abbiamo di questi problemi a classificare un semplice pomodoro, considerate le sfide che comporta classificare il contenuto di un sito web. La classificazione è particolarmente difficile quando si organizzano concetti astratti quali oggetti, argomenti o funzioni. Ad esempio, qual è il significato di “medicina alternativa” e, andrebbe catalogata sotto “filosofia”, “religione”, “salute e medicina” o tutte e tre? L'organizzazione di parole e frasi, tenuta presente la loro ambiguità intrinseca, presenta difficoltà reali e sostanziali.

(Rosenfeld & Morville, trad. it. 2002:52-53)

#### **1.4 L'organizzazione della conoscenza: pratica**

Si è già visto come la necessità di organizzare le informazioni secondo criteri ben definiti si sia ben presto imposta *in primis* all'interno delle biblioteche. In una biblioteca è attraverso il *catalogo* – ovvero quell'elenco di tutti i documenti posseduti dalla struttura, con l'indicazione dell'esatta collocazione fisica degli stessi – che si arriva ad una chiave d'accesso ai libri. Senza di esso l'accesso a questi ultimi equivarrebbe a cercare un ago in un pagliaio.

La realizzazione di un sistema organizzativo della conoscenza racchiusa in ogni documento avviene attraverso la definizione di uno ‘schema organizzativo’ e di una ‘struttura organizzativa’ (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:55). Il primo, lo *schema organizzativo*, definisce quali siano le caratteristiche condivise da un certo numero di elementi di contenuto. Esso definisce le caratteristiche in base alle quali questi elementi vengono raggruppati in sottoinsiemi seguendo un processo di selezione logico (*ibid.*). La seconda, la *struttura organizzativa*, per contro, illustra il tipo di relazione che sussiste fra i sottoinsiemi appena creati, ovvero in che relazione sono fra loro i raggruppamenti operati fra gli elementi di contenuto.

Benché spesso non ce ne rendiamo conto, gli schemi organizzativi sono fortemente presenti nella quotidianità di tutti noi. La sistemazione delle merci negli scaffali di un supermercato, la struttura del client di posta elettronica (Mittente, Oggetto, Data, Dimensione), l'elenco telefonico, il menu di Word (Home, Inserisci, Layout di pagina, Riferimenti, Lettere, Revisione, Visualizza) sono solo alcuni esempi dei possibili raggruppamenti logici di elementi di contenuto a partire da caratteristiche condivise. Soffermandoci sui primi due esempi di schemi organizzativi, l'organizzazione all'interno di un supermercato e il client di posta elettronica, si intuiscono già delle fondamentali

differenze nell'approccio al raggruppamento di contenuti. Gli *schemi organizzativi* si distinguono infatti in schemi *esatti* (per esempio, il client di posta elettronica) e schemi *ambigui* (per esempio, un supermercato orientato per argomenti/compiti) (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:56)<sup>15</sup>.

Gli *schemi esatti* ripartiscono documenti e informazioni in classi distinte e mutuamente esclusive, come avviene, per esempio, in schemi organizzativi alfabetici (le lettere dell'alfabeto in un dizionario o un'enciclopedia; il Mittente o l'Oggetto nella posta elettronica), cronologici (per data di invio nella casella di posta elettronica; per giorno di proiezione nelle guide televisive; per anni negli archivi di articoli e riviste) o geografici (nell'elenco telefonico, nei siti web di previsioni meteorologiche). Uno schema esatto risulta particolarmente utile nel recupero di una precisa informazione di cui si ha già almeno una parziale conoscenza: "si chiama ricerca dell'*oggetto-conosciuto*" (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:56). Sul loro impiego, gli autori confermano che i sistemi organizzativi esatti sono semplici da progettare e mantenere perché implicano un ridotto lavoro intellettuale nell'assegnare gli oggetti alle categorie. Hanno inoltre il vantaggio di essere anche semplici da utilizzare. Questi schemi sono detti 'esatti' perché il principio in base al quale le informazioni sono organizzate si basa su quantità che possono, per esempio, essere disposte su scala ordinale, come l'ordine alfabetico; o misurate ad intervalli, come le date; o a rapporti, come nel caso della dimensione di un file. All'interno di questi schemi il raggruppamento in sottoinsiemi può essere fatto automaticamente dall'applicazione o dal programma che raccoglie i dati.

A quei bisogni cui non riescono a rispondere gli schemi esatti spesso si trova risposta attraverso degli *schemi ambigui*. Nella fattispecie, il problema degli schemi organizzativi esatti è che la loro adozione è ancorata alla conoscenza del nome esatto della risorsa che si sta cercando. L'elenco telefonico, schema esatto, è d'aiuto quando si conosce il nome della persona che si vuole contattare e il suo comune di residenza. Nel momento in cui si ha bisogno di un idraulico, di cui però non si conosce il nome, l'elenco non riesce ad essere d'aiuto. In quest'ultimo caso è utilissimo invece uno schema organizzativo ambiguo, di cui sono un esempio le *Pagine Utili*.

---

<sup>15</sup> Una divisione per argomenti o compiti è un modo diverso di guardare la stessa informazione, ovvero sono due *faccette* attraverso le quali esaminare un contenuto informativo. Si tornerà sul concetto di *faccetta* nei paragrafi 1.6.3 e 1.6.3.2, trattando le classificazioni a faccette. Inoltre, in questo paragrafo sarà dato leggermente più spazio agli schemi ambigui, in quanto in questa dissertazione si propone una classificazione a faccette, un esempio di schema ambiguo.

C'è un semplice motivo per cui la gente trova i sistemi di classificazione ambigui così utili: non sempre sappiamo cosa cercare. In alcuni casi, semplicemente non si conosce l'esatta denominazione. In altri, si può avere bisogno informativo così vago da non saperlo esprimere. Per questi motivi, la ricerca delle informazioni è spesso iterativa e interattiva.

(Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:59)

All'interno di uno *schema ambiguo* (o *non esatto*) l'organizzazione dei contenuti dipende dal giudizio soggettivo di colei/colui che opera il raggruppamento. L'ambiguità risiede proprio nella mancanza di univocità di definizione di ogni categoria. Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) introducono l'argomento scrivendo

[gli s]chemi di organizzazione ambigui suddividono l'informazione in categorie che mancano di esatta definizione. Sono impantanati nelle ambiguità del linguaggio e dell'organizzazione, per non parlare della soggettività umana. Sono difficili da progettare e mantenere. Possono essere difficili da utilizzare. Ricordate il pomodoro? Dove lo mettiamo, sotto frutta, bacca o verdura?

(Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:58)

Esempi di uno schema ambiguo sono la collocazione dei libri per argomento (non per titolo o autore) all'interno di una biblioteca. (La collocazione per titolo o autore segue uno schema esatto. La classificazione di una biblioteca è, in effetti, un esempio di schema organizzativo *ibrido*.) Un altro esempio di schema ambiguo è dato dalla sistemazione delle merci per argomento o funzione o compito all'interno di un supermercato. Un altro ancora è dato dalle funzionalità di Word nel menu di lavoro. Lo schema ambiguo è particolarmente utile nel momento in cui un utente possiede solamente un'idea di ciò che sta cercando, per esempio un idraulico e il comune, senza tuttavia conoscerne l'identità, dunque il nome esatto. In questi casi l'utente, non sapendo esattamente cosa stia cercando, cerca per associazione. Le categorie individuate all'interno di uno schema organizzativo ambiguo non sono mutuamente esclusive e, dipendendo dalla soggettività dei compilatori, possono essere più difficili da consultare per l'utente finale, in quanto la chiave di lettura dei contenuti sistemati in categorie è lo schema progettato dal compilatore (ragione per cui il lavoro di quest'ultimo è particolarmente difficile nella fase di sviluppo e manutenzione dello schema).

La scelta fra uno schema esatto o ambiguo dipende chiaramente dal singolo contesto all'interno del quale si vogliono organizzare degli elementi di contenuto. Organizzare la merce di un supermercato per data di scadenza collocando in uno stesso scaffale tutti i prodotti in scadenza entro un giorno, due giorni, tre giorni, una settimana, ecc. sarebbe impensabile per il gestore dell'esercizio, ma altresì sistemare tutta la merce in base al

marchio di produzione potrebbe confondere seriamente il cliente di un supermercato che troverebbe nell'improbabile scaffale 'Buitoni®' tanto fette biscottate, quanto sughi a lunga conservazione, pasta, basi per torte, salse pronte da conservare in frigo, pizze surgelate, focacce salate, torte al cioccolato e pan grattato! Gli schemi organizzativi ambigui, sono spesso più utili di quelli esatti, soprattutto nell'ambiente Web. Ma anche all'interno di una biblioteca, a fronte dei casi in cui si conosce un'opera senza conoscerne l'autore, sono molto utilizzati. Di fatti, non di rado, nelle nostre ricerche, partiamo non da uno specifico autore o titolo, bensì da un argomento, "sclerosi multipla", per esempio.

In molti casi la soluzione ideale prevede una combinazione di entrambe le tipologie di schema organizzativo, combinate in uno *schema ibrido*. Come già detto, lo 'schema organizzativo', assieme ad una 'struttura organizzativa', costituisce un 'sistema organizzativo'.

Per quanto riguarda la *struttura organizzativa*, ovvero la tipologia di relazione che sussiste fra le categorie (sottoinsiemi) in cui gli elementi di contenuto sono stati ripartiti, Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) indicano tre diverse tipologie di struttura organizzativa: la 'gerarchia', il 'modello orientato ai database' e l' 'ipertesto' (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:65). E' importante notare che gli autori qui trattano di classificazioni in ambiente Web.

La struttura gerarchica, il primo tipo, tuttavia è stato concepito nel mondo del cartaceo e non è dunque prerogativa di un contesto digitalizzato. L'organizzazione di informazioni in una *gerarchia* ci è familiare dall'inizio dei tempi con gli alberi genealogici o la suddivisione della vita sulla terra in regni, classi e specie come maggiori esempi. Essa fornisce un modo semplice e familiare per organizzare le informazioni ed è spesso un buon punto da cui iniziare un progetto di architettura dell'informazione (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:66). Il suo approccio top-down fornisce un veloce sguardo d'insieme all'utente che è ben presto in grado di comprendere la portata dello schema e di collocarsi nel punto a partire dal quale può approfondire il proprio bisogno informativo.

Il modello di *database* descritto da Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) è il database relazionale, in cui i dati raccolti ed organizzati sono descritti sulla base di metadati e in cui i dati sono raccolti in tabelle, nelle quali le righe rappresentano i record (per esempio, ogni singola e-mail), mentre le colonne identificano i campi (per esempio,

destinatario, oggetto, data in un client di posta elettronica). La struttura del database inoltre dà la possibilità di mettere in relazione, attraverso delle apposite parole chiave, i dati contenuti in tabelle differenti. Il database si presta particolarmente bene ad organizzare degli insiemi omogenei di informazione: ogni record (per esempio, un libro) viene descritto sulla base degli stessi campi (autore, titolo, anno di pubblicazione, casa editrice, ecc.). Il modello di *database* costituisce dunque un formato abbastanza rigido, che mal si presta ad organizzare contenuti eterogenei, laddove sarebbero richiesti campi/metadati di volta in volta diversi.

La terza tipologia di struttura organizzativa prevista dagli stessi autori (*ibid.*) (per il World Wide Web) è un modo abbastanza recente e altamente non lineare di strutturare dei contenuti. Si tratta della struttura ad *ipertesto* (caratteristica distintiva del Web) in cui si hanno blocchi o elementi di informazione da collegare e i collegamenti stabiliti fra questi. L'informazione può essere organizzata in maniera gerarchica, parallela o contemporaneamente in entrambi i modi. Nel primo caso, a partire da un elemento di contenuto, si può pervenire ad altri elementi, per poi tornare indietro al primo elemento 'padre'; nel caso in cui non sussista gerarchia i collegamenti sono stabiliti fra i diversi elementi seguendo associazioni di vario genere; infine nel caso misto, partendo da un collegamento gerarchico, si potrà partire dall'elemento 'padre' per pervenire ad un diverso elemento di contenuto, questo potrà essere collegato ad un terzo elemento attraverso un collegamento non-gerarchico e da questo terzo elemento si potrà tornare al primo elemento 'padre' attraverso un collegamento non-gerarchico. I collegamenti ipertestuali costituiscono e rappresentano la struttura e sono lo strumento di navigazione attraverso l'informazione immagazzinata.

Tornando alla catalogazione dell'informazione nel catalogo della biblioteca, uno schema organizzativo esatto permette di accedere ai contenuti cercandoli per autore, titolo, data di pubblicazione, mentre uno schema organizzativo ibrido, che includa dunque anche caratteristiche di quello ambiguo (non esatto), permette la ricerca anche a partire da categorie tematiche, aggiungendo di fatto conoscenza all'informazione.<sup>16</sup>

### **1.5 L'organizzazione della conoscenza in ambito bibliografico**

In apertura di capitolo si menzionavano alcune delle discipline che si occupano di conoscenza. Poco più avanti si riportavano Kiel & Rost (2002) i quali menzionano che la

---

<sup>16</sup> “[...] il titolo di un documento può suggerire solo molto sommariamente di che cosa esso tratti, e utilizzarlo in questo modo a volte risulta addirittura fuorviante: il libro intitolato ‘Il nome della rosa’ in effetti non parla per nulla di terminologia botanica.” (Gnoli & Scognamiglio, 2008:71)

stessa organizzazione della conoscenza è di interesse tanto per le scienze dell'informazione, quanto la biblioteconomia o gli studi sull'Intelligenza Artificiale. Nello specifico nell'ambito biblioteconomico l'organizzazione della conoscenza ha preso diverse forme nel corso dei decenni, in base ai diversi *Knowledge Organization Systems* (*KOS*) sviluppati: parole-chiave, indici, soggettari, tassonomie, schemi di classificazione, thesauri, ontologie, fra le principali.

A KOS serves as a bridge between the user's information need and the material in the collection. With it, the user should be able to identify an object of interest without prior knowledge of its existence.

(Hodge, 2000:3)

Hodge (2000) accoglie la richiesta espressa in occasione di un workshop della *National Information Standards Organization* sul bisogno di “improve the definitions of ‘terminology relating to terminology’ (NISO 1999)” (Hodge, 2000:4-5), proponendo una rassegna di sistemi per l'organizzazione di biblioteche digitali<sup>17</sup>. L'autrice si sofferma a definire i KOS raccolti di seguito:

- Term Lists
  - Authority Files
  - Glossaries
  - Dictionaries
  - Gazetteers
- Classifications and Categories
  - Subject Headings
  - Classification Schemes
  - Taxonomies
  - Categorization Schemes
- Relationship Lists
  - Thesauri
  - Semantic Networks
  - Ontologies

(Hodge, 2000)

Nel capitolo dedicato a thesauri, vocabolari controllati e metadati, Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) riassumono in Fig.1.3 riportata di seguito il grado di complessità che caratterizza i diversi *KOS* descritti nel testo.

---

<sup>17</sup> Sebbene non in maniera del tutto esaustiva a parere di Hjørland (2007) (come d'altronde riconosce la stessa autrice).

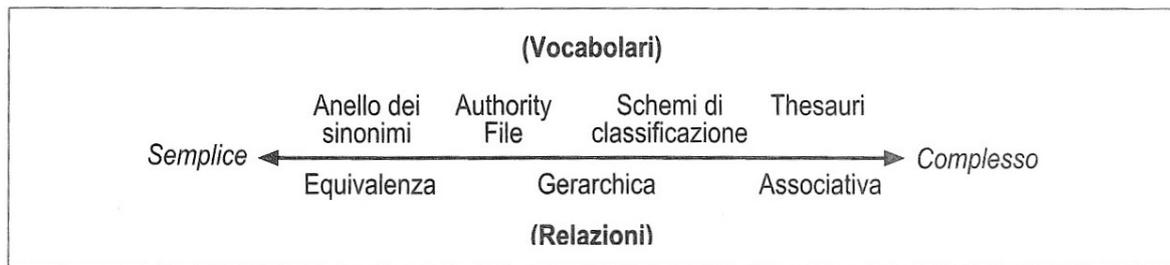


Fig.1.3: (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:177).

Anche Gnoli (2007) dispone in un ordine crescente di “sostanzialità e ricchezza informativa” una serie di KOS:

- parole-chiave;
- voci di soggetto;
- termini di un tesoro;
- stringhe di soggetto;
- simboli di classificazione enumerativa;
- simboli di classificazione a faccette.

(Gnoli, 2007:22-23)

L'autore argomenta che procedendo nella serie, dalle parole-chiave alla classificazione a faccette, aumenta la quantità di informazioni racchiuse nelle voci di indice:

le parole-chiave si limitano ad esprimere i principali concetti trattati dal documento; le voci di soggetto vi aggiungono l'appartenenza a un vocabolario controllato; i termini di tesoro, le relazioni gerarchiche con altri termini controllati; le stringhe di soggetto, l'espressione delle relazioni fra i componenti del soggetto attraverso una sintassi pre-coordinata; i simboli di classificazione, l'ordinamento significativo di ogni voce rispetto alle altre.

(Gnoli, 2007:23)

### 1.6 Tipologie di vocabolari controllati

Di seguito verranno elencati i principali strumenti di controllo del vocabolario. Si procederà per grado di complessità degli stessi, creando una rassegna che si avvicinerà tanto alla prospettiva di Hodge (2000), quanto a quelle di Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002) e di Gnoli (2007).

Alla classificazione a faccette sarà riservato maggior spazio, essendo la tipologia di KOS adottata nello studio descritto in questa dissertazione, per l'organizzazione di obiettivi formativi sviluppati con la frequenza di insegnamenti universitari.

### 1.6.1 Term Lists

In un'analisi che si soffermi sulle caratteristiche strutturali dei sistemi adottati per organizzare e rappresentare<sup>18</sup> la conoscenza di un determinato dominio, le *Term Lists* costituiscono uno dei modi più semplici per controllare l'ambiguità semantica, fornendo una lista circoscritta di termini rappresentativi, i *soggetti*<sup>19</sup>.

Il processo della *soggettazione* è un'attività volta ad individuare gli argomenti trattati dai documenti descritti e a formalizzarli in un'espressione normalizzata, in modo che un soggetto sia sempre indicato allo stesso modo nel catalogo. [...] un soggetto [prenderà la forma di un'espressione linguistica o codificata di un certo contenuto e] sarà sempre indicato allo stesso modo in un catalogo e quella certa espressione indicherà esclusivamente quel soggetto.

(Revelli, 2004:268, corsivo mio)

Gli *Authority Files* (liste/archivi d'autorità, termini preferiti) consistono in liste di nomi propri di persone, organizzazioni, toponimi, ecc. spesso organizzate alfabeticamente (o, se sistematicamente, con una profondità gerarchica minima). Essi hanno la principale funzione di controllare il vocabolario escludendo varianti per indicare una stessa entità, eleggendo a soggetto (dunque termine rappresentativo) una espressione preferita ad un'altra. L'esempio fornito da Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002:181) è l'elenco di codici a due lettere che costituiscono le abbreviazioni standard per gli Stati Uniti dove, per esempio, *CT* sarà la forma preferita da adottare e da preferire, per esempio, a *Connecticut*, *Conn*, *Conneticut*, *Constitution State*. I *Glossaries* (glossari) sono delle liste non strutturate di terminologia corredata di definizione e generalmente tutta appartenente ad uno stesso ristretto dominio tematico. I *Dictionaries* (dizionari) si distinguono dai precedenti per la maggiore generalità del dominio di analisi e per l'informazione fornita sulla terminologia che li compone, che può includere non solo polisemie, ma anche etimologie. I *Gazetteers* (dizionari geografici, Gnoli 2006:81) elencano dei toponimi. Hodge (2000) riporta

---

<sup>18</sup>In San Segundo (2004):

the *representation of knowledge* (Barité, 1997, p. 125) has been defined as 'a branch of the organisation of knowledge which comprises all the processes of notational and conceptual symbolisation of human knowledge within the field of any discipline. Classification, indexing and all computer and linguistic aspects related to the symbolic translation of knowledge are included in the representation of knowledge'. (San Segundo, 2004:108, corsivo nell'originale)

<sup>19</sup>In Revelli (2004):

il soggetto [...] è costituito da una o più unità concettuali elementari, i concetti. La norma UNI ISO 5963, che riguarda l'identificazione e la composizione dei soggetti, definisce il concetto 'unità di pensiero' e il soggetto come 'ogni concetto o combinazione di concetti che rappresentino un tema all'interno di un documento. (Revelli, 2004:274)

Traditional gazetteers have been published as books or have appeared as indexes to atlases. Each entry may also be identified by feature type, such as river, city, or school. An example is the U.S. Code of Geographic Names. Geospatially referenced gazetteers provide coordinates for locating the place on the earth's surface.

(Hodge, 2000:5)

I *Synonym Rings* (anelli di sinonimi) collegano un insieme di parole considerate equivalenti per il recupero dati (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:178). Gli anelli di sinonimi nascono per garantire un controllo dei sinonimi per gli strumenti di ricerca libera in testi nel web. Essi possono includere non solamente sinonimi, ma anche varianti, errori ortografici o nomi di prodotti concorrenti, per esempio, e hanno la funzione di espandere (in gergo, 'esplosione') la *query* all'interno di un motore di ricerca, includendo tutte le parole equivalenti presenti nell'anello. Nell'esempio seguente, una ricerca condotta digitando 'kitchen aid' verrebbe 'esplosa' ad includere anche risultati relativi a 'kitchenaid', 'blender', 'food processor', eccetera. Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002:179) mettono tuttavia in luce che l'utilizzo di sinonimi benché arricchisca e completi la ricerca, può generare risultati meno rilevanti aumentando il richiamo a spese della precisione (cfr. *precision* e *recall* in Fig.1.2).

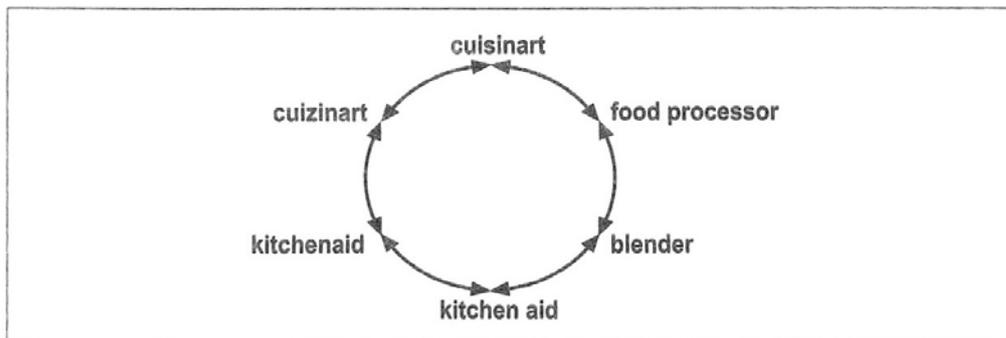


Fig.1.4: Anello di sinonimi, in Rosenfeld & Morville (1998, trad. it. 2002:178).

### 1.6.2 Vocabolari controllati organizzati gerarchicamente

Le *tassonomie* sono un primo esempio di organizzazione più complessa. Al loro interno l'informazione è classificata e sistemata gerarchicamente in categorie. Tudhope *et al.* (2006) argomentano che il termine tassonomia sia impiegato in maniera particolarmente varia, ricoprendo diversi casi con diverse caratteristiche. Dalle ben note tassonomie scientifiche (il sistema di Linneo, per esempio) che raccolgono i nomi di organismi e specie finora identificate, prodotti diversi sono stati etichettati col termine di tassonomia. Gli autori riportano che

it is important to remember that more is involved than creating a simple hierarchical structure. Consider an example from a case study of Microsoft's successful application of taxonomies (considered broadly) to the internal MSWEB [...]. The Microsoft team's use of taxonomy encompassed: hierarchical controlled vocabularies with equivalent terms for the same concept; metadata schema of the attributes for a given document type; category labels for the displayed options in menu systems. Their tools included a Vocabulary Manager (supporting the editing of vocabularies and relationships between them, including thesaurus relationships), a Metadata Registry and a URL Cataloguing Service.

(Tudhope *et al.*, 2006:21)

I *Subject Headings*, soggettari, consistono di termini (vocabolario controllato) eletti a rappresentare determinati elementi che costituiscono una collezione. I soggettari sono liste di termini che possono essere utilizzati soli o in combinazione con altri per formare delle *stringhe di soggetto*. Essi possono comportare una vasta copertura tematica ed essere dunque molto corposi, ma la struttura che presentano è generalmente poco profonda, limitandosi ad una strutturazione gerarchica minima. Normalmente sono degli schemi post-coordinati<sup>20</sup>, che forniscono una lista di soggetti che rappresentano concetti relativamente semplici, e che possono successivamente essere combinati a formare concetti più complessi dall'utente che ne farà uso. Gli esempi più significativi sono il *MeSH (Medical Subject Headings)* e il *LCSH (Library of Congress Subject Headings)*.

### 1.6.3 La classificazione

In campo bibliografico, le 'classificazioni' (e gli 'schemi di classificazione')<sup>21</sup> costituiscono probabilmente l'esempio più classico di strumento per organizzare la

---

<sup>20</sup> Una ricerca può essere preordinata o postordinata. In quella postordinata la riunione dei concetti in un soggetto avviene solamente al momento della richiesta da parte dell'utente dello strumento di controllo del vocabolario. In pratica i termini che esprimono i concetti, che costituiscono un soggetto, vengono semplicemente segnalati, senza essere posti in relazione tra di loro, di modo che ogni termine possa essere chiave di ricerca indipendente per giungere all'oggetto a cui quel termine è stato attribuito. Il soggetto in sostanza è determinato da chi fa la domanda di ricerca e non è necessariamente quello preciso dei documenti recuperati, che possono non soddisfare l'interesse della ricerca (un utente che cerchi informazioni sulla coltivazione del granoturco otterrà, fra i risultati della sua ricerca, tanto documenti sulla coltivazione del granoturco nel Veneto nell'Ottocento, quanto sulla coltivazione di alcune specifiche varietà di granoturco, quanto documenti sull'impiego di specifici fertilizzanti nella sua coltivazione). Nella ricerca preordinata, per contro, i termini riferiti ai concetti che compongono un soggetto vengono organizzati in fase di catalogazione in una successione coerente, con un prima e un dopo, per dar luogo a un'intestazione che avrà un'unica collocazione nel catalogo alfabetico. Il soggetto in questo modo è indicato compiutamente nella sua unità. All'interno di un catalogo o di una bibliografia cartacei la stringa preordinata di concetti, il soggetto, sarà dunque recuperabile solamente a partire dal suo primo elemento elencato nella stringa. (Revelli, 2004).

<sup>21</sup> In Ridi (2010):

Il termine 'classificazione' viene in genere utilizzato sia per riferirsi agli indici vuoti che elencano tutte le classi previste da un determinato sistema e le loro relazioni, sia agli indici pieni costituiti da bibliografie, cataloghi o altri repertori di risorse ordinati seguendo un determinato impianto classificatorio. Per riferirsi esclusivamente alla prima tipologia di classificazioni senza rischi di ambiguità si può utilizzare il termine

conoscenza. Essi organizzano i termini preferiti all'interno di una gerarchia (i primi esemplari risalgono alla fine dell'Ottocento ed avevano lo scopo di fronteggiare la gestione di un numero di documenti in costante crescita all'interno delle biblioteche). Gli approcci sui quali sono principalmente basate le classificazioni sono il metodo *gerarchico-enumerativo* (o *monodimensionale*) e quello *analitico-sintetico* (o *multidimensionale*). Il primo, incentrato in sostanza sui principi della logica formale aristotelica, schematizza la totalità delle conoscenze raggruppandola in classi e sottoclassi (genere-specie) per mostrare le relazioni esistenti fra una o più idee/oggetti, sviluppandosi su un piano ed in maniera continua, aggiungendo una differenza specifica al genere per ottenere la specie e giungere infine ad individuare l'*infima species* (un concetto che nella scala gerarchica non può generare altri concetti ad esso subordinati). L'albero della conoscenza di Porfirio è un esempio di classificazione gerarchico-enumerativa in cui l'aggiunta di una *caratteristica* (la differenza specifica) realizza un aumento progressivo di *intensione* e diminuzione dell'*estensione*<sup>22</sup> di ogni classe, permettendo di giungere ai concetti che nella scala gerarchica non sono più in grado di generare altri concetti a questi subordinati. Il secondo metodo, delle classificazioni analitico-sintetiche, pur mantenendo identificazione ed elencazione dei concetti in classi o discipline principali, sviluppa ed ordina (nell'ambito di ciascuna classe) i concetti di base o elementi in determinate categorie o *faccette*. Vengono dunque a costituirsi schematizzazioni con campi omogenei di concetti individuati dalla presenza di elementi comuni che costituiscono la caratteristica o principio di divisione (faccetta). Tradizionalmente ad esempio del metodo gerarchico-enumerativo si porta la *Dewey Decimal Classification*. Altrettanto tipicamente la *Faceted Classification* proposta da Ranganathan delucida il metodo analitico-sintetico. I due paragrafi che seguono si soffermeranno sui due metodi.

---

'schema di classificazione', mentre per la seconda tipologia si potranno di volta in volta adottare termini come 'catalogo classificato', 'bibliografia sistematica', ecc. (Ridi, 2010:30-31)

<sup>22</sup> In Revelli (2004):

Il significato di un concetto è legato alla sua intensione, ossia a tutte le caratteristiche che lo definiscono, mentre l'estensione del concetto si riferisce alle entità che ne posseggono tutte quante le caratteristiche. Quanto più dettagliata dunque si presenta l'intensione di un concetto, ossia quanto più complessa è la sua definizione, tanto più limitata ne risulterà l'estensione. Se infatti un concetto è definito da un insieme di molte caratteristiche, le entità che possiedono tutte quelle caratteristiche saranno meno numerose di quelle che ne possiedono solo alcune, il cui insieme definirà l'intensione di un altro concetto, più esteso del primo. (Revelli, 2004:274)

### 1.6.3.1 La classificazione gerarchico-enumerativa

Negli schemi di classificazione gerarchico-enumerativi l'universo della conoscenza viene suddiviso in un certo numero di classi. Si ha così un'elencazione delle classi nelle quali è possibile ripartire i documenti che si vuole classificare. Ogni classe si compone di sottoclassi che a loro volta prevedono classi ancora più specifiche, dando luogo ad un albero gerarchico, di profondità teoricamente illimitata. L'esempio più famoso è stato proposto nel XIX secolo dal bibliotecario newyorkese Melville Louis Kossuth Dewey con la DDC, *Dewey Decimal Classification* (in italiano la *Classificazione Decimale Dewey*, CDD) successivamente espansa, aggiornata e adottata in biblioteche di tutto il mondo.<sup>23</sup> Dewey sviluppa lo schema di *classificazione decimale*, ovvero uno strumento per organizzare e fornire accesso al crescente numero di libri prodotti dalla cultura nel corso della storia, basato sulla divisione del sapere in dieci classi principali ed un ordinamento per materie, impiegando le cifre decimali per mantenere puramente numerica la classificazione. Si tratta di una classificazione di tipo gerarchico-enumerativo:

000 – Generalità;	500 – Scienze pure;
100 – Filosofia;	600 – Scienze applicate;
200 – Religione;	700 – Arti;
300 – Scienze sociali;	800 – Letteratura;
400 – Linguistica;	900 – Storia, geografia.

La classe 500, per esempio, include 510 Matematica; 520 Astronomia; 530 Fisica, eccetera. Mentre 800, letteratura, include 810 letteratura americana, 850 letteratura italiana, la quale è distinta ulteriormente in, per esempio, 851 poesia italiana, 852 drammaturgia italiana, 853 narrativa italiana, ecc. Una volta esaurite tutte le classi da 000 (generalità) a 999 (storia dei mondi extraterrestri), Dewey continuò a dividere per dieci aggiungendo dei numeri decimali. Dove 535 significa 'luce e ottica', 535.1 indicherà in particolare le 'teorie della luce', 535.2 l' 'ottica fisica' e 535.4 la 'dispersione della luce' (Dewey scriveva le cifre decimali dopo un punto, secondo l'uso anglosassone. Il punto ha la mera funzione di favorire la leggibilità). Ogni sottoclasse può essere ulteriormente suddivisa: 535.84 indicherà la 'spettroscopia' e 535.844 la 'spettroscopia nell'ultravioletto', per esempio. In questo modo la *scalarità* (ossia, la capacità di un

---

<sup>23</sup> Nel 1895 i due belgi Paul Otlet e Henri La Fontaine ottengono da Dewey il permesso di adattare la sua CDD, dando vita alla CDU, la *Classificazione Decimale Universale*, (*Universal Decimal Classification*). In essa permangono le classi principali della *Classificazione Decimale Dewey*, tranne la classe 4 (Linguaggio) inglobata nella classe 8 (Letteratura). (Revelli, 2004)

sistema di ospitare un crescente numero di elementi) è potenzialmente infinita. La gerarchizzazione è generalmente molto profonda. In essa l'elemento ricercato può essere ritrovato attraverso un percorso a gradini dalla categoria padre alla categoria figlio e così via (Sacco, 2002 in Rosati, 2003:3) e la collocazione all'interno di una classe è univoca (ogni elemento è classificato sotto una e una sola categoria). In una tale struttura le possibilità di combinare fra loro i concetti sono limitate, ciò rende necessario prevedere dal principio tutti i concetti da inserire nello schema di classificazione. Rosati (2003) sintetizza affermando

[u]n sistema di questo tipo è quindi monodimensionale (il criterio di catalogazione è unico), e molto esteso in verticale [...]. [Sistemi di questo tipo] costituiscono una sorta di 'recipienti' chiusi, disposti in sequenza, e concepiti in forma di matrioska (sistema di scatole nella scatole, con forte gerarchizzazione).

(Rosati, 2003:3)

### 1.6.3.2 La classificazione analitico-sintetica (a faccette)

Nel 1930 il matematico e biblioteconomista indiano Shiyali Ramamrita Ranganathan propone un'evoluzione della classificazione enumerativa che sarà successivamente diffusa dai membri del *Classification Research Group* (McIlwaine & Broughton, 2000). In alternativa agli schemi di classificazione già esistenti da diversi decenni, Ranganathan ha introdotto soluzioni profondamente innovative rispetto al problema di rappresentare le innumerevoli sfumature dell'opera dell'intelletto umano, ideando un sistema meno rigido e più articolato, che egli ha definito *faceted classification* (in italiano, *classificazione a faccette*). Gnoli (2004) ripercorrendo le origini della classificazione a faccette, riporta l'episodio che illuminò lo studioso indiano. Quest'ultimo studiando biblioteconomia presso lo *University College* di Londra era entrato in contatto con la *CDD*, la *CDU* e la classificazione della *Library of Congress (LCC)*, rimanendo tuttavia insoddisfatto del loro funzionamento. Nel 1924, l'osservazione di un gioco meccanico in un negozio londinese gli suggerisce la soluzione per superare tali limiti.

Mi rendevo conto che lo schema di tipo enumerativo della DDC [CDD] non era in grado di produrre numeri di classe coesi. [...] Non riuscivo a spiegare quale specifico difetto della DDC fosse responsabile di ciò: ancora non ero in grado di dire che ciò che occorreva fosse una classificazione a faccette, ma c'era qualcosa che continuava a ronzarmi in testa. Mentre mi trovavo in questa condizione, mi capitò di vedere una confezione di Meccano<sup>24</sup> in uno dei negozi di Selfridges a Londra. Quello mi fornì la soluzione: capii che il numero di classe di un soggetto doveva essere ottenuto proprio

---

<sup>24</sup> "Meccano è il nome di un set per la costruzione di modellini, costituito originariamente da barrette metalliche perforate, viti, dadi e bulloni che permette la costruzione di modellini funzionanti e di apparecchi meccanici." <<http://it.wikipedia.org/wiki/Meccano>> (ultimo accesso, maggio 2012)

assemblando “numeri di faccetta” attinti da diverse tavole apposite, allo stesso modo in cui un giocattolo veniva realizzato assemblando un assortimento di parti.

(Ranganathan 1967, sez. CX2 il brano è tradotto in italiano in Gnoli, 2004:6-7)

Per faccetta, dall'inglese '*facet*', si intende, un aspetto particolare, una proprietà persistente, una caratteristica fondamentale sotto la quale un certo argomento viene trattato, identificando quindi delle categorie con uno stesso criterio di differenziazione. L'origine del termine '*facet*' sembra sia da ricollegare ai diamanti: ogni '*facet*' corrisponde ad un lato ovvero una sfaccettatura di un diamante.<sup>25</sup>

[...] analizzando i concetti che ricorrono in un certo settore della conoscenza, ci si accorgerà che quasi tutti i concetti tendono ad appartenere a certe categorie e che i loro composti sono formati perlopiù da combinazioni di queste. Se ci stiamo occupando di agricoltura, bene o male avremo sempre a che fare con delle piante coltivate (grano, riso, pioppi ecc.), con delle parti di piante (il fusto, le radici, i fiori ecc.), con delle fasi della coltivazione (semina, irrigazione, fertilizzazione, raccolta ecc.), con degli strumenti ausiliari (vanghe, trattori, mietitrebbia ecc.) e così via. [Tali categorie tipiche di una certa disciplina costituiscono una sfaccettatura/un punto di vista/un aspetto attraverso il quale descrivere un elemento]. [...] Così il contenuto di un documento si può descrivere come una combinazione di faccette. Potremmo dire di chiamare le faccette dell'agricoltura Piante, Organi, Fasi, Stagioni, Regioni, Strumenti. Naturalmente, le faccette della giurisprudenza saranno altre: Leggi, Reati, Pene, Imputati, Giudici, ecc., mentre le faccette della chimica saranno Sostanze, Elementi, Reazioni, Enzimi, ecc. In questo senso, ciascuna disciplina è un universo a sé stante, le cui faccette possono essere determinate solo analizzando i concetti che ricorrono al suo interno.

(Gnoli *et al.*, 2006:23-24)

Lo schema di Ranganathan prevede che le faccette di qualsiasi classe o disciplina possano essere ricondotte a delle categorie fondamentali, cioè le cinque caratteristiche fondamentali (cinque faccette universali): Personalità, Materia, Energia, Spazio e Tempo (PMEST).

La 'Personalità' (P) include l'oggetto o l'idea [di un discorso] (organismi, comunità, stati, religioni, opere letterarie, prodotti, numeri, lingue, ecc.); la 'Materia' (M) i materiali costituenti [quindi i componenti e le proprietà dell'oggetto]; l'Energia (E) i procedimenti,

---

<sup>25</sup> Bertram (2005) afferma che la riflessione che sottende al concetto di faccetta è che un ambito o un oggetto possono essere osservati da diverse prospettive e soffermandosi su aspetti diversi. Portando l'esempio di una 'scarpa', afferma che gli aspetti sotto i quali esaminarla potrebbero essere “categoria interessata (bambini, donne, uomini)”, “misura”, “materiale (cuoio, stoffa, ecc.)” e “scopi d'uso (da cerimonia, sportiva, ecc.)”.

Der Gegenstand Schuh 'verschwindet' in diesem System also zunächst. Er wird in einzelne Aspekte zerlegt, die beim Indexieren bedarfsgerecht und maßgeschneidert für den konkreten Schuh wieder zusammengesetzt werden. [...] Eine Facette ist das Ergebnis der Unterteilung eines Gegenstandsbereichs in grundlegende Aspekte. Sie ist letztlich nichts Anderes als eine Klasse, die einen Begriff auf sehr hohem Abstraktionsniveau repräsentiert. [...] [Facetten] spiegeln grundlegende Sichtweisen auf einen Gegenstandsbereich wider und machen diese explizit. (Bertram, 2005:173-174)

le operazioni, i trattamenti, le tecniche [ovvero le caratteristiche dinamiche dei processi che lo interessano]; Spazio (S) e Tempo (T) localizzazioni geografiche [o spaziali] e temporali (corrispondono a tavole geografiche e cronologiche).

(Alberani, 1984:217)

Rosati (2003) rapporta il concetto di faccetta a contesti lavorativi aziendali caratterizzati non solo da una grande mole informativa, ma anche da rapidi mutamenti del modo di produrre e organizzare l'informazione. Nelle sue parole, le faccette sono particolarmente interessanti perché

- sono invariabili dal punto di vista semantico (ad es. la proprietà COLORE di un oggetto può variare in termini di valori che può assumere – giallo, rosso etc. – ma è invariabile come concetto; cioè quell'oggetto avrà sempre un colore)
- costituiscono un insieme aperto, per cui è sempre possibile aggiungere nuove faccette a quelle già esistenti
- sono utilizzabili come attributi di ricerca sia singolarmente sia in combinazione.

(Rosati, 2003:2)

Nella presentazione dei vantaggi di una classificazione a faccette, lo stesso autore riporta:

Alla verticalità dei sistemi di catalogazione tradizionali (i. e. eccessiva ramificazione in profondità delle gerarchie), e alla loro rigidità, la classificazione a faccette contrappone un sistema di classi (faccette) *orizzontale e aperto* (laddove ciascuna faccetta è descrittiva di una proprietà o faccia dell'oggetto).

I principali tratti distintivi di un sistema a faccette sono così sintetizzabili

- *pluridimensionalità*: inversamente ai sistemi tradizionali, nei sistemi a faccette, ogni oggetto è classificato secondo una pluralità di attributi (detti – appunto – faccette)
- *persistenza*: tali attributi/faccette costituiscono proprietà essenziali e persistenti dell'oggetto; in questo modo l'impatto (sullo schema di classificazione) di eventuali cambiamenti (di nomenclatura, di workflow etc.) è fortemente ridotto o nullo
- *scalarità*: è sempre possibile aggiungere una nuova faccetta descrittiva di un nuovo aspetto dell'oggetto
- *flessibilità*: esiste una pluralità di chiavi di accesso parallele (faccette); ogni oggetto può essere reperito utilizzando una[sic] singolo attributo di ricerca (o faccetta) alla volta, oppure più attributi insieme in combinazione
- non è necessario conoscere il nome della/e categoria/e in cui l'oggetto è collocato (in un contesto di rapido mutamento questo costituisce un indubbio vantaggio)
- il criterio di ordinamento non è necessariamente gerarchico (dal generale al particolare, dall'intero alla parte etc.); esso può anche essere alfabetico
- è possibile costruire relazioni persistenti fra le diverse faccette, tali da fornire una rappresentazione della conoscenza contenuta nel sistema stesso: ad es. Mario Rossi (faccetta PERSONA) < è un impiegato della > Azienda Z (faccetta AZIENDA) e < sviluppa > Applicazioni XML (faccetta PRODOTTI).

(*ibid.*, 3-4)

Ogni faccetta è autonoma dalle altre, essa determina una proprietà (“sfaccettatura”) dell’oggetto da classificare, indipendentemente dalle proprietà descritte dalle altre faccette e costituisce una delle chiavi di accesso all’informazione cercata. Questa multidimensionalità è il prodotto di un intenso lavoro da parte dei compilatori di una tale classificazione. Anzitutto è necessaria una approfondita analisi preliminare sui concetti da classificare, al fine di identificare le faccette (possibilmente tutte le faccette), e i rispettivi *fuochi (foci)*, dove per fuoco si intende “un particolare valore assunto da una faccetta tra i molti possibili” (Gnoli *et al.*, 2006:195), tramite i quali descrivere i concetti<sup>26</sup>. Per delineare meglio la prassi classificatoria impiegando delle faccette<sup>27</sup>, si riporterà un passaggio chiarificatore tratto da Gnoli *et al.* (2006). Gli autori spiegano che, nel momento in cui si opera una classificazione a faccette, ogni oggetto viene descritto rispetto alle faccette previste, assegnando per ogni faccetta presente il fuoco o i fuochi più adatti (qualora opportuno si può scegliere di non inserire alcun fuoco per una faccetta non rilevante per l’oggetto descritto). L’unione, o meglio la sintesi dei fuochi scelti per ogni faccetta genererà automaticamente la classe dell’oggetto in questione.

Poniamo, per esempio, che si sia deciso di descrivere un determinato dominio con quattro faccette, ognuna contenente cinque fuochi. Date tutte le possibili combinazioni dei fuochi e considerando per ora solo il caso in cui tutte le faccette siano sempre riempite con uno e un solo fuoco, le classi che potranno essere generate sono:

$$\text{classi} = 5^4 = 625$$

Quindi, stabilendo a priori solo quattro faccette e venti fuochi, ben 625 classi risultano possibili senza bisogno di prevederle ed elencarle tutte precedentemente. [...] Se poi si prevede che per alcune o tutte le faccette sia possibile inserire più fuochi<sup>28</sup> o nessuno, il numero delle classi a disposizione continuerà a crescere esponenzialmente.

(Gnoli *et al.*, 2006:71-72)

Allo stesso tempo, se da un canto la *scalarità* del sistema rende possibile l’aggiunta di nuove faccette, senza richiedere un ‘aggiustamento’ globale del sistema, “[l]’aggiunta di una faccetta rende [pur sempre] necessaria la riclassificazione di tutte le entità secondo la nuova faccetta e, specie quando gli oggetti già classificati sono migliaia, il lavoro non è certo di poco conto” (Gnoli *et al.*, 2006:72). Ecco perché non solo il lavoro di

---

<sup>26</sup> I termini *faccetta* e *fuoco* potrebbero essere sostituiti da *attributo* e *valore dell’attributo* (Gnoli *et al.*, 2006).

<sup>27</sup> All’interno di una faccetta possono essere individuate delle faccette di secondo livello, in altre parole, una faccetta può presentare delle sottoclassi. In questi casi la faccetta di primo livello funge da classe di raggruppamento e, normalmente, non viene utilizzata per classificare gli elementi organizzati nella classificazione che si sta sviluppando.

<sup>28</sup> Nei capitoli 4 e 6 si tornerà sulla possibilità (impossibilità in FacetMap) di descrivere un oggetto attraverso più fuochi di una stessa faccetta.

classificazione può risultare molto articolato, ma anche la pianificazione della stessa classificazione è un lavoro arduo e laborioso.

#### **1.6.4 Vocabolari controllati corredati di relazioni semantiche**

Nei *KOS* relazionali si parla di concetti (piuttosto che di termini) fra loro interconnessi attraverso una serie di relazioni semantiche più variegata e specifica di quelle finora incontrate nei *KOS* dei paragrafi precedenti. Di seguito ci si soffermerà nella fattispecie su thesauri, reti semantiche e ontologie.

##### **1.6.4.1 Il thesaurus**

Uno degli strumenti impiegati per organizzare la conoscenza, ai fini dell'indicizzazione e del recupero dell'informazione, che raccoglie i concetti di uno specifico settore dello scibile e li correda di relazioni semantiche, è il thesaurus<sup>29</sup>. Proprio la sua ricca matrice di relazioni semantiche è la caratteristica che distingue un thesaurus dai più semplici vocabolari controllati. Oggigiorno, in biblioteconomia, il thesaurus è un vocabolario controllato e dinamico di termini correlati gerarchicamente e semanticamente, che copre uno specifico dominio di conoscenza. Lo standard internazionale ISO 2788 del 1974 lo definisce in termini di funzione come uno strumento di controllo terminologico usato per tradurre il linguaggio naturale di documenti, indicizzatori e utenti in un "linguaggio di sistema" più ristretto (linguaggio

---

<sup>29</sup> Trigari (1992, 9-10) propone un excursus storico sul termine, che utilizzato con valore metaforico nell'ambito della trasmissione dell'informazione, possiede una lunga storia. Nell'antichità classica compare riferito a testi enciclopedici che "archiviano" notizie preziose per uno studioso in modo che siano facilmente reperibili. Sulla base dello stesso significato metaforico, nel Medioevo il termine indica repertori enciclopedici (*Trezors* di Brunetto Latini). Nel XVI sec. Robertus e Henricus Stephanus danno il titolo di *Thesaurus Linguae Latinae* e *Thesaurus Linguae Graecae* a veri e propri lessici delle due lingue, caratterizzati da un uso della contestualizzazione semantica, cioè della citazione di passi di autori classici per precisare i distinti significati del lemma. Ma il thesaurus più largamente presente nell'esperienza degli anglofoni che hanno creato i moderni thesauri documentari è certamente il *Roget's Thesaurus (Thesaurus of English Words and Phrases)*, edito per la prima volta nel 1852 a cura del medico inglese P.M. Roget, più volte aggiornato in seguito. Si tratta di una classificazione in categorie e sub-categorie (relazioni astratte, spazio, tempo, entità e proprietà fisiche, materia, senso, intelletto, volizione, affettività sono le principali) di parole ed espressioni della lingua inglese, corredata di indice alfabetico, con lo scopo originario di favorire la ricerca del termine più pertinente rispetto al concetto da esprimere in ogni circostanza. Un thesaurus con queste caratteristiche va tuttavia distinto dall'odierno thesaurus impiegato primariamente in biblioteconomia. Quelli finora elencati sono esempi di thesauri linguistici, eguagliabili ad un dizionario dei sinonimi. I moderni strumenti documentari che portano questo nome, i thesauri documentari per l'appunto, hanno ripreso dal thesaurus linguistico principalmente il concetto di strutturazione e contestualizzazione dell'informazione lessicale per la corretta decodifica e miglior uso dei termini (Danesi, 1991). Mentre nei primi thesauri l'utente dello strumento è aiutato a spostarsi da una a molte parole, nei thesauri documentari avviene l'opposto, in quanto l'obiettivo è la gestione dei termini, il controllo della semantica del vocabolario, di modo che l'ambiguità del linguaggio non impedisca all'utente di trovare ciò che cerca.

documentario). In relazione alla strutturazione di uno specifico dominio tematico, Soergel (1995) riporta che

[m]ost thesauri establish a controlled vocabulary, a standardized terminology, in which each concept is represented by one term, a descriptor, that is used in indexing and can thus be used with confidence in searching; in such a system the thesaurus must support the indexer in identifying all descriptors that should be assigned to a document in light of the questions that are likely to be asked. A good thesaurus provides, through its hierarchy augmented by associative relationships between concepts, a semantic road map for searchers and indexers and anybody else interested in an orderly grasp of a subject field.

(Soergel, 1995:369)

In questa struttura i termini sono correlati fra loro tramite tre relazioni fondamentali: gerarchica, d'equivalenza e associativa.

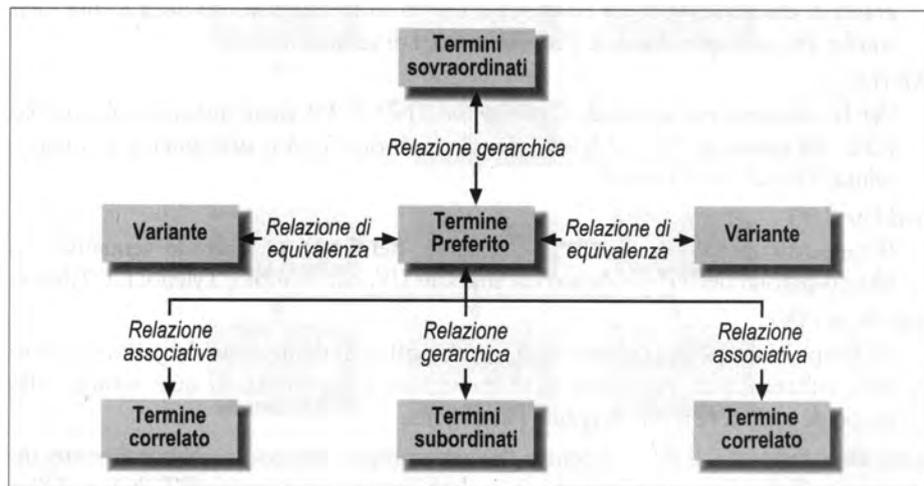


Fig.1.5: Relazioni semantiche in un thesaurus (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:187).

La relazione gerarchica connette fra loro termini sovraordinati e subordinati (iperonimi ed iponimi) suddividendo le informazioni in categorie e sottocategorie. Essa viene per lo più indicata tramite gli acronimi inglesi BT (*broader term*) e NT (*narrower term*), nella figura sottostante rispettivamente A e B. Si possono distinguere tre diversi tipi di relazioni gerarchiche, sebbene queste non siano sempre differenziate all'interno di tutti i thesauri: la relazione gerarchica generica, quella esemplificativa e quella partitiva.

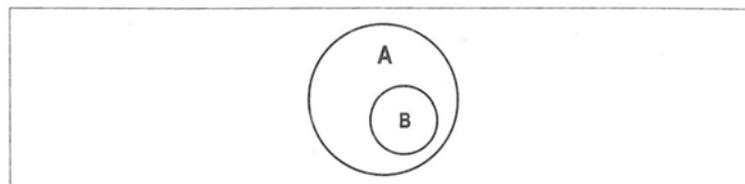


Fig.1.6: Relazione gerarchica (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:199).

La relazione d'equivalenza riguarda due o più termini che, ai fini indicizzatori di un thesaurus, esprimono lo stesso concetto ed individuano quindi coppie di termini equivalenti, dove un termine è preferito e l'altro il termine non-preferito.

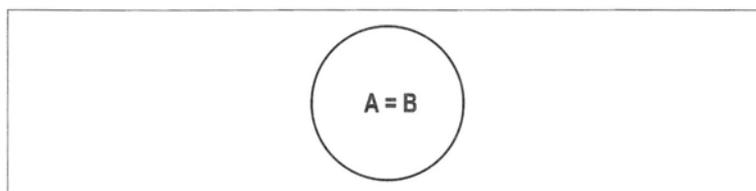


Fig.1.7: Relazione di equivalenza (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:198).

Queste coppie sono indicate da USE (anteposto al termine preferito) e UF (use for, prefisso del termine non-preferito) e possono essere, per esempio,

sinonimi	o varianti lessicali
<i>risultato</i>	<i>romeno</i>
USE <i>esito</i>	UF <i>rumeno</i> .

Il termine equivalenza in un thesaurus designa molto più che sinonimi. Attraverso la relazione di equivalenza si raggruppano dei termini considerati equivalenti per il recupero di dati. Essa racchiude pertanto anche quasi-sinonimi, acronimi, abbreviazioni, varianti lessicali ed antonimi<sup>30</sup> oltre ai sinonimi.

La terza relazione è quella associativa che

riguarda correlazioni fra paia di termini che non sono membri di un'equivalenza, o che non possono essere strutturati in una gerarchia in cui un termine sia subordinato all'altro, ma che tuttavia sono mentalmente associati in modo tale che il legame fra essi dovrebbe essere esplicitato nel thesaurus, a causa del fatto che esso rivelerebbe termini alternativi che potrebbero essere utili per l'indicizzazione o il recupero.

(ISO 2788, 1986:39)

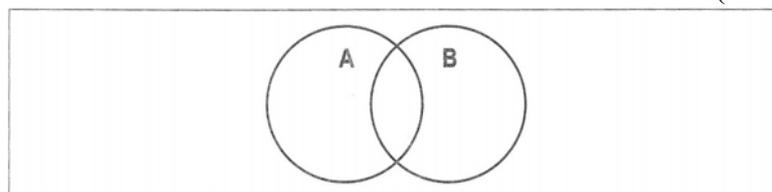


Fig.1.8: Relazione associativa (Rosenfeld & Morville, 1998, trad. it. 2002:200).

Viene indicata da RT (Related Term), di cui sono esempi

- *Software*  
RT *informatica* (oggetto di studio e disciplina che lo studia)

<sup>30</sup> In questo caso la relazione permette di individuare quei concetti che, seppure in opposizione, si richiamano a vicenda frequentemente.

- *Atto*

RT *validità* (concetto e una sua proprietà)<sup>31</sup>

E' inoltre importante evidenziare che, ai fini del controllo del vocabolario, in un thesaurus i termini vengono circoscritti a determinati significati: ciò accade attraverso la loro collocazione all'interno della struttura semantica del thesaurus<sup>32</sup>. Ciò che distingue un thesaurus dai più semplici vocabolari controllati è precisamente la sua matrice di relazioni semantiche. Essi rappresentano descrizioni di significati sviluppate per fini pratici (Mazzocchi *et al.*, 2007). Essi tengono conto delle caratteristiche del dominio specifico e, a differenza dei termini registrati all'interno di un dizionario, che possono essere accompagnati da una serie di definizioni che ne riflettono l'uso nella lingua comune, in un thesaurus il significato di un termine è circoscritto alle finalità di sviluppo dello strumento applicativo, rendendo il termine tendenzialmente monosemico<sup>33,34</sup>.

#### 1.6.4.2 Reti semantiche – Network Semantici (Semantic Networks)

Le reti semantiche, anche dette database lessicali (Tudhope *et al.*, 2006), sono un prodotto del *Natural Language Processing*<sup>35</sup>. All'interno di questi KOS i concetti e i termini sono organizzati in una rete anziché in una gerarchia. I concetti sono concepiti

---

<sup>31</sup> Il grado di specificità della relazione associativa varia da thesaurus a thesaurus in base alle necessità di impiego dello strumento: lo Unified Medical Language System (UMLS) della National Library of Medicine ha identificato più di quaranta diverse relazioni, molte delle quali sono di tipo associativo.

<sup>32</sup> Sebbene il significato di un termine thesaurale sia espresso dalla collocazione dello stesso nella rete gerarchica e dalle relazioni di equivalenza e associative che connettono il termine ad altri, in un thesaurus è anche possibile riportare ulteriori informazioni su uno specifico termine in una nota d'ambito (*scope note*).

<sup>33</sup> E' opportuno, tuttavia, menzionare l'evoluzione della ricerca sullo sviluppo dei thesauri che ha caratterizzato per lo meno gli ultimi due decenni e che si sta traducendo nella laboriosa opera di revisione dello standard ISO sui thesauri (ISO 25964), che accoglierà tanto le istanze di revisione dell'ISO 2788 sui thesauri monolingue, quanto quelle dell'ISO 5964 sui thesauri multilingui. Diverse voci avevano di fatto recentemente attirato l'attenzione sulla necessità di un aggiornamento di questo specifico KOS. Hodge (2000) riporta

The definition of a thesaurus in these standards [NISO, 1998; ISO 2788, 1986; ISO 5964, 1985] is often at variance with schemes that are traditionally called thesauri. Many thesauri do not follow all the rules of the standard but are still generally thought of as thesauri. (Hodge, 2000:6-7)

<sup>34</sup> Pascarella (2010) segnala quale buon esempio il *PubMed* (*National Library of Medicine*) che fornisce l'accesso ad oltre 18 milioni di citazioni da *MEDLINE* ed altre riviste scientifiche. *MEDLINE* si basa su un enorme thesaurus di oltre 19.000 termini preferiti o titoli di argomenti principali ed offre potenti funzionalità di ricerca. Effettuando una ricerca nel motore di ricerca di *PubMed*, effettuiamo una ricerca nei record dei metadati dei 18 milioni di articoli presenti, dunque la ricerca avviene negli estratti e nei titoli degli argomenti, ma non direttamente nei testi. Il thesaurus opera in background collegando, per esempio, un termine variante (non-preferito) ad un termine preferito, raffinando automaticamente la ricerca. La gerarchia interna del thesaurus è navigabile attraverso il MESH browser.

<sup>35</sup> Ovvero quel metodo di elaborazione del linguaggio naturale attraverso il quale si persegue un trattamento automatico del linguaggio naturale mediante calcolatori elettronici.

Natural Language Processing is a theoretically motivated range of computational techniques for analyzing and representing naturally occurring texts at one or more levels of linguistic analysis for the purpose of achieving human-like language processing for a range of tasks or applications. (Liddy, 2001)

come nodi e le relazioni fra i concetti sono le diramazioni che legano fra loro i nodi. Oltre alle relazioni tradizionali di termini più generici, più specifici e termini associati, si possono trovare anche relazioni che entrano ancor più nel dettaglio come la relazione partitiva, la relazione di causa-effetto, ecc. La rete semantica meglio conosciuta è *WordNet*, sviluppata a partire dal 1985, presso il *Cognitive Science Laboratory* della *Princeton University* (Hodge, 2000).

[WordNet] is a general purpose linguistic resource, with a wider range of semantic relationships than thesauri. There are separate databases for nouns, verbs and adjective[s]/adverbs, each with its own set of relations, including hierarchical relationships. WordNet distinguishes between different word senses via domain-independent lexical relationships, including homonymy, antonymy and synonymy (extensive “synsets” are provided).

(Tudhope *et al.*, 2006:24)

All'interno di *WordNet* i sostantivi, gli aggettivi, i verbi, gli avverbi sono organizzati in insiemi semantici, detti *synsets* (in cui ciascun *synset* è dedicato ad un concetto). La definizione di *synset* in *WordNet 3.1* recita “a set of one or more synonyms”<sup>36</sup>. Più dettagliatamente,

A synset or synonym set is defined as a set of one or more synonyms that are interchangeable in some context without changing the truth value of the proposition in which they are embedded.

(Mascardi *et al.*, 2009:2)

Synsets are the foundations of a wordnet. A wordnet synset is constructed by putting together a set of synonyms that together define a particular sense uniquely, as given by the principles of minimality and coverage described in the previous section. This sense is explicitly indicated for human readability by a gloss. For instance, the synset {proboscis, trunk} represents the sense of “a long flexible snout as of an elephant”, as opposed to the synset {luggage compartment, automobile trunk, trunk} which is “a compartment in an automobile that carries luggage or shopping or tools”. Words with potentially multiple meanings are associated together, out of which a single sense emerges.

(Ramanand & Bhattacharyya, 2008:362, corsivo nell'originale).

Questi *synsets* sono fra loro connessi attraverso una descrizione della relazione semantica (meronimia, iponimia, iperonimia, antonimia, ecc.) che sussiste fra i gruppi di sinonimi (*synsets*). La semantica relazionale, alla base della realizzazione di *WordNet*, permette di individuare ed esprimere le relazioni tra le parole e costituire reti semantiche.

*WordNet* è costituito da circa 115.000 *synset*, insiemi di sinonimi e quasi-sinonimi che accolgono circa 150.000 parole, ciascuna con una definizione (*glosses*).

---

<sup>36</sup> <<http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn?s=synset>> (ultimo accesso maggio 2012).

Nomi e verbi sono organizzati in domini semantici (*synset*) e vengono esplicitate le gerarchie basate sulla relazione iperonimo/iponimo tra *synset*, e la relazione omonimo/meronimo, quando necessario.

Gli aggettivi sono organizzati in *clusters* con un *synset* centrale e *synset* satelliti. Il *synset* centrale è formato da una coppia di antonimi (come Fast/Slow o Wet/Dry), in qualche caso triple, ciascuno arricchito da glosse e frasi d'esempio, e collegato a uno o più *synset* satelliti, ciascuno dei quali rappresenta un concetto dal significato vicino al concetto definito dal *synset* centrale.

(Biagetti, 2010:23, corsivo nell'originale)

*WordNet* è frequentemente usato come dispositivo per la disambiguazione dei significati nella espansione ('esplosione') delle *queries* per aumentare il recupero dei documenti<sup>37</sup>. Dall'inizio degli anni '90, Piek Vossen dell'Università di Amsterdam ha avviato il progetto per la costruzione di *EuroWordNet*<sup>38</sup>, una base di dati multilingue nella quale si propone la stessa struttura di *WordNet* per il tedesco, il francese, l'italiano, lo spagnolo, l'olandese, l'estone e il ceco. I singoli *WordNets* sono collegati tra loro tramite l'*Inter-Lingual Index*, (ILI) un indice che permette di navigare tra parole di lingue diverse con il medesimo significato (Biagetti, 2010).

### 1.6.4.3 Ontologie

Da secoli col termine "ontologia" ci si riferisce alla disciplina filosofica che studia ciò che vi è, seguendo la famosa caratterizzazione offerta da Aristotele. Da circa una ventina d'anni, tuttavia, si parla di "ontologie" (piuttosto che di "ontologia" al singolare), anche nell'ambito delle scienze dell'informazione. Più precisamente, in quest'ambito si parla di "ontologie formali" o "ontologie computazionali".

(Gaio *et al.*, 2010:107)

Su quest'ultima accezione ('ontologie', al plurale) ci si soffermerà in questo paragrafo.

[...] we can describe an ontology as a schedule, in some form that may involve the use of semantic categories, of concepts significant in a particular domain (that may be as wide as the universe of knowledge), together with a definition or scope note for each concept, and mechanisms for displaying its relationships to other concepts. The analogy with bibliographic classifications and thesauri is obvious, although there are equally obvious differences because the uses intended for ontologies are not the same as for classifications and thesauri.

(Vickery 1997:284)

---

<sup>37</sup> Nei capitoli successivi si vedrà che WordNet (nelle diverse versioni linguistiche) potrebbe fungere da strumento per il controllo del vocabolario in una futura COAPP (si veda il capitolo 4).

<sup>38</sup> Cfr. Vossen (1997).

Nel 2010 la rivista scientifica *AIDAinformazioni* ha pubblicato un numero speciale intitolato “Le Ontologie”, curato dalla docente e ricercatrice Maria Teresa Biagetti. Si tratta probabilmente del primo caso in cui una rivista italiana, dedicata alla *Library and Information Science*, si occupa massicciamente di questo argomento (ontologie in ingegneria della conoscenza, dunque intese come tecnologie). Plausibilmente consapevoli di ciò, gli autori hanno creato una pubblicazione che da un canto richiama concetti base e definizioni dell’ambito, e dall’altro fa il punto della situazione attuale della ricerca (soprattutto in Italia, ma non solo) che coinvolge ontologie e la creazione di una rete semantica (*Semantic Web*).

Le ontologie formali sono strumenti realizzati con l’obiettivo di definire formalmente la natura e la struttura di qualsiasi sistema organizzato, di esplicitarne le entità – concetti, oggetti, processi – e le relazioni tra di esse, rendere evidenti i rapporti gerarchici esistenti tra i concetti e rappresentare tutto questo in un linguaggio comprensibile dai computer.

(Biagetti, 2010:13)

Quando si parla di ontologia formale ci si riferisce, in termini generali, ad una teoria che offre una formulazione matematicamente precisa delle proprietà e relazioni di entità appartenenti ad un qualche dominio, solitamente basata su un qualche sistema logico. La teoria offre degli assiomi relativi a quali entità ci sono nel dominio e alle relazioni che intercorrono tra esse. Un’ontologia formale può essere sviluppata e usata per tre scopi (che possono comunque coesistere): rappresentare delle informazioni, descrivere un certo dominio, sviluppare una teoria sistematica per un certo tipo di entità.

(Gaio *et al.*, 2010:108)

Le ontologie sono dunque degli schemi concettuali che, definendo concetti e relazioni inerenti ad un’area della conoscenza, strutturano quella specifica area della conoscenza utilizzando linguaggi non ambigui (RDF<sup>39</sup>, OWL<sup>40</sup>, per esempio), in grado di essere elaborati dalle macchine, primariamente con lo scopo di descrivere o organizzare oggetti. Nella fattispecie, le ontologie si fondano sull’elaborazione di linguaggi di rappresentazione della conoscenza mutuati dalla Logica formale, più specificamente da una sua branca, *Description Logics*<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> *RDF Primer* “W3C Recommendation 10 February 2004” <<http://www.w3.org/TR/rdf-primer/>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>40</sup> *OWL Web Ontology Language Overview* “W3C Recommendation 10 February 2004” <<http://www.w3.org/TR/owl-features/>> (ultimo accesso maggio 2012). *OWL 2 Web Ontology Language* “W3C Recommendation 27 October 2009.” <<http://www.w3.org/TR/owl2-overview/>> (ultimo accesso maggio 2012).

<sup>41</sup> In Biagetti (2010):

Le Logiche descrittive (*Description Logics*) costituiscono un sottoinsieme della Logica del primo ordine (*Firstorder Logic*); questa, rispetto alla Logica proposizionale, che tratta semplici proposizioni dichiarative, offre gli strumenti per esprimere proposizioni sugli oggetti, sulle proprietà che gli oggetti possono presentare in comune, e sulle relazioni tra gli oggetti. I formalismi descrittivi utilizzati comprendono gli operatori di

Nomenclature ufficiali, thesauri e classificazioni possono fornire una base per l'identificazione e la condivisione dei concetti. Ma l'auspicato trattamento intelligente delle informazioni richiede strumenti con relazioni semantiche più espressive di quelle offerte da thesauri e sistemi di classificazione biblioteconomica, e che siano in grado, soprattutto, di definire i concetti senza ambiguità (Biagetti, 2010). Rispetto ad un thesaurus, per esempio, le relazioni fra i termini di un'ontologia sono espresse come

gatto IS-A felino

anziché

gatti

BT felini

(Gnoli *et al.*, 2006)

Inoltre, rispetto ad un thesaurus, oltre alle relazioni generiche, partitive, esemplificative ed associative, viene impiegata una gamma più ampia di relazioni, in base alle definizioni della singola ontologia. Ciò fa sì che si venga a creare una vera e propria rete complessa di relazioni fra concetti. La caratteristica che rende particolarmente utili e interessanti le ontologie è il fatto che in esse le relazioni sono generalmente registrate in modo formale e trattabile in automatico, utilizzando un apposito linguaggio di rappresentazione della conoscenza. In questa maniera un "agente intelligente" *software* è in grado di elaborarle per inferire nuove relazioni.

Dall'input

gatto IS-A felino

felino IS-A carnivoro

il sistema può produrre come output

gatto IS-A carnivoro.

(Gnoli *et al.*, 2006:45)

Tramite un'ontologia si riescono a rappresentare relazioni complesse, e, a differenza dei network semantici, un'ontologia può includere anche regole e assiomi<sup>42</sup> (Hodge, 2000:7). Tudhope *et al.* (2006) precisano che, nel panorama dei KOS (gli stessi fin qui descritti), le ontologie permettono la definizione più precisa e formale di una relazione

---

coniunzione, di negazione, di intersezione di concetti, di quantificazione esistenziale, di restrizione dei valori e di restrizione numerica (cardinalità).

I sistemi basati sulle Logiche descrittive forniscono agli utenti (agenti umani o automatici) la possibilità di realizzare inferenze, cioè dedurre conoscenze dalla rete di conoscenze esplicitate, applicando gli algoritmi di *subsumption*, che determina le relazioni gerarchiche tra concetti, di *instance*, e di *consistency*, che rende possibile l'analisi della coerenza logica e dell'assenza di contraddizione tra i concetti [...]. (Biagetti, 2010:13-14, corsivo nell'originale)

<sup>42</sup> "Ontologies can be associated with formally defined axioms and rules for processing and combining relationships and are intended for use with logical reasoning systems. Consequently, they are suited to applications with well defined objects and operations" (Tudhope *et al.*, 2006:24).

fra concetti. All'interno di un'ontologia si troveranno classi (concetti) e istanze di queste classi, che costituiranno gli oggetti del dominio rappresentato nell'ontologia. Le classi avranno altresì degli attributi, cosicché gli oggetti complessi del dominio possano essere descritti tramite questi attributi.

Le ontologie si possono distinguere in base a diversi criteri di analisi: per i concetti che descrivono; per le relazioni utilizzate; per il livello di strutturazione raggiunto (Pazienza, 2010). Fonti diverse (fra cui Gnoli & Scognamiglio, 2008; Gaio *et al.*, 2010) concordano nell'affermare che le applicazioni più frequenti delle ontologie riguardano i domini specializzati (i concetti che descrivono). In questi casi si realizzano delle ontologie che possono avere un focus circoscritto non solo ad ambiti disciplinari molto settoriali, ma anche ad attività o ad applicazioni specifiche (cfr. Pazienza 2010 su *top-level, domain, task, e application ontologies*). Le ontologie di dominio, pur operando perfettamente nel proprio ambito di interesse, generalmente però evidenziano incoerenze laddove si voglia tentare una sovrapposizione con ontologie di un dominio affine. Allo scopo di identificare delle categorie generali rispetto alle quali definire le diverse ontologie di dominio, diversi gruppi di lavoro hanno definito delle ontologie generali (*top ontologies, o upper ontologies*<sup>43</sup>). Pertanto la differenziazione fra tipologie di ontologie che si ritrova comunemente in letteratura riporta che:

Una delle distinzioni più in uso tra le ontologie computazionali [o formali, contrapposte all'ontologia filosofica] è quella tra ontologie fondazionali e ontologie leggere. Queste ultime sono sviluppate per domini specifici di applicazione o per compiti predeterminati, dove non esistono particolari problemi di ambiguità dei termini utilizzati. Le ontologie fondazionali forniscono, invece, schemi più generali [“assiomatizzano proprietà e relazioni fondamentali per ogni tipo di analisi ontologica” (Gnoli & Scognamiglio, 2008:26)] e perciò sono più adatte a scambiare informazioni attraverso domini diversi, dove i problemi di ambiguità terminologica acquistano una rilevanza fondamentale.

(Gaio *et al.*, 2010:109)

### 1.6.5 Web semantico

La possibilità di mettere fra loro in comunicazione online diverse ontologie, instaurando una rete di contenuti organizzati con criteri semantici, ha rinsaldato negli ultimi anni una stretta relazione fra ontologie formali e il cosiddetto *web semantico*. L'espressione *semantic Web* proposta qualche anno fa da Tim Berners-Lee<sup>44</sup>, l'inventore del World Wide Web, fa riferimento ad un insieme di linguaggi, schemi e strumenti

---

<sup>43</sup> Fra cui BFO, Cyc, DOLCE, GFO, KR, SUMO, 4D. (Gnoli & Scognamiglio, 2008:77)

<sup>44</sup> Tim Berners-Lee, James Hendler, Ora Lassila, “The Semantic Web”. *Scientific American*, May (2001), p. 34-43.

finalizzati alla marcatura e all'organizzazione dei contenuti del Web in un'ottica di rete, ossia in un contesto in cui le macchine saranno in grado di elaborare tutti i dati contenuti nel Web, connettendo "elementi di conoscenza", anziché semplici documenti. La possibilità offerta dalle ontologie di aggiungere semantica esplicita ad un contenuto testuale soddisfa appieno la necessità del web semantico di pervenire al contenuto testuale dei documenti presenti in rete, permettendo alle macchine di interrogare, ragionare ed in generale manipolare conoscenza<sup>45</sup>. Un ulteriore momento chiave si registra nel novembre 2006 quando "John Markoff scrive un articolo sul New York Times<sup>46</sup> coniando il termine Web 3.0, segnando di fatto la nuova visione del Web [...]" (Costantini *et al.*, 2010:64).

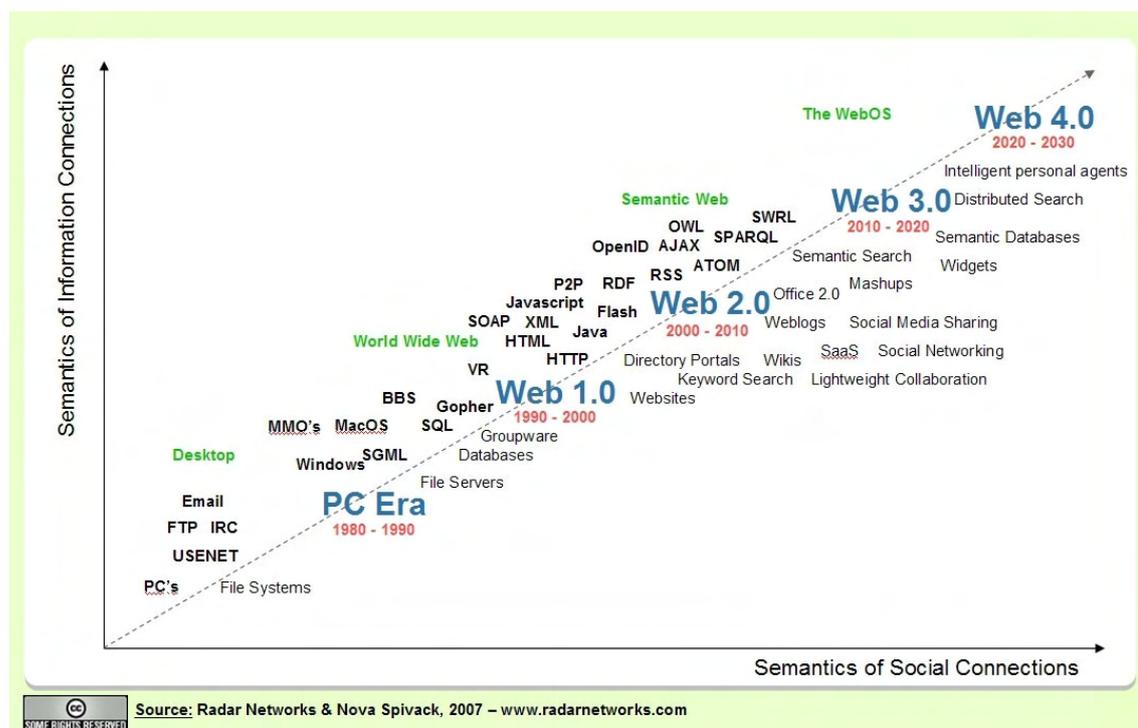


Fig.1.9: L'evoluzione del Web.

Gli obiettivi del web semantico comportano una fondamentale trasformazione del concetto di ricerca nella rete, superando l'*Information Retrieval* tradizionale, sostituendo il ritrovamento dei documenti con la possibilità di individuare e reperire direttamente i contenuti richiesti, di integrare le conoscenze e ottenere ad esempio immediate risposte a domande complesse, attuando il passaggio da una rete di *links* a una rete di significati.

<sup>45</sup> L'idea stessa di Semantic Web si fonda proprio sull'impiego di "un vocabolario condiviso per descrivere contenuti e informazioni, la cui semantica è descritta in una forma non ambigua e computazionalmente processabile" (Gaio *et al.*, 2010:109).

<sup>46</sup> John Markoff. 2006. "Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense". *New York Times*. <[www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?_r=1)> (ultimo accesso maggio 2012)

L'obiettivo principale è superare la modalità di ricerca basata sulla presenza delle parole nei titoli, negli *abstract* o nel *full-text*, attraverso l'impiego di agenti intelligenti software in grado di applicare modalità di ragionamento automatico e pertanto capaci di operare una ricerca semanticamente mirata dei documenti sul Web (Biagetti, 2010). Nel "web semantico" o "web intelligente", le informazioni semantiche, localizzate su server di molte parti del mondo, potranno interagire (in un'integrazione automatica delle informazioni) per produrre dinamicamente una selezione "intelligente" di contenuti a seconda delle necessità del momento. In pratica

[n]el Web gestito semanticamente, i contenuti devono poter essere trattati direttamente dai computer, che devono essere in grado di ritrovare le informazioni volute dall'utente consultando diverse fonti – *files* diversi disponibili su siti diversi – ragionare sui dati reperiti e fornire delle conclusioni.

(Biagetti, 2010:10, corsivo nell'originale)

Ciò avverrà attraverso l'impiego di agenti *software* che presentano delle modalità di ragionamento automatico<sup>47</sup>. Biagetti (2010) esemplifica sostenendo che

durante la fase di ricerca, l'espansione dei termini presenti nella *query* realizzata con l'ausilio delle ontologie, può permettere ad esempio di condurre ricerche impiegando tutti i sinonimi dei termini adottati o tutti i termini che denominano i concetti sussunti sotto una classe, consentendo, abbinata alla ricerca per parole nel *fulltext*, di migliorare soprattutto il livello di *precision* nella ricerca dei documenti, ossia la percentuale di documenti effettivamente pertinenti recuperati, rispetto a tutti i documenti ritrovati.

(Biagetti, 2010:10, corsivo nell'originale)

Uno dei maggiori ostacoli alla realizzazione di un web semantico è dato dall'elevato numero di diverse ontologie disponibili in rete, spesso sviluppate per uno stesso ambito di interesse<sup>48</sup>, e dai diversi modelli ontologici adottati per definire i diversi percorsi semantici determinati dalle relazioni che sono stabilite tra i concetti di una ontologia. Le diverse relazioni fra concetti molto probabilmente condurranno a risultati diversi nella realizzazione di insiemi espansi di concetti (Biagetti, 2010)<sup>49</sup>. Inoltre, ad ora, ogni sito

---

<sup>47</sup> Un affascinante esempio di tecnologia impiegata per l'analisi semantica approfondita è fornito da Cogito Intelligence Platform, la suite di Expert System che, applicando l'analisi semantica, supporta gli analisti nelle diverse fasi del processo di intelligence. <<http://www.osint.it/tecnologie-homeland-security-osint.asp>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>48</sup> E' possibile apprezzare questa moltiplicazione di sforzi ricercando ontologie (documenti in RDF e OWL) attraverso il motore di ricerca SWOOGLE, Semantic Web Search Engine 2007. <<http://swoogle.umbc.edu/>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>49</sup> A tal proposito Biagetti (2010) scrive ancora

James Hendler nel 2001 prevedeva per l'immediato futuro uno sviluppo anarchico e variegato di ontologie di modesta entità sul Web, o di strumenti con componenti ontologici con la possibilità di puntare l'un l'altro, al posto di quello che dovrebbe invece essere lo scenario da preferire, e cioè la realizzazione da parte degli esperti dell'Intelligenza Artificiale di poche, ampie, consistenti ontologie, condivisibili da larghe fasce di utenti. (Biagetti, 2010:17)

internet funziona individualmente, e per indicare lo stesso tipo di informazioni ognuno usa marcatori diversi. Con il web semantico si auspica una rete globale, in cui le informazioni siano condivise per produrre una conoscenza globale più ricca. Per questa ragione Gnoli *et al.* (2006) enfatizzano quanto sia necessario marcare adeguatamente non soltanto la struttura dei documenti Web (titoli, paragrafi, link ecc.), ma anche i loro contenuti (Gnoli *et al.*, 2006). Con questo obiettivo, scrivono gli autori, sarebbe sempre opportuno scegliere dei linguaggi di rappresentazione standard condivisi dai diversi sistemi, come DAML o il più recente OWL (Web Ontology Language) sviluppato dal World Wide Web Consortium (W3C).

La trattazione dei problemi teorici, metodologici e organizzativi relativi alle ontologie e al web semantico all'interno di questo capitolo ha lo scopo di presentare le ontologie senza, tuttavia, soffermare l'attenzione sulla dimensione della realizzabilità di un web semantico o sulla genesi di questo filone di ricerca. L'approfondimento non può pertanto considerarsi esaustivo, anzitutto sul fronte bibliografico.

### **Conclusioni**

Nei precedenti paragrafi è stata condotta una rassegna dei principali *Knowledge Organization Systems* con l'obiettivo di descrivere a grandi linee il panorama degli strumenti fra i quali è stata scelta la classificazione a faccette per la strutturazione proposta in questa dissertazione. Come è stato più volte ripetuto (fra l'altro nei paragrafi 1.1, 1.1.2, 1.3, 1.6), i *Knowledge Organization Systems* sono anzitutto strumenti per organizzare la conoscenza di uno specifico dominio. Per tale ragione la scelta fra un *KOS* ed un altro è radicata anzitutto negli scopi di impiego del *KOS* che si vuole sviluppare.

Un punto fermo del progetto descritto nella presente dissertazione, menzionato nell'Introduzione e ribadito nei capitoli 2 e 4, è il proposito di condurre uno studio che permetta di focalizzare l'analisi sul nucleo semantico di obiettivi e risultati di apprendimento di insegnamenti universitari. Come si vedrà nei capitoli successivi, la prassi di esplicitazione degli obiettivi formativi – ossia dei risultati di apprendimento attesi, (per ulteriori dettagli sull'uso di questi termini, all'interno di questa dissertazione, si veda il §3.2.3) – nei quattro atenei esaminati, genera delle formulazioni (qui denominate UDO, unità di obiettivi di apprendimento) spesso molto complesse sul fronte sintattico, e molto variegata sul fronte lessicale.

Al fine di controllare la presenza di sinonimi (sul fronte lessicale, dunque) è stata vagliata la creazione di un thesaurus in grado di garantire un controllo del vocabolario,

cioè in grado di epurare una banca dati di obiettivi formativi dalla compresenza di, per esempio,

- ‘capire’ e ‘comprendere’ in
  - ‘è in grado di capire testi in lingua’ (FLOC – IT)
  - ‘è capace di comprendere correttamente testi scritti e discorsi orali in lingua’ (FLOC – IT)

favorendo l’impiego di una forma preferita, da scegliere fra ‘capire’ e ‘comprendere’;

o di

- ‘terminologia’, ‘termini specifici’, ‘vocaboli di carattere specialistico’, ‘terminologia tecnica’, ‘termini tecnici’ e ‘lessico tecnico’ in
  - ‘sa comunicare quanto ha appreso usando la terminologia specifica della disciplina’ (FLOC – IT)
  - ‘è capace di uso attivo dei termini specifici che afferiscono alla disciplina’ (FLOC – IT)
  - ‘è in grado di apprendere una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico’ (FLOC – IT)
  - ‘è in grado di utilizzare una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico’ (FLOC – IT)
  - ‘dispone del lessico appropriato’ (FLOC – IT)
  - ‘è in grado di comunicare in forma orale e scritta usando la terminologia tecnica della disciplina’ (FLOC – IT)
  - ‘è in grado di utilizzare i termini tecnici del settore in modo appropriato’ (FLOC – IT)
  - ‘comprende il lessico tecnico base della disciplina’ (FLOC – IT)

anche qui eleggendo una forma preferita a tutte le altre.

Esistono tuttavia già diversi thesauri che sistematizzano sia il vocabolario dei sistemi e delle politiche educative in Europa (per esempio il *TESE; Thesaurus Europeo dei Sistemi Educativi*<sup>50</sup>), sia i contenuti dell’insegnamento/apprendimento e le scienze dell’educazione (per esempio, il Thesaurus multilingue *ETB* elaborato nell’ambito del progetto europeo *European Treasury Browser*<sup>51</sup>). Allo stesso modo esiste già una rete semantica (*WordNet* ed *EuroWordNet*) che affronta la gestione della relazione di

---

<sup>50</sup> <<http://vocabularyserver.com/eurydice/it/>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>51</sup> <<http://etb.eun.org/etb/index.html>> (ultimo accesso maggio 2012)

sinonimia fra aggettivi e verbi<sup>52</sup>. Nei capitoli successivi si vedrà che, con il mero scopo di esemplificare le opportunità di un controllo del vocabolario, in un numero limitato di contesti si è proceduti alla definizione di una relazione di equivalenza fra i fuochi di alcune faccette di FLOC (cfr. §5.7).

Anche la creazione di un'ontologia non soddisfaceva gli obiettivi del presente progetto. Non sussiste di fatto la necessità di adoperare i risultati del progetto per una ricerca in rete, operata automaticamente o almeno parzialmente attraverso degli agenti (software) intelligenti. E' tuttavia possibile ipotizzare un contesto futuro nel quale si voglia sviluppare un'ontologia che sia in grado di utilizzare la rete per l'individuazione di obiettivi formativi, sopperendo alla necessità di creare una banca dati internazionale relativa agli insegnamenti di tutti i corsi di laurea di qualsiasi ateneo. A tal scopo potranno essere utilmente impiegati i risultati del presente studio che si sono soffermati ad analizzare semanticamente e sintatticamente le espressioni linguistiche che esprimono obiettivi d'apprendimento universitari attesi. Inoltre, il progetto OntoLeo (*in fieri*, si veda §2.2) potrebbe costituire una possibile cornice generale nella quale inserire la classificazione FLOC qui proposta.

Gli obiettivi di questo progetto prevedevano fin dall'inizio un'analisi qualitativa dei dati, condotta pressoché interamente in maniera manuale. Lo strumento che si è meglio prestato ad accogliere i dati raccolti e alla descrizione degli stessi nell'ottica di evidenziarne i nuclei semantici è la classificazione a faccette. Per mezzo di essa le componenti semantiche e sintattiche di ogni UDO esprimente un obiettivo formativo sono state individuate e conseguentemente classificate. Inoltre, molti dei KOS precedentemente elencati non sono strumenti adatti ad esaminare la relazione semantica interlinguistica. Quest'ultima tuttavia costituiva fin dall'inizio parte integrante del nucleo saliente del progetto. Anche in ragione di ciò la scelta è caduta sulla classificazione a faccette, in quanto essa permette una capillare analisi semantica, e, come si vedrà nei capitoli 4 e 6, permette altresì una indicazione puntuale del grado di relazione semantica attraverso un processo di *mapping* interlinguistico. Ciò favorisce la *interoperabilità* fra le unità di obiettivi di apprendimento prese in esame nelle quattro classificazioni qui create.

---

<sup>52</sup> Si vedrà nel capitolo 6 che allo scopo di operare un controllo del vocabolario relativo a *Azione* e *Oggetto* espressi negli obiettivi formativi, sarebbe interessante indagare la possibilità di adottare (o fare riferimento alla) la rete semantica *Wordnet* sviluppata per l'italiano, il tedesco e l'inglese ed eventualmente all'*Inter-Lingual Index* di *EuroWordNet*.



*“[...] it should be also noted that the validity, accuracy and meaningfulness of information are relative in many ways and always are related to a particular period of time. [...] There is also a geographical and cultural aspect to knowledge in the sense that what is known to one group is not necessarily known to another group, class, or culture. It must be clear from all this, that knowledge is always partial and relative rather than inclusive and fixed.”*  
(Bloom, 1956:32)

## **Capitolo 2**

### **Multilinguismo**

#### ***nell'organizzazione della conoscenza***

**Sommario:** 2.1. Relazioni semantiche in KOS multilingui; 2.2. KOS di dominio; 2.3. Relazioni semantiche in FLOC; 2.3.1. Modelli strutturali di *mapping*; 2.3.2. Comparazione interlinguistica in FLOC; 2.3.2.1. Comparazione interlinguistica a livello di singole UDO; 2.3.2.2. Comparazione interlinguistica a livello di gruppi di UDO; Conclusioni.

It has been claimed that culture affects the way in which knowledge is represented and organized. This is true even for subjects that are somehow considered to be more neutral as is the case with technology and science (Hassan, 2003). Cultural warrant in KOS (Beghtol, 2002) can be considered as a quality indicator that would allow universal use (Hunter & Beck, 2000; Treitler, 1996). On the other hand, there is a demand for integration of cultural views in knowledge organization systems (KOS) in order to enrich the standard cultural and social perspective that these systems usually have (Srinivasan, 2007; Rao, 2006; Kargbo, 2005; Muswazi, 2001; Liew, 2004 and Doyle, 2006; Zeng, Kronenberg & Molholt, 2001). In order to allow cultural differences to be represented and organized in KOS in an integrated way, we must get to know said differences so they can be integrated in the KOS that is intended to be built.

(López-Huertas, 2008:340)

Nel presente progetto di dottorato, la possibilità di condurre un'analisi comparativa plurilingue ha ricoperto un ruolo per nulla marginale nella genesi del progetto. FLOC, la classificazione a faccette di obiettivi di apprendimento risultante dal progetto di dottorato qui descritto, si articola in quattro distinte classificazioni, FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-EN e FLOC-DE. Nella fattispecie, si hanno quattro classificazioni distinte in base alla lingua o varietà linguistica delle UDO (unità di obiettivi di apprendimento) classificate in ognuna di esse: FLOC-IT per le UDO che esprimo obiettivi formativi di alcuni insegnamenti presso l'Università di Bologna; FLOC-AT per quelli presso la Universität Graz; FLOC-DE per la Humboldt Universität e FLOC-EN per University of Leeds. Ogni qualvolta, nella presente dissertazione, si farà generico riferimento a FLOC, quanto affermato sarà da considerarsi applicabile indistintamente tanto a FLOC-IT, quanto a FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN.

### **2.1 Relazioni semantiche in KOS multilingui**

L'interesse approfondito in questa sede è rivolto principalmente ad esaminare alcuni aspetti della gestione del multilinguismo nei *Knowledge Organization Systems (KOS)*: la gestione di relazioni semantiche fra concetti/termini in lingue diverse, così come la possibilità di esaminare corrispondenze (più o meno specifiche) fra lingue diverse, non sulla base di singoli elementi, bensì sulla base di gruppi di concetti/termini.

Semantic relations are the relations between concepts, meanings, or senses. The concept [school] should be distinguished from the word "school." [School] is a kind of [educational institution]. This is an example of a hyponymous, or hierarchical, relationship between two concepts or meanings, which is one among many kinds of semantic relations.

The concept [school] may, for example, be expressed by the terms or expressions "school," "schoolhouse," and "place for teaching." The relation between "school" and "schoolhouse" is one of synonymy between two words, but the relation between "school" and "place for teaching" is a relation between a word and an expression. The relations between words are termed lexical relations. "School" also means [a group of people who share a common outlook in relation to something] (as in "a school of thought"). This is a homonym relation: Two senses share the same word or expression—"school." Synonyms and homonyms are not relations between concepts but are about concepts expressed with identical or with different signs.

Relations between concepts, senses, or meanings should not be confused with relations between the terms, words, expressions, or signs that are used to express the concepts. It is, however, common to mix both of these kinds of relations under the heading "semantic relations" (e.g., Cruse, 1986; Lyons, 1977; Malmkjaer, 1995; Murphy, 2003).

(Hjørland, 2007:390-391)

In FLOC le relazioni semantiche indicate stabiliscono un collegamento fra elementi che generalmente hanno la forma di frasi complete. Si tratta pertanto di elementi molto complessi, al limite di ciò che tradizionalmente è concepito come un concetto. Ogni UDO, come si vedrà, è espressione di un'azione, uno o due oggetti e, in alcuni casi, una o due specificazioni. Ciò che permette tuttavia di trattare le UDO alla stregua di concetti – analizzabili attraverso un numero definito e limitato di caratteristiche (faccette) – è la loro appartenenza ad uno stesso dominio (l'istruzione universitaria); la comune funzione di tutte le UDO (esplicitare ciò che uno studente saprà, sarà in grado di fare, ecc.); e infine, il contesto formale della classificazione a faccette (un KOS in cui si opera un controllo del vocabolario; in cui il lessico impiegato non è più espressione di un linguaggio naturale, bensì 'controllato' in quanto circoscritto ad esprimere solamente determinati significati).

Di sinonimia si parlerà in concomitanza con il controllo del vocabolario dei fuochi di alcune faccette di FLOC.

Come già approfondito nel corso del precedente capitolo, l'interpretazione di un elemento classificato all'interno di un KOS (dunque del concetto<sup>1</sup> rappresentato) è data anzitutto dalla collocazione dello stesso all'interno della rete semantica di altri elementi ad esso correlati. In specifici casi, generalmente rari, oltre alla collocazione nella rete semantica, ci si può avvalere di una nota d'ambito, *Scope Note*, attraverso la quale disambiguare o specificare il significato del descrittore classificato.

*Scope note (SN)*

Explanation added to a heading to clarify the range of the subject matter encompassed or the usage of the heading within the index. [ISO 999:1996]. They are

- either a definition, if this clarifies the meaning of the descriptor;
- or guidance on how to use the descriptor when indexing documents and formulating queries.

(CWA 15453, 2005:11)

Nell'indicazione di relazioni semantiche interlinguistiche fra gli elementi classificati, la prassi, la letteratura e una serie di standard nazionali ed internazionali ha proposto

---

<sup>1</sup> Nel presente contesto di ricerca, il significato di concetto accoglie la definizione di Ohly (2010):

The meaning of *concept* – According to Satija (2004), following Ingetraut Dahlberg (1974), “A unit of thought [...] is constituted through abstraction on the basis of properties common to a set of objects; a mental image formed by generalization. It is generally regarded as the product of a *system of orderly thinking*”. It means that a concept is not identical with a certain word, but it is a more general idea that lies behind it, including other words and their relations to each other. Concepts can be described by a sum of adequate characteristics but these are not invariant in time and space either; and they must be adapted to their cultural contexts. In content analysis the common procedure to define concepts is the usage of several terms that are variants or partial aspects of the examined concept [...].

(Ohly, 2010:371)

Tali *concepts* sono espressi in una lingua tramite *terms*.

diverse tipologie di relazioni interlinguistiche. In particolare nel contesto di sviluppo dei thesauri<sup>2</sup> (ISO 5964, 1985) la necessità di segnalare la presenza di equivalenze interlinguistiche ha condotto alla specificazione di cinque gradi di equivalenza interlinguistica:

- equivalenza esatta (laddove sussiste una sinonimia interlinguistica come nel caso di *EN physics*, *DE Physik* e *IT fisica*)
- equivalenza inesatta o *near equivalence* (quando la sinonimia interlinguistica è stabilita in base ad un diverso punto di vista come nel caso di *IT pericolo di morte* e *DE Lebensgefahr*)
- equivalenza parziale (quando c'è un diverso grado di specificità nei sistemi linguistici messi a paragone, *EN nut* – *IT noce* – *DE Nuss*)
- equivalenza di uno a molti o *single to many* (quando c'è una differenza nel numero di espressioni linguistiche in una lingua rispetto ad un'altra per esprimere un dato concetto *EN fuel* – *IT carburante e combustibile*)
- non-equivalenza (laddove in un'altra lingua non si riscontra un termine equivalente, *DE Berufsverbot*)

Nel contesto di ricerca descritto in questa dissertazione la relazione interlinguistica è cercata fra elementi organizzati in una classificazione, e in particolare in classificazioni che fanno uso di lingue diverse, pur trattando una stessa tematica comune. Ciò che si vuole stabilire fra le diverse versioni della classificazione di obiettivi dell'apprendimento FLOC sono dei collegamenti, dei *cross-links* fra diversi vocabolari (controllati, anche plurilingui),

a practice more widely referred to as vocabulary mapping. The term refers to a reconciliation method that links terms in one *vocabulary* to equivalent or semantically close concepts in other controlled *vocabularies*.

(CWA 15453, 2005:8)

Primariamente in ragione della necessità di rivedere ed aggiornare<sup>3</sup> le ultime versioni degli standard internazionali sullo sviluppo di thesauri monolingui (ISO 2788 del 1986) e multilingui (ISO 5964 del 1985), la prassi di sviluppo di thesauri da parte di diverse istituzioni si era lentamente allontanata dai dettami della normativa ISO.

Today a number of people prefer to apply the extended expressions of ISO 5964 as[, for example,] in the Getty Guide-Lines for Forming Language Equivalents:

1. Exact equivalence (EE)

---

<sup>2</sup> Un thesaurus multilingue propone della terminologia (vocabolario controllato) da diversi sistemi linguistici e presenta non solo le relazioni fra i termini nei singoli thesauri monolingue ma anche i termini equivalenti fra lingue diverse (ISO 5964, 1985). Le IFLA *Guidelines for Multilingual Thesauri* (2005) aggiungono che un thesaurus veramente multilingue presenterà non solo la terminologia ma anche le relazioni che interconnettono quest'ultima in ognuna delle lingue indicizzate.

<sup>3</sup> A tal proposito si vedano, anzitutto Dextre Clarke (2007, 2008); l'autrice è *Project Leader* del nuovo ISO 25964.

2. Broader equivalence (BE)
3. Narrower equivalence (NE)
4. Inexact equivalence (IE)
5. No equivalence (NO)

(CWA 15453, 2005:12)

Nel 2008 hanno avuto inizio i lavori di revisione degli standard sui thesauri. Il nuovo standard, ancora in parte in fase di elaborazione, include anche altri vocabolari controllati, oltre ai thesauri, ed è intitolato *ISO 25964: Information and documentation — Thesauri and interoperability with other vocabularies*, suddiviso in “Part 1: Thesauri for information retrieval” e “Part 2: Interoperability with other vocabularies”. La prima parte, *ISO 25964-1*, ha concluso l’iter di stesura, controlli, votazione e pubblicazione l’8 agosto 2011<sup>4</sup>. Essa tratta primariamente lo sviluppo di thesauri per *l’information retrieval*, sia mono- che multilingui. All’interno della seconda parte, ancora *in fieri*<sup>5</sup>, si hanno sezioni molto interessanti per lo studio descritto nella presente dissertazione, in ragione dell’attenzione che questo documento riserva all’*interoperability*<sup>6</sup> fra KOS. Benché la stesura di *ISO 25964-2* sia ancora in fase di sviluppo, nel 2010 diversi eventi hanno fornito l’occasione di osservare non solo alcune fasi dello sviluppo della normativa, ma anche i suoi contenuti. Nel corso della conferenza internazionale *11th ISKO Conference 2010* (23-26 febbraio 2010, Roma) è stato possibile partecipare come uditore esterno ad uno degli incontri del *Working Group* che sta elaborando il nuovo standard ISO. Inoltre, nel corso dei soggiorni presso la *School of Library and Information Science* della *Kent State University (Ohio)* e l’*École de bibliothéconomie et des sciences de l’information* (EBSI), *Université de Montréal*, è stato possibile collaborare direttamente con due membri del suddetto *Working Group*: rispettivamente Marcia Lei Zeng e Michèle Hudon. La collaborazione con le due docenti e ricercatrici ha permesso non solo di osservare alcune fasi della discussione e dei lavori, ma anche l’esame del testo della nuova normativa. Non esistendo una copia ufficiale della seconda parte, *ISO 25964-2*, non è concesso citare alcun riferimento. Ciò a cui si farà riferimento

---

<sup>4</sup> <[http://www.iso.org/iso/iso\\_catalogue/catalogue\\_tc/catalogue\\_detail.htm?csnumber=53657](http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=53657)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>5</sup> <[http://www.iso.org/iso/iso\\_catalogue/catalogue\\_tc/catalogue\\_detail.htm?csnumber=53658](http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=53658)> (ultimo accesso maggio 2012) L’iter di revisione aveva raggiunto lo stadio “DIS ballot initiated: 5 months” il 14 dicembre 2011.

<sup>6</sup> “Interoperability. The ability of two or more systems or components to exchange information and to use the information that has been exchanged”. (IEEE Std 610.12-1990:42). “I vocabolari possono supportare l’interoperabilità includendo relazioni con altre strutture semantiche, rappresentando i dati in formati standard e usando sistemi che supportano protocolli comuni”. (Capitani, 2006)

di seguito sono approcci innovativi che sposano alcuni principi che saranno contenuti nel nuovo standard.

Per quanto riguarda nello specifico l'indicazione di relazioni semantiche per collegare elementi classificati in versioni diverse di FLOC, già il *Working Document* dell'*ISO 25964-2* del 2010 parlava di *mapping* ed in particolare di *hierarchical mapping* fra due o più vocabolari controllati (anche in più di una lingua).<sup>7</sup> *Mapping*<sup>8</sup> (in contesti in lingua italiana si trova di frequente il termine inglese o anche il calco 'mappatura') può indicare sia il processo che definisce una relazione semantica fra un concetto/termine di un vocabolario controllato A e un concetto/termine di un altro vocabolario controllato (vocabolario controllato B), così come il risultato di tale processo, ossia la relazione semantica indicata fra i due concetti dei vocabolari controllati A e B. L'aspetto innovativo introdotto dal *hierarchical mapping* è l'etichettatura di una relazione semantica fra concetti non equivalenti, in quanto diverge il grado di specificità dei due elementi, contenuti nei due distinti vocabolari controllati. La mappatura fra i concetti del vocabolario A e vocabolario B che hanno diversi gradi di specificità indicherà che l'uno è un *Broader Mapping concept (BM)* dell'altro, e che il secondo è un *Narrower Mapping concept (NM)* del primo. Un esempio potrebbero essere dato da *postgradualer Universitätslehrgang* tratto dalla legislazione universitaria austriaca, esaminato in Ralli & Stanizzi (2008) e in Ralli *et al.* (2007).

[I]l concetto austriaco indica un corso post-laurea di perfezionamento scientifico e di alta formazione ricorrente. Tuttavia, a differenza del sistema italiano che distingue fra "master di primo livello", al quale si può accedere al termine di un corso di laurea triennale, e "master di secondo livello", che è successivo al conseguimento della laurea specialistica/magistrale, il sistema austriaco non presenta una simile differenziazione. Anzi, i requisiti di accesso ad un *postgradualer Lehrgang* vengono stabiliti in modo del tutto autonomo dagli atenei austriaci. Da un punto di vista linguistico-concettuale il "corso di master universitario" rappresenta dunque l'iperonimo che, a sua volta, comprende i due iponimi "corso di master di primo livello" e "corso di master di secondo livello". In tal senso il concetto austriaco viene a conglobare nel proprio interno i due iponimi italiani di "corso di master universitario".

(Ralli & Stanizzi, 2008:67-68, corsivo nell'originale)

In entrambi i sistemi universitari, quello austriaco e quello italiano, sono previsti corsi di master universitario. Tuttavia a differenza del sistema italiano che prevede corsi di master articolati su due livelli, il sistema austriaco non presenta una simile differenziazione.

(Ralli *et al.*, 2007:561)

---

<sup>7</sup> Anche altre fonti in letteratura parlano di 'hierarchical mapping', fra queste Broughton & Slavic (2007).

<sup>8</sup> "Mapping involves reconciliation of two or more controlled vocabularies, at the conceptual and at the terminological levels." (M. Hudon, comunicazione personale, 2010).

Ne deriva la seguente strutturazione

postgradualer Universitätslehrgang  
*is BM of* corso di master di primo livello

postgradualer Universitätslehrgang  
*is BM of* corso di master di secondo livello

corso di master di secondo livello  
*is NM of* postgradualer Universitätslehrgang

Queste due tipologie di relazione semantica interlinguistica sono state adottate in FLOC per creare dei collegamenti (per 'mappare') fra obiettivi dell'apprendimento nelle diverse versioni di FLOC. Un concetto simile al *mapping* gerarchico si trova anche in CWA 15453 (2005:61-62). Il CEN Workshop Agreement parla in particolare di 'broader equivalent' e 'narrower equivalent terms'.

In Figure 5.4, the mapping 'A1 has a broader equivalent term B1', 'A1 has a narrower equivalent term B2,' and 'A1 has a narrower equivalent term B3' is depicted.

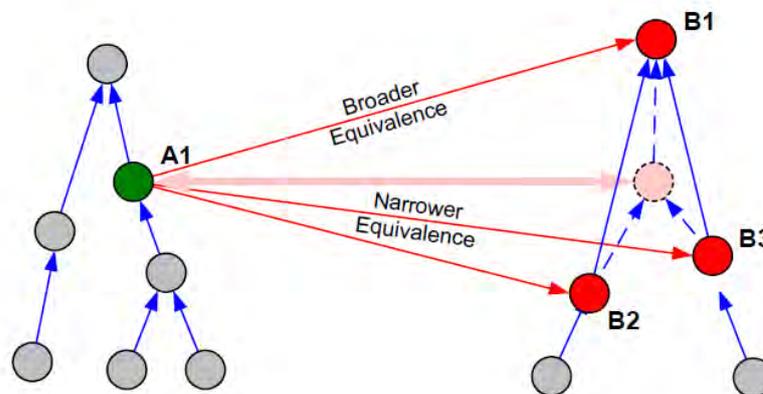


Figure 5.4 Example of a broader and narrower equivalence"

CWA 15453 (2005:61-62)

Più avanti, nel paragrafo 2.3.2.1, si tornerà nuovamente su *Broader Mapping concept* e *Narrower Mapping concepts*.

## 2.2 KOS di dominio

Il dominio tematico nel quale si colloca la classificazione a faccette di obiettivi di apprendimento, FLOC, e gli elementi che in essa sono classificati è quello dell'istruzione

e nella fattispecie dell'apprendimento a livello universitario.<sup>9</sup> Diversi studi si sono interessati, e si stanno interessando, alla gestione e formalizzazione della didattica e dei suoi contenuti. Di seguito se ne riporteranno i principali.

Un'accurata rassegna di KOS sull'istruzione e formazione, in particolare *educational thesauri*, è stata condotta da Catalina Naumis Peña (2006) la quale ha esaminato nello specifico i seguenti KOS:

- Education Thesaurus of the UNESCO: OIE* [...]
- Thesaurus of the UNESCO*: structured list of descriptors for bibliographic indexing and retrieval in the spheres of education, science, the social and human sciences, culture, communication and information / United Nations Education, Science and Culture Organization [...]
- UNBIS Thesaurus*: trilingual list (Spanish, English, French) of terms used as subject headings in the analysis of documents and publications related to United Nations programs and activities / Dag Hammarskjöld Library [...]
- SPINES Thesaurus*: controlled and structured vocabulary for the treatment of science and technology information for development / United Nations Education, Science and Culture Organization. Institute of Science and Technology Information and Documentation. [...]
- Macrothesaurus* for processing information regarding economic and social development [...] OCDE
- ERIC Thesaurus* descriptors[...].

(Naumis Peña, 2006:274)

L'obiettivo della studiosa è esaminare il panorama di thesauri sull'istruzione e la formazione al fine di identificarne uno da adottare nel contesto (o da adattare al contesto) dell'istruzione in Messico, o in alternativa di crearne uno ex-novo. Nel suo studio Naumis Peña (2006) raccoglie i thesauri che genericamente trattano il dominio dell'istruzione e della formazione (*education*) e afferma che sono "limited to the scientific realm, not even dedicated to supporting a teaching system" (Naumis Peña, 2006:274). In generale questi strumenti controllano il vocabolario del settore delle politiche educative. Essi non si prestano dunque a penetrare nella semantica di tutti i disparati obiettivi dell'apprendimento classificati in FLOC, il cui lessico può essere molto generico (per esempio, 'have developed the ability to express oneself fluently and accurately in the second language', in FLOC-EN) e al contempo notevolmente più specifico (per esempio, 'Die Studierenden entwickeln das Verständnis für den genealogischen Sprachvergleich', 'Die Studierenden verfügen über grundlegende Kenntnisse der Periodisierung der amerikanischen Literaturgeschichte' in FLOC-DE).

---

<sup>9</sup> Maggiori dettagli che inquadrino la scelta di questo dominio tematico quale contesto del progetto qui descritto verranno forniti nel capitolo 3.

Alcuni strumenti, tuttavia, potrebbero essere adottati per controllare il vocabolario di una parte dei fuochi (cfr. §1.6.3.2): questo potrebbe essere il caso di *SPINES Thesaurus* e del *thesaurus ERIC* nella gestione dei fuochi delle faccette di FLOC-EN.

Il CEN Workshop Agreement *Harmonisation of vocabularies for eLearning* (CWA 15453, 2005) propone uno studio dei principali linguaggi documentari e strumenti terminologici europei ed internazionali specifici per il dominio tematico dell'eLearning (nello specifico per i thesauri del settore educativo e professionale si veda anche Trigari 2003). Fra questi *Eurydice - The European Education Thesaurus – TESE*<sup>10</sup> (strumento di ricerca di informazioni su politiche e sistemi educativi europei), *The European Training Thesaurus – ETT* (un thesaurus redatto dal Cedefop che descrive e traduce il mondo della formazione professionale in Europa) e *LRE Thesaurus (Learning Resource Exchange Thesaurus*, precedentemente chiamato *European Schoolnet Thesaurus – ETB Thesaurus*)<sup>11</sup> (database nativo e infrastruttura di ricerca tra banche dati nazionali e locali di risorse Internet per la didattica, con ambito di riferimento i contenuti dell'insegnamento/apprendimento, piuttosto che le scienze dell'educazione o il sistema educativo) esaminano alcuni aspetti coinvolti anche nell'analisi condotta per lo sviluppo di FLOC. Gli strumenti appena visti offrono, infatti, un vocabolario controllato che potrebbe essere adottato per integrare i fuochi delle faccette per mezzo delle quali sono state analizzate le UDO classificate in FLOC. Come si vedrà, nell'ottica di sviluppo di una classificazione di obiettivi di apprendimento paneuropea (COAPP), il controllo del vocabolario per mezzo del quale esplicitare gli obiettivi dell'apprendimento sarebbe necessario ed inevitabile. In FLOC tale controllo del vocabolario non è stato operato sistematicamente, ma unicamente per quanto concerne i fuochi delle faccette 'Azione', 'Oggetto' (e 'Oggetto2'), al fine di esemplificare il valore aggiunto di tale pratica (cfr. i capitoli 5 e 6).

Inoltre, ancora per quanto riguarda i linguaggi documentari e i KOS già disponibili sul panorama europeo ed internazionale, nell'ambito del progetto ETB (European Treasury Browser), è stato adottato il modello Dublin Core<sup>12</sup> come standard per la costruzione di un *repository* europeo di risorse educative. Questo modello metadati ETB

---

<sup>10</sup> Thesaurus for Education Systems in Europe (TESE – 2009 edition), <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/116EN.pdf>> (ultimo accesso maggio 2012).

<sup>11</sup> <[http://etb.eun.org/eun.org2/eun/en/etb/sub\\_area.cfm?sa=440](http://etb.eun.org/eun.org2/eun/en/etb/sub_area.cfm?sa=440)> e <<http://lreforschools.eun.org/web/guest/metadati>> (ultimo accesso maggio 2012).

<sup>12</sup> Un sistema di metadati costituito da un nucleo di elementi essenziali ai fini della descrizione di qualsiasi materiale digitale accessibile in rete, <<http://dublincore.org/>> (ultimo accesso maggio 2012).

fornisce, ad esempio, vocabolari controllati per la tipologia di risorsa educativa (per es. risorsa su attività curricolare; risorsa su attività extracurricolare; progetto educativo; periodico/giornalino scolastico; *software* educativo; risorsa per la formazione dell'insegnante ecc.), l'età del destinatario ed il contesto di apprendimento (istruzione assistita dal computer, apprendimento cooperativo, apprendimento per scoperta, metodo Montessori, ecc.) (Panzavolta, 2006). Panzavolta (2006) traccia anche lo schema proposto dall'IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) per descrivere risorse educative, ed in particolare i *learning object*<sup>13</sup>: il LOM, Learning Object Metadata<sup>14</sup>.

[Questo] modello *metadata* [...] molto più complesso di quello Dublin Core [...] non solo vuole offrire una griglia descrittiva della risorsa, ma anche indicazioni su come dovrebbe essere fruita, sulle caratteristiche dei destinatari e sul paradigma educativo di riferimento.

(Panzavolta, 2006:49, corsivo nell'originale)

Fra i progetti più recenti è opportuno segnalare altresì OntoLeO. Quest'ultimo sembra particolarmente interessante, anche in ragione di una possibile sua complementarità con FLOC. Nel luglio del 2010, un gruppo di ricerca dell'Università di Cagliari ha avviato degli studi volti allo sviluppo di una ontologia leggera a faccette di *learning object*<sup>15</sup>, OntoLeO (*Ontology of Learning Objects*)<sup>16</sup>. Questo progetto biennale (luglio 2010 - luglio 2012) si pone come obiettivo finale lo sviluppo di una ontologia di *learning object*, formalmente definita e pedagogicamente fondata al fine di garantire la chiarezza, correttezza e coerenza del modello, la cui sperimentazione sarà orientata al *learning content design* (Vercelli & Vivonet, 2011). In questo progetto, gli oggetti per l'apprendimento (*learning object*) sono classificati sulla base di un'analisi nelle seguenti faccette:

- 1) **author**: entities, such as people (i.e., a teacher, instructional designer, researcher, and so on) or organizations, that developed the learning object;
- 2) **date**: the date of the learning object creation;
- 3) **user**: the principal user for which the learning object was designed;
- 4) **format**: the technical datatype of the learning object;
- 5) **location**: a string that describe[sic] where the learning object is physically located (for example it may be a Universal Resource Locator URL);

---

<sup>13</sup>Nell'IEEE 1484.12.1-2002 Draft Standard for Learning Object Metadata (LOM), un 'learning object' è definito come segue: "A learning object is defined as any entity, digital or non-digital, that may be used for learning, education or training."

<sup>14</sup><[http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM\\_1484\\_12\\_1\\_v1\\_Final\\_Draft.pdf](http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>15</sup> La definizione di LO (*learning object*), adottata dagli autori, recita "qualsiasi oggetto fisico che sia progettato e sviluppato al fine di supportare qualcuno nel raggiungimento di almeno un obiettivo di apprendimento" (Vercelli & Vivonet, 2011:946).

<sup>16</sup><<http://www.elearninglab.eu/ontoleo/ontoleo-overview.html>> (ultimo accesso maggio 2012)

- 6) **size**: the size of the learning object, expressed in bytes;
- 7) **subject**: a description of the knowledge domain(s) to which the learning object is related;
- 8) **learning objective**: a description of the learning objective(s) of the learning object.  
(Vercelli & Vivinet, 2011:948, enfasi nell'originale)

laddove la faccetta *learning objective* è

relativa agli obiettivi pedagogico-didattici, [e] dovrebbe consentire di determinare in modo non ambiguo gli obiettivi della risorsa per la cui rappresentazione sarebbe bene disporre di uno schema che ne evidenzi l'eventuale struttura gerarchica o tassonomica.

(Vercelli & Vivinet, 2011:949)

OntoLeO, oltre a confermare l'interesse della scena internazionale per la pianificazione didattica e la formalizzazione di quest'ultima, è importante in quanto potrebbe offrirsi come quadro generale all'interno del quale collocare la classificazione di obiettivi di apprendimento attuata in FLOC (o una classificazione di obiettivi di apprendimento che condivide una buona parte delle caratteristiche di FLOC). Il punto di raccordo fra i due progetti potrebbe essere offerto precisamente dalla faccetta *learning objective* prevista in OntoLeO. Nel progetto OntoLeO le entità esaminate sono più complesse delle UDO classificate in FLOC, e sono analizzate prendendo in considerazione caratteri (faccette) molto più generici. Gli autori esaminano, per l'appunto, ogni oggetto per l'apprendimento elencandone l'unità di insegnamento di appartenenza, gli utenti, gli autori, gli obiettivi formativi, eccetera. In FLOC, per contro, ci si sofferma unicamente ad esaminare le caratteristiche nelle quali si articola un obiettivo formativo.

Gli strumenti appena elencati, così come l'ontologia OntoLeO, sembrano soffermarsi prettamente sulle politiche educative, sui diversi sistemi educativi e sui contenuti della didattica. Il progetto qui descritto si distanzia da quelli appena visti proprio in ragione dell'oggetto dell'analisi e della classificazione. Ciò che si è sperimentato nel contesto del presente progetto di ricerca è l'analisi specifica degli obiettivi dell'apprendimento dichiarati nella didattica degli insegnamenti di primo e secondo ciclo presso alcuni atenei, con, fra l'altro, specifica attenzione alle competenze sviluppate, ai processi e alle operazioni coinvolte negli obiettivi, così come agli oggetti implicati nei processi e nelle operazioni.

### 2.3 Relazioni semantiche in FLOC

La proposta di una nuova classificazione di obiettivi dell'apprendimento universitario si fonda sulla lacuna riscontrabile nel settore appena descritto data dalla mancanza di uno strumento con le seguenti caratteristiche:

- classificazione a faccette
- imperniata su processi/attività e oggetti presenti negli obiettivi.

Si è dunque avviato un progetto nell'ambito del quale si è creata la classificazione a faccette di obiettivi di apprendimento FLOC, che si compone di quattro distinte classificazioni, FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN. Ognuna delle quattro versioni di FLOC classifica obiettivi di apprendimento: FLOC-IT organizza UDO espresse in italiano; FLOC-EN struttura UDO in lingua inglese; FLOC-AT classifica UDO in lingua tedesca (della varietà austriaca del tedesco) e infine FLOC-DE sistematizza le UDO in lingua tedesca (della varietà in uso in Germania). Come già preannunciato nell'Introduzione, all'interno della presente dissertazione l'inglese, l'italiano, il tedesco in uso in Austria (la varietà austriaca) e il tedesco in uso in Germania sono i quattro contesti linguistico-culturali presi in esame.

Nel presente progetto l'esame della relazione semantica fra due o più elementi di lingue diverse (l'*interoperability* fra le quattro versioni di FLOC) coinvolge dei concetti/termini complessi (generalmente delle frasi complete) di quattro diversi contesti linguistici e culturali, ossia Austria, Germania, Italia e Regno Unito.

#### 2.3.1 Modelli strutturali di *mapping*

Lasciando al capitolo successivo il compito di introdurre l'ambito tematico-disciplinare, è interessante soffermarsi qui sul modello strutturale della mappatura interlinguistica creata in FLOC e sulle relazioni semantiche segnalate all'utente della classificazione di obiettivi di apprendimento.

I modelli riprodotti nelle figure 2.1, 2.2 e 2.3 sono ispirati agli "Structural models for mapping across vocabularies" che faranno presumibilmente parte dello standard *ISO 25964-2*. Le quattro versioni di FLOC, FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN, costituiscono quattro distinte classificazioni, quindi vocabolari controllati separati, messi fra loro in comunicazione attraverso un processo di *mapping* fra gli elementi classificati (le UDO) in ogni versione di FLOC. Questi quattro distinti contesti linguistico-culturali danno origine a diversi incroci possibili, anzitutto sulla base del ruolo gerarchico o paritario fra i quattro contesti presi in esame (Fig.2.1 versus Fig.2.2) e inoltre anche sulla base delle relazioni interlinguistiche monodirezionali o

bidirezionali (Fig.2.2 versus Fig.2.3).

Per quanto attiene al modello strutturale del processo di *mapping* due opzioni sono state ipotizzate nella fase di progettazione di FLOC: la mappatura *hub-structure* e quella *direct-link*. Nella prima, un vocabolario ricopre un ruolo preponderante, ossia quello di chiave di lettura degli altri tre, ad esso rapportati. La figura 2.1 palesa questo scenario.

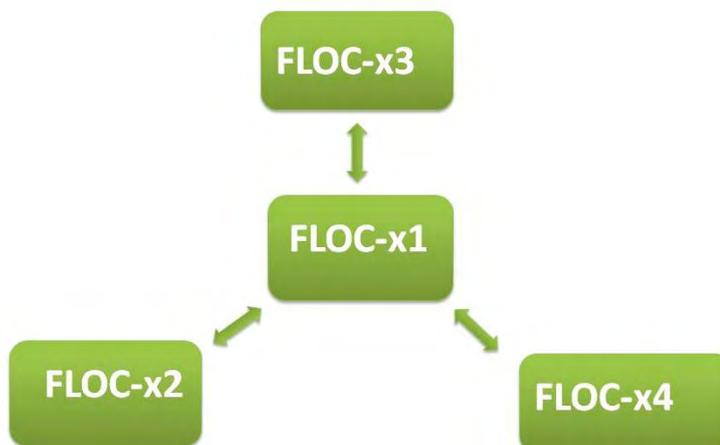


Fig.2.1: Modello *hub-structure*.

La figura 2.2 illustra una mappatura che ha luogo tramite collegamenti diretti fra i quattro vocabolari mappati.

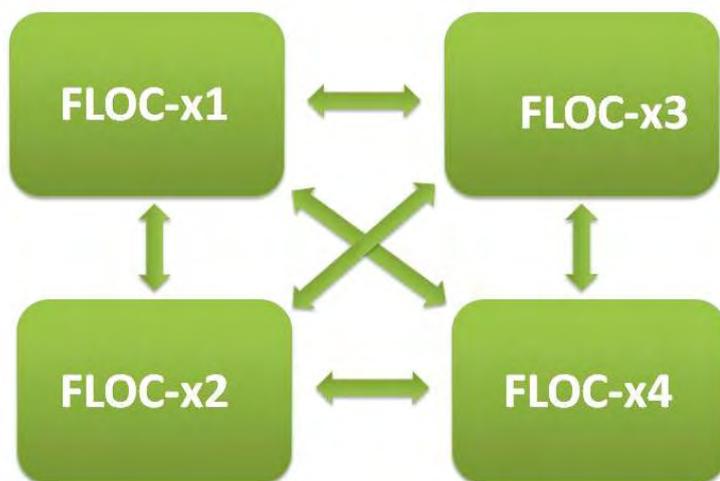


Fig.2.2: Modello *direct-link*.

In quest'ultimo caso le relazioni semantiche fra elementi di una coppia di vocabolari controllati, per esempio FLOC-x1 e FLOC-x2, sarebbero bidirezionali. Il modello strutturale adottato in FLOC è delineato in Fig.2.3.

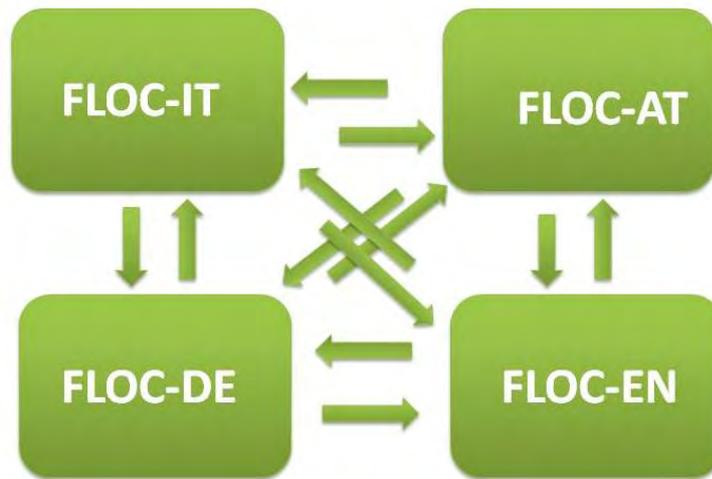


Fig.2.3: Modello strutturale in FLOC.

Si vedrà meglio nei capitoli successivi che le direzioni di mappatura in FLOC sono dodici anziché sei come in figura 2.2, perché la relazione di mappatura identificata fra UDO di due versioni di FLOC non è necessariamente bidirezionale. Ogni relazione semantica individuata nel processo di mappatura – eccezion fatta per la relazione di equivalenza esatta – è indicata in maniera monodirezionale, così da permettere la specificazione della tipologia di relazione semantica fra i due elementi messi in collegamento (cfr. i paragrafi 6.1.7.2 e 6.1.7.3 per esempi di Broader and Narrower Mapping UDO). Tale scelta metodologica si contrappone altresì alla *hub-structure* di figura 2.1, nella quale una lingua acquisisce il ruolo elitario di lingua (e vocabolario controllato) rappresentativa di uno specifico dominio, e in cui gli altri vocabolari controllati vengono mappati, dunque rapportati unicamente alla lingua eletta come rappresentativa. In questo caso (Fig.2.1) si genera una mappatura in sole tre direzioni.

### 2.3.2 Comparazione interlinguistica in FLOC

In FLOC coesistono quattro strutture semantiche indipendenti, FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-EN e FLOC-DE. Esse condividono uno stesso approccio analitico dato dall'analisi a faccette (le stesse in tutte e quattro le versioni di FLOC. Si veda il capitolo 6). Ciò che, fra l'altro, si è voluto mettere alla prova in FLOC è la possibilità e l'utilità di identificare relazioni semantiche interlinguistiche (*l'interoperability* fra le quattro strutture) non solamente a livello del singolo elemento classificato, qui le UDO. Nel progetto è stata ricercata anche la possibilità di identificare gruppi di elementi classificati in versioni diverse di FLOC, sulla base della loro condivisione di una stessa caratteristica (tale condizione è assimilabile all'appartenenza ad una stessa classe). In FLOC questa analisi comparativa a livello di gruppi di UDO è resa possibile dalle trenta competenze

sovra disciplinari e plurilingui individuate nel contesto del progetto europeo *Tuning Educational Structures in Europe*, ossia le “competenze generali” *Tuning*. Si tratta di un catalogo di trenta competenze, nel merito delle quali si entrerà nel capitolo 3, organizzate nelle tre macrocategorie delle competenze strumentali, interpersonali e sistemiche. In FLOC, tali trenta competenze, in quanto proposte, accettate e condivise da un contesto progettuale, interistituzionale a livello europeo, fungono da punto di riferimento fra le UDO classificate in FLOC-IT, FLOC-EN, FLOC-DE e FLOC-AT.

L'approccio *Tuning* consiste in una metodologia per progettare, rivedere, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio per ciascuno dei cicli di Bologna. La metodologia *Tuning* è stata sperimentata e stimata utile in diversi continenti, può quindi essere considerata valida in un contesto mondiale.

(Tuning Project, 2006b:3)

Come si vedrà più avanti, la selezione di una delle trenta competenze generali *Tuning* permette un esame circoscritto ad un sottoinsieme di UDO, nelle diverse lingue e varietà linguistiche di FLOC.<sup>17</sup> Il ruolo di punto di riferimento della faccetta ‘Competenza generale Tuning’ è tuttavia vincolato dal grado di soggettività dell’attribuzione delle UDO classificate ad ognuna delle trenta competenze Tuning. Come si ripeterà più volte nel capitolo 6, lo sviluppo di FLOC, nel contesto di un dottorato di ricerca, è stato soggetto a limiti (in termini di tempo e risorse umane), in particolare nelle fasi di confronto e conferma di scelte e giudizi classificatori.

I seguenti paragrafi, §2.3.2.1 e §2.3.2.2, entreranno maggiormente nei dettagli di queste due analisi comparative. Il paragrafo 2.3.2.1 si soffermerà sulle relazioni interlinguistiche individuate a livello delle singole UDO classificate in FLOC. L’altro, §2.3.2.2, tratterà meglio la relazione interlinguistica identificabile fra gruppi di UDO, per mezzo della faccetta ‘Competenza generale Tuning’

### **2.3.2.1 Comparazione interlinguistica a livello di singole UDO**

La possibilità di indicare delle relazioni semantiche anche laddove non sussiste una equivalenza interlinguistica esatta, permette di prendere in esame una notevole quantità di casi interessanti in FLOC.

Current automated approaches to mapping among knowledge structures such as ontologies most commonly rely upon lexical matching between individual source and target terms,

---

<sup>17</sup> Questo ruolo della faccetta ‘Competenza generale Tuning’ è garantito dall’equiparazione delle denominazioni delle trenta competenze Tuning nelle diverse lingue del progetto. Lo stesso ruolo di ‘*tertium comparationis*’ potrebbe probabilmente essere ricoperto anche dalle altre faccette, per esempio, ‘Azione’, ‘Oggetto’, ecc. nel momento in cui il vocabolario tramite il quale queste si esprimono sia sistematicamente controllato, a livello mono- e multilingue.

often augmented by synonymy. Applying other types of relationships (e.g. hierarchical or associative) to the mapping problem is much less common, and remains largely a labor-intensive and cognitively demanding manual task. However, using equivalence relationships is not always possible or appropriate for some types of knowledge mapping.

(Bean, 2006:389)

In ognuna delle quattro versioni di FLOC si hanno circa 500 elementi (UDO) classificati distintamente. Non si hanno, dunque, ~ 500 elementi identici accessibili in quattro diversi percorsi linguistici, bensì una raccolta di ~ 500 elementi in lingua italiana (in FLOC-IT), ~ 500 elementi in lingua inglese (in FLOC-EN), ~ 500 elementi nella varietà tedesca della lingua tedesca (in FLOC-DE), e ~ 500 elementi nella varietà austriaca del tedesco (in FLOC-AT). Ciò fa sì che si abbiano ~ 2000 elementi, classificati secondo i medesimi criteri, che, a macchia di leopardo, sono accessibili attraverso quattro percorsi linguistici. Una collezione che si organizza in questa maniera può essere considerevolmente preziosa, in quanto riporta non solamente i casi di esatta equivalenza fra due elementi classificati, in due diversi vocabolari controllati, bensì anche le quasi equivalenze, cioè le condizioni in cui il grado di specificità dell'elemento classificato cambia nei due vocabolari presi in esame. In questo modo tutti gli elementi fra loro collegati costituiscono il 'capitale' del lessico classificato, sia nel caso in cui si indichi una equivalenza esatta, sia laddove gli elementi classificati in vocabolari controllati distinti si compensino, arricchendo la raccolta totale degli elementi organizzati. Si vedrà più avanti che l'indicazione di equivalenze esatte in FLOC non è necessariamente più interessante delle mappature fra UDO con diversi gradi di specificità. Si cercherà di chiarire nei capitoli 4, 5 e 6, che, nel quadro di una classificazione di obiettivi di apprendimento multilingue, diverse tipologie di relazioni semantiche possono avere differenti funzioni, valide in base ai singoli contesti d'uso.

In FLOC (FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN), ogni UDO è stata esaminata nel contesto di un'analisi comparativa, alla ricerca di attinenze o corrispondenze semantiche con altre UDO classificate nelle tre versioni di FLOC diverse da quella in cui è contenuta l'UDO presa in esame. Successivamente verrà delucidato meglio che la attinenza o corrispondenza semantica (anche detta la 'prossimità' semantica) è stata cercata primariamente a) a livello della competenza, b) dell'azione e c) degli oggetti espressi dall'UDO. Per mezzo di questa analisi comparativa, ogni UDO è stata classificata in base alla tipologia di relazione semantica interlinguistica che essa instaura con le UDO delle restanti tre versioni di FLOC, scindendo fra:

- equivalenza esatta
- broader mapping UDO
- narrower mapping UDO
- punto di vista diverso
- non equivalenza

La prima tipologia di relazione semantica, l'equivalenza interlinguistica esatta, è l'unica relazione bidirezionale. Se un'UDO 'A' classificata in una versione di FLOC è indicata come esatta equivalente dell'UDO 'B' di una diversa versione di FLOC, anche l'inverso è vero. La seconda e la terza tipologia di relazione semantica traggono ispirazione dal nuovo standard ISO 25964-2 in fase di elaborazione, così come da Broughton & Slavic (2007) e dal già citato CWA 15453 (2005). In quest'ultimo caso, tuttavia, si parla in particolare di 'broader mapping equivalence' e 'narrower mapping equivalence'. In FLOC 'broader mapping UDO' e 'narrower mapping UDO' 'mappano' (cioè stabiliscono una relazione fra) coppie di UDO con gradi di specificità diversi (cfr. §2.1).<sup>18</sup> La relazione 'punto di vista diverso' esprime un diverso grado di equivalenza inesatta. Essa si ispira alla "équivalence inexacte (différence de point de vue)" definita in Hudon (2009).

L'équivalence inexacte, ou quasi-synonymie interlinguistique, existe entre termes qui ne décrivent pas exactement la même réalité mais qui sont néanmoins utilisés pour nommer le même concept. Le phénomène est attribuable à une différence de perspective dans la considération et la dénomination de l'objet représenté (Tableau 9.2). L'identification d'équivalents inexactes est facile pour quiconque possède une bonne connaissance des langues en présence<sup>[19]</sup>."

**Tableau 9.2. Equivalence interlinguistique inexacte**

Langue de départ	Langue d'arrivée
Recherche d'information (perspective dynamique mettant l'accent sur l'action de «chercher» menée par un	Information retrieval (perspective passive mettant l'accent sur l'objet trouvé, l'information)

<sup>18</sup> Sebbene teoricamente BM UDO e NM UDO siano relazioni reciproche, non sempre ad un'UDO A di FLOC-x1 che riporta quale suo BM UDO l'UDO B (di FLOC-x2) corrisponde, in FLOC-x2, l'indicazione UDO B (di FLOC-x2) ha un NM UDO in UDO A (di FLOC-x1). Si vedrà nei prossimi capitoli che il software impiegato per la navigazione della classificazione FLOC, Facetmap, non permette di indicare più di un'UDO semanticamente attinente in una diversa versione di FLOC. In questi casi, se per esempio l'UDO B (di FLOC-x2) avesse presentato un'esatta equivalenza con un'UDO C (di FLOC-x1), prima dell'identificazione di UDO A (di FLOC-x1), solamente UDO C (di FLOC-x1), l'equivalente esatta, avrebbe avuto modo di essere registrata nella classificazione. Per ulteriori dettagli si veda §4.5 e poi il capitolo 6.

<sup>19</sup> L'affermazione di quest'ultima frase, pur applicandosi allo specifico contesto di un vocabolario controllato, manca di discernere fra competenza linguistica e competenza traduttiva di un individuo bilingue.

individu, un ordinateur, etc.)	
Learning games	Jeu didactique
(accent sur la dimension «apprentissage», tournée plutôt vers l'apprenant)	(accent sur la dimension «enseignement», tournée plutôt vers l'enseignant)

(Hudon, 2009:210)

La “différence de point de vue» si distingue dunque sottilmente tanto dall’esatta equivalenza quanto dalla coppia BM e NM appena vista. L’ultima tipologia di relazione semantica interlinguistica indicata in FLOC segnala che un’UDO (quella corredata della relazione di ‘non equivalenza con le UDO di FLOC-...’) non ha UDO equivalenti nella versione di FLOC indicata (per esempio in FLOC-EN, nel caso in cui si abbia una ‘non equivalenza con le UDO di FLOC-EN’). In realtà, nel contesto di FLOC, questa tipologia di relazione semantica indica allo stesso tempo anche che non sono state individuate neppure *broader* e *narrower mapping* UDO (in ognuna delle restanti versioni di FLOC). Essa segnala dunque che nessuna delle precedenti quattro tipologie di relazioni semantiche interlinguistiche prese in considerazione si applicano all’UDO che presenta una non equivalenza in FLOC-....

Nel corso del sesto capitolo (nei paragrafi 6.1.7.1, 6.1.7.2, 6.1.7.3, 6.1.7.4 e 6.1.7.5) si porteranno diversi esempi per ognuna di queste tipologie di relazioni interlinguistiche. Gli esempi mostreranno l’analisi di binomi di UDO, classificate nelle quattro versioni di FLOC.

### 2.3.2.2 Comparazione interlinguistica a livello di gruppi di UDO

Nell’intento di gestire il multilinguismo all’interno di un KOS si rende necessario identificare un nesso fra i contesti linguistici e culturali esaminati. Questo nesso, tuttavia, non è da individuare necessariamente fra singoli elementi appartenenti ai due diversi contesti linguistici e culturali messi a confronto. Un’ipotesi di ricerca che si è reputata valida in questo progetto di ricerca, e che si è pertanto voluta esaminare, è l’identificazione di un nesso interlinguistico a livello di gruppi di UDO, esaminando le UDO sulla base della condivisione, da parte di queste ultime, di una medesima caratteristica. La condivisione da parte di UDO di diverse versioni di FLOC di una caratteristica identica (in quanto sovradisziplinare e plurilingue) è probabilmente assimilabile all’appartenenza di tali UDO ad una stessa classe. L’osservazione degli elementi classificati sulla base dell’appartenenza a questa classe, ossia, in FLOC, la faccetta ‘Competenza generale Tuning’, permette di individuare gruppi omogenei di elementi classificati. Ciò è reso possibile dal fatto che i fuochi della faccetta

‘Competenza generale Tuning’ sono concettualmente identici nelle diverse versioni di FLOC. ‘Competenza generale Tuning’ funge, dunque, da ponte interlinguistico, o da finestra per osservare gli elementi classificati appartenenti ad un contesto linguistico-culturale e quelli appartenenti ad un altro contesto, per condurre un’analisi comparativa (potenzialmente sia quantitativa, sia qualitativa).

Un concetto simile a quello appena descritto è presente nel CEN Workshop Agreement *Harmonisation of Vocabularies for eLearning* (2005).

For example [...] if a teacher of a Luxembourg school would like to see Austrian LOM [Learning Object Metadata] instances in a way suitable for him, then the Austrian LOM instances could be transformed in European LOM instances, and these in turn into Luxembourg LOM instances.

(CWA 15453, 2005:63)

Tuttavia, mentre nel caso descritto nel CEN Workshop Agreement *Harmonisation of Vocabularies for eLearning* (2005) un tipo di LO (learning object) per l’Austria viene trasformato in un tipo di LO europeo, per poi essere ancora tramutato in un tipo di LO per il Lussemburgo, in FLOC l’UDO di una versione di FLOC non viene trasformata in un’altra UDO di una diversa versione di FLOC. In FLOC, due o più UDO di versioni diverse di FLOC possono presentare la proprietà di condividere una medesima caratteristica, ed essere pertanto elementi appartenenti ad una stessa classe.

Si vedrà più da vicino nei capitoli 3 e, soprattutto, 6 che le trenta competenze multilingui Tuning si propongono come minimi comun denominatori per valutare l’equiparabilità di contenuti e obiettivi formativi (di insegnamenti universitari o anche singoli moduli), fra istituzioni diverse, dentro e fuori i confini nazionali europei. Nel contesto del presente progetto la classificazione delle UDO sulla base di queste trenta competenze Tuning permette di circoscrivere la navigazione delle UDO classificate a gruppi di UDO che condividono la caratteristica di essere espressione di una delle trenta competenze generali Tuning<sup>20</sup>. Una corrispondenza fra specifiche UDO richiede invece la contemplazione di un maggior numero di caratteristiche, esaminate per mezzo delle restanti faccette. E’ necessario sottolineare infine che l’argomentazione appena sostenuta si fonda su due pilastri: lo specifico dominio di riferimento condiviso nelle quattro classificazioni mappate, in questo caso l’apprendimento universitario, a livello europeo,

---

<sup>20</sup> E’ da notare, tuttavia, che in FLOC l’attribuzione di ogni UDO ad una competenza piuttosto che ad un’altra è stata condotta manualmente e riflette, così, il punto di vista del compilatore della classificazione.

e il contesto che, in quanto europeo, presenta una natura multilingue radicata in comuni origini e cultura.

### **Conclusioni**

Un'analisi comparativa impostata su questi punti è parsa una sfida degna di essere raccolta. I suoi potenziali risultati, presupposti agli albori del progetto, lasciavano prevedere ripercussioni sia sul livello (monolingue) dell'organizzazione degli obiettivi formativi, così da proporre una chiave di lettura, e, come si vedrà, rendendo tali obiettivi una moneta di scambio nei diversi contesti istituzionali; sia sul piano plurilingue, raccogliendo alcuni dei desiderata del Processo di Bologna fra cui: la permeabilità fra sistemi di istruzione europei con simultanea conservazione della loro diversità e dunque l'impegno di costruire ponti tra paesi e sistemi di istruzione diversi, mantenendone le relative specificità.

*[...]Cosa si è fatto per la moneta unica? Si è definita l'unità di riferimento (l'euro), i suoi componenti e i suoi multipli. E si sono definite le regole – condivise da tutti gli stati membri dell'Unione Europea – per il governo e l'utilizzo del sistema monetario basato sulla nuova unità di riferimento. La stessa cosa va fatta per la "risorsa competenze". Bisogna definire l'unità di riferimento (la competenza). Bisogna definire i suoi componenti (conoscenze, abilità, comportamenti ...). Bisogna definire i suoi multipli ("unità di competenze capitalizzabili" ...). Bisogna definire le regole di governo e di utilizzo."*  
(Braga & Magistrali, 2003:3)

## **Capitolo 3**

### ***Il dato: obiettivi dell'apprendimento esplicitati***

**Sommario:** 3.1. La riforma universitaria in Europa; 3.1.1. Il Processo di Bologna; 3.1.2. La storia del Processo di Bologna; 3.2. Strumenti della riforma; 3.2.1. Risultati dell'apprendimento e competenze; 3.2.2. Il lessico dell'esplicitazione dei risultati di apprendimento; 3.2.3. Obiettivi e risultati dell'apprendimento (attesi): definizioni; 3.2.4. Competenze: definizioni; 3.3. Esplicitazione dei risultati dell'apprendimento; 3.3.1. Joint Quality Initiative – Descrittori di Dublino (2002-2004); 3.3.2. Tuning Educational Structures in Europe; 3.3.2.1. Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2006); 3.3.2.2. Risultati di apprendimento e competenze in Tuning; 3.3.2.2.1. Competenze generali; 3.3.2.2.2. Competenze specifiche; 3.3.2.3. Concetti chiave in Tuning: interpretazione semantica di alcune competenze; 3.4. Competenze Tuning adottate nella Classificazione di Obiettivi di Apprendimento (FLOC); 3.5. Progettazione formativa basata su standard di competenze; 3.5.1. Progetto CERTISKILLS; 3.5.2. Alignment Matrices; 3.6. La tassonomia di Bloom; 3.7. Adesione al Processo di Bologna; 3.7.1. La Repubblica Italiana nel Processo di Bologna; 3.7.2. La Repubblica d'Austria nel Processo di Bologna; 3.7.3. La Repubblica Federale di Germania nel Processo di Bologna; 3.7.4. Il Regno Unito nel Processo di Bologna.

#### **3.1 La riforma universitaria in Europa**

Con l'obiettivo di identificare un contesto di ricerca nel quale esaminare, fra l'altro, il grado di corrispondenza interlinguistica fra concetti/termini in lingue o varietà linguistiche diverse, la scelta è caduta sul processo di riforma a carattere europeo che ha preso il nome di "Processo di Bologna".

Al fine di indagare la presenza e le tipologie di comparabilità fra contesti linguistici, culturali e giuridici diversi, la rivoluzione strutturale e concettuale, nata con la riforma che ha investito gli ordinamenti universitari europei, ha fornito un fertile contesto d'analisi.

Il divario tra le competenze richieste dal contesto produttivo moderno ai neolaureati e i saperi accademici tradizionalmente trasferiti agli studenti è stato al centro delle attenzioni che hanno guidato i vari policy maker europei verso una profonda trasformazione e convergenza del sistema dell'istruzione superiore, per renderlo più aderente alle nuove esigenze generate dalle vigorose innovazioni tecnologiche ed organizzative intervenute nel mondo della produzione e del lavoro.

(Leoni, 2010:1)

Nel marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo ha adottato l'obiettivo strategico di *diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*.<sup>1</sup> La strategia globale concertata per il raggiungimento di tale obiettivo entro il 2010, riguardava circa dieci aree diverse, includendo le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo. Il Processo di Bologna si inserisce nel quadro della strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione. Per mezzo di esso la Commissione europea, i paesi dell'UE e il settore dell'istruzione superiore si sono adoperati, nello specifico, per modernizzare le università. Dall'ideazione, nel corso dell'incontro alla Sorbona (Parigi, 25 maggio 1998), proseguendo con le numerose conferenze e dichiarazioni e passando per modifiche strutturali (ripartizione in cicli<sup>2</sup>, per esempio) e sostanziali (la creazione di un'Europa della conoscenza e dell'eccellenza), il Processo di Bologna ha rivoluzionato il settore dell'educazione secondaria superiore europea, ripromettendosi di comparare tra loro i singoli sistemi nazionali permettendone e facilitandone la permeabilità, senza tuttavia armonizzarli.

---

<sup>1</sup> <[http://europa.eu/abc/12lessons/lesson\\_8/index\\_it.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_it.htm)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>2</sup> Gran parte dei paesi firmatari del Processo di Bologna ha riformato il proprio sistema riorganizzando programmi da cinque-sei anni in due cicli (tre, se si considera anche il dottorato), frequentemente seguendo il modello 3+2. Tuttavia il Processo di Bologna non definisce la durata specifica di ciascun ciclo. Nel Regno Unito, per esempio, dove era già precedentemente in vigore un sistema organizzato su due cicli, il titolo di Bachelor è conferito dopo un ciclo della durata di tre anni a cui può seguire un Master della durata di un anno, dunque 3+1. In Scozia, al *Bachelors with Honours* della durata di quattro anni, può seguire un Master di un anno, dunque 4+1 (E/04/17, 2004).

### **3.1.1 Il Processo di Bologna**

Il Processo di Bologna si è posto l'obiettivo di realizzare entro il 2010 una controparte dello Spazio Economico Europeo, dunque uno *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, SEIS (European Higher Education Area–EHEA)*. Si tratta di un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti, che non si basa su un trattato internazionale a carattere vincolante per i governi dei vari paesi, ma si fonda sul principio della libera adesione. Nel corso degli anni, attraverso diverse tappe, fra cui principalmente Bologna (Dichiarazione di Bologna, 1999), Praga (Comunicato di Praga, 2001) e Berlino (Comunicato di Berlino, 2003), vi ha aderito un numero sempre maggiore di paesi<sup>3</sup>. Un aspetto fondamentale del Processo di Bologna è che il suo obiettivo non è l'armonizzazione dei sistemi di istruzione europei, bensì il mantenimento della loro diversità, sia pur all'interno di una cornice comune. Il Processo si impegna a costruire ponti tra paesi e sistemi di istruzione diversi, mantenendone le specificità.

Un obiettivo primario del Processo è stato predisporre e rendere operativi gli strumenti necessari a garantire, entro il 2010,

- trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio;
- la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un altro paese europeo;
- una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra-europei;
- l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.<sup>4</sup>

La rivoluzione del sistema dell'istruzione universitaria avviata nel 1999 non è stata unicamente strutturale, attraverso la ripartizione del percorso di studi in cicli.

The previous paradigm involved an emphasis on the acquisition and transmission of knowledge. Elements in the changing of this paradigm include: education more centred on the student, the changing role of the teacher, further definition of objectives, change in the approach to educational activities, shift from input to output, and a change in the organisation of learning.

(Gonzalez & Wagenaar, 2003:29-30)

---

<sup>3</sup> I 47 Paesi del Processo di Bologna nel 2010 sono i seguenti: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaigian, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Kazakistan, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno unito, Repubblica ceca, Repubblica ex-jugoslava di Macedonia, Repubblica slovacca, Romania, Russia, Serbia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

<sup>4</sup> <[http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5718](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718)> (ultimo accesso maggio 2012)

In merito alle procedure di riforma perseguite nei paesi aderenti al Processo, l'aspetto che maggiormente interessa il contesto del presente progetto è che

for Higher Education institutions these reforms mean the actual starting point for another discussion: the *tuning* of curricula in terms of structures, programmes and actual teaching. [...] [Especially] important is the expression of the level of education to be achieved in terms of *competences* and *learning outcomes*.

(Gonzalez & Wagenaar, 2003:22)

L'utilità di descrivere il processo dell'apprendimento attraverso la dichiarazione dei risultati di tale processo non è prerogativa europea. Gosling & Moon (2001) confermano che, già da tempo, l'OBA (*outcomes-based approach*) riscuote successo ad un livello internazionale, riportando fra gli esempi "[...] the QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) in the UK, the Australian, New Zealand and South African Qualification Authorities" (Gosling & Moon, 2001:7).

### **3.1.2 La storia del Processo di Bologna**

L'adesione al Processo di Bologna ha conosciuto sin dai primi anni uno straordinario successo. Il 25 maggio 1998 a Parigi, i Ministri dell'educazione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito firmano la cosiddetta *Dichiarazione della Sorbona*, nell'ambito della quale si riconosce l'affermarsi di un'Europa della conoscenza a fronte dell'Europa dell'Euro, delle banche o dell'economia. In essa si promuove uno spazio aperto dell'istruzione superiore in Europa, con consapevolezza delle diversità e degli sforzi necessari per rimuovere le barriere e sviluppare un quadro per l'insegnamento e l'apprendimento, il quale rafforzi la mobilità ed una sempre più stretta cooperazione. Nella Dichiarazione si appoggiano altresì la sempre più diffusa pratica di ripartizione dell'istruzione su due cicli, così come l'impiego di crediti (ECTS) e dei semestri, e il massimo potenziamento degli aiuti dell'Unione Europea alla mobilità degli studenti e dei docenti. Nei mesi successivi molti paesi europei raccolgono l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi definiti a Parigi, sottoscrivendo la Dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio. Molte riforme dell'istruzione superiore intraprese in Europa dimostravano di fatto la già radicata determinazione, di diversi Governi, di operare concretamente nella stessa direzione. Dal canto loro anche le istituzioni di istruzione superiore europee avevano già assunto un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella *Magna Charta Universitatum* di Bologna.

All'appello dei Ministri nella dichiarazione della Sorbona segue, a distanza di un anno (nel 1999), la conferenza ministeriale tenutasi a Bologna, nel corso della quale 29 paesi firmano la *Dichiarazione di Bologna*. Quest'ultima enuncia i seguenti sei obiettivi specifici:

- a) adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, anche tramite l'uso del *Diploma Supplement*<sup>5</sup>;
- b) adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello;
- c) adozione di un sistema di crediti didattici, sul modello dell'ECTS;
- d) promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della circolazione di studenti, ricercatori e personale amministrativo;
- e) promozione della cooperazione europea nell'accertamento della qualità;
- f) promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore.

Con l'incontro di Bologna si avvia un ciclo di conferenze ministeriali che avranno luogo ogni due anni. I periodi intercorrenti ospiteranno inoltre numerosi altri appuntamenti, fra cui, per esempio, il cosiddetto *Bologna Follow-up Group* (Gruppo dei Seguisti), composto dai rappresentanti di tutti i Paesi firmatari e dalla Commissione Europea.

Nel corso della successiva conferenza, tenutasi a Praga nel 2001, il Processo di Bologna si arricchisce di nuovi obiettivi. Nel *Comunicato di Praga* si riconosce alle istituzioni di istruzione superiore ed agli studenti il ruolo di *partners* a pieno titolo nel perseguimento degli obiettivi comuni e si riafferma la dimensione sociale del Processo di Bologna e il principio che l'istruzione superiore è un bene pubblico ed una responsabilità pubblica.

La *Dichiarazione di Copenaghen* (a Bruges e Copenhagen), adottata dai Ministri di 31 paesi europei e dalla Commissione il 30 novembre 2002, presenta dei punti di particolare interesse. Fra questi spiccano la proposta per l'elaborazione di un quadro comune europeo per la trasparenza di competenze e qualifiche, nonché di un sistema per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (IFP). Viene altresì sottolineata l'esigenza di assicurare la qualità dei percorsi formativi anche con riferimento alla formazione degli insegnanti. E' in questa fase che avviene il passaggio dal principio della corrispondenza al principio della trasparenza.

---

<sup>5</sup> Il *Diploma Supplement* è un documento integrativo del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi in una università o in un istituto di istruzione superiore. Esso fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi effettuati e completati dallo studente secondo un modello standard in otto punti, sviluppato per iniziativa della Commissione Europea, del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO. (<[www.processodibologna.it](http://www.processodibologna.it)> (ultimo accesso maggio 2012))

L'incontro di 40 Ministri nel 2003 a Berlino costituisce un altro importante passo per il Processo di Bologna, sottolineando la necessità di andare al di là dei due cicli ed includerne un terzo (il dottorato di ricerca) nel processo di convergenza europea. Nel *Comunicato di Berlino* i Ministri incaricano il Gruppo dei Séguiti di organizzare un bilancio dei risultati del Processo di Bologna fino a quel momento raggiunti. Nello specifico richiedono dei rapporti dettagliati sullo stato di realizzazione del processo di assicurazione della qualità; sull'adozione del sistema basato su due cicli e sul riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio (nei paesi aderenti) da discutere nel corso della successiva conferenza ministeriale, prevista a Bergen. Nel *Comunicato di Berlino* si ritrovano, in particolare, delle intenzioni che contribuiscono a costruire le basi sulle quali si fonda il presente progetto di ricerca. Impegnandosi ad avviare l'attuazione del sistema dei due cicli entro il 2005, i Ministri sottolineano l'importanza di migliorare la comprensione e l'accettazione dei nuovi titoli dando maggiore impulso al dialogo sia all'interno delle istituzioni che fra queste e i datori di lavoro. A tal fine incoraggiano gli Stati membri ad elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze acquisite e profilo professionale sviluppato.

Il *Comunicato di Bergen* del 2005 riporta anzitutto i risultati della verifica commissionata a Berlino. Per quanto concerne l'articolazione degli studi accademici, la ripartizione su due cicli degli studi accademici risulta diffusa su larga scala, tanto da coinvolgere oltre metà degli studenti in gran parte dei Paesi. Nella valutazione della qualità, emerge che quasi tutti gli stati hanno adottato un sistema di valutazione della qualità, benché siano ancora da affinare e potenziare il coinvolgimento degli studenti e la cooperazione internazionale. Per quanto attiene invece al riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio, su 45 paesi partecipanti, 36 hanno ratificato la Convenzione di Lisbona<sup>6</sup> sul riconoscimento dei titoli.

Nel 2007, i Ministri di 46 paesi rinnovano il loro incontro a Londra. Nell'ottica della prosecuzione del Processo di Bologna e della verifica dei risultati già ottenuti, il *Comunicato di Londra* si apre con il proposito di concentrare gli sforzi dei successivi due anni sul completamento delle linee di azione già concordate, incluse le priorità già

---

<sup>6</sup> "Convenzione sul Riconoscimento delle Qualifiche di Istruzione Superiore nella Regione Europea" firmata a Lisbona, l'11 aprile 1997. Accordo multilaterale, elaborato su iniziativa congiunta del Consiglio d'Europa (CoE) e dell'Unesco-Regione Europa, che intende facilitare il reciproco riconoscimento dei titoli di studio di Istruzione Superiore fra i Paesi firmatari.

affermate del sistema a tre cicli, dell'assicurazione della qualità, del riconoscimento dei titoli accademici e dei periodi di studio. Nello specifico richiede dei rapporti nazionali per il 2009 nei quali riferire sulla dimensione sociale del Processo di Bologna e sulle azioni volte a promuovere la mobilità di studenti e docenti; e altresì un esame dettagliato delle modalità di miglioramento dell'occupabilità per ogni titolo.

Il *Comunicato di Lovanio* (Leuven) (nel 2009) si apre con la seguente premessa:

Nel decennio che va fino al 2020, l'istruzione superiore europea dovrà dare un contributo vitale per la realizzazione di un'Europa della conoscenza che sia altamente creativa ed innovativa. L'Europa può conseguire tale risultato, in presenza di una popolazione sempre più anziana, solo valorizzando al massimo i talenti e le capacità di tutti i suoi cittadini e impegnandosi pienamente a favore dell'apprendimento permanente e di una più ampia partecipazione all'istruzione superiore.<sup>7</sup>

Quest'ultimo Comunicato annovera fra gli obiettivi raggiunti la costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, radicato nell'eredità e nelle ambizioni intellettuali, scientifiche e culturali dell'Europa, maggiori compatibilità e comparabilità dei sistemi di istruzione superiore europei e una maggiore facilità nella mobilità degli studenti all'interno dell'Europa e verso di essa da altri continenti. Il Comunicato di Lovanio vuole dunque specificare che, per la piena e corretta attuazione a livello europeo di tutti gli obiettivi, impegno e attenzione saranno necessari anche dopo il 2010. Le priorità nell'istruzione superiore definite per il decennio fino al 2020 prevedono, principalmente:

- a) garanzie di equità nell'accesso e nel completamento degli studi attraverso un corpo studentesco che rifletta la diversità esistente nelle popolazioni europee;
- b) l'inclusione a pieno titolo dell'apprendimento permanente nei sistemi educativi;
- c) il potenziamento dell'occupabilità, attraverso la trasmissione di conoscenze avanzate, di abilità e competenze di cui gli studenti avranno bisogno nel corso delle loro vite lavorative;
- d) azioni che convalidino l'importanza della missione didattica delle istituzioni di istruzione superiore e la necessità che la riforma curricolare in atto si realizzi attraverso la definizione dei risultati di apprendimento;
- e) la promozione di innovazione e creatività nella ricerca;
- f) apertura a procedure di internazionalizzazione delle attività delle singole istituzioni di istruzione superiore europee, per perseguire uno sviluppo sostenibile;
- g) l'importante ruolo ricoperto dalla mobilità di studenti, giovani ricercatori e docenti, quale potenziamento della qualità dei percorsi formativi e dell'eccellenza della ricerca, incoraggiando il plurilinguismo.

---

<sup>7</sup> <[http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6635](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6635)> (ultimo accesso maggio 2012)

In occasione dell'anniversario della Conferenza di Bologna, l'11 e il 12 marzo 2010 i 47 Ministri europei responsabili dell'istruzione superiore si incontrano a Budapest e a Vienna per varare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). Nella *Dichiarazione di Budapest e Vienna* si riscontra che, con l'attuazione delle riforme ispirate dal Processo di Bologna, molto è stato realizzato: la riforma dei cicli e dei corsi di studio; l'assicurazione della qualità; il riconoscimento, la mobilità e la dimensione sociale sono stati attuati con diversi livelli di incisività (seppur con esiti differenti e con necessarie messe a punto in taluni contesti<sup>8</sup>).

Bucarest ha ospitato l'ultimo incontro dei 47 Ministri dell'Istruzione dei paesi del SEIS, il 26 e 27 aprile 2012. Nel *Comunicato di Bucarest* si afferma il ruolo chiave dell'istruzione superiore nel superamento della crisi economico-finanziaria in Europa, attraverso l'impegno a garantire il massimo livello possibile di finanziamento pubblico per l'istruzione superiore e a favorire e sovvenziare la formazione e istruzione di laureati creativi, capaci di innovare e di pensare in modo critico e responsabile. Il Comunicato sottolinea inoltre la necessità di accrescere e consolidare i progressi ottenuti attraverso l'adesione al Processo di Bologna, *in primis* attraverso il completamento della transizione verso il sistema a tre cicli; l'adozione dei crediti ECTS e del *Diploma Supplement*; il miglioramento dell'assicurazione della qualità e l'attuazione dei Quadri dei Titoli, con particolare attenzione alla definizione e verifica dei risultati di apprendimento.

Per consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, occorre la piena attuazione dei risultati di apprendimento. Lo sviluppo, la comprensione e l'utilizzazione pratica dei risultati di apprendimento sono fondamentali per il successo del sistema ECTS, del Supplemento al Diploma, del riconoscimento, dei Quadri dei Titoli e dell'assicurazione della qualità - che sono tutti interdipendenti tra loro. Chiediamo alle istituzioni di collegare sempre meglio i crediti formativi sia ai risultati di apprendimento che al carico di lavoro dello studente, e di includere il raggiungimento dei risultati di apprendimento nelle procedure di verifica del profitto. Opereremo per garantire che la Guida ECTS per l'utente[...] rifletta pienamente il lavoro in atto sui risultati di apprendimento e sul riconoscimento dell'apprendimento pregresso.

(Comunicato di Bucarest, 2012)

Nel 2015 (presso Yerevan, Armenia), 2018 e 2020 sono previste le successive conferenze ministeriali.

---

<sup>8</sup> La Dichiarazione di Budapest e Vienna fa riferimento a manifestazioni di protesta in alcuni paesi, che seppure in parte rivolte contro tendenze e provvedimenti non collegati al Processo di Bologna, hanno comunque richiamato l'attenzione sul fatto che alcuni obiettivi del Processo e le riforme conseguenti non sono stati adeguatamente spiegati ed attuati.

## **3.2 Strumenti della riforma**

Il processo di riforma si è avvalso di un vasto numero di strumenti, fra i quali in particolare uno ricopre un ruolo di primo piano nel presente progetto di ricerca. Se, su un piano strutturale, la ripartizione in cicli e l'introduzione dei crediti formativi ECTS sono da annoverare fra i primi segni della metamorfosi tendente alla trasparenza fra sistemi diversi; altri, identificabili da un punto di vista contenutistico, come l'esplicitazione dei contenuti formativi, prendono piede più lentamente, anzitutto in ragione della grande mole di lavoro (Leoni, 2010) che l'introduzione di questi cambiamenti comporta. Con l'esplicitazione dei contenuti formativi il personale docente è tenuto a dichiarare non solamente i contenuti tematico-disciplinari trattati nell'ambito di un insegnamento, ma anche i risultati di apprendimento attesi in termini di cosa lo studente sarà in grado di fare con i contenuti appresi nel corso dell'insegnamento (ciò che ci si aspetta derivi dall'esperienza di apprendimento).

### **3.2.1 Risultati dell'apprendimento e competenze**

Fra i documenti ufficiali che hanno costituito il Processo di Bologna uno dei primi, il Comunicato di Berlino del 2003, si sofferma ad indicare in che termini debba essere descritto un titolo di studio conseguito in uno specifico contesto giuridico - istituzionale.

I Ministri incoraggiano gli Stati membri ad elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professionale. Essi inoltre si impegnano ad elaborare un quadro generale di riferimento per tutti i titoli esistenti nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. All'interno di tali quadri di riferimento, gli esiti dei titoli di diverso ciclo dovrebbero essere chiaramente definiti e differenziati. I titoli di primo e secondo ciclo dovrebbero avere diversi orientamenti e una varietà di profili professionali in modo da soddisfare bisogni diversi, siano essi personali, accademici o inerenti al mercato del lavoro.

(Comunicato di Berlino, 2003)

Auspiciando la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, anche nel Comunicato di Londra (2007), prendendo atto dei progressi avvenuti in tema di istruzione superiore, i Ministri tornano a ribadire il ruolo di primo piano dei risultati dell'apprendimento per la pianificazione delle azioni future. In relazione alla ripartizione in cicli dei titoli accademici dichiarano che

Gli sforzi futuri si dovrebbero concentrare sulla rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra cicli, e a un'adeguata applicazione del sistema europeo di accumulazione

e trasferimento dei crediti ECTS, fondato sui risultati dell'apprendimento e sul carico di lavoro degli studenti”.

(Comunicato di Londra, 2007)

Nel merito della ‘Occupabilità’ raccomandano “alle istituzioni di istruzione superiore di coinvolgere sempre di più i datori di lavoro – attraverso partenariati e collaborazioni strutturate – nel processo di innovazione curricolare basato sui risultati di apprendimento attesi”(ibid.).

Per quanto riguarda le Università, fra gli effetti del recepimento degli obiettivi del Processo di Bologna rientrano le modifiche alle modalità di stesura dei documenti descrittivi dei corsi di laurea attivi e di tutti gli insegnamenti che costituiscono ogni singolo corso di laurea.

The Bologna process spells out a number of ‘action lines’ in which learning outcomes should play an important role (Adam, 2004, 2006). One of the logical consequences is that, by 2010, all programmes and significant constituent elements of programmes in third level institutions throughout the European Higher Education Area should be based on the concept of learning outcomes, and that curriculum should be redesigned to reflect this (Kennedy, Hyland, Ryan, 2006).

(Žiliukas & Katiliute, 2008:72)

Ai fini della trasparenza fra sistemi è richiesto che nei corsi di studio vengano specificati gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, facendo riferimento ai Descrittori di Dublino (si veda §3.3.1), e che vengano altresì espressamente definite

le *competenze* fra i *requisiti minimi* [...] che lo studente deve acquisire nel corso degli studi, competenze che devono essere *identificate, formate e valutate*, competenze che devono essere concertate con il contesto sociale e professionale di riferimento, competenze che devono essere rapportate alle attese dei territori e dei suoi vari *stakeholders*.

(Leoni, 2010:1, corsivo nell'originale)

Sintetizzando Zaggia (2008), Leoni (2010) argomenta che le modifiche nella prassi dell'organizzazione della didattica hanno conosciuto due generiche dimensioni. La prima si è avuta col passaggio del focus dall'insegnamento da parte del docente all'apprendimento da parte del discente, abbandonando dunque il

tradizionale approccio pedagogico basato su «*ciò che il docente fa*» e sui contenuti della disciplina, a favore di strategie didattiche più ‘costruttivistiche’, più ‘cognitivistiche’ e metacognitivistiche, più ‘esperienziali’, proprio perché «*l'apprendimento ha luogo attraverso il comportamento attivo dello studente; è ciò che egli fa che egli apprende, e non ciò che il docente fa*» (Tyler, 1949, p. 63).

(ibid., corsivo nell'originale)

La seconda si realizza con l'ascesa del

concetto di competenza nel mondo dei processi educativo-formativi, acquisito grazie a diverse ricerche, i cui risultati indicano che «*l'istruzione è il processo, e la competenza dello studente è il risultato*» (Mager, 1975, trad. it. 1982, p. 18), e dove la competenza è data dai «*modi nei quali [gli studenti] agiranno, penseranno o sentiranno, come risultato della loro partecipazione ad un'attività di insegnamento*» (Bloom, 1956, trad. it. 1983, p. 23).

(*ibid.*, corsivo nell'originale)

In riferimento agli albori del Processo di Bologna, Tauch (2006) scrive

it soon became clear that an understanding had to be reached on the kind of knowledge, competences and skills to be expected from a Bachelor or a Master, regardless of which university in the European Higher Education Area [...] [the student] might come from. Otherwise the apparent compatibility and comparability of degrees would be deceiving.

(Tauch, 2006:8)

Prevedibilmente dunque proprio il concetto di risultato del processo di apprendimento e la sua esplicita dichiarazione coinvolgono diversi soggetti del Processo di Bologna:

first the Joint Quality Initiative proposed the Dublin descriptors, i.e. generic descriptors of the learning outcomes to be expected at Bachelor, Master and doctoral level, then the 'Tuning Educational Structures in Europe' project began to define a common core of learning outcomes in a variety of disciplines.

(Tauch, 2006:8-9)

Ad entrambe le iniziative, Descrittori di Dublino e progetto Tuning, è dedicato spazio nei seguenti paragrafi, rispettivamente §3.3.1 e §3.3.2. Tuttavia, prima di procedere nei dettagli di queste ultime, si rende necessaria una parentesi di analisi terminologica di alcuni concetti chiave.

### **3.2.2 Il lessico dell'esplicitazione dei risultati di apprendimento**

Di pari passo con la diffusione dello *student-centred approach* si è assistito al processo di proliferazione di terminologia impiegata per esprimere i relativi concetti. Per quanto concerne nello specifico l'aspetto multilingue di tale processo, da un canto alcune formulazioni e definizioni, nate direttamente in seno al Processo di Bologna, si sono sviluppate di pari passo in diverse lingue europee, conducendo ad espressioni naturalizzate e standardizzate nel corso del decennio. Dall'altro si registra una moltiplicazione di calchi dall'inglese, o di termini spesso affiancati dal termine inglese fra parentesi, che paiono segnalare un uso abbastanza incerto dei traduttori e dunque la necessità di chiarificazione e unificazione.

Fra le forme naturalizzate si possono annoverare gran parte dei concetti chiave dei comunicati e delle dichiarazioni del Processo di Bologna prodotti nelle diverse lingue, in versioni ufficiali, così come i concetti chiave alla base del Processo (è il caso di ‘crediti formativi’), adoperati dai promotori di quest’ultimo e diffusi attraverso la divulgazione scientifica. Un ulteriore esempio è fornito dal binomio in inglese ed in italiano di ‘learning outcomes’ e ‘risultati dell’apprendimento (attesi)’, accolto non solo nei documenti ufficiali del Processo di Bologna, ma anche in Italia nel decreto di definizione dei requisiti essenziali dei corsi di studio, D.M. 544 del 2007, e nella “Guida pratica alla progettazione di un Corso di Studio ai sensi del D.M. 270/04” della Fondazione CRUI. Nella fattispecie, in quest’ultima fonte, si dice che

[i] CdS [corsi di studio] devono specificare gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, attraverso un sistema organico adottato in sede europea di cinque descrittori, tra di loro correlati e differenziati per ciclo di formazione, chiamati appunto *Descrittori di Dublino* [...], che spostano l’attenzione dall’insegnamento all’apprendimento dello studente.

(Fondazione CRUI, 2009:14)

E’ interessante sottolineare tuttavia che il processo di naturalizzazione ha coperto un arco di tempo di diversi anni. Nel decreto di adesione al Processo di Bologna, D.M. 509/1999, si definiscono, in apertura del documento, alcuni concetti fra cui “credito formativo universitario” e “obiettivi formativi”. Questi ultimi vengono definiti come “l’insieme di conoscenze e abilità che caratterizzano il profilo culturale e professionale, al conseguimento delle quali il corso di studio è finalizzato” (D.M. n. 509 del 3 novembre 1999, art.1, lettera m) senza far menzione dei risultati del processo formativo. Nel D.M. 270/2004 si parla di “verifica dei risultati delle attività formative” (D.M. 270 del 22 ottobre 2004, art. 11, c. 7, lettera b) all’interno dei “regolamenti didattici di ateneo”. La stessa versione in lingua italiana del Comunicato di Bergen (2005) sceglie di tradurre ‘learning outcomes’ con ‘esiti formativi’:

[a]ll’interno dell’Area Europea dell’Istruzione Superiore<sup>9</sup> vengono quindi adottati un quadro generale di riferimento per i titoli accademici comprendente tre cicli (con la possibilità, all’interno dei contesti nazionali, di titoli intermedi), dei descrittori generici per ogni ciclo basati sugli esiti formativi e le competenze e un sistema di crediti per il primo e il secondo ciclo<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Da notare anche qui la scelta traduttiva “Area Europea dell’Istruzione Superiore”, anziché il più diffuso “Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore”.

<sup>10</sup> “We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles” (Bergen Communiqué, 2005).

sebbene nel D.M. 16 marzo 2007 già si riscontri una forma ormai assestata di 'risultati di apprendimento attesi', in

PRESO ATTO, in particolare, di quanto il Comunicato di Bergen prevede circa gli schemi di riferimento per i titoli e circa la specificazione degli obiettivi didattici in termini di risultati di apprendimento attesi [...]

(D.M. 544/2007, art.3 c.7)

e nel passaggio, tratto dalla stessa fonte,

[n]el definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT.

(*ibid.*)

così come anche nell'Allegato C del D.M. 544/2007 nel quale si menzionano nuovamente i 'risultati di apprendimento attesi'. Riassumendo, alcuni termini e formulazioni oggi correntemente in uso hanno preventivamente superato diversi stadi di consolidamento semantico e terminologico.

Per quanto attiene alla disamina delle forme (a volte sinonimiche) in uso, la "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente"<sup>11</sup> (*Gazzetta ufficiale n. C 111 del 06/05/2008 pag. 0001-0007*) fornisce un esempio dell'incertezza nell'uso di termini chiave, fra cui, per esempio, 'conoscenze'. Con "[l]obiettivo [...] di istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale [, consentendo] di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le prassi esistenti nei vari Stati membri"(G.U.U.E. C 111/2, del 06/05/2008,), la Raccomandazione C 111 fornisce le definizioni di una serie di concetti chiave del dominio qui preso in esame, ed è di sovente citata quale fonte attendibile da università e istituzioni coinvolte nella formazione in generale. Nella versione italiana del documento si legge:

Ai fini della presente raccomandazione, si applicano le seguenti definizioni:[...]

f) "risultati dell'apprendimento": descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze;

---

<sup>11</sup> <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>> (ultimo accesso maggio 2012)

g) "conoscenze": risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;

h) "abilità": indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

i) "competenze": comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

(G.U.U.E. C 111/4, 06/05/2008, All. I, lett. f, g, h, i)

La versione tedesca del documento riporta:

Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck: [...]

f) "Lernergebnisse" Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert;

g) "Kenntnisse" das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;

h) "Fertigkeiten" die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;

i) "Kompetenz" die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

(ABl. C111/4, 06/05/2008, Anhang I, Buchstab f, g, h, i)

La versione inglese recita:

For the purposes of the Recommendation, the definitions which apply are the following:  
[...]

(f) "learning outcomes" means statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process, which are defined in terms of knowledge, skills and competence;

(g) "knowledge" means the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field

of work or study. In the context of the European Qualifications Framework, knowledge is described as theoretical and/or factual;

(h) "skills" means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems. In the context of the European Qualifications Framework, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) or practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments);

(i) "competence" means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.

(OJEC, C111/4, 06/05/2008, Annex I, letter f, g, h, i)

Le tre versioni (ufficiali) del documento presentano delle definizioni che tuttavia fanno fatica a “migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini” (C111/2) perché definiscono i concetti cardine fornendo delle definizioni a tratti contraddittorie. Per quanto attiene alla lettera g), ‘conoscenze’, ‘Kenntnisse’, ‘knowledge’, per esempio, la definizione fornita evidenzia una polisemia del termine, che nella prima frase è definito come l’effetto/il risultato del processo mentale di assimilazione di nozioni, mentre nella seconda è un insieme di contenuti disciplinari apprendibili dal discente, quindi l’oggetto della conoscenza. La frase conclusiva, in cui le conoscenze vengono descritte come teoriche e/o pratiche, confonde ulteriormente i già labili confini fra ‘conoscenze’ e ‘abilità’. Le versioni in lingua tedesca ed inglese presentano esattamente gli stessi nodi critici. ‘Kenntnisse’ sono tanto il risultato dell’elaborazione di un’informazione nella fase dell’apprendimento, dunque il processo mentale dell’apprendimento, quanto nella seconda frase l’oggetto della conoscenza assimilata, che si può presentare sotto forma di “Fakten, Grundsätze, Theorien,...” e può prendere la forma sia di ‘Theoriewissen’ che di ‘Faktenwissen’. ‘Knowledge’ è alla stessa maniera definita tanto un risultato dell’assimilazione di informazioni da parte del discente, quanto poi un “body of facts, principles, theories...”, che può essere descritta come “theoretical and/or factual”.

Il prossimo paragrafo, §3.2.3, si soffermerà in particolare sulla dicotomia che investe l’apprendimento in termini di ‘learning objectives’, ‘obiettivi di apprendimento’, ‘Lernziele’ da un canto e ‘learning outcomes’, ‘risultati dell’apprendimento (attesi)’ e ‘(erwartete) Lernergebnisse’ dall’altro. Il paragrafo 3.2.4 esaminerà, invece, più da vicino ‘competenze’, ‘Kompetenzen’, ‘competences’.

### 3.2.3 Obiettivi e risultati dell'apprendimento (attesi): definizioni

Proprio il ruolo di primo piano accordato ai 'learning outcomes' nelle dichiarazioni e nei comunicati del Processo di Bologna ha alimentato una serie di dibattiti e pubblicazioni sulle caratteristiche e formulazioni di questi. Se il "EUA Bologna Handbook<sup>12</sup>" del 2006 costituisce una fonte che genericamente raccoglie i cardini dei cambiamenti e allo stesso tempo funge da guida nel cambiamento, numerosissime altre fonti, in parte citate in questo e nei successivi paragrafi, si sono soffermate ad esaminare la morfologia e la funzione dei risultati dell'apprendimento. Sebbene il monopolio sia certamente di questi ultimi, è utile soffermarsi un istante anche sul concetto di 'learning objectives', 'Lernziele', 'obiettivi dell'apprendimento'. La distinzione fra i binomi di termini 'Lernziel–Lernergebnis', 'obiettivo dell'apprendimento–risultato dell'apprendimento' e 'learning objective–learning outcome' (nelle lingue incluse in questo progetto) sembra concretizzarsi in una diversa prospettiva nella considerazione e denominazione dell'oggetto rappresentato. In una pubblicazione ad opera della Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik dell'Università di Zurigo si legge

Lernergebnisse (learning outcomes) sind Erklärungen darüber, was nach Abschluss des Lernens von den Lernenden erwartet wird, was diese wissen, verstehen oder demonstrieren können.

(Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2008a:3)

D'altro canto

Lernziele beschreiben diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten resp. dasjenige Wissen und Können, welche(s) die Studierenden aufgrund einer abgeschlossenen Lerneinheit erwerben sollen. Sie beschreiben also Kompetenzen, welche sich die Studierenden aneignen sollen.

(Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2008b:12)

Sembra dunque una dicotomia che coinvolge di fatto uno stesso processo. Gli autori commentano sostenendo

[d]er Unterschied zwischen Lernergebnis und Lernziel ist ein gradueller: Lernergebnisse beschäftigen sich eher mit den Leistungen der Studierenden als mit den Absichten der Lehrenden. Im täglichen Gebrauch [...] werden aber auch Lernziele ergebnisorientiert formuliert, obwohl Ziele im Allgemeinen eher die Richtung und die Absichten aufzeigen.

(Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2008a:5)

Anche Žiliukas & Katiliute (2008), riportando Moon (2002) e Adam (2006), si esprimono al riguardo, condividendo la stessa opinione "[l]earning outcomes and

---

<sup>12</sup> European University Association <<http://www.bologna-handbook.com/>> (ultimo accesso maggio 2012)

objectives are [...] difficult to distinguish as objectives can be written in terms of learning outcomes (Moon, 2002, Adam, 2006)” (Žiliukas & Katiliute, 2008:72).

La discussione sulla definizione, in particolare, del termine in lingua inglese ‘learning outcome’, impiegato in larga parte della letteratura di divulgazione sul Processo di Bologna, è altresì fervida e vivace. Kennedy (2008) cita diverse definizioni in uso, per poi proporre una definizione operativa che recita:

Learning outcomes are statements of what a student should know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning.

(Kennedy, 2008:2)

Adam (2006), nell’EUA Bologna Handbook, riporta un’introduzione riepilogativa sui ‘learning outcomes’, fornendo un vasto numero di diverse definizioni (Adam 2006:5).

L’autore riassume sostenendo che

Learning outcome statements commonly begin with *On completion of the learning (unit/module or qualification) the successful student will be able to...* This formulation has a number of benefits as it focuses the writer of the learning outcomes on precisely what skills, abilities and knowledge will be acquired.

(Adam 2006:6, corsivo nell’originale)

L’autore riporta altresì un esempio riferito allo specifico contesto della pubblicazione:

In the case of this section some appropriate learning outcomes would be that

On completion of this article the successful reader will be able to:

- Comprehend the nature and function and multiple applications of learning outcomes;
- Assess the relative merits and implications of the adoption of learning outcomes;
- Describe the role of learning outcomes in the Bologna process.

(Adam 2006:6-7)

Un’interessante ed aggiornata fonte sulla tematica è costituita inoltre dai risultati della tesi di dottorato di Cristina Zaggia (2008) “L’università delle competenze - Analisi di caso e ricerca applicata sulla progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna” (discussa presso l’Università degli Studi di Padova). Per quanto riguarda la definizione dei concetti sui quali si fonda l’università delle competenze, l’autrice supera la diatriba fra obiettivi e risultati, soffermandosi ad esaminare ciò che nella letteratura viene indicato come ‘learning outcome’ e argomentando intorno alla polisemia che ella individua in questo termine.

Dall’analisi [...] emerge con forza il *driver* dell’approccio europeo alla progettazione dei corsi di studio di istruzione superiore: i *learning outcomes*. Di fronte a questa posizione non possiamo che gioire – noi “pedagogisti” – nel vedere finalmente assegnato il primato all’apprendimento dello studente, anziché all’insegnamento del docente, all’output

formativo (risultato), anziché all'input istruttivo (programma). Allo stesso modo, non possiamo non evidenziare e sollevare alcune criticità connesse alla scelta e all'uso del termine *learning outcomes*. La prima consiste nel fatto di utilizzare lo stesso termine ma con significati diversi a seconda del livello a cui si fa riferimento (ciclo di studi, corso di laurea, insegnamento/modulo). La seconda è riferita alla contrapposizione tra il significato originario dei *learning outcomes* e il significato attuale attribuitogli.

(Zaggia 2008:47, corsivo nell'originale)

In riferimento alla prima contrapposizione, basandosi su un'analisi dei "documenti europei" (Zaggia, 2008:48), Zaggia (2008) distingue fra due diversi livelli ai quali il termine 'learning outcomes' viene utilizzato.

I descrittori di Dublino vengono considerati *learning outcomes* ad un *meta-livello*, poiché identificano la natura della qualifica nel suo complesso; infatti, essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti a determinate aree accademiche o professionali.[...] In tal senso, i *learning outcomes* faranno riferimento ai risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio (*macro-livello*). È chiaro che a questo meta/macro-livello, i *learning outcomes* devono essere considerati come lo *scopo*, la *finalità* del corso di studio. In tal senso, è appropriato l'uso del termine "outcomes" per intendere un risultato raggiunto a medio-lungo termine.

(Zaggia, 2008:48, corsivo nell'originale)

L'autrice distingue questi 'learning outcomes', sviluppati a livello di corso di laurea, da quelli indicati, per esempio, nel progetto Tuning dove i risultati indicati fanno riferimento a singoli insegnamenti/moduli. Su queste basi Zaggia (2008) sostiene che in Tuning "i *learning outcomes* vengono in realtà riferiti ai *learning output*, [cioè] i risultati immediati di un intervento formativo, e concorrono allo sviluppo dei *learning outcomes*, le competenze [sviluppate a livello di corso di laurea]." (*ibid.*)

L'autrice propone pertanto una netta distinzione fra gli obiettivi del corso di laurea e quelli del singolo insegnamento, attraverso l'adozione di termini non polisemici.

[In Tuning il] rapporto tra competenze e *learning output* si evince anche dal modulo di progettazione predisposto all'interno del progetto Tuning [...]. Le competenze [...] rappresentano l'obiettivo – inteso come *scopo* – dei singoli corsi / moduli, così come dell'intero corso di studio; per essere sviluppate e valutate, tuttavia, devono essere articolate in *learning output*. A questo livello, per così dire "micro", di singolo insegnamento/modulo, sarebbe stato forse più opportuno specificare che il termine *learning outcomes* veniva inteso con questa accezione di *learning output* finalizzati ai *learning outcomes* (competenze [sviluppate a livello di corso di laurea]).

(Zaggia, 2008:48-49, corsivo nell'originale)

La distinzione operata da Zaggia (2008) distingue fra 'learning outcomes' sviluppati a livello di corso di laurea e 'learning output', intesi come risultati immediati di un

intervento formativo/insegnamento/modulo, che concorrono allo sviluppo dei primi. Tale distinzione potrebbe, in futuro, alimentare ulteriori puntualizzazioni nella letteratura di riferimento. Ad ora, tuttavia, le ricerche condotte nell'ambito di questa dissertazione non hanno rivelato alcun contesto in cui questa distinzione sia operativamente in uso. L'argomentazione di Zaggia (2008) seppure non accolta nella presente dissertazione – in ragione del fatto che, come si vedrà, gli unici 'learning outcomes' sui quali qui ci si soffermerà sono esclusivamente sempre quelli individuati a livello di insegnamento – è pur sempre degna di nota, per delineare quanto complesso e articolato sia il panorama della discussione che attornia il contesto in cui si ideano, sviluppano e impiegano i 'learning outcomes'.

Volendo tornare alla discussione avviata in apertura di paragrafo sul binomio 'learning outcomes' ('risultati dell'apprendimento (attesi)', '(erwartete) Lernergebnisse') e 'learning objectives' ('obiettivi dell'apprendimento', 'Lernziele'), nel contesto dei metadati, ossia delle etichette che denotano alcune sezioni dei programmi di insegnamento qui presi in esame, i due termini saranno considerati funzionalmente equivalenti. Tale affermazione fa leva sia su Adam (2006), Kennedy (2008), Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008a, 2008b) introdotti in apertura di questo paragrafo, sia sulla considerazione della necessità talora avvertita di corredare la formulazione 'risultati di apprendimento' e 'Lernergebnisse' rispettivamente degli aggettivi 'attesi' e 'erwartete' (per esempio, D.M. 544 del 2007). A conferma della tesi per cui i due termini possano essere qui considerati equivalenti nella loro funzione subentra la prassi di utilizzo dei termini nel contesto della stesura dei programmi di insegnamento. Si riporteranno, di seguito, alcuni esempi tratti da documentazione originale prodotta dagli atenei inclusi nello studio descritto nella presente dissertazione.

## 2009/10 Taught Postgraduate Module Catalogue

### MODL5003M

Principles and Applications of Machine Translation  
15 credits

Module manager Dr Bogdan Babych  
Email: [b.babych@leeds.ac.uk](mailto:b.babych@leeds.ac.uk)

Taught Semester 2 [View Timetable](#)

Year running 2009/10

This module is not approved as an Elective

#### Objectives

On completion of this module, students should be able to: Explain the principal architectures of machine translation (MT) and their rationales. Describe the achievements and limitations of commercially available MT systems. Assess which text types are most suitable for processing with these technologies. Use one or more commercial MT systems to produce translations. Create new dictionaries for one or more commercial MT systems. Conduct evaluations of MT systems from both a user's perspective and a developer's perspective. Orient themselves in the MT research literature.

Fig.3.1: Programma di un insegnamento presso University of Leeds.

La figura 3.1 fornisce un esempio di un programma di insegnamento della University of Leeds. Nello specifico lo *snapshot* mostra una parte del documento relativo all'insegnamento "Principles and Applications of Machine Translation"<sup>13</sup> relativo al secondo ciclo, per l'anno accademico 2009/2010. L'esempio fornisce l'occasione per rimarcare quanto labili siano i confini fra 'learning outcomes' e 'learning objectives' e sembra confermare la tesi della Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008a:5), fornendo un esempio di esplicitazione di (learning) Objectives che prendono la stessa forma dei 'learning outcomes' esemplificati da Adam (2006) nell'esempio visto poc'anzi (Adam, 2006:7).

## 31887 - DIDATTICA DELLA MEDIA EDUCATION

### Anno Accademico 2009/2010

#### Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente - Conosce il concetto di Media Education nell articolazione propria del campo di ricerca - Conosce le caratteristiche distintive di ogni medium comunicativo. - Conosce l'evoluzione, i differenti sviluppi dei media e ne comprende i linguaggi distintivi - Possiede conoscenze approfondite sulle teorie della comunicazione e sul dibattito teorico contemporaneo relativo alla Media Education; - Conosce l'ambito teorico delle più significative applicazioni didattiche della comunicazione mass mediale; - Conosce le principali applicazioni delle teorie dell'informazione nel campo della comunicazione mass mediale; - Conosce le metodologie didattico-costruttivistiche che fanno ricorso ad una pluralità di media. - Ha abilità di integrazione delle strategie didattiche tradizionali con quelle possibili della multimedialità; - Ha abilità metodologiche e didattiche per la progettazione, gestione, valutazione di attività educative sostenute e articolate dall'uso di diversi media; - Ha abilità di progettazione di contesti didattici multimediali, in ambito scolastico; - E capace di coordinare comunità di apprendimento; - E in grado di progettare, promuovere e monitorare attività di ricerca sperimentale nell'ambito della Media Education. - Possiede senso critico, autonomia di orientamento, capacità di analisi, strutturazione e destrutturazione di testi e di prodotti audiovisivi e multimediali; - E in grado di analizzare criticamente la qualità didattica di un prodotto televisivo; - E in grado di operare processi di transcodifica tra linguaggi di media diversi - E in grado di comprendere la struttura linguistica e operativa dei mezzi di comunicazione di massa e possiede un senso critico-

Fig.3.2: Programma di un insegnamento presso Università di Bologna.

---

<sup>13</sup> Faculty of Arts, School of Modern Languages and Cultures, Centre for Translation Studies, MA in Applied Translation Studies, module Principles and Applications of Machine Translation (MODL5003M). Si veda il materiale nel supporto in allegato a questa dissertazione.

La figura 3.2 fornisce l'esempio di un programma di insegnamento dell'Università di Bologna, "Didattica della Media Education"<sup>14</sup>, relativo al secondo ciclo per l'anno accademico 2009/2010. Il metadato che introduce la porzione di programma di insegnamento relativa alle competenze esplicitate è "Conoscenze e abilità da conseguire". La menzione di "conoscenze e abilità" sembra indicare la volontà di esplicitare tanto conoscenze teorico-disciplinari quanto le abilità e capacità (anche di interazione sociale) conseguite. Allo stesso tempo pare altresì indicare la resistenza ad impiegare la nuova terminologia coniata per il dominio, 'risultati dell'apprendimento' o 'obiettivi dell'apprendimento'. Il mancato utilizzo di tale nuova terminologia potrebbe essere sintomo di riforme che hanno avuto luogo, ma che in pratica necessitano ancora di adattamento e di tempo. Per quanto attiene alla natura del testo introdotto da "Conoscenze e abilità da conseguire" nella figura 3.2, il presente indicativo che segue "Al termine del corso lo studente deve" sembra voler indicare il risultato del processo dell'apprendimento, piuttosto che l'obiettivo.

Un altro esempio (figura 3.3), ancora tratto dalla raccolta di programmi di insegnamento dell'Università di Bologna, pare confermare la stessa ipotesi. Si tratta dell'insegnamento "Storia dell'Etica"<sup>15</sup>, relativo al primo ciclo per l'anno accademico 2009/2010.

### 06488 - STORIA DELL'ESTETICA

**Anno Accademico 2009/2010**

#### **Conoscenze e abilità da conseguire**

L'insegnamento ha come obiettivo l'apprendimento da parte dello studente delle principali linee di storiografia estetica, in relazione ai diversi orientamenti, in primo luogo per quanto concerne l'estetica in età moderna dal 1750 (Baumgarten, E. Kant), ma tenendo anche in considerazione lo sviluppo della riflessione filosofica sull'arte dall'antichità classica fino all'Illuminismo. Lo studente deve acquisire le conoscenze di base relative alla storia dell'estetica, intesa come filosofia dell'arte, per quanto concerne quelle parti delle riflessioni sistematiche che trattano anche di questo tema; è per altro guidato ad un più ampio riconoscimento della valenza estetica delle poetiche e delle riflessioni critiche che dall'antichità sino ad oggi sono state sviluppate. Il fine è quello di far acquisire allo studente, oltre ad un indispensabile bagaglio di conoscenze teoriche in questo settore, anche la capacità di acquisire metodologie di indagine che lo mettano in grado di analizzare, secondo una chiave interpretativa fenomenologia ed ermeneutica, la complessità di relazioni che intervengono nella definizione dell'oggetto estetico e dell'oggetto artistico.

Fig.3.3: Programma di un insegnamento presso Università di Bologna.

Sulle caratteristiche di esempi di questo genere si tornerà nel capitolo 5. In questo contesto, è necessario sottolineare l'intento di questo testo di evidenziare l'obiettivo (anziché i risultati) dell'insegnamento, attraverso le espressioni "L'insegnamento ha

---

<sup>14</sup> Facoltà di Scienze della Formazione, Laurea Magistrale D.M.270 in "Progettazione e gestione didattica dell'e-learning e della media education", insegnamento 31887 "Didattica della Media Education".

<sup>15</sup> Facoltà di Lettere e Filosofia, Laurea D.M.270 in "Filosofia", insegnamento 06488 "Storia dell'Etica".

come obiettivo ...” e “Il fine è quello di ...”.

L’esempio di figura 3.4 è relativo all’insegnamento “Sprachpraxis (2.Sprache)<sup>16</sup>” della Humboldt Universität zu Berlin del secondo ciclo, tratto dall’Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 51/2007, valido per l’anno accademico 2009/2010.

Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 51/2007

<b>Modul 4: Sprachpraxis (2. Sprache)</b>	Studienpunkte des Moduls: 10
<p>Lern- und Qualifikationsziele:          Das Modul strebt den Erwerb einer rezeptiv ausgerichteten allgemeinsprachlichen sowie angemessenen fachsprachlichen Kompetenz an, die sich an den wissenschaftlichen Diskursen der Literatur- und Kulturwissenschaft orientiert:          Beherrschung eines allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Aufbauwortschatzes sowie der gängigen Strukturen und Ausdrucksmittel der Fremdsprache auf einem Niveau, das den sprachlichen Anforderungen der internationalen wissenschaftlichen Kommunikation weitgehend entspricht;          Verstehen des Hauptanliegens und der Einzelinformationen längerer anspruchsvoller fachsprachlicher Äußerungen;          Verstehen des Inhalts eines breiten Spektrums anspruchsvoller authentischer allgemeinsprachlicher bzw. wissenschaftsbezogener Texte in schriftlicher Form;          Klar strukturiertes mündliches Kommunizieren unter Anwendung situations- und adressatenadäquater Ausdrucksmittel zum Erteilen und Einholen von Informationen, Äußern und Kommentieren von Vermutungen, Meinungen und Ratschlägen zu komplexeren wissenschaftsbezogenen Sachverhalten; Argumentieren, Bewerten, Einschränken etc. ;          Verfassen standardisierter literatur- und kulturwissenschaftlicher Fachtexte unter Verwendung eines angemessenen Sprachmittelinventars und unter Beachtung der Schreibkonventionen in der Fremdsprache;          Befähigung zur weitgehenden Integration in Konventionen des Zielsprachlichen Kulturraums.</p>	

Fig.3.4: Programma di un insegnamento presso Humboldt Universität zu Berlin.

Questo esempio presenta anch’esso degli obiettivi (Lernziele) che tuttavia sono formulati attraverso forme nominali o verbi all’infinito, che si prestano tanto all’esplicitazione di risultati di processi quanto di obiettivi degli stessi processi. L’esempio è dunque un’altra occasione di conferma della posizione espressa dalla Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008a:5) nell’apertura di questo paragrafo.

La figura 3.5 presenta dei metadati che da un canto fanno menzione di ‘erwartete Lernergebnisse’ (‘risultati di apprendimento attesi’), tuttavia riportando questi nella sezione ‘Ziel’ (obiettivo).

Titel	B/K/S 2a, Teil II, Gruppe B
Nummer	515.058
Art	Kurs
Semesterstunden	2
Angeboten im Semester	Wintersemester 2009/10
Vortragende/r (Mitwirkende/r)	<a href="#">Kovacevic Ivana</a>
Organisation	<a href="#">Institut für Slawistik</a>
Stellung im Studienplan/	<a href="#">Kontakt</a>
Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)	<a href="#">Pflichtfach: 4   Wahlfach: 14   Doktoratsstudien: 0</a>
Unterrichts-/Lehrsprachen	Kenntnis der B/K/S Phonetik, Morphologie und Grundzüge der Syntax in ihren praktischen Aspekten. Verstehen von komplexeren Texten, Zurechtfinden mit Fachtexten, Stellung nehmen zu behandelten Themen. Basiskenntnisse in der grammatischen Theorie. Ausbau des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, Steigerung der Sprachkompetenz. Einführung in das Selbststudium.
Lehr- und Lernmethode (Vermittlung der Kompetenzen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kroatisch</li> <li>• Deutsch</li> </ul> interaktiv (z.B. Seminar, Kurs, Übung: Wissensvermittlung v.a. durch Referate, Diskussionen etc.) schriftlich und mündlich: Übungen, Hauslektüre, Referate, Aufsätze, Dialoge, Diskussionen.

Fig.3.5: Programma di un insegnamento presso Universität Graz.

<sup>16</sup> Philosophische Fakultät II, Institut für Slawistik, Masterstudium Slawische Literaturen.

Si tratta di un insegnamento della Universität Graz, “Sprachausbildung BKS II<sup>17</sup>” del primo ciclo, attivo nell’anno accademico 2009/2010. Un esame della forma stilistica della sezione in questione, fa emergere che anche in questo caso (così come avveniva in figura 3.4) si registra un forte impiego delle forme nominali e del modo infinito, atti ad indicare tanto obiettivi quanto risultati.

### **3.2.4 Competenze: definizioni**

Nel contesto di sviluppo del progetto di ricerca qui descritto, si è condotto un approfondimento sul campo semantico di ‘competenze’, ‘competences’, ‘Kompetenzen’. Al riguardo Adam (2006) scrive

‘Competence’ and ‘competences’ are used in association with learning outcomes in different countries in a number of ways – hence the problem. ‘Competence’ can broadly refer to aptitude, proficiency, capability, skills and understanding, etc. A competent person is someone with sufficient skills, knowledge and capabilities. Some take a narrow view and equate competence just with skills acquired by training. It should be recognised that there is no precise common understanding or use of the term.

(Adam, 2006:7)

La “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE)”, visto nel paragrafo 3.2.2, definisce ‘competenze’ come la “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale [...]” Si fa qui dunque riferimento alle competenze intese come qualità/caratteristica presente o assente (in una persona), maturata come conseguenza/esito dell’utilizzo di conoscenze, abilità e capacità. Questa lettura sembra essere in linea con l’interpretazione Tuning dello stesso termine.

Nella sua tesi di dottorato Zaggia (2008) ripercorre un approfondito excursus storico sulle competenze<sup>18</sup>, evidenziando quanto la necessità di essere *persone competenti*, nella

---

<sup>17</sup>Geisteswissenschaftliche Fakultät, Institut für Slawistik, Bachelorstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Sprachausbildung BKS II.

<sup>18</sup> Sull’etimologia del termine Zaggia (2008) propone una nota esplicativa nella quale ripercorre l’evoluzione etimologica del termine a partire da una duplice origine. Da un canto si ha la radice europea con *compétent*, apparsa verso il 1240, che solo nel 1600 assume una definizione più simile a quella attuale, ovvero *capace, grazie alle sue conoscenze e alla sua esperienza* e a cui nello stesso periodo si affianca *compétence* col significato di *capacità dovuta al sapere* e per metonimia quello di persona competente. Dall’altro la radice americana, che l’autrice commenta scrivendo

il termine *competences* è derivato dalla linguistica con il significato di *insieme di disposizioni, capacità, attitudini specifiche che permettono a chi parla una determinata lingua di essere padrone*. [...] La competenza è il risultato di un’astrazione di dati direttamente osservabili nella pratica (Zaggia, 2008:75,

*società della conoscenza*, sviluppatasi a partire dalla crisi del fordismo, governi l'attuale modo di lavorare. Nella *società della conoscenza*, il lavoro esprime una professionalità che supera il lavoro imperniato su mestieri, mansioni e ruoli. In esso si sono aperti margini di creatività, di autonomia e di iniziativa, di decisionalità e di scelta, di collaborazione e comunicazione, che necessitano di professionalità e che hanno condotto all'affermarsi dell'esplicitazione delle competenze (Zaggia, 2008).

Ai *knowledge workers* [...] si richiede creatività e innovazione tramite l'applicazione della conoscenza alla conoscenza, e ancora di più, si richiede di essere *persone competenti*, cioè persone in grado di agire dentro una situazione professionale complessa e in vista di una finalità, di controllare e governare l'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo.

(Zaggia, 2008:74, corsivo nell'originale)

La necessità di chiarire univocamente la definizione di alcuni concetti e termini chiave, fra cui 'abilità', 'capacità', 'competenza', 'conoscenza', 'ability', 'capacity', 'competence', 'skill', 'Fähigkeit', 'Fertigkeit', 'Kompetenz', ecc. (e forse di armonizzare l'uso di questi termini fra lingue diverse) costituisce un tassello non irrilevante del quadro costituitosi con l'avvio del Processo di Bologna. Soffermandosi proprio su un'analisi delle implicazioni linguistico-terminologiche dell'adesione di diversi sistemi nazionali al Processo di Bologna, Soffritti (2008) sostiene che

Die Tragweite und strategische Bedeutung [der] Tätigkeiten [im Rahmen des Bologna-Prozesses] würden [...] erfordern,

- dass die jeweiligen nationalen und lokalen Entscheidungsträger versuchen, wenigstens die neu eingeführten Begriffe einvernehmlich zu definieren und sich so weit wie möglich um eine gemeinsame Benennungspraxis bemühen (einzelsprachliche Harmonisierung der Terminologie);
- dass die mit der Internationalisierung der entsprechenden Texte beauftragten Fachleute entsprechend den mittlerweile konsolidierten Standards der Fachübersetzung vorgehen und mindestens die selbe methodische und handwerkliche Sorgfalt anwenden, die bei der Internationalisierung anderer hochrangiger Fachtexte bzw. Kulturprodukte nötig ist.

(Soffritti, 2008:414)

Fra le ragioni delle incongruenze traduttive ricadono l'enorme portata del lavoro sul fronte terminologico insita nel Processo di Bologna e la mancanza di un'autorità politica alla sua guida, e dunque la sua direzione rimessa direttamente nelle mani di un gruppo di università che non dispongono di strutture ufficiali per l'elaborazione e gestione della terminologia e delle traduzioni (Soffritti, 2008).

---

corsivo nell'originale).

Il progetto *Tuning Educational Structures in Europe*, sul quale si tornerà più dettagliatamente nel §3.3.2, con l'obiettivo di proporre "un linguaggio comune per la descrizione degli obiettivi di un curriculum" (Tuning Project, 2006b:9) indica una terminologia di dominio che ha i requisiti per descrivere questo settore specialistico e delimitato del sapere. Provenendo da una fonte autorevole e plurilingue, la terminologia Tuning ha infatti l'occasione di identificare univocamente dei concetti, attribuirvi dei termini e strutturare sistematicamente questo settore della conoscenza. Nel glossario della terminologia Tuning (in allegato a Tuning Project 2006a, Tuning Project 2006b e Tuning Project 2006c), le definizioni di 'competences', 'competenze' e 'Kompetenzen' riportano:

Competences

Competences represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. Fostering these competences is the object of all educational programmes. Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are subject-area related (specific to a field of study), others are generic (common to any degree course). It is normally the case that competence development proceeds in an integrated and cyclical manner throughout a programme.

(Tuning Project, 2006a:139-140)

COMPETENZE = COMPETENCES

Nel progetto Tuning le competenze rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, conoscenza e comprensione, attitudini interpersonali, intellettuali e pratiche e valori etici. Lo sviluppo di queste competenze è lo scopo di ogni corso di istruzione. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono valutate in fasi diverse del corso di studio. Possono essere suddivise in competenze relative ad una particolare area disciplinare (specifiche di un corso di studio) e competenze generali/trasferibili (comuni a tutti i corsi di studio). Normalmente si verifica che lo sviluppo delle competenze proceda in una maniera integrata e ciclica durante tutto il corso di studio.

(Tuning Project, 2006b:92)

Kompetenzen (Competences)

Kompetenzen stellen eine dynamische Verbindung von kognitiven und meta-kognitiven Fertigkeiten, Wissen und Verständnis, interpersonellen, intellektuellen und praktischen Fertigkeiten sowie ethischem Werten dar. Die Förderung dieser Kompetenzen ist das Ziel eines jeden Bildungsprogramms. Die Kompetenzen werden in allen Lerneinheiten entwickelt und in verschiedenen Stadien eines Studiengangs bewertet. Einige Kompetenzen sind fachbereichbezogen (spezifisch für ein Studienfach), andere sind überfachlich (allen Studiengängen gemeinsam). Normerweise ist es so, dass die

Entwicklung einer Kompetenz auf integrierte und zyklische Weise innerhalb eines Studiengangs erfolgt.

(Tuning Project, 2006c:112)

E' interessante richiamare una definizione presente nel documento, "*Tuning Educational Structures in Europe – Final Report, Pilot Project – Phase One*" (Gonzalez & Wagenaar, 2003), in cui il glossario (in allegato al documento) includeva

Skills and competences

The skills and COMPETENCES developed as an outcome of the learning process can be divided into «subject-area related» and «generic».

(Gonzalez & Wagenaar, 2003:261)

e altresì "*Tuning Educational Structures in Europe II – Universities' contribution to the Bologna Process*", (Gonzalez & Wagenaar, 2005) al cui interno, nel glossario, si trova

Skills

Skills are abilities formed in learning activities which can be divided into «subject-area related» and «generic».

(Gonzalez & Wagenaar, 2005:385)

Le ultime due voci, 'Skills and competences' (Gonzalez & Wagenaar, 2003) e 'Skills' (Gonzalez & Wagenaar, 2005), e le relative definizioni sono particolarmente interessanti. Le formulazioni che le seguono esemplificano che assieme 'skills e competences' costituiscono il risultato di un processo di apprendimento ("outcome of the learning process") e che, a loro volta, possono essere suddivise in generali ('generic') e disciplinari ('subject-area related'), nel primo caso. Nel secondo caso, si dice che "skills are abilities", anche in questo caso distinguibili in generali ('generic') e disciplinari ('subject-area related'). La scelta degli autori di omettere queste definizioni nelle versioni definitive della documentazione sul progetto Tuning, disponibile sul sito del progetto<sup>19</sup> (Tuning Project, 2006a, Tuning Project 2006b e Tuning Project 2006c), suggerisce forse la necessità, sentita da parte degli stessi autori, di normare la terminologia del settore nel corso della realizzazione del progetto, in tutte le sue fasi. Questa potrebbe essere la ragione per cui, nelle versioni in lingua italiana e tedesca della descrizione del progetto (rispettivamente Tuning Project, 2006b e Tuning Project, 2006c), i termini 'competenze' e 'Kompetenzen' riportano anche l'equivalente in lingua inglese "COMPETENZE = COMPETENCES" (Tuning Project, 2006b:92) e "Kompetenzen (Competences)" (Tuning Project, 2006c:112).

---

<sup>19</sup> <<http://www.unideusto.org/tuningeu/>> (ultimo accesso maggio 2012)

A favore di un'affermazione del concetto espresso da *competences*, *competenze* e *Kompetenzen* quale concetto onnicomprensivo, gli autori di Tuning sostengono che<sup>20</sup>

Several terms: capacity, attribute, ability, skill, competence are used with an often interchangeable, and to some degree overlapping meaning. They all relate to the person and to what he/she is able of achieving. But they also have more specific meanings. Ability, from the Latin «habilis» meaning «able to hold, carry or handle easily», led to the word «habilitas» which can be translated as «aptitude, ability, fitness or skill. The term skill is probably the most frequently used, with the meaning of being able, capable or skilful. It is often used in the plural, «skills,» and sometimes with a more restricted meaning than that of competences. This explains the choice of the term competences in the Tuning Project.

(Tuning Project, 2006a:19)<sup>21 e 22</sup>

Sembrerebbe dunque che, in Tuning, *competences* sia inteso come termine più generico degli altri menzionati: *capacity*, *ability*, *skills*, ecc.<sup>23</sup>. Le versioni in italiano ed in tedesco del glossario (in appendice a Tuning Project, 2006b e Tuning Project, 2006c), che vuole chiarire la semantica della terminologia ricorrente e fondamentale nel progetto, sembrano una traduzione, non una localizzazione, della versione in lingua inglese (Tuning Project, 2006a). Nei testi sembra infatti mancare un'analisi della

---

<sup>20</sup> In merito all'uso di terminologia specifica del dominio all'interno del questionario impiegato nel processo di consultazione di studenti, datori di lavoro e staff accademico. Si veda §3.3.2.1.

<sup>21</sup> In Tuning Project (2006b) è riportato:

Numerosi sono i termini utilizzati in questo ambito: "capacità", "attributo", "abilità", "talento", "competenza", sono termini che vengono utilizzati più frequentemente in maniera intercambiabile e che hanno un significato spesso sovrapponibile. Tutti fanno riferimento all'individuo e a ciò che è in grado di svolgere o realizzare. Ma le parole sopraelencate hanno anche accezioni specifiche. "Abilità", per esempio, deriva dal latino "habilis", che significa "capace di tenere, portare o gestire facilmente", e ha generato la parola latina "habilitas", che può essere tradotta con i termini "idoneità, abilità, o capacità". Il termine "capacità" è probabilmente il termine più utilizzato, con il significato di essere abile o capace. Viene spesso utilizzato al plurale (come l'inglese "skills") e talvolta con un'accezione più ristretta rispetto a "competenze". Ciò spiega la scelta del termine "competenze" all'interno del progetto Tuning.

(Tuning Project, 2006b:15-16, corsivo nell'originale)

<sup>22</sup> In Tuning Project (2006c) si sostiene:

Verschiedene Ausdrücke: Kapazität, Fähigkeit, Fertigkeit, Attribut, Kompetenz werden oft mit einer austauschbaren und bis zu einem gewissen Grad überlappenden Bedeutung gebraucht. Alle beziehen sich auf die Person und das, was er/sie erreichen kann. Aber sie haben ebenfalls speziellere Bedeutungen. „Ability“, das englische Wort für Fähigkeit, kommt aus dem Lateinischen: von dem Wort „habilis“, das soviel wie „haltend, tragend“ oder „handlich, tauglich“ bedeutet. Daraus leitet sich „habilitas“ ab, das als „Eignung, Fertigkeit, Fitness oder Fertigkeit“ uebersetzt werden kann. Der Begriff „Fertigkeit“ ist wahrscheinlich der am häufigsten gebrauchte Ausdruck, beschrieben als „imstande sein, fähig sein oder fachkundig sein“. Er wird häufig in der Mehrzahl „Fertigkeiten“ und - oft verglichen mit der des Begriffs „Kompetenzen“ - in einer eher eingeschränkten Bedeutung gebraucht. Dies erklärt auch die Wahl des Begriffs „Kompetenzen“ für das Tuning-Projekt.

(Tuning Project, 2006c:17)

<sup>23</sup> Ciò si evince, per esempio, anche dal caso della categoria "Systemic competences/Competenze sistemiche" che racchiude, fra l'altro "Capacity for applying knowledge in practice/Capacità di mettere in pratica le conoscenze teoriche", "Research skills /Abilità nella ricerca" e "Capacity to learn/Capacità di apprendere"; e soprattutto dal caso della categoria "Interpersonal competences" all'interno della quale si trova "interpersonal skills". Quest'ultimo caso è particolarmente delicato nell'ottica multilingue in cui si sviluppa il progetto: la versione italiana e tedesca del report del progetto riportano rispettivamente "Competenze interpersonali" e "Capacità interpersonali" e "Interpersonelle Kompetenzen" e "Kommunikationstechniken" (cfr. tabelle 3.1, 3.2, 3.3).

terminologia nei rispettivi contesti linguistici.

### **3.3 Esplicitazione dei risultati dell'apprendimento**

Fra le prime iniziative che a livello europeo si sono confrontate con la definizione di un quadro di riferimento per l'effettivo impiego dei risultati di apprendimento attesi (menzionati nei comunicati del Processo di Bologna) si trovano la 'Joint Quality Initiative' e il progetto *Tuning Educational Structures in Europe*. Le due iniziative si confrontano con l'esplicitazione di risultati di apprendimento su piani diversi. Volendo far riferimento all'analisi dell'uso di 'learning outcomes' condotta da Zaggia (2008), e trattata in §3.2.3, i Descrittori di Dublino (sviluppati dalla Joint Quality Initiative) si riferiscono ai risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio (ad un *macro-livello*), indicando lo scopo, la finalità del corso di studio. I 'learning outcomes' menzionati nel progetto Tuning costituiscono, invece, l'obiettivo da raggiungere ad un *micro-livello*, ovvero al livello dei singoli insegnamenti/moduli (per tale ragione Zaggia 2008 suggeriva un termine differente, cioè 'learning output', per quest'ultimo caso).

Nella presente dissertazione il livello di analisi comparativa fra risultati di apprendimento/competenze non è quello di corso di studio, bensì di insegnamenti in cui quest'ultimo si articola. Per questa ragione le trenta competenze generali Tuning (si veda §3.3.2.2.1) sono state adottate e preferite anche alle proposte del Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area - QF for the EHEA*), che si articola nei tre cicli principali dell'istruzione superiore e presenta tutti i titoli rilasciati per ciascun ciclo, con riferimento al numero dei crediti ECTS e ai risultati di apprendimento descritti alla luce dei Descrittori di Dublino.

Il paragrafo §3.3.1 introdurrà i Descrittori di Dublino, mentre il paragrafo §3.3.2 esaminerà più attentamente il progetto Tuning e le categorie di competenze in esso proposte.

#### **3.3.1 Joint Quality Initiative – Descrittori di Dublino (2002-2004)**

Successivamente alla Conferenza Ministeriale di Praga (del 2001), il bisogno di rafforzare la ripartizione in cicli, introdotta da Bologna, attraverso maggiori dettagli sui risultati di ciascun ciclo, ha condotto alla riunione informale di un gruppo di specialisti dell'istruzione superiore, provenienti da diversi paesi, incontratisi sotto l'egida dell'

*Iniziativa congiunta per la qualità (The Joint Quality Initiative<sup>24</sup>)*. Per facilitare la comparazione fra sistemi ed il riconoscimento reciproco (sia nazionale che internazionale) di titoli di studio, qualifiche e competenze, dentro il Processo di Bologna, il gruppo ha prodotto una serie di descrittori specifici che offrono definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi dei cicli di “Bologna”.

I CdS [Corsi di Studio] devono specificare gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, attraverso un sistema organico adottato in sede europea di cinque descrittori, tra di loro correlati e differenziati per ciclo di formazione, chiamati appunto Descrittori di Dublino [...], che spostano l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento dello studente.

(Fondazione CRUI 2009:14)

Nel 2002, la *JQI* ha sviluppato i “Descrittori di Dublino” per i primi due livelli di istruzione universitaria, *Bachelor* e *Master*. Nel marzo del 2004 ha proposto un ampliamento dei Descrittori ad includere il terzo ciclo (il dottorato) e nel mese di ottobre dello stesso anno, ha completato il panorama dei Descrittori includendo il ciclo breve (nell'ambito del primo ciclo).

I Descrittori di Dublino sono imperniati sui seguenti cinque elementi:

Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)

Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*)

Autonomia di giudizio (*making judgements*)

Abilità comunicative (*communication skills*)

Capacità di apprendere (*learning skills*).

Descrittori di Dublino (AA.VV., 2005)

Tali descrittori mirano ad identificare la natura della qualifica nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti a determinate aree accademiche o professionali. Gli stessi sviluppatori sostengono, infatti, che

for particular disciplines the descriptors should be read within the context and use of language of that discipline. Wherever possible, they should be cross-referenced with any expectations/competences published by the relevant community of scholars and/or practitioners. In adopting the Dublin descriptors the Working Group recognize[s] that further elaboration of the existing elements and/or introduction of new elements will be part of the evolution of them as reference points to the framework for higher education qualification of the EHEA.

(BWGQF, 2004:32)

---

<sup>24</sup> <<http://www.jointquality.org>> (ultimo accesso maggio 2012).

La novità introdotta dai Descrittori di Dublino è la descrizione dei risultati di apprendimento non solo, come tradizionalmente avveniva, meramente in termini di conoscenze attese, ma anche focalizzando sulle competenze (conoscenze, capacità, abilità, ecc.) sviluppate.

### **3.3.2 *Tuning Educational Structures in Europe***

Si giunge finalmente alla descrizione del progetto *Tuning Educational Structures in Europe*:

Oltre al fatto di aver messo l'accento specifico sulle competenze [...] l'innovatività del progetto è quella di aver sottolineato l'importanza di progettare non solo l'intero corso di studio, ma ogni singolo insegnamento/modulo in termini di *learning outcomes* e competenze.

(Zaggia, 2008:46, corsivo nell'originale)

#### **3.3.2.1 *Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2000-2006)***

Nel 2000 le istituzioni principalmente coinvolte dal processo di riforma, le Università, si propongono di offrire un contributo per realizzare il Processo di Bologna a livello di istituzioni di istruzione superiore e altresì di aree disciplinari, entrando nel vivo dell'esplicitazione e della comparabilità dei risultati di apprendimento a livello di insegnamenti universitari. E' così che in seno alla Commissione Europea nasce il progetto *Tuning Educational Structures in Europe* in cui già il nome *Tuning*, generalmente utilizzato per far riferimento al progetto, comunica l'idea che "le università non mirano ad uniformare i corsi di laurea né cercano di creare curricula europei uniformi, prescrittivi o definitivi, ma cercano piuttosto punti di riferimento, di convergenza e di sentire comune" (Tuning Project, 2006b:2). Con l'avvio di Tuning, l'obiettivo che si delinea all'orizzonte è la costituzione di un quadro di riferimento comune, tutelando tuttavia la ricca diversità dell'istruzione europea e altresì l'indipendenza di docenti e delle autorità accademiche chiamate in causa. Il Progetto si è articolato in due prime fasi, rispettivamente da dicembre 2000 a gennaio 2003 e successivamente da febbraio 2003 a dicembre 2004, nell'arco delle quali i partecipanti al progetto Tuning si sono concentrati specificamente sugli obiettivi del Processo di Bologna relativi all'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, basato su due cicli e imperniato sul sistema di crediti formativi ECTS.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Segue altresì una terza fase (2005-2006) nell'ambito della quale ci si sofferma su tre principali aspetti: consolidare i risultati delle prime due fasi del progetto; promuovere un'efficace disseminazione e implementazione della metodologia Tuning e dei relativi strumenti e risultati (ad esempio il modello per

L'importanza del progetto Tuning si conferma sin dai suoi albori e nello specifico è confermata nel 2003, in occasione della conferenza interministeriale tenutasi a Berlino in settembre, nell'ambito della quale viene riconosciuto "il ruolo centrale che i corsi di laurea hanno nel processo di convergenza dei sistemi di istruzione superiore" (Tuning Project, 2006b:4) e si incoraggiano gli Stati membri ad elaborare dei quadri nazionali di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili, definendo i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professionale. In seguito alla Conferenza di Berlino (del 2003), il *Bologna Process Follow-up Group* (cosiddetto "Gruppo dei Séguiti") elabora un *Quadro Europeo dei titoli per lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, che verrà successivamente adottato nel corso della conferenza interministeriale tenutasi a Bergen nel maggio del 2005, accogliendo tanto i risultati conseguiti dal progetto Tuning, quanto quelli della 'Joint Quality Initiative (JQI)'.

Ciò che, nel quadro di questo studio, motiva un interesse specifico nei confronti di Tuning è il fatto che il Progetto funge da piattaforma per l'individuazione di punti di riferimento, espressi in termini di risultati di apprendimento e competenze, tramite i quali descrivere i corsi di studio e le singole unità di insegnamento. Ciò permette che tanto i corsi quanto i singoli insegnamenti divengano trasparenti, comparabili, fra istituzioni diverse sia in uno stesso contesto nazionale che in uno internazionale, per esempio nel quadro di una comparazione su un piano europeo.

The beautiful thing of comparable competences and learning outcomes is that they allow flexibility and autonomy in the construction of curricula. At the same time, they are the basis for formulating commonly understood level indicators.

(Gonzalez & Wagenaar, 2003:28)

### **3.3.2.2 Risultati di apprendimento e competenze in Tuning**

Benché già menzionate nei paragrafi 3.2.3 e 3.2.4 sui concetti chiave del dominio, di seguito si riepilogheranno le definizioni di alcuni concetti fondamentali nel quadro del progetto Tuning. In Tuning, per 'risultati di apprendimento' si intendono delle

dichiarazioni di ciò che ci si aspetta che lo studente debba conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento. [I risultati di apprendimento esprimono i] livelli di competenza che lo studente dovrebbe raggiungere mentre le competenze rappresentano una combinazione dinamica di attributi cognitivi e

---

definire il carico di lavoro dello studente, il modello per progettare curricula e il modello per organizzare e applicare la valorizzazione e l'assicurazione della qualità) nelle reti tematiche Socrates ed anche in altri network ed associazioni di aree disciplinari; e valutare e monitorare i risultati di quest'ultima fase.

meta cognitivi – relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità.

(Tuning Project, 2006b:3)

Nell’ottica di Tuning, la distinzione fra ‘risultati di apprendimento’ e ‘competenze’ permette infatti una separazione più netta fra il ruolo dei docenti che formulano i primi e quello degli studenti che sviluppano ed acquisiscono le seconde nel corso del processo di insegnamento. Le competenze

si sviluppano progressivamente [...] [e] si formano grazie a una serie di unità didattiche o moduli in differenti momenti del corso di studio. Durante la fase di progettazione del corso viene presa la decisione riguardo alla specifica unità didattica nel corso della quale si debba sviluppare una particolare competenza. A seconda dell’ampiezza di una unità didattica o modulo, Tuning ritiene che non sia consigliabile includere più di 6-8 competenze nei risultati di apprendimento di quella data unità. [E aggiunge che, sebbene possano] esistere competenze implicitamente sviluppate in un dato corso, si dovrebbero menzionare esplicitamente solamente quelle il cui sviluppo possa essere realmente accertato.

(Tuning Project, 2006b:11)

Gli autori forniscono la seguente tabella (Fig.3.6) come esemplificazione di un possibile approccio per la suddivisione delle competenze tra unità didattiche (intese come insegnamenti o moduli di insegnamenti).

**RISULTATI DI APPRENDIMENTO E COMPETENZE NEI CORSI DI STUDIO**

**Tuning**  
Tuning Educational Structures in Europe

**Esempio**

Unità didattica/ risultato di apprendimento	Competenze									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Unità 1		X			X					
Unità 2	X			X			X			
Unità 3		X				X			X	
Unità 4	X		X							X

X = QUESTA COMPETENZA E' FORMATA E ACCERTATA IN QUESTA UNITA' DIDATTICA ED E' MENZIONATA TRA I RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI QUESTA STESSA UNITA'

Fig.3.6: (Tuning Project, 2006b:11).

Per quanto concerne le competenze, Tuning distingue fra due diverse tipologie di competenze: quelle specifiche, relative a singole aree disciplinari e quelle generali/trasferibili, comuni ad ogni ambito disciplinare. Di seguito (§3.3.2.2.1) si esamineranno, nel dettaglio, le competenze generali, in quanto adottate nel presente progetto di ricerca. Per quanto attiene alle competenze specifiche, si vedrà in §3.3.2.2.2

che una fase del progetto Tuning si è soffermata sulle competenze da sviluppare in alcune aree disciplinari. Successivamente alla trattazione delle due tipologie di competenze, si affronterà un'analisi di otto specifiche competenze generali (§3.3.2.3).

### **3.3.2.2.1 Competenze generali**

Per quanto riguarda le competenze generali vengono identificate tre distinte categorie di competenze:

- *Competenze strumentali*: le competenze con funzione strumentale, che comprendono:
  - le abilità *cognitive*, ovvero la capacità di comprendere e manipolare le idee e i pensieri;
  - le capacità *metodologiche* per controllare e gestire l'ambiente: organizzazione del tempo e strategie di apprendimento, il processo decisionale, o la risoluzione dei problemi;
  - le capacità o conoscenze *tecnologiche* relative all'utilizzo di dispositivi tecnologici, informatica, capacità di gestione delle informazioni;
  - le capacità o conoscenze *linguistiche* come, ad esempio, la comunicazione scritta e orale o la conoscenza di una seconda lingua.
- *Competenze interpersonali*: le abilità individuali che fanno riferimento alla capacità di esprimere i propri sentimenti, capacità critiche e autocritiche. Le capacità sociali che riguardano le relazioni interpersonali o il lavoro di squadra o l'espressione di un impegno sociale o etico. Tutte queste competenze tendono a favorire i processi di interazione sociale e di cooperazione.
- *Competenze sistemiche*: ovvero, le abilità e le competenze riguardanti *sistemi integrati*. Esse prevedono una combinazione tra le capacità di comprensione, sensibilità, e la conoscenza. Questa tipologia di competenze permette a un individuo di vedere come le parti di un insieme si relazionano le une con le altre e come si uniscono tra loro. Esse comprendono la capacità di pianificare i cambiamenti così da apportare miglioramenti nei sistemi integrati e di progettare nuovi sistemi. Le competenze sistemiche richiedono come base l'acquisizione precedente di competenze strumentali e interpersonali.

(Tuning Project, 2006b:17)

Gli esperti coinvolti nel progetto isolano nello specifico trenta competenze generali al termine di

un'indagine su oltre venti studi nel campo delle *competenze generali*. In particolare, è stato tracciato un elenco di 85 differenti competenze<sup>26</sup> [successivamente circoscritte a trenta], tutte considerate rilevanti secondo le istituzioni di Istruzione Superiore o le imprese europee. Complessivamente, le voci sono state classificate come 'strumentali', 'interpersonali' e 'sistemiche'.

(Tuning Project, 2006b:17)

---

<sup>26</sup> Su queste iniziali 85 competenze e le relative fonti la documentazione Tuning non fornisce purtroppo nessun dettaglio.

Relativamente alla procedura di identificazione delle competenze generali, gli autori specificano:

La distribuzione delle competenze menzionate nelle fonti consultate (senza considerare la frequenza delle ripetizioni di una stessa competenza), sulla base della classificazione sopra esposta [strumentali, interpersonali e sistemiche], è stata strutturata come segue:

- Competenze strumentali (38%)
- Competenze interpersonali (41%)
- Competenze sistemiche (21%)

Prendendo in considerazione la frequenza e cercando di amalgamare gli elementi in stretta relazione, le percentuali sono state in seguito modificate come segue:

- Competenze strumentali (46%)
- Competenze interpersonali (22%)
- Competenze sistemiche (32%).<sup>27</sup>

(Tuning Project, 2006b:17-18)

Le trenta competenze generali identificate dagli esperti Tuning sono le seguenti, rispettivamente in inglese, italiano e tedesco.

<b>Instrumental competences</b>	Capacity for analysis and synthesis Capacity for organisation and planning Basic general knowledge Grounding in basic knowledge of the profession Oral and written communication in native language Knowledge of a second language Elementary computing skills Information management skills (ability to retrieve and analyse information from different sources) Problem solving Decision-making
<b>Interpersonal competences</b>	Critical and self-critical abilities Teamwork Interpersonal skills Ability to work in an interdisciplinary team Ability to communicate with experts in other fields Appreciation of diversity and multiculturalism Ability to work in an international context Ethical commitment
<b>Systemic competences</b>	Capacity for applying knowledge in practice Research skills Capacity to learn Capacity to adapt to new situations Capacity for generating new ideas (creativity) Leadership Understanding of cultures and customs of other countries Ability to work autonomously Project design and management Initiative and entrepreneurial spirit Concern for quality Will to succeed

Tab.3.1: Tuning Project (2006a:23-24).

<sup>27</sup> Per informazioni maggiormente dettagliate sulle fasi del progetto Tuning, si veda <<http://www.unideusto.org/tuningeu/>> (ultimo accesso maggio 2012).

<b>Competenze strumentali</b>	<p>Capacità di analisi e sintesi                  Capacità di organizzazione e programmazione                  Conoscenze generali di base                  Conoscenze di base nell'ambito della propria professione                  Comunicazione scritta e orale nella lingua madre                  Conoscenza di una seconda lingua                  Conoscenze informatiche di base                  Capacità di gestire le informazioni (abilità nel reperire e analizzare le informazioni provenienti da diverse fonti)                  Risoluzione dei problemi                  Capacità di prendere decisioni</p>
<b>Competenze interpersonali</b>	<p>Capacità critiche e autocritiche                  Lavoro di équipe                  Capacità interpersonali                  Capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare                  Capacità di comunicare con esperti di altri campi                  Apprezzamento della diversità e della multiculturalità                  Capacità di lavorare in un ambiente internazionale                  Responsabilità ed impegno etico</p>
<b>Competenze sistemiche</b>	<p>Capacità di mettere in pratica le conoscenze teoriche                  Capacità di ricerca                  Capacità di apprendimento                  Capacità di adattamento a nuove situazioni                  Capacità di generare nuove idee (creatività)                  Capacità dirigenziali (leadership)                  Comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi                  Capacità di lavorare autonomamente                  Progettazione e gestione di un progetto                  Spirito d'iniziativa e imprenditoriale                  Attenzione per la qualità                  Desiderio di avere successo</p>

Tab.3.2: Tuning Project (2006b:18-19).

<b>Instrumentelle Kompetenzen</b>	<p>Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese                  Die Fähigkeit zur Organisation und Planung                  Grundlegende Allgemeinbildung                  Ein Fundament im Basiswissen des Fachs                  Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache                  Die Beherrschung einer Fremdsprache                  Grundlegende Computerkenntnisse                  Fertigkeiten im Informationsmanagement (die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen und zu analysieren)                  Die Lösung von Problemen                  Das Treffen von Entscheidungen</p>
<b>Interpersonelle Kompetenzen</b>	<p>Die Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik                  Teamarbeit                  Kommunikationstechniken                  Die Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten                  Die Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren                  Die Anerkennung von Diversität und Multikulturalität                  Die Fähigkeit, in einem internationalen Zusammenhang zu arbeiten.                  Ethisches Engagement</p>

<b>Systemische Kompetenzen</b>	Die Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten Die Fähigkeit zu Lernen Die Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen Die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln (Kreativität) Mitarbeiterführung Das Verständnis für Kulturen und Bräuche anderer Länder Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten Projektgestaltung und -management Unternehmungsgeist und Initiative Qualitätsbewusstsein Der Wille zum Erfolg
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab.3.3: Tuning Project (2006c:20).

In seguito ad un processo di consultazione rivolto a neolaureati, datori di lavoro e accademici, organizzato in una prima fase del progetto Tuning<sup>28</sup>, e volto ad identificare quali fra queste trenta competenze siano valutate più importanti, è emerso che un considerevole numero di stesse competenze viene considerato fondamentale tanto da neolaureati che da datori di lavoro, a livello transdisciplinare. Fra queste si hanno, a titolo esemplificativo, le ‘capacità di analisi e sintesi’, ‘capacità di apprendimento’, ‘capacità di risoluzione di problemi’ e ‘capacità di applicare nella pratica le conoscenze acquisite’ (Tuning Project, 2006b).

Nei paragrafi e capitoli successivi si vedrà che queste competenze generali ricoprono un ruolo di primo piano nel progetto di dottorato presentato in questa dissertazione, in quanto esse concretizzano un primo processo di selezione di un numero definito di competenze e di ripartizione in una gerarchia composta di tre macrocategorie. Pur non accordando eccessivo spazio ad una discussione circa la correttezza, pertinenza o qualità delle competenze individuate e della relativa specifica formulazione linguistica, in alcuni passaggi di questa dissertazione ci si soffermerà su alcuni aspetti ritenuti critici.

### 3.3.2.2 Competenze specifiche

Nel caso delle competenze specifiche, nove gruppi di esperti (SAG, Subject Area Group) si sono concentrati su nove aree disciplinari per le quali vengono fornite liste di esempi di competenze da sviluppare. Per le aree ‘Economia’, ‘Chimica’, ‘Scienze dell’Educazione’, ‘Studi Europei’, ‘Storia’, ‘Scienze della Terra’, ‘Matematica’, ‘Infermieristica’ e ‘Fisica’ viene proposta una lista (non gerarchicamente organizzata) di

<sup>28</sup> Nel progetto Tuning la consultazione concernente le competenze generali è stata effettuata per mezzo di un questionario, contenente le trenta competenze generali, sottoposto a neolaureati, datori di lavoro e accademici. Per ulteriori dettagli circa i risultati del processo di consultazione si rimanda alla documentazione ufficiale disponibile sul sito del progetto all’indirizzo <<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>> (ultimo accesso maggio 2012)

competenze da sviluppare nel corso degli insegnamenti che costituiscono il corso di laurea. Tali liste sono state successivamente sottoposte al personale accademico coinvolto nella consultazione (§3.3.2.2.1) al fine di ottenere una graduatoria con le competenze organizzate per ordine di importanza. Il gruppo disciplinare responsabile per 'History', per esempio, ha proposto una lista composta di trenta competenze specifiche che sono elencate dalla numero 25 alla numero 55 (da pagina 289 a pagina 291 di Gonzalez & Wagenaar, 2003), di cui si riporta una parte nella tabella 3.4.

<b>History</b>	
<i>Questionnaire for academics</i>	
25	A critical awareness of the relationship between current events and processes and the past
26	Ability to comment, annotate or edit texts and documents correctly according to the critical canons of the discipline
27	Ability to communicate orally in foreign languages using the terminology and techniques accepted in the historiographical profession
28	Ability to communicate orally in one's own language using the terminology and techniques accepted in the historiographical profession
29	Ability to define research topics suitable to contribute to historiographical knowledge and debate
30	Ability to give narrative form to research results according to the canons of the discipline
31	Ability to identify and utilize appropriately sources of information (bibliography, documents, oral testimony etc.) for research project
32	Ability to organise complex historical information in coherent form
33	Ability to read historiographical texts or original documents in one's own language; to summarise or transcribe and catalogue information as appropriate
34	Ability to read historiographical texts or original documents in other languages; to summarise or transcribe and catalogue information as appropriate
35	Ability to use computer and internet resources and techniques elaborating historical or related data (using statistical, cartographic methods, or creating databases, etc.)
36	Ability to write in one's own language using correctly the various types of historiographical writing
37	Ability to write in other languages using correctly the various types of historiographical writing
[...]	

Tab.3.4: Gonzalez & Wagenaar (2003:289-290).

Comparando i contenuti delle tabelle 3.1 e 3.4, la tabella 3.4 sembra presentare capacità generali che sono rese specifiche dalla presenza di contenuti disciplinari: esse potrebbero plausibilmente essere ascritte alle tre grandi macro-categorie delle competenze generali strumentali, interpersonali e sistemiche (Tuning).

Osservando la tabella 3.4, per esempio, la voce "28. Ability to communicate orally in one's own language using the terminology and techniques accepted in the historiographical profession" appare come un esempio di

- *Instrumental competences;*
  - *Oral and written communication in native language* (tabella 3.1).

oppure "32. Ability to organise complex historical information in coherent form" come una manifestazione di

- *Instrumental competences*
  - *Information management skills* (tabella 3.1).

Ciò comporta che sarebbe forse possibile classificare queste competenze specifiche riprendendo le competenze generali e aggiungendo i contenuti disciplinari per mezzo di precisazioni a livello di complemento oggetto, aggettivo e/o avverbio.

### 3.3.2.3 Concetti chiave in Tuning: interpretazione semantica di alcune competenze

Per ragioni di esaustività, all'interno di questo paragrafo ci si soffermerà ulteriormente sulla semantica di otto specifiche competenze Tuning, trattate nella documentazione del progetto (Tuning Project, 2006a:93-110; Tuning Project, 2006b:63-72; Tuning Project, 2006c:73-87). L'adozione nel presente progetto di dottorato della terminologia settoriale utilizzata in Tuning rende necessaria la puntualizzazione di alcuni aspetti linguistico-terminologici. Il ruolo e il potere di un progetto del calibro di Tuning nel contribuire a normare la terminologia del suo dominio di trattazione non sono trascurabili. Si noteranno tuttavia anche dei casi in cui, nell'ambito di Tuning, non si è riusciti ad evitare una sovrapposizione semantica, che pare caratterizzare alcune coppie di competenze.

La seguente tabella (Tab.3.5) riassume in uno schema di equivalenze (bidirezionali) alcuni termini chiave tratti dalle tre versioni linguistiche delle trenta competenze generali Tuning, viste poc'anzi (tabelle 3.1, 3.2, 3.3). Essa è stata creata nel presente contesto di ricerca, e non esiste nella documentazione ufficiale Tuning.

EN	DE		DE	IT		IT	EN
Ability	Fähigkeit		Fähigkeit	Capacità		Abilità	Ability
Capacity	Fähigkeit		Fertigkeiten	Capacità		Capacità	Capacity/ Skills/ Ability
Competences	Kompe- tenzen		Kenntnisse	Capacità		Compe- tenze	Competences
Skills	Kenntnisse/ Fertigkeiten / Techniken		Kompe- tenzen	Compe- tenze			
			Techniken	Capacità			

Tab.3.5: Termini tratti dalle diverse versioni linguistiche delle trenta competenze generali Tuning.

L'esame della terminologia adottata nei documenti ufficiali di descrizione del progetto (§3.2.4) e delle denominazioni delle trenta competenze generali evidenzia che l'uso della terminologia non sembra sistematico e normato. Laddove le definizioni viste in

§3.2.4 lasciavano intendere un intento normativo, tanto ad opera dell'Unione Europea attraverso la Gazzetta Ufficiale, quanto del progetto Tuning, per esempio, nell'identificare un binomio di equivalenti in *ability* e *abilità*, l'uso evidenziato dal confronto interlinguistico delle trenta competenze Tuning suggerisce piuttosto un'equivalenza fra *capacità* e *ability*. Ancor più vistosamente il confronto interlinguistico fra la versione tedesca ed inglese delle trenta competenze mette in luce diversi tradimenti di *skills*, *Kenntnisse*, *Techniken* e *Fertigkeiten* che, nuovamente, si distanziano da quanto definito in §3.2.4, dove la Gazzetta Ufficiale dell'UE e il progetto Tuning preferivano il binomio *skills* e *Fertigkeiten*. Nella versione italiana delle trenta competenze si parla sempre di *capacità*, annullando la specificità inglese che distingue fra la più operativa *capacity* (di analizzare, organizzare, apprendere, adattarsi a contesti nuovi o generare idee nuove), le generiche *skills* (informatiche, di gestione delle informazioni o di ricerca) e la più sociale e comunicativa *ability* (di lavorare in un contesto interdisciplinare, comunicare con esperti di altri settori disciplinari, lavorare in un contesto internazionale o autonomamente). Altresì la versione in lingua tedesca presenta incongruenze: se *capacity* corrisponde sempre a *Fähigkeit*, a quest'ultima voce corrisponde anche ciò che nell'originale erano *abilities*, mentre a *skills* può corrispondere *Fertigkeiten*, ma anche *Kenntnisse* e *Techniken* (in 'interpersonal skills'/'Kommunikationstechniken').

Il tentativo di definire i concetti e la rispettiva terminologia avrebbe probabilmente richiesto un più energico intervento di armonizzazione (fra le lingue del progetto Tuning), da parte degli autori. Il "linguaggio comune" (Tuning Project, 2006b:9) che si vuole proporre può, in fin dei conti, essere realmente utilizzabile ed efficace solo se la terminologia specifica è univocamente chiara e condivisa. Ciò è particolarmente rilevante tenendo a mente che le istituzioni che, volendo usufruire degli esiti del progetto Tuning, si rifaranno ai documenti ufficiali del progetto, e consulteranno la documentazione nella versione ad esse utile.

Nella seconda fase del progetto Tuning (cfr. §3.3.2.1), durante l'elaborazione delle competenze specifiche disciplinari, è emerso quanto differenti fossero le interpretazioni di alcune competenze generali, non solo fra tradizioni nazionali diverse, ma ancor più marcatamente fra diverse aree disciplinari (Gonzalez & Wagenaar 2005:211). Per alcune competenze generali si è resa pertanto necessaria un'analisi più specifica: "[a] consultation focussed on a selection of the thirty generic competences identified by the Tuning project. From these eight were selected for discussion [...]" (*ibid.*) Si riportano

di seguito queste otto competenze e il nucleo essenziale della discussione, anzitutto con lo scopo di pervenire alla definizione di almeno otto competenze proposte da Tuning (ossia i casi in cui si è riusciti ad reperire definizioni ufficiali all'interno dei documenti del Progetto).

EN	IT	DE
Capacity for analysis and synthesis	Capacità di analisi e sintesi	Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese
Capacity for applying knowledge in practice	Capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite <sup>29</sup>	Die Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen
Basic general knowledge in the field of study	Conoscenza generale di base nel settore di studio	Grundlegendes allgemeines Wissen in dem Studienbereich <sup>30</sup>
Information management skills	Capacità di gestione delle informazioni	Fertigkeiten im Informationsmanagement
Interpersonal skills	Capacità interpersonali	Kommunikationstechniken
Ability to work autonomously	Capacità di lavorare in modo autonomo	Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
Elementary computer skills	Conoscenze informatiche di base	Grundlegende Computerkenntnisse
Research skills	Capacità di ricerca	Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten

Tab.3.6: Una selezione delle trenta competenze generali Tuning (Tuning Project, 2006a:94; Tuning Project, 2006b:64; Tuning Project, 2006c:74).

Nella trattazione gli autori si soffermano sull'interpretazione del concetto espresso dal termine, e soprattutto sul confronto fra i metodi di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto relativamente alla singola competenza nelle nove aree disciplinari (cfr. §3.3.2.2.2), facendo riferimento alle proposte avanzate dagli esperti di queste ultime. Di seguito si riporteranno gli aspetti salienti sull'interpretazione semantica delle otto competenze di Tab.3.6.

*Capacity for analyses and synthesis; Capacità di analisi e sintesi; Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese*

La consultazione non ha prodotto alcuna definizione precisa di questa capacità, bensì un elenco di verbi e locuzioni utilizzati nella sua descrizione:

to interpret, to find the main points, to understand, to evaluate, to deal with information, to evaluate critically, to marry theory and practice, to organise information, to understand, to place in context, to develop objectivity, to combine, to research, to formulate, not just reproduce, to apply, to describe, to conclude, to think, to compare, to select, to differentiate, to contrast, to break down, to summarise, to argue, to relate, to generalise, to

<sup>29</sup> Nelle trenta competenze di tabella 3.2, 'Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite'.

<sup>30</sup> Nelle trenta competenze di tabella 3.3, 'Grundlegende Allgemeinbildung'.

think logically, to think rationally, to appreciate, to consider, to predict, to provide, to solve.

(Tuning Project, 2006a:95)

interpretare, trovare i punti chiave, comprendere, valutare, gestire un'informazione, valutare criticamente, sposare teoria e pratica, organizzare le informazioni, imparare a inserirle in un contesto, sviluppare l'obiettività, combinare, fare ricerca, formulare, non limitarsi a riprodurre, applicare, descrivere, condurre, pensare, comparare, selezionare, differenziare, mettere a confronto, suddividere, riassumere, argomentare, porre in relazione, generalizzare, pensare logicamente, pensare razionalmente, apprezzare, considerare, prevedere, risolvere.

(Tuning Project, 2006b:64-65)

zu interpretieren, die Hauptpunkte zu bestimmen, mit Informationen umzugehen, zu verstehen, zu bewerten, kritisch zu bewerten, Theorie und Praxis zu verbinden, Informationen zu organisieren, zu verstehen, in Kontext zu bringen, Objektivität zu entwickeln, zu kombinieren, zu recherchieren, zu formulieren, nicht nur zu reproduzieren, anzuwenden, zu beschreiben, zu schlussfolgern, zu denken, zu vergleichen, auszuwählen, zu unterscheiden, gegenüberzustellen, aufzuschlüsseln, zusammenzufassen, zu argumentieren, in Beziehung zu setzen, zu generalisieren, logisch zu denken, rational zu denken, wertzuschätzen, zu berücksichtigen, vorherzusagen, zu beschaffen, zu lösen.

(Tuning Project, 2006c:75)

L'elenco si presenta molto variegato, mettendo in luce che sarebbe stato forse utile scindere fra la capacità di analizzare e quella di sintetizzare e che, forse, sarebbe stato opportuno più rigore nella definizione dei concetti, al fine di poter permettere una chiara distinzione fra altre competenze Tuning, per esempio, la 'capacità di organizzazione e programmazione' o la 'capacità di ricerca' e quella qui in questione.

*Capacity for applying knowledge in practice; Capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite; Die Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen*

Anzitutto è interessante rilevare, in lingua italiana, la diversa formulazione per questa competenza nell'elenco di trenta competenze generali individuate nell'ambito del progetto Tuning (Tuning Project, 2006b:18 e in Tab.3.2) – ed impiegate nel processo di consultazione tramite il questionario – e la formulazione utilizzata in questa sezione (Tuning Project, 2006b:65) dello stesso documento. (Questo caso denota un'effettiva mancanza di normazione della terminologia non solo a livello interlinguistico: cfr. Soffritti, 2008:414 in §3.2.4). Nella maggior parte dei casi, questa capacità è descritta come “the ability to perform specific academic tasks, which may vary according to the discipline” (Tuning Project, 2006a:97). Alcune discipline (SGA) suggeriscono che

questa competenza possa essere sviluppata al meglio portando a termine un progetto di tesi, altre risolvendo un problema tramite strumenti e metodi appropriati. In alcuni casi difatti questa competenza è descritta come la capacità di affrontare problemi concreti utilizzando concetti chiave (Tuning Project, 2006b).

*Basic general knowledge in the field of study; Conoscenza generale di base nel settore di studio; Grundlegendes allgemeines Wissen in dem Studienbereich*

Questa competenza generale è stata definita come “basic general knowledge «in the field of study», [...] intended as a basic level of subject specific knowledge” (Tuning Project, 2006a:98). È ritenuta necessaria da tutti gli interessati, per lo più come conoscenza fattuale e concettuale.

*Information management skills; Capacità di gestione delle informazioni; Fertigkeiten im Informationsmanagement*

Nel progetto è interpretata in modo abbastanza uniforme come

knowing how to find information in the literature, how to distinguish between primary and secondary sources or literature, how to use the library—in a traditional way or electronically— how to find information on the Internet.

(Tuning Project, 2006a:100)

il sapere trovare informazioni nella letteratura scientifica, come distinguere tra fonti o letteratura scientifica primari e secondari, come utilizzare la biblioteca – in maniera tradizionale o via computer – come trovare informazioni su Internet.

(Tuning Project, 2006b:67)

Nella sezione del documento sull’analisi semantica, in lingua tedesca, inizialmente si menziona “Fertigkeiten im Informationsmanagement” (Tuning Project, 2006c:74, e Tab.3.3). Nel corso della trattazione gli autori tuttavia introducono una nuova denominazione per questa skill/capacità, ossia “Informationsmanagementqualitäten (die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Quellen abzurufen und zu analysieren)” (Tuning Project, 2006c:79).

Diese Kompetenz wird ziemlich gleichmäßig so verstanden, als dass sie das Wissen beschreibt, wie man Informationen in der Literatur findet, wie man zwischen Primär- und Sekundärquellen unterscheidet, wie man die Bibliothek benutzen kann – traditionell oder auf elektronische Weise – sowie wie man Informationen im Internet findet.

(Tuning Project, 2006c:79)

*Interpersonal skills; Capacità interpersonali; Kommunikationstechniken*

Questa competenza è considerata di fondamentale importanza nelle tre aree disciplinari Infermieristica, Economia e Scienze dell’Educazione dove viene definita come

including not only the ability to work in a group, to present one's projects effectively and possibly to develop leadership skills —here emphasis is placed on the dialogic nature of interpersonal skills and of the teaching-learning process. Aspects considered are, very significantly, [...] verbal and non-verbal communication, ability to guide discussion groups or to work in them; to deal in a civilised way with people from a wide variety of backgrounds; to conduct interviews; to create interactive teaching and learning environments.

(Tuning Project, 2006a:102)

[esse] sono definite come comprensive della capacità di lavorare in gruppo, di presentare i propri progetti in modo efficace, e possibilmente di sviluppare capacità di leadership – e qui l'enfasi è posta sulla natura dialogica della capacità interpersonali e del processo di apprendimento-insegnamento. Gli aspetti considerati sono, molto significativamente, [...] la comunicazione verbale e non verbale, la capacità di guidare gruppi di discussione o di lavorare con essi, la capacità di occuparsi in modo appropriato delle persone provenienti da vari ambienti, di fare colloqui, creare ambienti di insegnamento e apprendimento interattivi.

(Tuning Project, 2006b:68)

La versione tedesca delle competenze generali Tuning non accenna mai esplicitamente alla competenza sviluppata o sviluppabile da uno studente in merito alle 'Kommunikationstechniken', attraverso una formulazione come, per esempio, 'Fähigkeit zutreffende Kommunikationstechniken anzuwenden'. Il documento (Tuning Project, 2006c) riporta:

Die Definition von Kommunikationstechniken beinhaltet mehr als nur die Fähigkeit, in einer Gruppe zu arbeiten, sowie Projekte effektiv darzustellen und möglicherweise Führungsqualitäten zu entwickeln – hier mit Schwerpunkt auf der Dialogeigenschaft der Kommunikationstechniken und des Lehr-Lern-Prozesses. Die berücksichtigten Aspekte sind bezeichnenderweise [...] die verbale und nonverbale Kommunikation, die Fähigkeit, Diskussionsgruppen zu leiten oder mit ihnen zu arbeiten, auf zivilisierte Art mit Personen unterschiedlicher Hintergründe umzugehen, Interviews zu führen sowie interaktive Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen.

(Tuning Project, 2006c:80-81)

*Ability to work autonomously; Capacità di lavorare in modo autonomo; Die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten*

La capacità di lavorare autonomamente è apprezzata in tutte le aree disciplinari e si esplicita, per esempio, in

the ability to organise available time, choose priorities, work to deadlines and deliver what has been agreed on [...]

(Tuning Project, 2006a:103)

la capacità di organizzare il tempo a disposizione, di scegliere le priorità, di lavorare con delle scadenze e consegnare il lavoro

(Tuning Project, 2006b:69)

die Fähigkeit, die verfügbare Zeit zu organisieren, Prioritäten zu wählen, auf Deadlines zuzuarbeiten und das vereinbarte Ergebnis zu liefern

(Tuning Project, 2006c:82)

*Elementary computer skills; Conoscenze informatiche di base; Grundlegende Computerkenntnisse*

Le originarie ‘conoscenze informatiche di base’ menzionate assieme alle altre competenze generali Tuning (Tuning Project, 2006b:18, Tab.3.2) divengono ‘abilità informatiche di base’ nel corso della trattazione di questa competenza nella relativa sezione del documento Tuning (Tuning Project, 2006b:69). In linea con quanto esposto precedentemente, nel caso delle ‘Kommunikationstechniken’, la scelta di nominare esplicitamente l’abilità sviluppata dal discente in relazione alle sue conoscenze informatiche è appropriata. L’uso della formulazione ‘abilità informatiche di base’ sarebbe stato opportuno in maniera coerente in tutta la documentazione ufficiale relativa al progetto e anzitutto nella lista delle trenta competenze riportate in Tab.3.2 (Tuning Project, 2006b:18-19). La stessa argomentazione esposta precedentemente sulle ‘Kommunikationstechniken’ trova terreno fertile anche nel caso delle ‘Grundlegende Computerkenntnisse’. La trattazione di questa competenza nel documento, in parte riportata di seguito, mette in luce la necessità di fare riferimento alla *Fähigkeit* (“fähig zu sein”) dello studente nell’uso (attivo) delle proprie conoscenze informatiche.

Detaillierte Stellungnahmen [sämtlicher SAGs] berichteten über die Anforderung an die Studierenden, fähig zu sein, Informationen auf allen Medien zu erstellen und zu speichern, E-Mail, die Internetsuche zu nutzen und speziell in der computergestützten Datenprotokollierung experimenteller Apparate sowie der Verarbeitung der gefundenen Daten und dem Gebrauch der fachspezifischen Software (Chemie) Erfahrung zu haben. Dies gilt zB auch für die Textverarbeitung oder den Umgang mit spezieller Software zur Präsentation in Worten oder Grafiken (Plotting) oder auch dem computergestützten Berechnen, Bewerten und Beschaffen von Informationen wo es nötig ist (Physik).

(Tuning Project, 2006c:83)

Una formulazione come per esempio ‘die Fähigkeit grundlegende Computerkenntnisse anzuwenden’ in tedesco, e ‘abilità informatiche di base’ nella versione italiana, avrebbero tradotto in maniera più trasparente gli scopi dichiarati del progetto, cioè l’identificazione delle competenze generali trasferibili e la loro articolazione in abilità, capacità, ecc. negli obiettivi formativi. Avrebbero altresì permesso una modulazione del

grado in cui le conoscenze informatiche sono/devono essere possedute e padroneggiate dallo studente.

*Research skills; Capacità di ricerca; Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten*

Tutti i SAGs si sono trovati d'accordo sull'importanza delle capacità di ricerca, soprattutto, ma non esclusivamente, per il secondo ciclo, sebbene siano emerse delle differenze nel significato attribuito a questa capacità nelle diverse discipline. Nello specifico

Non è stata stabilita alcuna chiara distinzione tra l'apprendere come fare ricerca con l'aiuto di un docente e l'apprendere come fare ricerca per mezzo delle attività connesse a un progetto di ricerca personale.

(Tuning Project, 2006b:71)

### **3.4 Competenze Tuning adottate nella *Classificazione di Obiettivi di Apprendimento (FLOC)***

La critica qualitativa sul piano terminologico condotta nei precedenti paragrafi non intende mettere in discussione il valore dei risultati del progetto Tuning. L'importanza del tentativo di Tuning di tradurre gli obiettivi del Processo di Bologna a livello dei singoli contesti di insegnamento e disciplinari è considerevole. Le tre macrocategorie di competenze generali proposte da Tuning non solo costituiscono un tentativo a livello internazionale di indicare delle linee guida, ma costituiscono la prima proposta autorevole di trovare dei minimi comun denominatori per valutare l'equiparabilità di contenuti e obiettivi formativi (di singoli insegnamenti o moduli), fra istituzioni diverse, dentro e fuori i confini nazionali. Lo scopo dell'analisi qualitativa, a tratti condotta nel presente capitolo, è piuttosto mettere in evidenza alcune modifiche auspicabili nel momento in cui, volendo creare una classificazione di obiettivi di apprendimento condivisa a livello europeo (cfr. *COAPP* nel capitolo 4), si ipotizzi l'adozione delle capacità e abilità (delle competenze generali) identificate all'interno del progetto Tuning. Le trenta competenze Tuning non sono nate per un uso classificatorio o prescrittivo, bensì descrittivo. Tuttavia proprio la loro unicità (certamente data anche dalla giovane età della problematica che vogliono affrontare, ossia l'esplicitazione dei risultati di apprendimento di ciascun insegnamento) fa sì che si prestino all'impiego in un progetto di classificazione di obiettivi formativi (cfr. *FLOC* in capitolo 4). In ragione di queste peculiarità, le trenta competenze generali Tuning (cfr. Tab.3.1 per la versione in lingua inglese e Tab.3.2 e Tab.3.3 per, rispettivamente, quella in italiano e tedesco) sono state accolte nel progetto di sviluppo di uno schema di classificazione di obiettivi/risultati di

apprendimento descritto in questa dissertazione, la *Classificazione a Faccette di Obiettivi di Apprendimento* (FLOC). Come si vedrà più dettagliatamente nel capitolo di descrizione della classificazione *FLOC* (capitolo 4), ogni unità di significato esprime un obiettivo formativo (o obiettivo dell'apprendimento), è stata sottoposta ad un'analisi a faccette. Una delle faccette attraverso le quali ogni obiettivo è stato classificato è la 'Competenza generali Tuning'. Dunque, pur confermando l'analisi qualitativa condotta nei precedenti paragrafi, nel presente progetto, adottando le categorie di competenze Tuning, ne viene adottata integralmente anche la terminologia specifica (delle tabelle 3.1, 3.2, 3.3).

### **3.5 Progettazione formativa basata su standard di competenze**

Malgrado le imprecisioni che forse inevitabilmente si celano dietro un primo tentativo di proporre uno strumento per facilitare il riconoscimento e la verifica dei risultati di apprendimento oltre i confini nazionali e disciplinari, l'approccio Tuning ha prodotto una prima sistematizzazione che ha una serie di pregi sui quali si tornerà più volte in questo e nei prossimi capitoli.

Le modifiche allo scenario europeo introdotte dalla proposta di un quadro unico per la trasparenza di competenze e qualifiche hanno prevedibilmente innescato una serie di progetti, di cui Tuning costituisce solo un esempio. Altri due scenari di ricerca, che è opportuno citare in questo contesto, sono CERTISKILLS (Commissione Europea – Programma Leonardo da Vinci, I/03/B/F/PP-154191), delineato in §3.5.1 e la proposta di impiegare degli *alignment matrices* nei curricula di Cowan *et al.* (2004) e Huet *et al.* (2008), nel merito della quale si entrerà in §3.5.2. Questi due contesti di ricerca possono considerarsi più circoscritti del progetto Tuning, e non si prestavano ad una concreta inclusione nello studio descritto in questa dissertazione. Allo stesso tempo, tuttavia, è utile annoverarli in quanto entrambi confermano l'attenzione sugli obiettivi/risultati di apprendimento e sulla loro esplicitazione all'interno della documentazione didattica. Questi due contesti di ricerca condividono una serie di ragioni che hanno alimentato l'ipotesi di creazione della classificazione di obiettivi/risultati di apprendimento *FLOC*.

#### **3.5.1 Progetto CERTISKILLS**

Il progetto CERTISKILLS (ottobre 2003-settembre2006) ha coinvolto sei Paesi europei (Spagna, Gran Bretagna, Lussemburgo, Italia, Romania, Bulgaria) con lo scopo di mettere a punto, in modo concertato, un modello di gestione della filiera di trattamento

delle competenze finalizzata all'integrazione dei sistemi istruzione-formazione-lavoro. Negli scopi del progetto, istruzione formazione e lavoro dovrebbero costituire un "ambiente unico di apprendimento", per tutte le persone coinvolte. I responsabili del progetto (Giuseppe Braga, Leonardo Delfitto e Antonino Magistrali dell'Italia Forma S.r.l., già citati in apertura di questo capitolo) identificano le competenze quale principale fattore di integrazione del sistema istruzione-formazione-lavoro. All'interno della documentazione relativa al progetto, gli autori si augurano che il ruolo ricoperto dalla "risorsa competenze" possa eguagliare quello avuto dalla "risorsa moneta" in Europa. Essi sostengono che, così come per la moneta unica è stata definita l'unità di riferimento (l'euro), i suoi componenti e i suoi multipli, a fronte di precise regole – condivise da tutti gli stati membri dell'Unione Europea – per il governo e l'utilizzo del sistema monetario basato sulla nuova unità di riferimento, così si auspica l'affermarsi della unità di riferimento 'competenza'. Braga (2007) scrive

Bisogna definire i suoi componenti (conoscenze, abilità, comportamenti ...). Bisogna definire i suoi multipli ("unità di competenze capitalizzabili" ...). Bisogna definire le regole di governo e di utilizzo. E bisogna far sì che l'unità di riferimento e le regole siano condivise a livello europeo in tutti i sistemi che "trattano" competenze. Solo a queste condizioni la "risorsa competenze" di una persona (ma anche di un'impresa) potrà diventare un "bene" davvero riconosciuto e spendibile, dando senso e sostanza alla bella metafora "portafoglio delle competenze", che sempre più sta diventando un'espressione corrente del linguaggio quotidiano.

(Braga, 2007:90-91)

L'obiettivo principale del progetto è in concreto la creazione di dizionari di competenze relativi a figure professionali di interesse per la filiera dell'obbligo formativo, formazione superiore e formazione continua. Anche il progetto CERTISKILLS assume come criterio-guida i risultati di apprendimento ('learning outcomes') all'interno del modello di progettazione formativa proposto. All'interno del capitolo 6 si ritornerà sul progetto CERTISKILLS in merito alla struttura sintattica proposta per descrivere gli obiettivi formativi, con lo scopo di evidenziare dei parallelismi fra le scelte operate in CERTISKILLS e le proposte avanzate nella classificazione *FLOC* qui descritta. Gli esiti del progetto CERTISKILLS sembrano avere trovato terreno fertile non solo presso le istituzioni dei paesi coinvolti nel progetto, ma anche presso il CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training)<sup>31</sup> e all'interno di un successivo progetto europeo, "LLP-

---

<sup>31</sup> CEDEFOP (2009) "The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and

LDV/TOI/2007/IT/403, Training service for operators in the system of lifelong learning and professional training and active labour policies"<sup>32</sup>.

### 3.5.2 Alignment Matrices

Il secondo contesto di ricerca che si vuole menzionare ha coinvolto studiosi dell'università di Aveiro in Portogallo. Anche nel caso del progetto di ricerca portoghese competenze e obiettivi/risultati dell'apprendimento assumono un ruolo chiave nella pianificazione della didattica. Lo scopo in questo caso è penetrare nell'insegnamento identificando gli obiettivi dell'apprendimento così da ridefinire i piani di studio e i programmi di insegnamento in un'ottica *student-centred*. Ciò avviene per mezzo di una tabella all'interno della quale si indicano gli obiettivi formativi, le attività attraverso le quali maturare tali obiettivi e la valutazione, denominata *alignment matrix*<sup>33</sup>.

an "alignment matrix" [...] is a simple table (Figure 3) in which course team members list the learning outcomes they define as important, and classify them by level and domain. Then – in the second column and alongside these entries, they list as a self-check – and not as a public document – the corresponding learning and teaching situations which should contribute to that learning and development. In the final column, they list the assessments planned.

Learning Outcome	Learning and Teaching Activity	Assessment

Figure 3. Alignment matrix.

(Cowan *et al.*, 2004:445)

Alignment matrices have been regarded [...] as a bottom-up tool, in the sense that they have been used to describe alignment at the course level, and therefore express the view of staff members on the courses<sup>34</sup> they are involved [in]. But once all matrices of a particular programme<sup>35</sup> become available, they constitute a snapshot of the programme, allowing for the identification of duplicate LO [learning outcomes] and of unaddressed important aspects of higher level objectives. This is especially important in relation to transversal competences, which usually require the concurrence of several curriculum units. In this perspective, alignment matrices also become an important top-down curriculum development tool.

(Huet *et al.*, 2008:2)

---

educational standards”

<<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>32</sup> <<http://www.ldv-tfi.eu/products/MODELLO%20GOVERNANCE/Mod-governance-IT.pdf>> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>33</sup> Nel caso degli *alignment matrices*, a differenza del progetto CERTISKILLS, il contesto di ricerca è quello dell'istruzione universitaria.

<sup>34</sup> Insegnamenti.

<sup>35</sup> Piano di studi del corso di laurea.

In Huet *et al.* (2008) gli autori riportano l'esperienza di gestione di corsi di formazione per docenti volti ad insegnare (ai docenti) la pianificazione di *alignment matrices* e l'inserimento di questi ultimi all'interno dei regolamenti didattici e dei programmi di insegnamento. Gli autori si soffermano a sottolineare l'importante ruolo ricoperto dagli *alignment matrices* nella comunicazione che coinvolge la pianificazione dei curricula, dei relativi risultati di apprendimento, dei metodi di insegnamento e di apprendimento e altresì della valutazione delle singole unità di apprendimento.

Nel presente contesto ciò che più è rilevante nello studio di Huet *et al.* (2008) è precisamente l'aver ripreso il concetto di *alignment matrices* proposto dal professor John Cowan (cfr. Cowan *et al.*, 2004), quale strumento

for checking constructive alignment (Biggs, 1999) at the course level, a tool that asked teachers to plan for their provisions using a different paradigm, based on Learning Outcomes (LO) and demanding explicit reflexion on the necessary practices to help students achieve those outcomes.

(Huet *et al.*, 2008:2)

Gli *alignment matrices* proposti in Huet *et al.* (2008) sono schematizzati come segue:

Specific competences	Learning outcomes	Teaching and learning activities	Students' workload	Assessment

Fig.3.7: *Alignment matrices* (Huet *et al.*, 2008:3).

Gli stessi autori riportano il feedback del corso volto alla formazione dei docenti nella stesura di piani di studio e programmi di insegnamento *student-centred*. Essi affermano che la difficoltà del passaggio dall'approccio totalmente incentrato sui contenuti trasmessi, all'approccio che evidenzia le competenze sviluppate è stato normalmente difficoltoso.

Colleagues did not feel confident to design an alignment matrix without specifying the contents. Some of them still felt the need to include an extra column to list the contents to be covered in relation to the specified LO. This need reflects the difficulties in changing from a content-centred paradigm to a LO-centred paradigm.

(Huet *et al.*, 2008:3)

Allo stesso tempo essi riportano anche il grande potenziale e la grande utilità degli *alignment matrices* fondati sui risultati di apprendimento.

The matrices soon became a "declaration of intentions" that could be shared and discussed among peers, thus assuming another important role in the curriculum

development process: providing a basis for intra and interdisciplinary discussion on the overall curriculum.

(Huet *et al.*, 2008:3)

Certamente in larga parte in ragione dei cambiamenti ancora in corso, nel passaggio da un approccio *teacher-centred* ad uno *student-centred*, l'impiego di *alignment matrices* nelle università europee non appare, al momento, largamente diffuso. Gli atenei statunitensi, per contro, fanno largo uso del 'constructive alignment' e degli *alignment matrices*. Questi strumenti garantiscono, effettivamente, un piano di raccordo fra gli obiettivi di apprendimento definiti dalla singola istituzione universitaria e quelli richiesti a livello del singolo stato e a livello federale, nell'ottica del riconoscimento dei titoli.

### 3.6 La tassonomia di Bloom

Trattando di obiettivi formativi, annoverare l'opera di tassonomizzazione di questi ultimi per mano di Benjamin Samuel Bloom (1913–1999), è doveroso ai fini dell'eshaustività del presente studio. Negli anni '50 Benjamin S. Bloom pubblica negli Stati Uniti *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain* (Bloom 1956), il primo volume di quella che sarebbe dovuta divenire una trilogia incentrata sull'analisi dei tre domini dell'apprendimento identificati da Bloom e contenente la classificazione degli obiettivi formativi stabiliti dall'insegnante. Nella sua opera Bloom classifica le tipologie di obiettivi educativi in una tassonomia ancora oggi celebre e diffusa in ambito educativo e formativo. Ciò che Bloom intende classificare è "il comportamento degli studenti che si vuole perseguire, i modi nei quali gli individui agiranno, penseranno o sentiranno come risultato della loro partecipazione ad una unità d'insegnamento" (Bloom, 1956, trad. it. 1983:23).

Nella sua tassonomizzazione Bloom ripartisce gli obiettivi d'apprendimento (learning objectives) in tre distinti domini: quello affettivo (afferente al cuore, dunque incentrato sulle sensazioni emotive), quello psicomotorio (simbolicamente rappresentato dalla mano e dal corpo, facente dunque riferimento alla sfera del fare) e cognitivo (riferito alla sfera delle conoscenze cognitive, mente/testa).

Il dominio affettivo (trattato nel *Handbook II. Affective Domain*, Krathwohl *et al.*, 1964) descrive la reazione emotiva di un essere umano e la sua capacità di immedesimarsi negli stati d'animo di un'altra persona, ripartito nei cinque livelli riassunti di seguito:

1. *Receiving;*
2. *Responding;*
3. *Valuing;*
4. *Organization;*
5. *Characterization by a value.*

Il dominio psicomotorio si articola in abilità, così come qualità fisiche e comunicazione non verbale. Il volume che tratta specificamente l'area psicomotoria non fu mai pubblicato. Le principali categorie in esso previste, descritte in Dave 1970, Harrow 1972 e Simpson 1972, distinguono fra:

1. *Perception*
2. *Set*
3. *Guided Response*
4. *Mechanism*
5. *Complex Overt Response*
6. *Adaptation*
7. *Organization*

Infine, le abilità afferenti al dominio cognitivo concernono la conoscenza, la comprensione e le capacità critiche in riferimento ad un oggetto o soggetto. Zaggia (2008) riporta che la classificazione degli obiettivi riguardante l'area cognitiva è decisamente la più utilizzata (fra le tre) in ambito educativo, in quanto comprende quegli obiettivi che riguardano "la rievocazione e ricognizione della conoscenza e lo sviluppo di abilità e capacità intellettuali" (Bloom, 1956, trad. it. 1983:17). Per questo dominio, Bloom fornisce sei sottocategorie organizzate in termini di difficoltà/complessità crescente del processo coinvolto: 'conoscenza', 'comprensione', 'applicazione della conoscenza', 'analisi', 'sintesi' e 'giudizio'. Le sei sottocategorie sono organizzate da Bloom (1956) in ordine gerarchico e si possono riassumere come segue:

- 1.00 *Knowledge*
  - 1.10 *Knowledge of specifics*
    - 1.11 *Knowledge of terminology*
    - 1.12 *Knowledge of specific facts*
  - 1.20 *Knowledge of ways and means of dealing with specifics*
    - 1.21 *Knowledge of conventions*
    - 1.22 *Knowledge of trends and sequences*
    - 1.23 *Knowledge of classifications and categories*
    - 1.24 *Knowledge of criteria*
    - 1.25 *Knowledge of methodology*
  - 1.30 *Knowledge of the universals and abstractions in a field*
    - 1.31 *Knowledge of principles and generalizations*
    - 1.32 *Knowledge of theories and structures*
- 2.00 *Comprehension*
  - 2.10 *Translation*

- 2.20 *Interpretation*
- 2.30 *Extrapolation*
- 3.00 *Application*
- 4.00 *Analysis*
  - 4.10 *Analysis of elements*
  - 4.20 *Analysis of relationships*
  - 4.30 *Analysis of organizational principles*
- 5.00 *Synthesis*
  - 5.10 *Production of a unique communication*
  - 5.20 *Production of a plan, or proposed set of operations*
  - 5.30 *Derivation of a set of abstract relations*
- 6.00 *Evaluation*
  - 6.10 *Judgments in terms of internal evidence*
  - 6.20 *Judgments in terms of external criteria*

Successive scuole di pensiero hanno riorganizzato le sei sottocategorie (del dominio cognitivo) mantenendo un ordine gerarchico fra le prime 3, e considerando di pari livello le restanti 3; altre hanno invertito l'ordine di 'sintesi' e 'giudizio' (cfr. Anderson & Krathwohl, 2001).

La tassonomia elaborata da Bloom costituisce certamente una fra le più consolidate tassonomie didattiche o degli obiettivi nella letteratura pedagogica. Per due specifiche ragioni essa tuttavia non è stata presa in considerazione per la realizzazione della classificazione *FLOC*: a) la sua generalità, quindi applicabilità a tutti i livelli di istruzione; b) la mancanza di una diretta applicazione nel progetto Tuning e quasi nulla menzione nelle relative fonti<sup>36</sup>. Pertanto la fusione fra la proposta di Bloom e le competenze del progetto Tuning è, ad ora, per quanto appurato nell'ambito delle ricerche condotte per il presente studio, priva di precedenti.

### **3.7 Adesione al Processo di Bologna**

In tutti i paesi, l'immediata conseguenza dell'adesione al Processo di Bologna, nella persona del Ministro titolare dell'Istruzione Superiore, è stata la necessità di adeguare l'ordinamento vigente nazionale ai dettami delle dichiarazioni del Processo di Bologna. L'adesione al processo ha comportato riforme strutturali dei singoli ordinamenti nazionali, conformemente agli obiettivi di Bologna<sup>37</sup>. Nei paragrafi che seguono, si

---

<sup>36</sup> Il riferimento all'opera di B.S. Bloom compare una volta nelle fonti di riferimento di Adam (2004) è indicato fra la documentazione consultata in occasione dei preparativi della Conferenza dei Ministri tenutasi a Bergen, il 19-20 maggio 2005, <<http://www.bologna-bergen2005.no/>> (ultimo accesso maggio 2012).

<sup>37</sup> Fra queste, nel 2005, i ministri dell'istruzione superiore dei paesi europei partecipanti al Processo di Bologna hanno deciso di realizzare il 'Quadro dei Titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Qualifications Framework for the European Higher Education Area)' articolato nei tre cicli principali

accennerà ai processi di riforma dei quattro paesi coinvolti nel presente studio. Nel quadro di questo studio l'analisi si è soffermata su specifiche istituzioni in quattro stati europei che hanno aderito al Processo di Bologna: l'Austria, la Germania, l'Italia e il Regno Unito. La scelta dei paesi è stata guidata dalle lingue che si volevano includere nel progetto di ricerca: l'italiano, l'inglese ed il tedesco (permettendo, in quest'ultimo caso, un'analisi comparativa fra le varietà austriaca e tedesca)..

Segue, in questo capitolo, una sommaria descrizione della normativa universitaria vigente nei quattro paesi menzionati. Successivamente, nel capitolo 5, ci si soffermerà sull'istituzione universitaria identificata in queste nazioni e sulle ragioni che hanno condotto alla scelta di ognuna di esse.

La scelta dell'anno accademico per il quale raccogliere la documentazione ufficiale è caduta sull'A.A. 2009/2010, in quanto la necessità di esplicitare non solo i contenuti formativi ma anche gli obiettivi maturati è seguita alle proposte avanzate a Berlino nel 2003 e Bergen nel 2005 ed è divenuta lentamente prassi negli anni seguenti, successivamente alle riforme normative avvenute in ogni singolo paese. L'A.A. 2009/2010 si avvicinava inoltre molto all'auspicata chiusura del decennio di riforme del Processo di Bologna e si prestava dunque ad un primo consuntivo quantitativo e qualitativo dei traguardi raggiunti. L'analisi si fonda sulla comparazione fra le unità didattiche nelle quali si articola il processo dell'insegnamento negli atenei esaminati.<sup>38</sup>

---

dell'istruzione superiore, con indicazione dei titoli rilasciati per ciascun ciclo e facendo riferimento al numero dei crediti ECTS e ai risultati di apprendimento sviluppati a livello di corso di laurea (Descrittori di Dublino). Ogni Paese si è quindi impegnato a realizzare un proprio 'Quadro Nazionale dei Titoli (National Qualifications Framework - NQF)' impostato sugli standard del 'Quadro dei Titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore'.

<sup>38</sup>In Ralli & Stanizzi (2008)

Sussiste [...] un'equivalenza di tipo parziale o approssimativo fra il concetto di "corso di master universitario" e di *postgradualer Universitätslehrgang* tratto dalla legislazione universitaria austriaca: il concetto austriaco indica un corso post-laurea di perfezionamento scientifico e di alta formazione ricorrente. Tuttavia, a differenza del sistema italiano che distingue fra "master di primo livello", al quale si può accedere al termine di un corso di laurea triennale, e "master di secondo livello", che è successivo al conseguimento della laurea specialistica/magistrale, il sistema austriaco non presenta una simile differenziazione. Anzi, i requisiti di accesso ad un *postgradualer Lehrgang* vengono stabiliti in modo del tutto autonomo dagli atenei austriaci. Da un punto di vista linguistico-concettuale il "corso di master universitario" rappresenta dunque l'iperonimo che, a sua volta, comprende i due iponimi "corso di master di primo livello" e "corso di master di secondo livello". In tal senso il concetto austriaco viene a conglobare nel proprio interno i due iponimi italiani di "corso di master universitario". Data la complessità della materia giuridica e "per ovviare al problema dell'equivalenza totale in ambito giuridico" (Dal Pane 2001/2002:84), Šarčević (1997:236ss.) ha introdotto il concetto di "equivalenza funzionale", mutuato dagli studi comparatistici, che consiste nel considerare equivalenti funzionali due o più concetti che svolgono sostanzialmente la medesima funzione e/o che producono i medesimi effetti. Per esempio, in ambito universitario sono solitamente catalogabili come equivalenti funzionali tutti quei concetti relativi ad organi, professori e corsi di laurea.

(Ralli & Stanizzi, 2008:69-70, corsivo nell'originale)

### 3.7.1 La Repubblica Italiana nel Processo di Bologna

Il 25 maggio 1998 i rappresentanti di Francia, Germania, Italia e Regno Unito firmano la Dichiarazione della Sorbona (cfr. §3.1.2) impegnandosi nella promozione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In tal modo sottoscrivono la riforma dei rispettivi sistemi educativi universitari. In Italia il Processo di Bologna si avvia in concreto nel 1999 con il Decreto Ministeriale n.509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, che introduce i cicli e i crediti formativi. Nel 2004 e nel 2007, due ulteriori decreti integrano questo primo. Il D.M. n.270 del 2004 (*Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*) impone alle Università di specificare gli obiettivi formativi in termini di apprendimenti attesi, facendo riferimento sia al sistema di descrittori adottato in sede europea (i Descrittori di Dublino), sia agli sbocchi professionali connessi alle attività classificate dall'Istat, sia, infine, alle condizioni di occupabilità dei neolaureati. Il decreto del 2007, n.544 (*Definizione dei requisiti dei corsi di laurea e di laurea magistrale afferenti alle classi ridefinite con i DD.MM. 16 marzo 2007, delle condizioni e criteri per il loro inserimento nella Banca dati dell'offerta formativa e dei requisiti qualificanti per i corsi di studio attivati sia per le classi di cui al D.M. 3 novembre 1999, n. 509 e sia per le classi di cui al D.M. 22 ottobre 2004, n. 270*), impegna le Università a definire le *competenze* fra i *requisiti* che lo studente deve acquisire nel corso degli studi. Tali competenze devono essere *identificate, formate e valutate*; esse devono essere concertate con il contesto sociale e professionale di riferimento; devono altresì essere rapportate alle attese dei territori e dei suoi vari *stakeholders* (Leoni, 2010).

Come si vedrà meglio nel capitolo 5, per la lingua italiana è stato selezionato l'ateneo nell'ambito del quale viene svolto il presente progetto di ricerca, l'Università di Bologna. Uno dei criteri con cui sono stati selezionati gli altri tre atenei coinvolti nel progetto è l'omogeneità tematica fra le quattro istituzioni universitarie, al fine di permettere e rendere utile un'analisi sul fronte interlinguistico<sup>39</sup>. Nel dettaglio degli ulteriori criteri di selezione si entrerà nel §5.1.

---

<sup>39</sup> Inizialmente era stata valutata la possibilità di raccogliere i programmi di insegnamento di tutta la didattica dell'Università di Bologna. Conseguentemente la scelta degli altri tre atenei si era orientata verso l'individuazione di università che, nell'anno accademico scelto, offrivano una copertura disciplinare equiparabile. Successivamente, come si vedrà, si è circoscritto l'ambito disciplinare alle sole scienze umanistiche (cfr. §5.1).

### **3.7.2 La Repubblica d'Austria nel Processo di Bologna**

L'Austria ha aderito al Processo di Bologna nel 1999, riformando sostanzialmente il proprio assetto legislativo prima del Comunicato di Berlino (2003). La revisione dei suoi studi universitari viene condotta con la legge universitaria del 2002, la cosiddetta "Universitätsgesetz 2002" (BGBl. Nr. 120/2002), che pone fra i suoi obiettivi primari la realizzazione delle misure previste dal Processo di Bologna e lo sviluppo dell'autonomia delle università (Ralli *et al.*, 2007). Ulteriori tappe della ratifica del Processo di Bologna hanno coinvolto modifiche alla "Fachhochschul-Studiengesetz, FHStG" (BGBl. Nr. 340/1993, modificata in BGBl. I Nr. 89/2007), nello specifico nel 2002 e nel 2004, e alla "Hochschulgesetz 2005, HG" (BGBl. I Nr. 30/2006), in quest'ultimo caso in merito all'organizzazione delle *Pädagogische Hochschulen*. Con l'adesione del 1999, le istituzioni di istruzione superiore austriache si impegnano, fra l'altro, ad avvalersi nei propri corsi di studio dei crediti ECTS, ad organizzare la progettazione di programmi "integrati" di studio per il rilascio di titoli congiunti (*joint degree*) e ad adottare la struttura a due cicli, *Bachelorstudium* e *Masterstudium*, con l'eccezione di pochissimi corsi di laurea universitari, fra i quali, per esempio, medicina e odontoiatria.

Fra i criteri di scelta dell'ateneo, il criterio dell'omogeneità tematica fra le istituzioni da coinvolgere nello studio ha fatto sì che le *Fachhochschulen* (prevalentemente concentrate sulla ricerca e trasmissione di sapere in ambiti tecnici), come per esempio la *Technische Universität (TU) Wien*, e quelle istituzioni che offrono un'istruzione universitaria specializzata in un singolo settore (le accademie musicali, per esempio) siano state escluse nella prima selezione di istituzioni eleggibili. Per la Repubblica d'Austria è stato possibile condurre una ricerca molto puntuale fra le istituzioni rimaste dopo questa prima cernita. L'insieme di istituti da esaminare si era ridotto tanto da rendere possibile un esame preliminare della copertura disciplinare offerta da ogni ateneo. Fra le università

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (<http://www.uni-klu.ac.at/>)
- Donau-Universität Krems für Weiterbildung (<http://www.donau-uni.ac.at/de/index.php>)
- Johannes Kepler Universität Linz (<http://www.jku.at/>)
- Karl-Franzens-Universität Graz (<http://www.uni-graz.at/>)
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (<http://www.uibk.ac.at/>)
- Montanuniversität Leoben (<http://www.unileoben.ac.at/>)

- Paris-Lodron-Universität Salzburg (<http://www.uni-salzburg.at/>)
- Universität Wien (<http://www.univie.ac.at/>)

è stata scelta la Karl-Franzens-Universität Graz. Ciò è avvenuto anche in ragione della dettagliata descrizione dei contenuti e scopi formativi dei singoli insegnamenti offerti al suo interno, per l'A.A. 2009/2010. Inoltre, per quanto riguarda il criterio di omogeneità tematica, avendo inizialmente previsto una rappresentazione degli obiettivi di tutti i corsi (e quindi insegnamenti) delle università scelte, alcune istituzioni non si prestavano all'analisi comparata con l'Università di Bologna in ragione della più circoscritta offerta formativa (per esempio, l'Universität Innsbruck, l'Universität Klagenfurt, l'Universität Leoben e l'Universität Salzburg). Altre università, invece, come nel caso dell'Universität Wien, pur avendo una vasta gamma di corsi di laurea in entrambi i livelli, non fornivano descrizioni di contenuti e obiettivi tali da permettere l'analisi. Infine anche la Donau-Universität Krems è stata esclusa perché non offre corsi di primo livello essendo una Universität für Weiterbildung.

### 3.7.3 La Repubblica Federale di Germania nel Processo di Bologna

La Dichiarazione della Sorbona fu sottoscritta dal Ministro dell'Educazione, della Ricerca e della Tecnologia tedesco nel maggio 1998, avviando il processo di riforma del sistema educativo universitario della Repubblica Federale di Germania. In Germania la legislazione universitaria è di competenza dei singoli Länder. Per tale ragione la ratifica del Processo di Bologna si è concretizzata attraverso una serie di riforme, attuate in anni diversi, fra il 2003 e il 2009. A livello federale la Conferenza dei Rettori tedesca (Hochschulrektorenkonferenz, HRK), la conferenza dei Ministri dell'Educazione dei Länder (Kultusministerkonferenz, KMK) e il Ministero per l'Istruzione e la Ricerca (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) hanno segnato alcune tappe importanti attraverso i seguenti documenti: *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*<sup>40</sup> (2005), *Nationaler Aktionsplan Anerkennung*<sup>41</sup> (dicembre 2006), *BOLOGNA-PROZESS–Nationaler Bericht für Deutschland 2007-2009*<sup>42</sup> (novembre 2008), *Nationaler Aktionsplan Soziale Dimension*<sup>43</sup> (dicembre 2008) e

---

<sup>40</sup> <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>41</sup> <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_12\\_15-Nationaler-Bericht-05-07-Bologna-Anlage.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_12_15-Nationaler-Bericht-05-07-Bologna-Anlage.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>42</sup> <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_00\\_00-Bologna\\_2007-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_00_00-Bologna_2007-2009.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>43</sup>

*Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen*<sup>44</sup> (febbraio 2010). Certamente in ragione della radicata tradizione di autonomia delle università, fra i quattro paesi selezionati, le università della Germania sembravano essere quelle che, al momento della raccolta dei dati, avevano recepito meno sistematicamente la procedura di esplicitazione degli obiettivi di insegnamento e apprendimento, all'interno del proprio ordinamento didattico.

Le seguenti istituzioni sono state esaminate preliminarmente, con lo scopo di identificare l'ateneo da includere nel presente studio.

- Eberhard Karls Universität Tübingen (<http://www.uni-tuebingen.de/>)
- Freie Universität Berlin (<http://www.fu-berlin.de/>)
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (<http://www.uni-erlangen.de/>)
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (<http://www.uni-frankfurt.de/>)
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (<http://www.uni-duesseldorf.de/>)
- Humboldt-Universität zu Berlin (<http://www.hu-berlin.de/>)
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (<http://www.uni-mainz.de/>)
- Leibniz Universität Hannover (<http://www.uni-hannover.de/de/>)
- Ludwig-Maximilians-Universität München (<http://www.uni-muenchen.de/>)
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (<http://www.uni-heidelberg.de/>)
- Universität Bremen (<http://www.uni-bremen.de/>)
- Universität Göttingen (<http://www.uni-goettingen.de/>)
- Universität Hamburg (<http://www.uni-hamburg.de/>)
- Universität Hohenheim (<https://www.uni-hohenheim.de/>)
- Universität Leipzig (<http://www.zv.uni-leipzig.de/>)
- Universität Stuttgart (<http://www.uni-stuttgart.de/home/>)
- Universität Würzburg (<http://www.uni-wuerzburg.de/>)

Fra tutte le istituzioni valutate, la scelta è caduta sulla Humboldt-Universität zu Berlin. In primo luogo, questa università propone un'offerta formativa discretamente ampia, soddisfacendo il requisito dell'omogeneità tematica fra i quattro atenei da includere nello studio. La Universität Göttingen, la Leibniz Universität Hannover e la Universität

---

<[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BE\\_081010\\_NatBericht\\_TeilIII\\_SozialeDimension\\_endg.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BE_081010_NatBericht_TeilIII_SozialeDimension_endg.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

<sup>44</sup> <[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)> (ultimo accesso maggio 2012)

Hohenheim, per esempio, non si prestavano all'analisi avendo un'offerta formativa eccessivamente circoscritta ad alcune materie. In secondo luogo quest'istituzione ha predisposto una *Studienordnung* per ogni *Studienfach* all'interno della quale vengono indicati *Lern- und Qualifikationsziele* per tutti i moduli obbligatori del corso di laurea. A differenza dell'università di Graz e Leeds che entrano nel dettaglio di contenuti ed obiettivi formativi anche degli insegnamenti opzionali, in questo caso si hanno unicamente le informazioni circa gli insegnamenti obbligatori, ma pur sempre sistematicamente per ogni corso di laurea e per entrambi i livelli. Nel caso di Universität Hamburg, Universität Bremen, Eberhard Karls Universität Tübingen, per esempio, precisione e ricchezza di dettagli nell'esplicitazione dei contenuti ed obiettivi degli insegnamenti variavano molto fra gli insegnamenti di un corso di laurea e di un altro o fra il primo e il secondo livello, mettendo in luce un approccio differente da facoltà a facoltà. In numerosi altri casi, fra cui Freie Universität Berlin, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Leibniz Universität Hannover, Ludwig-Maximilians-Universität München, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Universität Leipzig, Universität Stuttgart e Universität Würzburg, pur disponendo di una buona descrizione dei contenuti formativi del corso di laurea e dei suoi obiettivi formativi, gli atenei elencavano unicamente i titoli degli insegnamenti in cui si sarebbe articolato lo studio, senza fornirne gli specifici obiettivi.

#### **3.7.4 Il Regno Unito nel Processo di Bologna**

L'istruzione superiore universitaria del Regno Unito non ha subito radicali modifiche attraverso l'adesione al Processo di Bologna. Inghilterra, Wales, Irlanda del Nord e Scozia presentavano già un sistema di istruzione universitaria ripartito su cicli diversi; un sistema di crediti per supportare la pianificazione didattica, valutare i risultati dell'apprendimento e favorire la progressione accademica e la mobilità degli studenti; e la possibilità di conseguire titoli congiunti (*joint awards* o *double degrees*). La ratifica dell'adesione ha comportato dunque modifiche più che riforme, per esempio concernenti la durata del corso di studi di primo o secondo livello o la definizione di tabelle di conversione fra sistemi di crediti nazionali e il sistema ECTS.

Le tappe legislative rilevanti per Inghilterra, Wales e Irlanda del Nord sono individuabili, principalmente, nei seguenti atti: "Dearing Report. National Committee of Inquiry into Higher Education. *Higher Education in the Learning Society*" (luglio

1997); “*Scottish Higher Education Framework*” del 2001 e completato nel 2003; “*Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*” (2001); “Quality Assurance Agency (QAA). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Section 1 (Postgraduate research programmes)*” (settembre 2004); “Quality Assurance Agency (QAA). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Section 2: Collaborative provision, and flexible and distributed learning (including e-learning)*” (settembre 2004) e “*Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education (regulations underpinning doctoral level study)*” (settembre 2004).

Anche in questo contesto, la scelta dell'università da includere nello studio descritto nella presente dissertazione ha preso le mosse dalla necessità di individuare un ateneo con dei programmi di insegnamento che, per l'A.A. 2009/2010, facevano riferimento agli obiettivi (risultati) di apprendimento attesi e che soddisfacevano il criterio di omogeneità tematica con gli altri atenei scelti. Nell'iniziale fase di analisi l'attenzione si è dunque soffermata sull'individuazione di quegli atenei che avevano recepito le novità introdotte dal Processo di Bologna circa l'esplicitazione dei risultati di apprendimento. Sulla base del gruppo di atenei così individuati successivamente è stato scelto quello la cui offerta formativa si presentava tanto ampia quanto quella degli altri tre atenei.

Nello specifico, attraverso il sito web dell'organizzazione UCAS, *Universities and Colleges Admissions Service*, (organizzazione che gestisce le iscrizioni a corsi universitari in tutto il Regno Unito) è stato scelto un campione random di 100 corsi di laurea<sup>45</sup> fra i circa 1330 offerti in tutte le istituzioni universitarie (*universities* e *colleges*) del Regno Unito (331, nel censimento UCAS)<sup>46</sup>. Per ognuno di questi 100 corsi di laurea sono state individuate tre istituzioni universitarie che lo proponevano.<sup>47,48</sup> In questa maniera sono stati raccolti complessivamente 219 collegamenti ai siti internet di corsi di laurea effettivamente attivati nell'A.A. 2009/2010, per i quali è stato

---

<sup>45</sup> Attraverso una *random list* generata con l'ausilio di <<http://www.random.org/sequences/>> (ultimo accesso maggio 2012).

<sup>46</sup> Fra i corsi così selezionati comparivano, per esempio, *Dental Technology*, *Sociology*, *Drama*, *Midwifery*, *Programming*, *Sanskrit*, ecc.

<sup>47</sup> Laddove il corso di laurea era proposto da quattro o più istituzioni, ne sono state scelte tre, di nuovo con l'ausilio di una *random list*.

<sup>48</sup> Attraverso i collegamenti proposti da UCAS verso i *Prospectuses* delle tre università che offrivano il corso di laurea selezionato è stato possibile esaminare come diversi atenei britannici componevano i propri programmi di insegnamento nell'A.A. 2009/2010. Fra le 331 istituzioni universitarie non tutte sono state esaminate, avendo scelto di esaminare solamente 100 fra i 1330 corsi offerti cumulativamente dalle 331 istituzioni.

possibile esaminare la documentazione relativa alla didattica. Tale documentazione è risultata di varia natura. Essa spaziava da programmi di insegnamenti (quindi informazioni sui contenuti formativi e, a volte anche, gli obiettivi formativi di ogni *module*), a descrizioni di corsi di laurea, a descrizioni di corsi di laurea corredate di dettagli circa ogni singolo insegnamento. I collegamenti a 219 corsi di laurea erano relativi a 114 università. Fra le 114 istituzioni esaminate non tutte presentavano dei programmi dei singoli insegnamenti. Nel caso di

- Birmingham City University (<http://www.bcu.ac.uk>)
- Cardiff University (<http://www.cardiff.ac.uk/about/>)
- Lancaster University (<http://www.lancs.ac.uk/home/>)
- Newcastle University (<http://www.ncl.ac.uk>)
- Swansea University (<http://www.swan.ac.uk/>)
- University of Bath (<http://www.bath.ac.uk/>)
- University of Bedfordshire (<http://www.beds.ac.uk>)
- University of East London (<http://www.uel.ac.uk/>)
- University of the West of England, Bristol (<http://www.uwe.ac.uk/>)
- University of Glasgow (<http://www.gla.ac.uk/>)

per esempio, i corsi di laurea dell'A.A. 2009/2010 erano corredate di una descrizione dei contenuti e degli obiettivi del corso, ma non dei singoli insegnamenti. Nel caso di

- Teesside University (<http://www.tees.ac.uk/>)
- University of Chichester (<http://www.chi.ac.uk/>)
- University of Essex (<http://www.essex.ac.uk/>)
- University of Edinburgh (<http://www.ed.ac.uk/home>)

per esempio, una descrizione dei singoli insegnamenti era presente, ma non per tutti i corsi di laurea dell'istituzione. Infine, nel caso di

- Aberystwyth University (<http://www.aber.ac.uk/en/>)
- Manchester Metropolitan University (<http://www.mmu.ac.uk/>)
- University of Derby (<http://www.derby.ac.uk/>)
- University of Leeds (<http://www.leeds.ac.uk/>)

la descrizione dei contenuti e obiettivi formativi del corso era seguita da una descrizione dei singoli insegnamenti, a volte, tuttavia, assai breve e spesso incentrata sui contenuti formativi, anziché sui risultati dell'apprendimento. Fra queste ultime si è distinta l'università di Leeds, che presentava una buona descrizione sia dei corsi, sia degli

insegnamenti, dove questi ultimi erano richiamabili individualmente, separatamente ed erano descritti in maniera chiara e schematica, indicando tanto i contenuti formativi (*Module summary*) quanto gli obiettivi (*Objectives*) e i risultati attesi (*Skills outcomes*). Pertanto essa è stata scelta a rappresentare l'ateneo relativo al Regno Unito.



*“Classification [...] is inherent in man.  
Perhaps it is a concomitant of the finiteness  
of the speed of neural impulses in the human body.  
When the speed is finite, structure emerges.  
Wherever there is structure, sequence emerges.  
When sequence is helpful to the purpose onhand,  
it is classification”  
(Ranganathan, 1967, sec. CP2)*

## **Capitolo 4**

### ***FLOC – Una classificazione a faccette di obiettivi dell’apprendimento***

**Sommario:** 4.1. Una Classificazione di Obiettivi di Apprendimento; 4.2. Metodologia di analisi; 4.3. La Classificazione a faccette di Obiettivi di Apprendimento (FLOC); 4.4. Gli scopi di una classificazione di obiettivi di apprendimento; 4.4.1. Caratteristiche e funzioni di FLOC; 4.4.2. Funzioni di COAPP; 4.5. Il software Facetmap.

I precedenti tre capitoli hanno avuto la funzione di inquadrare il contesto disciplinare dal quale muove questo progetto (capitolo 1); definire la problematica della gestione del multilinguismo nei *KOS* che ha innescato il processo di indagine sfociato in questo studio (capitolo 2); introdurre il contesto tematico (capitolo 3) che inquadra FLOC e l’ipotesi della creazione di una classificazione a faccette di obiettivi e risultati di apprendimento condivisa a livello europeo.

Gnoli *et al.* (2006) propongono una serie di criteri alla luce dei quali valutare quando, volendo classificare degli elementi, convenga adottare un sistema a faccette:

Ci si può orientare direttamente verso l’analisi a faccette quando:

- dobbiamo indicizzare contenuti specializzati, per i quali le tavole enumerative risulterebbero molto lunghe e scomode;

- vogliamo fornire un accesso multiplo, ossia un approccio semantico multidimensionale, agli oggetti di una collezione per soddisfare categorie di pubblico, modelli mentali, strategie di accesso e reperimento (*wayfinding*) eterogenei fra loro;
- l'intrinseca complessità degli oggetti di una collezione non ne permetta la classificazione mediante un unico parametro, se non a pena di una perdita di informazione o profondità semantica;
- la collezione di oggetti da classificare è destinata a una crescita e a modifiche continue, quindi sia necessario disporre di uno schema particolarmente flessibile e adattivo;
- prevediamo una possibile modifica o integrazione a posteriori dei criteri di classificazione, ossia quando abbiamo bisogno di una classificazione ospitale (scalabile).

(Gnoli *et al.*, 2006:88)

Le condizioni elencate dagli autori descrivono bene il contesto tematico-disciplinare all'interno del quale si sviluppa il presente studio. Per tale ragione il *KOS* che si propone per la gestione di obiettivi di apprendimento è una classificazione a faccette.<sup>1</sup>

#### 4.1 Una classificazione di obiettivi di apprendimento

Nel presente studio si vorrebbero porre le basi necessarie a vagliare l'utilità ed ipotizzare le caratteristiche di un sistema plurilingue, all'interno del quale siano classificati tutti gli obiettivi di apprendimento (o risultati di apprendimento, in questo contesto i due termini si equivalgono, cfr. §3.2.3) maturabili con la frequenza degli insegnamenti universitari, offerti dalle università dei paesi che hanno aderito al Processo di Bologna. L'obiettivo finale del presente progetto non è creare una classificazione immediatamente adottabile, ma proporre un possibile schema di classificazione, che faciliti l'analisi del contesto e l'eventuale pianificazione di una classificazione paneuropea realmente utilizzabile. Lo schema di classificazione<sup>2</sup> che si propone – ovvero l'insieme di classi previste da un determinato sistema di organizzazione della conoscenza

---

<sup>1</sup> Facendo riferimento ancora una volta a Gnoli *et al.* (2006), la classificazione a faccette che si propone nella presente dissertazione è un esempio di “classificazioni a faccette spurie: quei modelli di classificazione che si rifanno alla teoria delle faccette soltanto (o principalmente) per ciò che riguarda la logica pluridimensionale di accesso all'informazione (tralasciando ordine di citazione e notazione)” (Gnoli *et al.*, 2006:99), distinte dalle “classificazioni a faccette pure” e dalle “classificazioni apparenti”.

Dalla teoria originaria, queste applicazioni mutuano principalmente la logica analitico-sintetica e la post-coordinazione, ossia quell'idea di categorie intese come descrittori semantici (e non come contenitori) e la possibilità per l'utente di fabbricarsi categorie *on the fly* attraverso la combinazione a posteriori delle varie categorie (faccette) previste. E' quello che molti (sulla scorta di Gatto 2001 e 2005) definiscono ormai con l'etichetta di ‘logica multidimensionale’: la possibilità di accedere a un medesimo item mediante percorsi o attributi alternativi, ciascuno rappresentante un aspetto o *faccia* dell'oggetto stesso. Minor (o nessun) interesse sembra invece dedicato agli schemi generali (quello di Ranganathan o del CRG) in base ai quali scegliere le faccette principali del sistema e il loro ordine, quindi al sistema di notazione e all'ordine di citazione (Gnoli *et al.*, 2006:107).

<sup>2</sup> Sulla distinzione fra ‘schema di classificazione’ e ‘classificazione’ si veda §1.6.3.

e le loro relazioni (faccette e fuochi), alla luce delle quali vengono analizzate tutte le UDO (unità di obiettivi di apprendimento) – è qui presentato in *FLOC – Classificazione a faccette di obiettivi di apprendimento*, il cui acronimo è ispirato alla traduzione del nome in inglese, *Faceted Learning Objective Classification*. *FLOC* è la classificazione a faccette sviluppata nel presente progetto di ricerca di dottorato e descritta in questa dissertazione. I risultati e le considerazioni finali del presente progetto non ambiscono dunque a proporre uno strumento finito e pronto all'uso. Fra gli scopi c'è piuttosto proporre una metodologia utile ai fini della pianificazione e della gestione di una classificazione che, in futuro, possa essere realmente adottata. La classificazione che si ipotizza in un futuro, che potrebbe nascere dal banco di prova della classificazione a faccette *FLOC*, sarà frequentemente nominata nel corso di questo e dei successivi capitoli. Per tale ragione è stato creato l'acronimo *COAPP* (Classificazione di Obiettivi di APPrendimento). *COAPP* verrà utilizzato per fare riferimento esclusivamente alla classificazione di obiettivi di apprendimento utilizzata a livello europeo che potrebbe essere sviluppata (in futuro). *COAPP* si distingue dunque nettamente da *FLOC*, anzitutto perché solamente quest'ultima esiste. Lo schema di classificazione proposto in *FLOC*, e nei dettagli del quale si entrerà nel capitolo 6, vuole costituire un banco di prova attraverso il quale classificare un campione circoscritto di unità di obiettivi di apprendimento (UDO). In ragione dell'enorme mole di lavoro necessaria per la realizzazione di una classificazione paneuropea concretamente utilizzabile (*COAPP*), i tempi e le risorse offerti da un percorso di dottorato di ricerca non avrebbero permesso la creazione di una versione base di una *COAPP*. Inoltre “uno schema di classificazione è sempre soggettivo<sup>3</sup> e arbitrario” (Gnoli *et al.*, 2006:78). Anche per tale ragione è opportuno che la creazione di una *COAPP* preveda lo sforzo congiunto di un gruppo di lavoro<sup>4</sup>. Questo avrebbe maggiori probabilità di garantire la rappresentatività ad una serie di punti di vista eterogenei.

---

<sup>3</sup> In Gnoli & Scognamiglio (2008), a tal proposito, è ben detto che “la classificazione è una necessità pratica, ma i suoi schemi sono ‘creati, non scoperti’.” (Gnoli & Scognamiglio, 2008:83). Nell'ambito della stessa argomentazione, gli autori riportano Birger Hjørland (2008b): “[...] in the field of KO [we] should consider that semantic relations are never ‘neutral’, ‘objective’ representations of reality. They are always reflecting a point of view, a perspective and an interest.” (Hjørland, 2008b).

<sup>4</sup> Trattandosi di uno schema organizzativo ambiguo (cfr. §1.4), il criterio organizzativo riflette la soggettività delle scelte operate dal compilatore e la chiave di lettura dei contenuti sistemati in categorie è lo schema progettato dal compilatore (ragion per cui il lavoro di quest'ultimo è particolarmente delicato nella fase di sviluppo e manutenzione dello schema).

## 4.2 Metodologia di analisi

Nello sviluppo del progetto qui descritto, l'analisi condotta si è soffermata sugli obiettivi dell'apprendimento e nello specifico sulla loro struttura e semantica.

Da un punto di vista analitico strutturale, il progetto vede le proprie basi nell'analisi manuale di diverse fonti di descrizione della didattica, in particolare nei programmi di insegnamento contenenti un'esplicita descrizione di contenuti ed obiettivi formativi. Questa fase ha fornito da un canto l'occasione di esaminare la letteratura di riferimento sull'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento nella didattica (primariamente il progetto *Tuning Educational Structures in Europe*; cfr. Adam 2004 e 2006; Kennedy, *et al.*, 2006; Kennedy 2008; Žiliukas & Katiliute 2008 e la documentazione del Processo di Bologna), e dall'altra quella di individuare la gran parte di diverse forme stilistiche/linguistiche nelle quali occorrono i costrutti (generalmente sintatticamente complessi) che esplicitano gli obiettivi di apprendimento nei documenti originali di diverse istituzioni europee. L'esito di tale analisi ha permesso di identificare alcune costanti, fra le quali:

- un agente che coincide con lo studente che apprende (coerentemente con l'approccio *student-centred*);
- spazio e tempo che coincidono con l'istituzione accademica dalla cui didattica sono state tratte le UDO classificate e l'A.A. 2009/2010;
- un'azione o un'attività o un processo, che, se realizzati con successo, concorrono alla maturazione dell'obiettivo di apprendimento del quale azione/attività/processo costituiscono un nucleo semantico;
- un oggetto coinvolto dall'azione o attività o dal processo appena menzionati;
- eventuali specificazioni che completano tanto l'oggetto, quanto l'azione o l'attività o il processo.

Sul piano dell'analisi semantica, ogni obiettivo formativo è stato analizzato in faccette per individuarne i nuclei semantici facenti riferimento ad ogni singola faccetta. In fase di estrazione delle UDO, gli obiettivi dell'apprendimento sono stati individuati ed estrapolati dal contesto oppure il testo di partenza è stato elaborato al fine di enucleare un obiettivo formativo con la forma stilistica e sintattica prevalentemente adottata nella prassi e consigliata nella letteratura scientifica del settore: per esempio, 'is able to + verbo' o 'è in grado di + verbo' (si veda per esempio, Adam 2006 e Kennedy 2008). Inoltre, l'analisi sul fronte semantico ha permesso altresì l'individuazione dell'azione (o

attività o processo) insita nell'UDO, indipendentemente dalla forma grammaticale dell'elemento che la esprimeva. Come si vedrà nel capitolo 6, l'azione dell'UDO molto spesso si presenta sotto forma di costrutto verbale, ma non necessariamente. Oltre a ciò, l'analisi di tipo semantico per l'individuazione della competenza di riferimento per ogni UDO ha comportato un esame della commistione dei diversi componenti (nuclei semantici) dell'UDO esaminata e del contesto d'origine dell'UDO. Un esempio è dato dalle UDO classificate come espressione della competenza strumentale 'conoscenza di una seconda lingua', senza che alcuna seconda lingua sia esplicitamente menzionata nell'UDO. Alcune di queste UDO, per esempio, si articolano intorno alle azioni 'analizzare' o 'scrivere' e solamente nel documento di origine erano contestualizzate nell'ambito dell'apprendimento di una seconda lingua. Dato il contesto classificatorio delle competenze Tuning adottato, UDO con queste caratteristiche sono state classificate tramite il fuoco 'conoscenza di una seconda lingua' (cfr. capitolo 6).

L'analisi semantico-lessicale e semantico-contrastiva si è avvalsa di diverse fonti di riferimento, anzitutto: *Il Devoto-Oli 2010: vocabolario della lingua italiana*; *Lo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana*; il *Collins Cobuild English language dictionary*; il *Concise Oxford English dictionary*; *Der kleine Wahrig: Wörterbuch der deutschen Sprache*; il *Duden: Deutsches Universalwörterbuch*. In maniera minore sono stati consultati anche dizionari bilingue per confermare le attinenze semantiche ed equivalenze interlinguistiche identificate. L'analisi ha condotto all'individuazione di equivalenze esatte a livello monolingue fra diversi fuochi di alcune faccette. In questi casi, laddove è stata identificata una sinonimia fra alcuni termini, uno è stato selezionato e sempre preferito agli altri nella classificazione (cfr. §5.7 in merito al controllo del vocabolario in FLOC). L'analisi semantica è stata condotta anche a livello multilingue, in un paragone fra le UDO di una versione di FLOC e quelle classificate nelle restanti tre versioni. Tale analisi ha permesso una mappatura fra le quattro versioni di FLOC (come mostrato in Fig.2.3). Le relazioni semantiche individuate a livello interlinguistico sono state descritte nel capitolo 2 e verranno esemplificate nel capitolo 6. La tipologia di relazione semantica individuata ed indicata, sia nel contesto monolingue che in quello multilingue, è il risultato di un esame manuale dei dati e di un giudizio che riflette il punto di vista del compilatore della classificazione. Per quanto concerne la dimensione semantico-contrastiva dell'analisi, questa è stata probabilmente la più difficile da gestire metodologicamente. Nonostante l'organizzazione di UDO nelle diverse FLOC abbia

condotto a risultati utilizzabili ai fini della valutazione della gestione del multilinguismo nei KOS, ulteriori studi, condotti ampliando il bacino dal quale estrarre UDO e adottando un software diverso da FacetMap (per le ragioni che si vedranno più avanti e che saranno esemplificati nel capitolo 6), potrebbero fornire dati e risultati ancor più attendibili e generalizzabili.

### **4.3 Classificazione a faccette di Obiettivi di Apprendimento (FLOC)**

FLOC propone uno schema di classificazione che si articola nelle faccette che si vedranno di seguito e nei relativi fuochi<sup>5</sup>. Nell'ambito del presente progetto di ricerca è stato impiegato uno schema di classificazione, che coinvolge complessivamente 15 faccette, per classificare un campione circoscritto di UDO. Lo schema di classificazione (dunque faccette e fuochi) e le UDO classificate sulla base di tale schema costituiscono la classificazione. Le UDO classificate sono tratte da programmi di insegnamento di quattro atenei europei: l'Università di Bologna, la Universität Graz, la Humboldt Universität zu Berlin e la University of Leeds (cfr. i paragrafi 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 e 5.2.4). Le lingue in cui queste istituzioni descrivono i propri programmi di insegnamento sono, rispettivamente, l'italiano, il tedesco (il tedesco in Austria e il tedesco in Germania) e l'inglese. Le UDO ricavate dalla documentazione originale sono espresse in queste lingue o varietà linguistiche e sono state classificate separatamente. Pertanto si hanno quattro classificazioni distinte in base alla lingua delle UDO classificate: FLOC-IT per le UDO che esprimono obiettivi formativi presso l'Università di Bologna; FLOC-AT quelle della Universität Graz; FLOC-DE per la Humboldt Universität e FLOC-EN per University of Leeds<sup>6</sup>. In quei casi in cui si farà generico riferimento a FLOC, quanto affermato sarà da considerarsi applicabile indistintamente tanto a FLOC-IT, quanto a FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN.

---

<sup>5</sup> Si veda §1.6.3.2 per i dettagli teorici su *faccette* vs. *fuochi*. Per la faccetta 'Competenza generale Tuning', per esempio, si hanno trenta fuochi – ripartiti nelle tre faccette di secondo livello: "Competenze Strumentali" (10), "Competenze Interpersonali" (8) e "Competenze Sistemiche"(12).

<sup>6</sup> Le UDO classificate in ogni versione di FLOC possono presentare una relazione semantica (nella mappatura fra le quattro classificazioni) con le UDO classificate nelle restanti tre versioni di FLOC. Per esempio, le UDO classificate in FLOC-EN presentano, fra l'altro, delle relazioni semantiche con alcune UDO in FLOC-AT. L'indicazione dell'UDO nell'altra versione di FLOC, con la quale sussiste una relazione semantica, non costituisce tuttavia un collegamento diretto con quest'ultima versione. In pratica, pur fornendo in FLOC-EN l'indicazione di un'interessante UDO in FLOC-AT, quest'ultima è suggerita all'utente, ma non è ulteriormente navigabile o consultabile. In altre parole, all'utente di FLOC si fornisce l'indicazione dell'esistenza di UDO attinenti o equivalenti. La navigazione e consultazione di queste ultime UDO deve tuttavia avvenire nella rispettiva versione di FLOC.

Le unità di obiettivi di apprendimento classificate in *FLOC* consistono in unità spesso semanticamente e sintatticamente complesse<sup>7</sup>. Per tale ragione è stato deciso di adottare una serie di faccette, nella fattispecie 15, alla luce delle quali analizzare le UDO contenute in *FLOC*. Un esempio della complessità semantica e sintattica di gran parte degli obiettivi formativi in *FLOC-IT* (la versione in lingua italiana di *FLOC*) è dato da “[lo studente] è in grado di partecipare, senza essersi preparato, a conversazioni in lingua straniera su argomenti familiari”. Il verbo ‘partecipare’ qui esprime un’azione che implica uno studente che prende parte attivamente ad un processo. Questo processo è completato dall’oggetto ‘conversazioni’, che a loro volta sono inerenti a degli ‘argomenti’. Inoltre le conversazioni sono ‘conversazioni in lingua straniera’ e gli argomenti ‘argomenti familiari’, dove ‘in lingua straniera’ e ‘familiari’ sono due modificatori dell’oggetto. L’obiettivo formativo espresso in questa UDO si compone dunque di un’azione, due oggetti e due modificatori che delimitano l’intensione<sup>8</sup> dei termini che esprimo i due oggetti. Un esempio tratto da *FLOC-EN* (la versione in lingua inglese), “[the student] should be able to evaluate key issues relating to the development of a concept”, presenta un’azione, espressa dal verbo ‘evaluate’, che implica la capacità di saper determinare la portata/il significato di un certo fenomeno/elemento/ecc. attraverso un accurato esame/studio, e degli oggetti (ai quali fa riferimento l’azione), ‘issues’, i quali sono fondamentali (‘key issues’), e che a loro volta si presentano ‘relating to the development’ di un ‘concept’. In questo caso il processo di classificazione deve tener conto non solo dell’azione espressa dal verbo, ma anche degli oggetti e dei modificatori degli oggetti, cioè ‘key’ e ‘of a concept’. Di seguito si riportano le faccette della classificazione *FLOC*.

1. ‘Azione’, ‘Action’, ‘Handlung’
2. ‘Oggetto’, ‘Object’, ‘Objekt’
3. ‘Modificatore’, ‘Modifier’, ‘Modifikator’

Sono tre faccette di tipo semantico-lessicale attraverso le quali ogni unità di obiettivi di apprendimento è stata classificata in *FLOC*<sup>9</sup>. Ogni UDO è stata classificata anche in base ad una faccetta di tipo tematico:

4. ‘Competenza generale Tuning’.

---

<sup>7</sup> Tutte le unità di obiettivi di apprendimento classificate in *FLOC* sono elencate nelle appendici B1, B2, B3 e B4.

<sup>8</sup> Cfr. §1.6.3.

<sup>9</sup> Per le ragioni che si vedranno più avanti in §4.5, ‘Oggetto’ e ‘Modificatore’ sono state duplicate. Esistono pertanto anche ‘Oggetto2’ e ‘Modificatore2’ che hanno le medesime caratteristiche di ‘Oggetto’ e ‘Modificatore’.

La classificazione ha inoltre previsto le seguenti ulteriori otto faccette:

5. 'UDO FLOC-IT'
6. 'Mapping interlinguistico con FLOC-IT'
7. 'UDO FLOC-AT'
8. 'Mapping interlinguistico con FLOC-AT'
9. 'UDO FLOC-DE'
10. 'Mapping interlinguistico con FLOC-DE'
11. 'UDO FLOC-EN'
12. 'Mapping interlinguistico con FLOC-EN'

laddove la faccetta 'UDO FLOC-IT' si compone di fuochi che coincidono con le UDO della classificazione FLOC-IT e la faccetta 'Mapping interlinguistico con FLOC-IT' si compone di cinque fuochi che esprimono la relazione semantica interlinguistica che intercorre fra le UDO in FLOC-IT (elencate in 'UDO FLOC-IT') e l'UDO nella classificazione FLOC che si sta navigando. (Queste due faccette sono presenti unicamente in FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN.) La faccetta 'UDO FLOC-AT' consta di fuochi che coincidono con le UDO della classificazione FLOC-AT e la faccetta 'Mapping interlinguistico con FLOC-AT' si articola in cinque fuochi che esprimono la relazione semantica interlinguistica che intercorre fra le UDO in FLOC-AT e l'UDO nella classificazione FLOC che si sta esaminando. (Queste due faccette sono presenti unicamente in FLOC-IT, FLOC-DE e FLOC-EN.) La faccetta 'UDO FLOC-DE' si compone di fuochi che coincidono con le UDO della classificazione FLOC-DE e la faccetta 'Mapping interlinguistico con FLOC-DE' si articola in cinque fuochi che esprimono la relazione semantica interlinguistica che intercorre fra le UDO in FLOC-DE e l'UDO nella classificazione FLOC che si sta esplorando. (Queste due faccette sono presenti unicamente in FLOC-IT, FLOC-AT e FLOC-EN.) E infine, la faccetta 'UDO FLOC-EN', nella quale i fuochi coincidono con le UDO della classificazione FLOC-EN, e la faccetta 'Mapping interlinguistico con FLOC-EN', che si articola in cinque fuochi i quali esprimono la relazione semantica interlinguistica che intercorre fra le UDO in FLOC-EN e l'UDO nella classificazione FLOC che si sta esaminando. (Queste due faccette sono presenti unicamente in FLOC-IT, FLOC-AT e FLOC-DE.)

Le otto faccette appena viste (nell'elenco dalla quinta alla dodicesima) si distinguono funzionalmente dalle quattro summenzionate (dalla prima alla quarta) e costituiscono delle faccette improprie se paragonate ad 'Azione', 'Oggetto', 'Modificatore' e 'Competenza generale Tuning'. Le faccette 'Competenza generale Tuning', 'Azione', 'Oggetto' (e 'Oggetto2') e 'Modificatore' (e 'Modificatore2') costituiscono delle faccette

proprie in quanto per mezzo di esse si effettua un'analisi semantica degli elementi classificati, individuandone proprietà caratterizzanti. Esse hanno la primaria funzione di essere impiegate nella fase di ricerca di una specifica UDO, attraverso la selezione (da parte dell'utente della classificazione) di una competenza Tuning, di un'azione, di un oggetto o di un suo modificatore specifici, al fine di circoscrivere il numero di UDO che esprimono gli obiettivi formativi ai quali l'utente è interessato. Per mezzo di queste faccette (proprie) l'utente naviga, seleziona dei fuochi e, dunque, fa uso della classificazione per filtrare l'informazione che lo interessa e per pervenire al risultato della sua ricerca.

Le otto faccette 'UDO FLOC-IT', 'UDO FLOC-AT', 'UDO FLOC-EN', 'UDO FLOC-DE', 'Mapping interlinguistico con FLOC-IT', 'Mapping interlinguistico con FLOC-DE', 'Mapping interlinguistico con FLOC-AT' e 'Mapping interlinguistico con FLOC-EN' sono faccette improprie, in quanto non hanno la funzione di evidenziare un nucleo semantico caratterizzante dell'elemento classificato o di circoscrivere la ricerca dell'utente. Per mezzo di esse, è possibile fornire all'utente alcune informazioni aggiuntive, e potenzialmente utili, riguardo ai risultati di una selezione già effettuata in precedenza, attraverso le faccette proprie<sup>10</sup>.

In pratica ogni unità di obiettivi di apprendimento è stata classificata in base ad un fuoco (più precisamente, ad ogni UDO è stato attribuito un solo fuoco<sup>11</sup>) di ognuna delle seguenti faccette:

- 'Competenza generale Tuning'
- 'Azione'
- 'Oggetto'
- 'Oggetto2'
- 'Modificatore'
- 'Modificatore2'
- 'UDO FLOC-IT'
- 'Mapping interlinguistico con UDO in FLOC-IT'
- 'UDO FLOC-AT'
- 'Mapping interlinguistico con UDO in FLOC-AT'
- 'UDO FLOC-DE'
- 'Mapping interlinguistico con UDO in FLOC-DE'
- 'UDO FLOC-EN'
- 'Mapping interlinguistico con UDO in FLOC-EN'.

---

<sup>10</sup> In merito alla distinzione fra faccette impiegate durante la fase di ricerca e faccette, non necessariamente selezionabili, che offrono informazioni aggiuntive sui risultati ottenuti in seguito alla ricerca, si veda anche Postai (2006) in "Web Design in pratica. Navigazione, interazione usabilità".

<sup>11</sup> Per ragioni ed ulteriori dettagli si veda più avanti il §4.5.

Nel momento in cui l'utente di FLOC seleziona un fuoco da una faccetta, visualizzerà tutte le UDO classificate per mezzo di quello specifico fuoco, ovvero tutte le UDO che presentano la caratteristica espressa dal fuoco selezionato. Attraverso le prime sei (le faccette proprie), l'utente può, per esempio, selezionare una specifica azione, o uno specifico oggetto ai quali egli è interessato. Attraverso questa operazione di selezione l'utente circonda il numero di risultati visualizzato. Nel momento in cui l'utente ha identificato l'UDO (o il gruppo di UDO) che esprime la competenza Tuning, l'azione, l'oggetto e il modificatore importanti, allora c'è ragione di prendere in considerazione le faccette improprie, le quali forniscono ulteriori informazioni sull'UDO identificata. Queste ulteriori informazioni avvisano l'utenza della presenza di UDO formulate in un'altra lingua (perché concernenti istituzioni universitarie di altri stati europei), che hanno un nucleo semantico in comune con l'UDO identificata dall'utente. Queste UDO sono classificate nelle restanti tre versioni di FLOC<sup>12</sup>. Infine, in FLOC è presente un'ulteriore faccetta

13. 'Forma'

introdotta per analisi secondarie. Su questa faccetta e su 'Oggetto2' e 'Modificatore2', introdotte per superare alcuni limiti di FacetMap (il software adottato) ci si soffermerà nel paragrafo 4.5 e nel capitolo 6.

#### **4.4 Gli scopi di una classificazione di obiettivi di apprendimento**

Un'analisi condotta ricercando e classificando obiettivi di apprendimento di programmi di insegnamento che descrivono le competenze da acquisire, in insegnamenti realmente tenuti presso diversi atenei, presenta diversi spunti di ricerca interessanti. Fra questi, lo studio permette di esaminare gli obiettivi di apprendimento e fotografarne l'adozione relativamente all'A.A. 2009/2010, in un contesto comparativo internazionale e plurilingue. Lo studio qui condotto consente poi anche di soffermare l'attenzione sui requisiti di una classificazione di obiettivi di apprendimento e sulla sua pianificazione. In questo contesto fornisce infine anche l'occasione di sottoporre ad esame le funzioni di una tale classificazione e i vantaggi e gli svantaggi dell'approccio lavorativo adottato per lo sviluppo di FLOC, includendo le competenze Tuning e adottando il software Facetmap.

---

<sup>12</sup> Per gli scopi di UDO relative ai piani didattici di altri atenei europei, all'interno di una classificazione di obiettivi di apprendimento, si vedano i paragrafi che seguono. Per ulteriori dettagli e l'analisi di alcuni esempi si rimanda al capitolo 6.

#### **4.4.1 Caratteristiche e funzioni di FLOC**

Per quanto attiene ai dati contenuti in FLOC, seppure limitatamente ad alcune aree disciplinari e allo specifico anno accademico 2009/2010, *FLOC* fornisce una fotografia della pratica didattica di alcuni atenei d'Europa, e favorisce un raffronto fra ipotesi teoriche e pratica didattica, per identificare (alcune eventuali) necessità o lacune nella realizzazione del Processo di Bologna.

In FLOC è stato scelto di classificare delle UDO tratte da documentazione del dominio delle scienze umanistiche.

I dati esaminati e classificati in FLOC permettono un confronto fra quattro realtà nazionali sui piani di:

- specificità nell'esplicitazione delle competenze da maturare;
- gamma di competenze;
- forma linguistica (nominale o verbale, per esempio) adottata nell'esplicitazione delle competenze;
- metodicità e stile (da parte dei diversi autori dei documenti originali) nella descrizione delle competenze.

Attraverso FLOC e le considerazioni maturate nel corso del progetto (e riportate in questa dissertazione) è possibile effettuare una analisi preliminare del vocabolario che esprime gli obiettivi di apprendimento. Tale analisi può condurre a considerazioni sull'interpretazione di terminologia fondamentale, come, per esempio, 'capacità', 'abilità', 'essere in grado di...', ecc. e sull'interpretazione non univoca che i docenti e progettisti didattici, autori dei programmi di insegnamento, hanno dato di termini chiave come "Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)", "Objective", "Conoscenze e abilità da conseguire", ecc. E' inoltre possibile soffermarsi ad esaminare le scelte stilistiche dei compilatori della documentazione, per apprezzare, per esempio, eventuali, differenze fra "the student should be able to...", "the student will be able to..." e "the student is able to..." (cfr. §6.1.2) o per osservare l'alternanza di costruzioni verbali e costruzioni nominali che specificano la capacità o l'abilità sviluppata e che sono molto frequenti nella lingua tedesca (apprezzabili tanto in FLOC-AT quanto in FLOC-DE).

Sono poi possibili diverse considerazioni sulla variazione lessicale riscontrabile nella documentazione originale e sul proliferare di forme sinonimiche, che oltre a costituire una ridondanza, possono provocare confusione nell'utenza della documentazione. L'uso

di costrutti diversi, all'interno di un dominio ben delimitato suggerisce la volontà di rimandare a entità diverse. Qualora queste entità siano da considerarsi, tuttavia, equivalenti o identiche, la consultazione da parte degli utenti sarebbe facilitata se si adottasse un'unica univoca formulazione<sup>13</sup>.

Attraverso l'adozione delle competenze generali Tuning nella classificazione FLOC, quest'ultima fornisce anche un contesto applicativo al "linguaggio comune" per la descrizione degli obiettivi degli insegnamenti proposto in Tuning. In FLOC, le competenze generali Tuning assumono, infatti, la funzione di 'ponte' fra obiettivi di apprendimento di diverse istituzioni, espressi in lingue diverse. Le competenze Tuning sono impiegate come quadro di riferimento comune, o metro di misurazione condiviso, al quale rapportare ogni UDO classificata in FLOC. Uno studio condotto a livello di competenze generali, anziché di competenze disciplinari specifiche, sembra offrire diversi vantaggi fra cui la possibilità di condurre un'analisi dei contenuti di piani didattici di diverse università, così come di istituti diversi all'interno di una stessa istituzione universitaria; e la possibilità di condurre l'analisi su insegnamenti tratti da diversi cicli (primo e secondo). L'uso delle competenze generali Tuning conduce, inoltre, a maturare riflessioni e considerazioni su alcune migliorie apportabili alle stesse, qualora, per esempio, si vagli il loro impiego in una classificazione da utilizzare concretamente in futuro, ovvero in una COAPP.

In aggiunta, FLOC ha il pregio di indurre a riflettere sui vantaggi di una classificazione di competenze generali da fornire al docente in fase di compilazione della programmazione didattica. Questi potrebbe impiegarla per attingere alle formulazioni utili per compilare il programma dell'insegnamento in questione. Al docente verrebbe così fornito un supporto tecnico, concreto nella fase di compilazione, demandando a questi il compito, più circoscritto, di aggiungere i riferimenti specifici ai contenuti tematici. Ad un docente che, per esempio, compili il programma di un insegnamento del primo anno, sarà possibile la scelta fra unicamente alcune competenze, per esempio quelle strumentali, mentre gli sarà negata la scelta di competenze sistemiche. Queste ultime implicano, infatti, la combinazione di più competenze strumentali, acquisite già in precedenza dallo studente (ma non presupponibili nel caso di uno studente che frequenti un insegnamento del primo anno).

---

<sup>13</sup> Per procedere ad un controllo del vocabolario, soprattutto per quanto riguarda l'azione e gli oggetti espressi negli obiettivi di apprendimento, si potrebbe valutare, per esempio, l'adozione di WordNet (cfr. §1.6.4.2), particolarmente interessanti grazie alla presenza dei *synsets*.

Inoltre, ipotizzando un contesto esemplificativo italofono, l'indicazione di UDO paragonabili in lingua inglese e tedesca potrebbe suggerire formulazioni al docente che deve fornire un programma dell'insegnamento non solo nella lingua italiana, ma anche in una lingua straniera, spesso l'inglese. Nell'ambito di questo progetto di dottorato è stato poi possibile condurre un'analisi delle tipologie di relazione interlinguistica che può essere utile indicare in una classificazione di obiettivi formativi.

Per quanto concerne il valore di FLOC nel contesto degli studi nell'ambito dell'organizzazione della conoscenza e della ricerca terminologica, nella classificazione FLOC si adottano le tipologie di *mapping* fra vocabolari controllati (anche in un contesto plurilingue) innovative, ispirate alla revisione dello Standard *ISO 25964-2* "Thesauri and interoperability with other vocabularies". Nel nuovo standard, così come in Broughton & Slavic (2007) e nel documento CWA 15453 (2005), la mappatura fra vocabolari controllati separati può generare, fra l'altro, un *mapping* gerarchico. In FLOC una larga parte di UDO (almeno il 50%) è contraddistinta da una relazione semantica interlinguistica con un'altra UDO di una diversa versione di FLOC. Spesso si tratta di binomi di UDO in cui un'UDO è una *Broader Mapping* UDO (o *Narrower Mapping* UDO) dell'altra<sup>14</sup>. Nel contesto applicativo della classificazione a faccette FLOC, si ha così l'occasione di appurare attraverso quali e quanti diversi percorsi (per mezzo delle varie faccette) è possibile giungere all'individuazione di coppie o gruppi di UDO che in FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN presentano delle caratteristiche di attinenza, comparabilità ed, eventualmente, equivalenza. Il capitolo 6 fornirà diversi esempi di questi casi.

Infine, FLOC presenta delle interessanti affinità con il progetto OntoLeO (*Ontology of Learning Objects*)<sup>15</sup>. In OntoLeO, gli oggetti per l'apprendimento ('learning objects'<sup>16</sup>) sono classificati sulla base di un'analisi in faccette, e 'learning objective' è una di queste faccette (cfr. §2.2).

Altrettanto interessanti sono le ragioni dell'ideazione di una classificazione di obiettivi di apprendimento paneuropea (*COAPP*) e le funzioni che essa potrebbe svolgere.

---

<sup>14</sup> Queste UDO, espresse in un'altra lingua, sono tuttavia navigabili unicamente nella relativa versione di FLOC.

<sup>15</sup> <<http://www.elearninglab.eu/ontoleo/ontoleo-overview.html>> (ultimo accesso febbraio 2012)

<sup>16</sup> La definizione di LO (learning object), adottata dagli autori, recita "qualsiasi oggetto fisico che sia progettato e sviluppato al fine di supportare qualcuno nel raggiungimento di almeno un obiettivo di apprendimento" (Vercelli & Vivinet, 2011:946)

#### 4.4.2 Funzioni di *COAPP*

Alcune ragioni che fanno reputare opportuno lo sviluppo di una classificazione *COAPP* si fondano su necessità e lacune sottolineate da docenti e ricercatori (per esempio, DiBiase & Gahegan, 2009), su opportune modifiche nella pianificazione dello studio universitario in seguito, per esempio, alla disponibilità di nuovi mezzi, primariamente il Web, che permette, fra l'altro, la didattica a distanza in modalità e-learning<sup>17</sup>, o anche alla nascita di nuovi contesti giuridici ed economici all'interno dei quali spendere competenze e titoli conseguiti – la EHEA piuttosto che una singola nazione, per esempio. Novità di questa portata stanno innescando nuovi processi, nuove prassi e la creazione di nuovi paradigmi che coinvolgono l'istruzione e la formazione universitarie.

La classificazione di obiettivi formativi e risultati di apprendimento, come strumento attraverso il quale penetrare nella didattica universitaria e pianificare un piano di studi, non è ad oggi una realtà, ma è certamente un'ipotesi collocabile nel futuro. Dal punto di vista dell'apprendente, una pianificazione degli studi a partire anche dagli obiettivi di apprendimento, rintracciabili attraverso *COAPP*, potrebbe essere interessante per tutti coloro che, per esempio, pianificano un percorso di studi che non implichi, necessariamente, la permanenza dello studente nei confini di una stessa istituzione, ma che coinvolga o possa coinvolgere più di una istituzione (anche all'estero). All'interno di *COAPP*, infatti, gli obiettivi di apprendimento non solo sarebbero analizzati in base alle faccette menzionate in *FLOC*, ma sarebbero anche direttamente collegati agli insegnamenti delle istituzioni universitarie che includono quell'obiettivo di apprendimento nella didattica. Un'offerta formativa, descritta anche sulla base delle competenze maturabili con la proficua partecipazione ad un insegnamento, supporta uno studente che pianifichi una carriera universitaria già proiettata al mondo del lavoro, sempre più attento ed interessato al bagaglio di *know-how* del neolaureato (cfr. capitolo 3). Oltre a ciò, anche nella pianificazione di un progetto di studio all'estero (attraverso il

---

<sup>17</sup> *COAPP* potrebbe facilitare la fruizione di e-learning, una forma di insegnamento sempre più comune nell'insegnamento universitario (si veda, per esempio, ASTD, 2010 e Conole & Oliver, 2007), “capace di garantire rapidità, flessibilità, personalizzazione e diffusione, assieme ad una notevole riduzione dei costi individuali” (Adorni *et al.*, 2009:1). A tal proposito Rosenberg (2001), nel suo libro *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, identifica nel *Knowledge Management* un elemento chiave per sfruttare tutte le potenzialità dell'e-learning, in quanto non solo in grado di fornire uno strumento per condividere informazioni, ma in quanto in grado di contribuire alla creazione di una ‘comunità’ di apprendenti. Una buona classificazione degli obiettivi di apprendimento potrebbe facilitare il successo di un'università telematica, che attraverso una capillare presentazione della didattica potrebbe sopperire alla difficoltà poste anzitutto dall'immaterialità dell'istituzione.

Programma *Erasmus*, per esempio), la conoscenza dei contenuti e degli obiettivi di un insegnamento può essere fondamentale nella scelta dell'insegnamento da frequentare. In ogni contesto l'apprendente può avere interesse a conoscere anticipatamente le competenze che svilupperà. Ella/egli potrebbe per esempio ricercare informazioni specifiche se questi, pur avendo già maturato un titolo e specifiche competenze, ha necessità di aggiornarsi o specializzarsi ulteriormente in maniera mirata (per esempio, nel contesto del cosiddetto *LifeLongLearning*). In questo caso l'apprendente, e come si vedrà anche il datore di lavoro, saranno oltremodo interessati alla trasparenza della didattica offerta e coadiuvati, nella scelta, da obiettivi di apprendimento classificati e strutturati in base a specifiche regole.

Lo stesso datore di lavoro potrebbe trarre vantaggio dalla conoscenza delle competenze maturate dal futuro lavoratore attraverso la frequenza di specifici insegnamenti, potendo identificare, per esempio, le istituzioni più adatte alla preparazione del profilo da questi ricercato. In questo specifico contesto è interessante riportare un passaggio tratto dalla documentazione relativa al progetto CERTISKILLS (§3.5.1).

[...] un approccio per competenze [...] ha due principali caratteristiche: è omogeneo con quanto è in corso di elaborazione a livello nazionale ed europeo; deve essere condiviso da tutti gli attori che operano nell'ampio sistema integrato lavoro-istruzione-formazione. L'adozione di questo approccio, da una parte introduce un decisivo fattore di integrazione del sistema (il linguaggio comune delle competenze), dall'altra arricchisce e qualifica l'offerta di servizi: nuove attività a forte valore aggiunto possono affiancarsi a quelle già in atto nei diversi servizi per rispondere a nuovi[sic] esigenze, espresse e non espresse, degli utenti e del territorio, in un'ottica di anticipazione dei bisogni e di miglioramento continuo della qualità intrinseca dei servizi.

Qual è allora lo scenario verso cui andare? È uno scenario che prevede la disponibilità di una serie di "banche" nelle quali la "risorsa competenze" possa essere custodita e gestita a beneficio di tutta la rete dei soggetti pubblici e privati:

- una banca delle competenze professionali riferite ai diversi settori di attività economica;
- una banca dei "portafogli di competenze" posseduti dalle singole persone;
- una banca delle competenze richieste;
- una banca dell'offerta formativa organizzata per unità di competenze capitalizzabili.

Avvalendosi di quanto depositato nelle banche, le persone potranno più facilmente attraversare le frontiere dei vari sistemi (scuola, università, formazione professionale, lavoro ...) usando sempre la stessa "moneta": la competenza, i suoi componenti, i suoi multipli. Potranno tener aggiornato il proprio "portafoglio di competenze", avvalendosi di servizi come il bilancio delle competenze e la certificazione delle competenze acquisite. Potranno arricchire il portafoglio scegliendo offerte formative mirate. Le imprese

potranno esprimere in modo puntuale la propria domanda di lavoro in termini di competenze e gestire la formazione dei propri operatori in modo mirato.

(Braga & Magistrali, 2003:3-4)

I datori di lavoro potrebbero, in più, essere interessati alla conoscenza delle competenze maturate dallo studente, soprattutto nei casi in cui siano essi stessi i finanziatori della specializzazione o dell'aggiornamento dell'apprendente. In questo caso, la lavoratrice/il lavoratore, pur avendo già conseguito un titolo di studi, torna a vestire i panni dell'apprendente, per aggiornarsi e rimanere nel mondo del lavoro o per poter spendere meglio il proprio *know-how*.

La messa a disposizione di una classificazione *COAPP* potrebbe inoltre fungere da prezioso supporto al compilatore di un programma di insegnamento, durante la fase di stesura di quest'ultimo. *COAPP* potrebbe operare nel background della maschera di compilazione del programma di insegnamento, non solo proponendo formulazioni, ma soprattutto suggerendo le competenze e gli obiettivi che lo studente dovrà sviluppare con la partecipazione a quel determinato insegnamento (perché, per esempio, precedentemente definite a livello ministeriale). Un software che abbia in memoria *COAPP*, sarebbe 'informato' delle conoscenze e capacità che lo studente ha già conseguite con la frequenza di insegnamenti precedenti e altresì sarebbe consapevole delle competenze che lo stesso è richiesto sviluppi in insegnamenti futuri, per i quali l'insegnamento corrente è propedeutico. In questo caso *COAPP* potrebbe suggerire le capacità e abilità da esercitare per acquisire la competenza richiesta dal piano di studi, assieme a delle formulazioni e dei costrutti per esplicitarle nella forma di obiettivi dell'apprendimento. In questo caso, il docente potrebbe inoltre completare il programma di insegnamento affiancando i contenuti disciplinari specifici ai costrutti suggeriti da *COAPP*.

In una *COAPP*, con un numero molto maggiore di UDO classificate, rispetto a quelle presenti in *FLOC*, un sistematico controllo del vocabolario, attraverso un thesaurus, sarebbe indispensabile.

#### **4.5 Il software Facetmap**

Facetmap "is both a data model and a software package, created to let users browse complex metadata while retaining a simple, familiar, menu interface."<sup>18</sup> Facetmap (<<http://facetmap.com/>>) è un'applicazione JAVA per la gestione di database, con

---

<sup>18</sup> <<http://facetmap.com/>> (ultimo accesso febbraio 2012)

un'impostazione a faccette, sviluppata da Travis Wilson, con lo scopo di creare un'interfaccia di navigazione in grado di coniugare l'approccio *bottom-up* della classificazione a faccette e quello *top-down* della navigazione gerarchica. Esistono diverse versioni dello strumento, *Facetmap Gold 2.1*, *Facetmap Gold 1.1*, *Facetmap Starter Kit*, *Facetmap XSLT*, *Facetmap Light*<sup>19</sup>, alle quali vengono forniti in input file di diverso tipo. In questo progetto, Facetmap permette di navigare all'interno dei file XML FLOC-IT.xml, FLOC-AT.xml, FLOC-DE.xml e FLOC-EN.xml (si veda fra l'altro §6.2). (La specifica versione di Facetmap impiegata per il presente progetto è *Facetmap Starter Kit* presente nel supporto allegato alla presente dissertazione.)

La *wine-pickin' demo*, di seguito denominata la *wine demo* (proposta e navigabile nel sito<sup>20</sup> così come selezionando la *map.xml*, cfr. il file *ReadMe*), che classifica vini per regione, varietà e prezzo, è un ottimo esempio per familiarizzare con il software. Di seguito si vedrà un excursus di diverse figure relative alla *wine demo* che delucidano il funzionamento di Facetmap. La *wine demo* è una classificazione di, complessivamente, 431 diversi vini (431 results). La figura 4.1 mostra l'analisi a faccette di questi 431 vini. Nell'analisi a faccette per regione geografica (*Browse Region*, in alto a destra), 55 vini sono francesi, 6 tedeschi, 67 italiani, 2 neozelandesi, 8 da altri paesi europei, 19 portoghesi, 4 sudamericani, 15 spagnoli e 255 statunitensi. Gli stessi vini, esaminati sotto il punto di vista (la faccetta) della varietà (*Browse Varietal*, in alto a sinistra) sono 171 vini rossi, 149 bianchi, 40 frizzanti, 30 rosati e 41 vini da dessert (complessivamente i 431 vini classificati). In basso, sotto la faccetta 'prezzo', si ha l'elenco dei 431 risultati. Per motivi di spazio si vedono tuttavia solamente i primi 10 vini. In alto, all'esterno del riquadro, l'utente è informato del fatto che esistono diverse visualizzazioni degli stessi dati. La visualizzazione di figura 4.1 corrisponde a *Yahoo-style*. Nelle prossime figure si vedranno esempi anche degli altri due stili.

---

<sup>19</sup> <<http://facetmap.com/download/>> (ultimo accesso febbraio 2012)

<sup>20</sup> <<http://facetmap.com/browse/>> (ultimo accesso febbraio 2012)

Switch presentation style: [YAHOO!-STYLE](#) | [TAG CLOUD](#) | [NAV COLUMN](#) | [XML](#)



**Browse Varietal**  
[Red Wines \(171\)](#), [White Wines \(149\)](#), [Bubbly \(40\)](#), [Pink Wines \(30\)](#), [Dessert/Fortified Wines \(41\)](#)

**Browse Region**  
[French \(55\)](#), [German \(6\)](#), [Italian \(67\)](#), [New Zealand \(2\)](#), [Other European \(8\)](#), [Portuguese \(19\)](#), [South American \(4\)](#), [Spanish \(15\)](#), [USA \(255\)](#)

**Browse Price**  
[Bargains under \\$20 \(237\)](#), [Top shelf \(over \\$100\) \(11\)](#)  
 Set your own Price:

MIN

MAX

(Drag pointers to select)

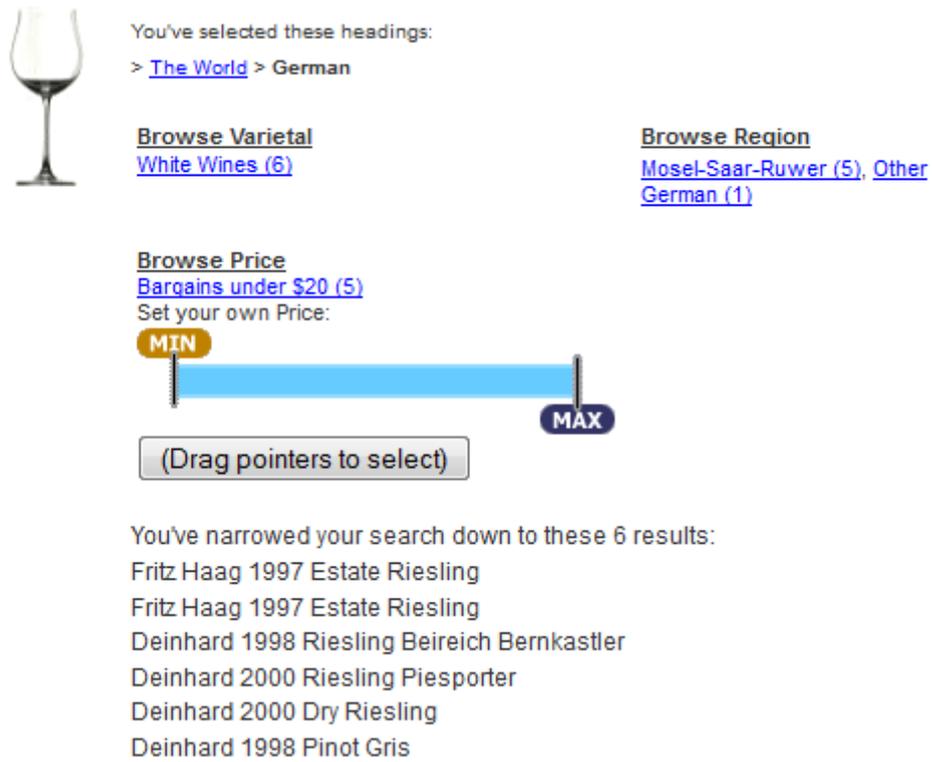
You've narrowed your search down to 431 results. Here are the top 10.

- Turning Leaf 2000 White Zinfandel
- Stone Creek 2000 White Zinfandel
- RH Phillips 2000 White Zinfandel
- Rabbit Ridge 2000 White Zinfandel
- Montevina 2000 White Zinfandel
- Mirassou 1999 White Zinfandel
- Kenwood 2000 White Zinfandel
- Ivan Tamas 1999 White Zinfandel
- Fetzer 2000 White Zinfandel
- De Loach 2000 White Zinfandel

Fig.4.1: Wine demo. Tutti i risultati (non filtrati). Visualizzazione *Yahoo-style*.

Selezionando, per esempio, il fuoco (qui chiamato *heading*) *German* della faccetta *Region* si circoscrive il numero di risultati a soli sei vini, come mostra la figura 4.2. Questi sono elencati in basso. La faccetta *Region* presenta qui un'ulteriore ripartizione in faccette di secondo livello, con cinque vini per *Mosel-Saar-Ruwer* e un vino per *Other German*. Selezionando *USA*, anziché *German*, nella faccetta *Region* (a partire dalla figura 4.1), si circoscrive l'elenco di vini classificati a 255 risultati. L'utente può ulteriormente circoscrivere la scelta della bottiglia di vino, scegliendo fra *Californian (210)*, *Oregon (23)* e *Washington (22)*. Cliccando sulla faccetta di secondo livello *Californian* si visualizza quanto mostrato in figura 4.3. Man mano che l'utente effettua delle scelte, selezionando i vari fuochi delle faccette, Facetmap fornisce feedback sulle scelte effettuate, elencando i fuochi selezionati in alto a sinistra (in questo caso a destra del bicchiere), sotto la dicitura "You've selected these headings:". (Cliccando sul collegamento di una precedente selezione , per esempio *The World* in figura 4.2, si può

annullare la scelta effettuata, facendo una sorta di 'zoom out', per tornare allo stadio precedente alla selezione che aveva circoscritto il numero di risultati).



The screenshot shows a wine selection interface. On the left is a wine glass icon. The text reads: "You've selected these headings: > [The World](#) > [German](#)". Below this are three filter sections: "Browse Varietal" with a link for "White Wines (6)", "Browse Region" with links for "Mosel-Saar-Ruwer (5)", "Other German (1)", and "Browse Price" with a link for "Bargains under \$20 (5)". Below the price filter is a slider with "MIN" and "MAX" labels and a button that says "(Drag pointers to select)". At the bottom, it says "You've narrowed your search down to these 6 results:" followed by a list of wine names: Fritz Haag 1997 Estate Riesling, Fritz Haag 1997 Estate Riesling, Deinhard 1998 Riesling Beireich Bernkastler, Deinhard 2000 Riesling Piesporter, Deinhard 2000 Dry Riesling, and Deinhard 1998 Pinot Gris.

Fig.4.2: Vini che condividono la faccetta di secondo livello *German* nella faccetta *Region* (*Yahoo-style*).



You've selected these headings:  
 > [The World](#) > [USA](#) > [Californian](#)

**Browse Varietal**

[Red Wines \(93\)](#), [White Wines \(79\)](#), [Bubbly \(11\)](#), [Pink Wines \(23\)](#), [Dessert/Fortified Wines \(4\)](#)

**Browse Region**

[Carneros \(12\)](#), [Central Coast \(32\)](#), [Napa Valley \(54\)](#), [North Coast \(10\)](#), [Sierra Foothills \(7\)](#), [Sonoma Valley \(46\)](#)

**Browse Price**

[Bargains under \\$20 \(129\)](#), [Top shelf \(over \\$100\) \(3\)](#)

Set your own Price:

(Drag pointers to select)

You've narrowed your search down to 210 results. Here are the top 10.

- Turning Leaf 2000 White Zinfandel
- Stone Creek 2000 White Zinfandel
- RH Phillips 2000 White Zinfandel
- Rabbit Ridge 2000 White Zinfandel
- Montevina 2000 White Zinfandel
- Mirassou 1999 White Zinfandel
- Kenwood 2000 White Zinfandel
- Ivan Tamas 1999 White Zinfandel
- Fetzer 2000 White Zinfandel
- De Loach 2000 White Zinfandel

Fig.4.3: Vini in USA e Californian nella faccetta Region (Yahoo-style).

La faccetta *Price* è molto interessante nel contesto della specifica classificazione di vini, in cui essa permette di ordinare i 431 vini sulla base del valore del prezzo, espressa attraverso un *range*, anziché singole cifre.

Range: A different type of facet which expresses nondiscrete numeric headings such as price, date, number of pageviews, and so on. Its headings can be any value within a predefined range of values, and the user is usually free to select any smaller range of values within this facet to narrow his selection.<sup>21</sup>

Nella versione navigabile della *wine demo*, posizionando il delimitatore del prezzo (*pointer*) contraddistinto dall'etichetta *MIN* ovunque sulla barra che esprime il range di prezzo dei vini, l'utente circoscriverà il numero di vini sulla base del prezzo. Cliccando sul pulsante sottostante si otterrà l'elenco dei vini con le caratteristiche indicate. (In FLOC non è stata adottata una faccetta con queste caratteristiche.) L'utente di una classificazione visualizzata in Facetmap può circoscrivere la gamma di risultati

<sup>21</sup> <<http://facetmap.com/glossary/>> (ultimo accesso febbraio 2012)

adottando diversi criteri di selezione (diverse faccette), anche passando da una faccetta ad un'altra per poi tornare alla prima. Per esempio, a partire dai 431 risultati non filtrati, di Fig.4.1 l'utente può selezionare *Bargains under \$20* nella faccetta *Price* e pervenire ad una prima selezione di 237 risultati. Selezionando poi la faccetta di secondo livello *USA* nella faccetta *Region* (147 risultati) e successivamente *Red Wines* dalla faccetta *Varietal* (40 risultati), l'utente può tornare a circoscrivere la ricerca attraverso la faccetta *Region*, scegliendo *Californian* (37 risultati), poi tornare alla faccetta *Varietal*, circoscrivendo ai soli vini *Pinot Noir*; ed ottenere l'elenco di tre vini di figura 4.4.

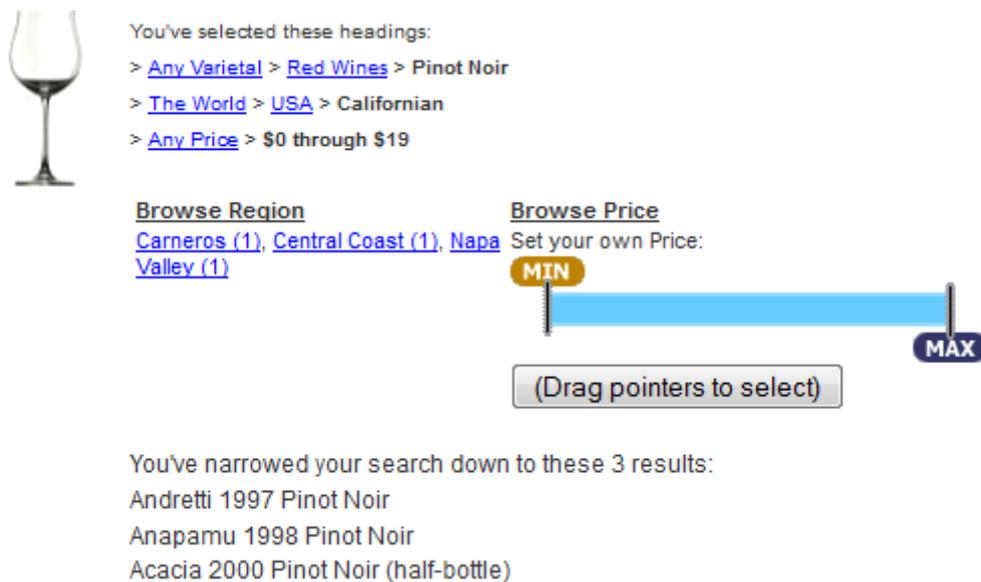


Fig.4.4: Selezione di *Pinot Noir* nella *wine demo* (Yahoo-style).

Per quanto concerne le diverse visualizzazioni dei contenuti classificati, menzionate poc'anzi, oltre alle opzioni mostrate nelle figure 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, Facetmap propone i fuochi delle faccette sotto forma di *tag clouds* e di *Navigation column*. Le figure 5 e 6 riporteranno gli stessi risultati di figura 4.2 (vini che condividono il fuoco *German* della faccetta *Region*) nella versione *tag cloud* (Fig.4.5) e *navigation column* (Fig.4.6).

Switch presentation style: [YAHOO!-STYLE](#) | [TAG CLOUD](#) | [NAV COLUMN](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [The World](#) > German

<u>Varietal</u>	<u>Region</u>	<u>Price</u>
<a href="#">White Wines</a>	<b>Mosel-Saar-Ruwer</b>	<a href="#">Bargains under \$20</a>
	<a href="#">Other German</a>	

You've narrowed your search down to these 6 results:

- Fritz Haag 1997 Estate Riesling
- Fritz Haag 1997 Estate Riesling
- Deinhard 1998 Riesling Beireich Bernkastler
- Deinhard 2000 Riesling Piesporter
- Deinhard 2000 Dry Riesling
- Deinhard 1998 Pinot Gris

Fig.4.5: Vini che condividono la faccetta di secondo livello *German* della faccetta *Region* (*tag clouds*).

Switch presentation style: [YAHOO!-STYLE](#) | [TAG CLOUD](#) | [NAV COLUMN](#) | [XML](#)

**Your Selections**

- [The World](#) > German

**6 Results**

- Fritz Haag 1997 Estate Riesling
- Fritz Haag 1997 Estate Riesling
- Deinhard 1998 Riesling Beireich Bernkastler
- Deinhard 2000 Riesling Piesporter
- Deinhard 2000 Dry Riesling
- Deinhard 1998 Pinot Gris

**Narrow It Down...**

**Varietal**

- [White Wines](#) (6)

**Region**

- [Mosel-Saar-Ruwer](#) (5)
- [Other German](#) (1)

**Price**

- [Barqains under \\$20](#) (5)

Fig.4.6: Vini che condividono la faccetta di secondo livello *German* della faccetta *Region* (*navigation column*).

La scelta del software da impiegare per l'elaborazione e visualizzazione degli obiettivi formativi classificati ha visto la consultazione di diversi esperti.<sup>22</sup> Fra gli strumenti dedicati alla gestione di classificazioni a faccette, Facetmap è parso lo strumento ideale per le ricerche condotte nell'ambito del progetto qui descritto. Inoltre, avendo un numero di UDO da classificare limitato a circa 500 per ogni classificazione, è stato possibile far uso della versione base dello strumento *Facetmap Starter Kit*, disponibile gratuitamente. Oltre ai numerosi grandi pregi, nel corso dell'elaborazione dei dati e della compilazione della classificazione, ci si è, però, imbattuti anche in un limite non indifferente di Facetmap. Questo strumento non permette di indicare più di un fuoco per ogni faccetta. Negli esempi visti con l'ausilio delle figure 4.1, 4.2 e 4.3, ed in particolare nella spiegazione che delucida Fig.4.4, l'utente può tornare a selezionare diversi fuochi da una stessa faccetta perché si tratta di faccette a diversi livelli. La definizione di faccette a diversi livelli implica una gerarchia, per esempio, *USA > California > Central Coast*. Nel caso delle UDO in FLOC, però, non c'è una gerarchia fra le azioni o fra gli oggetti coinvolti negli obiettivi formativi espressi nelle UDO: essi coesistono nell'UDO. Per esempio, in “[lo studente] è capace di comprendere correttamente testi scritti e discorsi orali in lingua” (FLOC-IT), “testi scritti” e “discorsi orali” non sono in un rapporto di gerarchia fra di loro.

La necessità di attribuire più di un fuoco (in Facetmap, *heading*) da una faccetta all'elemento classificato è emersa anche in contesti di ricerca e sviluppo diversi da quello descritto in questa sede. Una delle *Frequently Asked Questions* riportate sul sito ufficiale di Facetmap è precisamente:

*Why can't I assign multiple headings, from a single facet, to one of my resources? Travis has written a paper to try to answer this question in some depth. See “Strict Faceted Classification.”*<sup>23</sup>

All'interno del suo paper su “Strict Faceted Classification” (Travis 2006), l'autore argomenta a favore di una moltiplicazione di faccette, laddove l'elemento da classificare per mezzo di faccette presenti un elevato numero di caratteristiche, e a svantaggio dell'attribuzione all'elemento da classificare di più di un fuoco (*heading*, nelle parole di Travis) da una stessa faccetta. Nella sua ottica la classificazione a faccette che si vuole

---

<sup>22</sup> Molto proficuo è stato, in tal senso, il soggiorno di quattro mesi presso l'*École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI), Université de Montréal*, nell'ambito del quale sono state consultate primariamente le docenti e ricercatrici Michèle Hudon, Sabine Mas e Elaine Ménard (McGill University).

<sup>23</sup> Si rimanda qui a Travis (2006).

creare deve essere chiaramente utilizzabile tanto da una mente umana, pensante, quanto da un algoritmo. Secondo l'autore infatti, mentre una mente umana è in grado di comprendere che in alcuni casi possono coesistere più fuochi di una stessa faccetta ma non in altri, un algoritmo ha bisogno di regole univoche. Richiamando un esempio proposto nell'apertura di Travis (2006) sulla classificazione di prodotti dolciari in base alla faccetta *gusto/ flavor* (chocolate, cherry, pecan) e in base alla faccetta *tipologia/confection type* (icecream, cookie, pie), l'autore afferma:

Data-mining algorithms will analyze the structure of a facet and quickly learn that mixing chocolate and pecan is legal, but mixing pie and cookie is not. We humans understand this intuitively, but we need to reflect the rules in the structure of the data if algorithms are to understand it. In return the algorithms will build more mathematically accurate models of the world.

(Travis, 2006:6)

Il rimedio proposto a questo limite in questa dissertazione è assolutamente artigianale e consiste nella duplicazione di due faccette, 'Oggetto' e 'Modificatore', generando 'Oggetto2' e 'Modificatore2'. La duplicazione, oltre a costituire una soluzione semplice ed essenziale, comporta un elevato rischio di compromissione del file XML. Durante la fase di compilazione è necessario prestare estrema cura all'attribuzione (nell'analisi a faccette delle UDO) di "ID" dalle due faccette, che tecnicamente sono distinte ('Oggetto' versus 'Oggetto2' e 'Modificatore' versus 'Modificatore2'), ma che nei contenuti sono equivalenti (si veda il capitolo 6 per maggiori dettagli). Inoltre, uno dei principi che regola la creazione di una classificazione a faccette è la mutua esclusione delle faccette, in quanto ognuna deve rappresentare soltanto un criterio di divisione<sup>24</sup>. In questo contesto di ricerca questa soluzione è stata purtuttavia adottata. In primo luogo, in quanto sufficientemente funzionale, essa ha permesso di soddisfare gli scopi prefissati nel progetto. In secondo luogo, come si vedrà nella spiegazione nel capitolo 5 e attraverso gli esempi del capitolo 6, la presenza di più di un oggetto all'interno di un'UDO non è un requisito di un obiettivo formativo, ma una circostanza riscontrata nelle UDO di FLOC, così come sono state tratte dalla documentazione originale. Una plausibile considerazione, al termine della lettura di questa dissertazione e della navigazione di FLOC, potrebbe essere che la presenza di più di un oggetto in una UDO sia un limite. Nel capitolo 5, attingendo a Kennedy (2008), ci si soffermerà sulle formulazioni più

---

<sup>24</sup> La duplicazione delle faccette lede, in realtà, uno dei principi della *Colon Classification*, concepita da Ranganathan (cfr. §1.6.3.2), nella fattispecie la 'mutual exclusivity' di ogni faccetta. In una classificazione di obiettivi da impiegare realmente la duplicazione non sarebbe stata pertanto praticabile. Si veda anche Gnoli *et al.* (2006:92).

confacenti ad un obiettivo di apprendimento. Anche alla luce di questi riferimenti bibliografici, non si esclude che, proprio lo studio condotto nel presente progetto di ricerca di dottorato possa far risolvere che, in un'ipotetica COAPP, sia opportuno classificare esclusivamente UDO, che siano sempre espressione di una sola azione e di un solo oggetto<sup>25</sup>.

Prima di concludere, è interessante soffermarsi anche sulla definizione fornita dagli autori di Facetmap per *Faceted Classification*.

Faceted Classification: In a strict faceted classification model, a resource is classified under one heading from each facet that applies to it. A resource does not have to be classified at all in a given facet, if that facet's method of classification doesn't apply to the resource. The wine demo uses the classification model, which is why one wine cannot be from two regions, have two prices, etc.<sup>26</sup>

Essa chiarisce almeno due aspetti. Anzitutto, non tutti gli elementi classificati (gli autori di Facetmap si riferiscono a questi elementi alternativamente con *resources* e *results*; in FLOC sono le UDO) devono necessariamente essere classificati attraverso (un fuoco di) tutte le faccette. Questo succede anche in FLOC, spesso con le faccette 'Oggetto2' e 'Modificatore2', per esempio, che possono essere vuote (cfr. §6.1.4 e §6.1.5). L'affermazione dell'ultima frase ribadisce la logica che ha guidato gli autori nel limitare un fuoco (nei loro termini, un *heading*) ad ogni faccetta. Nonostante ciò, le necessità emerse nella classificazione di obiettivi formativi in FLOC e nei contesti di ricerca e sviluppo di coloro che hanno posto frequentemente la domanda *Why can't I assign multiple headings, from a single facet, to one of my resources?* (vista poc' anzi), mostrano che questa soluzione è ottimale probabilmente in molti, ma non in tutti i contesti. I limiti del software Facetmap, nell'attribuzione (impossibile) di due fuochi da una faccetta, non verranno esplorati ulteriormente in questa dissertazione, in quanto esulano dagli obiettivi del presente progetto di ricerca. Inoltre, come si preannunciava poco più su, le UDO esaminate possono considerarsi delle proposte scaturite nei primi anni dell'adeguamento dei sistemi universitari all'esplicitazione degli obiettivi formativi della didattica. Nel corso degli anni a venire, nulla toglie che le formulazioni possano tendere ad una semplificazione e ad una standardizzazione lessicale e sintattica. Queste potrebbero prevedere UDO che esprimono un'azione e un oggetto unici, cosicché le UDO possano non solo essere organizzate all'interno di uno strumento classificatorio versatile (e

---

<sup>25</sup> Requisiti di questa natura si ritrovano, per esempio, nella scrittura tecnica.

<sup>26</sup> <<http://facetmap.com/glossary/>> (ultimo accesso febbraio 2012)

pertanto utilizzabile in una serie di diversi contesti, istituzionali, disciplinari ed anche internazionali), ma soprattutto possibilmente all'interno di un'ontologia. In questo senso le prescrizioni di Facetmap potrebbero essere non tanto dei limiti, quanto la prospettiva del Futuro.

Per la consultazione di FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN per mezzo di Facetmap, si veda il file *ReadMe* nel supporto in allegato alla presente dissertazione. Esempi concreti e dettagliati relativi alla classificazione FLOC verranno forniti più avanti, nel capitolo 6. Prima di ciò, nel capitolo 5, ci si soffermerà sui dati classificati nel presente studio e sulle relative fonti.

*"We shape our buildings, and afterwards our buildings shape us"*  
(Winston Churchill, 1944)

## **Capitolo 5**

### ***Raccolta dei programmi di insegnamento ed estrazione degli obiettivi di apprendimento***

**Sommario:** 5.1. Selezione degli atenei (fonte degli obiettivi formativi da esaminare); 5.2. Atenei esaminati; 5.2.1. Università di Bologna; 5.2.2. Karl-Franzens-Universität Graz; 5.2.3. Humboldt Universität zu Berlin; 5.2.4. University of Leeds; 5.3. Commento ai dati raccolti; 5.4. Metodologia di raccolta dei documenti originali; 5.5. Analisi della documentazione raccolta; 5.5.1. La composizione dei programmi di insegnamento originali; 5.5.2. La creazione dei corpora; 5.5.3. Caratteristiche dei quattro corpora; 5.5.3.1. Il Corpus UniBo; 5.5.3.2. Il Corpus UniGraz; 5.5.3.3. Il Corpus UniHumboldt; 5.5.3.4. Il Corpus UniLeeds; 5.6. Metodologia di estrazione terminologica; 5.6.1. Estrazione terminologica dal Corpus UniBo; 5.6.2. Estrazione terminologica dal Corpus UniGraz; 5.6.3. Estrazione terminologica dal Corpus UniHumboldt; 5.6.4. Estrazione terminologica dal Corpus UniLeeds; 5.7. Trattamento dei dati: riformulazione e scomposizione e controllo del vocabolario; 5.7.1. La necessità di un controllo del vocabolario; 5.7.2. Riformulazione e scomposizione degli estratti dai documenti originali; 5.7.2.1. FLOC-IT; 5.7.2.2. FLOC-AT; 5.7.2.3. FLOC-DE; 5.7.2.4. FLOC-EN; 5.8. Conclusioni; 5.9. Le UDO di ogni FLOC.

Come preannunciato nei precedenti capitoli, l'intenzione di identificare e classificare degli obiettivi formativi esplicitati in programmi di insegnamento universitari è affiancata ad un'analisi terminologica multilingue, con lo scopo di creare il contesto fertile per l'approfondimento delle tematiche menzionate nel capitolo 2. Lo studio comparativo coinvolge l'italiano (Università di Bologna), l'inglese (University of

Leeds), il tedesco in Austria (Universität Graz) e il tedesco in Germani (Universität Humboldt), dando origine alla mappatura in 12 direzioni, schematizzata in figura 5.1 e già introdotta nel capitolo 2 (Fig.2.3).

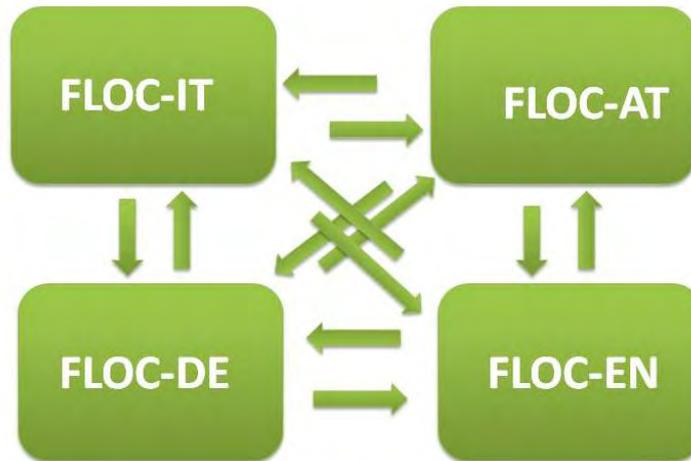


Fig.5.1: Schematizzazione del modello di *mapping* in FLOC.

Questa scelta (favorita a Figg. 2.1 e 2.2) permette maggior precisione nella mappatura interlinguistica. Si vedrà nel capitolo 6 che i binomi di UDO che presentano un *mapping* gerarchico fra loro o che presentano punti di vista diversi sono i casi più frequenti, fra gli obiettivi di apprendimento esaminati in questo progetto (cfr. esempi di Broader and Narrower Mapping UDO in §6.1.7).

### 5.1 Selezione degli atenei (fonte degli obiettivi formativi da esaminare)

Per ogni contesto linguistico-culturale è stata scelta una istituzione preposta all'istruzione secondaria superiore. Per la lingua italiana, per convenienza, è stato selezionato l'ateneo nell'ambito del quale viene svolto il presente progetto di ricerca, l'Università di Bologna. Di seguito si entrerà nel dettaglio dei criteri adottati per l'individuazione degli altri tre atenei inclusi nel presente progetto.

Uno dei primi lavori nell'attuazione del progetto di studio descritto in questa dissertazione è stato la raccolta dei programmi di insegnamento dei corsi di laurea di primo e secondo ciclo, all'interno dei quali si faceva esplicita menzione degli obiettivi formativi maturabili con la frequenza di tali insegnamenti universitari. La raccolta degli insegnamenti di tutti i corsi di laurea di primo e secondo ciclo di 4 diversi atenei sarebbe stata una scelta non sostenibile nel quadro di questo progetto di dottorato. Per tale ragione sono stati identificati i seguenti parametri (tabella 5.1), attraverso i quali procedere all'individuazione dei tre atenei stranieri:

a)	esplicitazione dei risultati/obiettivi di apprendimento
b)	offerta formativa di primo e secondo livello
c)	omogeneità tematica (individuazione di settori tematici comuni)

Tab.5.1: Criteri per la selezione dei programmi di insegnamento.

Il primo criterio alla base dell'ipotesi allo studio di realizzare un banco di prova di una classificazione di obiettivi formativi è stata l'identificazione degli obiettivi esplicitati all'interno di documentazione originale. Il secondo criterio ha prescritto che i contenuti tematico-disciplinari facessero riferimento a primo e secondo ciclo. Il terzo criterio, l'omogeneità tematica, ha delimitato la quantità di documentazione originale da raccogliere, indicando una macroarea tematico-disciplinare comune. Si tratta di una macrocategoria, che verrà etichettata 'scienze umanistiche'. Adottando l'etichetta 'scienze umanistiche' non ci si vuole tuttavia rifare a classificazioni ufficiali delle scienze. Fra gli scopi di questo studio non vi è una copertura esaustiva di alcuni specifici ambiti tematico-disciplinari, bensì l'osservazione di documentazione originale prodotta nel contesto della didattica universitaria. La selezione di una parte di tale documentazione è stata necessaria, al fine di rendere quantitativamente sostenibile la ricerca e la raccolta di materiale. Con questo obiettivo è stato ricercato e salvato un campione che si compone di un consistente numero di programmi di insegnamento, che costituiscono l'offerta formativa dei corsi di laurea (elencati individualmente più avanti). L'osservazione non solamente dei corsi laurea, ma in particolare degli insegnamenti nei quali si articola ogni corso, palesa ulteriormente perché sia difficile identificare un settore o un'area scientifici che coincidano con le tematiche trattate dal materiale originale raccolto. Come si vedrà, gli insegnamenti raccolti per ogni corso di laurea fanno parte del piano didattico del corso che, nei contesti esaminati, generalmente, non effettua una distinzione fra insegnamenti caratterizzanti ed insegnamenti opzionali. Questi ultimi, inclusi nel materiale raccolto, possono spaziare molto nell'interdisciplinarietà e rendere pertanto problematica l'identificazione di una precisa area disciplinare che ricopra tutti i contenuti tematici presi in considerazione.

Attraverso questi criteri è stato analizzato il panorama dell'offerta formativa di quattro atenei dei paesi introdotti nei paragrafi 3.7.1, 3.7.2, 3.7.3 e 3.7.4.

Come già indicato, la scelta dell'anno accademico per il quale raccogliere la documentazione è caduta sull'A.A. 2009/2010. In questo caso, un gran numero di istituzioni aveva adeguato la documentazione (relativa alla didattica) ai requisiti di

trasparenza del Processo di Bologna. Inoltre, avvicinandosi il bilancio del decennio di riforme del Processo, quest'anno accademico si prestava ad un primo consuntivo dei traguardi raggiunti.

## 5.2 Atenei esaminati

### 5.2.1 Università di Bologna

L'Università di Bologna è un ateneo di consolidata tradizione di didattica e ricerca. Nell'anno accademico 2009/2010 la sua offerta formativa si strutturava nelle seguenti 23 Facoltà:

- 1) Agraria;
- 2) Architettura;
- 3) Chimica Industriale;
- 4) Conservazione dei Beni Culturali;
- 5) Economia;
- 6) Economia – Forlì;
- 7) Economia – Rimini;
- 8) Farmacia;
- 9) Giurisprudenza;
- 10) Ingegneria;
- 11) Ingegneria Seconda Facoltà;
- 12) Lettere e Filosofia;
- 13) Lingue e Letterature Straniere;
- 14) Medicina e Chirurgia;
- 15) Medicina Veterinaria;
- 16) Psicologia;
- 17) Scienze della Formazione;
- 18) Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali;
- 19) Scienze Motorie;
- 20) Scienze Politiche
- 21) Scienze Politiche «Roberto Ruffilli»;
- 22) Scienze Statistiche;
- 23) Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.

Nell'anno accademico 2009/2010 i corsi di laurea offerti erano 220 di cui 101 lauree di primo ciclo, 108 lauree di secondo ciclo e 11 lauree a ciclo unico. Per lo studio qui condotto sono stati raccolti i curricula (piani didattici) dei corsi di laurea di quattro facoltà, di seguito riportati nel dettaglio.

#### *Facoltà di Lettere e Filosofia*

- Culture e tecniche della moda [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0955
- Dams - discipline delle arti, della musica e dello spettacolo [L] - Ordinamento D.M.

270 - Codice 0956

- Filosofia [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0957
- Lettere [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0958
- Curricula:
  1. Classico;
  2. Moderno;
  3. Culture letterarie europee
- Scienze antropologiche [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0959
- Scienze della comunicazione [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0960
- Scienze geografiche [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0961
- Storia [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0962
- Storia e civiltà orientali [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0963
  
- Antropologia culturale ed etnologia [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0964
- Archeologia e culture del mondo antico [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0965
- Scienze filosofiche [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0975
- Scienze storiche [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0978
- Filologia, letteratura e tradizione classica [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0970
- Geografia e processi territoriali [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0971
- Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0973
- Curricula:
  1. Italianistica;
  2. Culture letterarie europee;
  3. Culture letterarie europee - Erasmus Mundus;
  4. Scienze linguistiche
- Lingue e culture dell'Asia e dell'Africa [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0972
- Scienze della comunicazione pubblica e sociale [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0974
- Semiotica [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0968

e per quanto riguarda i corsi di laurea in perenzione (D.M. 509), attivi solo negli anni successivi al primo:

- Culture e tecniche del costume e della moda [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0072,
- Dams - discipline delle arti, della musica e dello spettacolo [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0343
- Curricula:
  1. Arte;
  2. Cinema (Scelta guidata Mediologico; Scelta guidata Storico critico);
  3. Musica (Scelta guidata Generale, Scelta guidata Didattica della musica);
  4. Teatro
- Filosofia [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0342
- Curricula:
  1. Etica ed estetica (Scelta guidata Etica, Scelta guidata Estetica);

- 2. Filosofia, scienza e linguaggi (Scelta guidata I linguaggi delle scienze, Scelta guidata Storia e filosofia delle scienze);
- 3. Storia delle idee filosofiche e scientifiche (Scelta guidata Storia della filosofia, Scelta guidata Filosofia, cognizione e psicologia)
- Lettere [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0264  
Curricula:
  - 1. Classico Archeologico;
  - 2. Classico Filologico;
  - 3. Moderno Filologico letterario;
  - 4. Moderno Linguistico;
  - 5. Moderno Modelli e linguaggi della tradizione;
  - 6. Moderno Storico;
  - 7. Moderno Storico artistico;
  - 8. Moderno Culture letterarie europee
- Scienze antropologiche [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0344  
Curricula:
  - 1. Scienze etno-antropologiche;
  - 2. Scienze delle religioni
- Scienze della comunicazione [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0069  
Curricula:
  - 1. Comunicazione e società;
  - 2. I linguaggi della comunicazione;
  - 3. Comunicazione interpersonale;
  - 4. Geografia della comunicazione
- Scienze geografiche [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0346
- Storia [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0345  
Curricula:
  - 1. Storia del mondo antico;
  - 2. Storia del medioevo;
  - 3. Storia dell'età moderna;
  - 4. Storia del mondo contemporaneo;
  - 5. Diritti, istituzioni e culture politiche
- Storia, culture e civiltà orientali [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0347

#### *Facoltà di Lingue e Letterature Straniere<sup>1</sup>*

- Lingue e letterature straniere [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0979  
Curriculum Comunicazione plurilinguistica e interculturale;  
Curriculum Addetto linguistico al turismo culturale;  
Curriculum Operatore linguistico d'area per l'economia;

---

<sup>1</sup> Per questa facoltà, inizialmente erano stati raccolti dal sito internet dell'ateneo bolognese tutti gli insegnamenti di tutti i curricula di ogni corso di laurea, sia del primo che del secondo ciclo. Tuttavia, nella fase di ripulitura dei documenti raccolti (cfr. §5.5.2) i file relativi agli insegnamenti dei curricula dei corsi di laurea di secondo livello sono andati persi. Per tale ragione i file degli insegnamenti del secondo livello di questa facoltà sono presenti nella raccolta di documenti dell'Università di Bologna, ma non nel Corpus UniBo, contenente i documenti privati delle informazioni irrilevanti ai fini della ricerca qui descritta.

Curriculum Corso integrato Bologna Mainz Dijon.

- Lingue, mercati e culture dell'Asia [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0980

Per quanto riguarda i corsi di laurea in perenzione (D.M. 509), attivi solo negli anni successivi al primo, sono stati raccolti i programmi di insegnamento di

- Lingue, mercati e culture dell'Asia [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0534  
Il corso di laurea prevede due curricula:  
"Asia occidentale e mediterraneo" e "Asia orientale"

#### *Facoltà di Scienze della Formazione*

- Educatore nei servizi per l'infanzia [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0994
- Educatore sociale e culturale [L] (Sede didattica: Bologna) - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0995
- Educatore sociale e culturale [L] (Sede didattica: Rimini) - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8070
- Formazione al lavoro e alle professioni [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0996
  
- Formazione e cooperazione [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8003
- Pedagogia [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0998
- Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8002  
percorsi possibili:  
Prevenzione e Cura Educativa del Disagio Sociale,  
Prevenzione e Cura del Disagio nei Contesti Multiculturali
- Progettazione e gestione didattica dell'e-learning e della media education [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0999
- Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 0997

Per i corsi attivi solo negli anni successivi al primo (D.M. 509):

- Educatore di nido e di comunità infantile [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0088
- Educatore sociale [L] (Sede didattica: Bologna) - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0489
- Educatore sociale [L] (Sede didattica: Rimini) - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0520
- Formatore (promozione e sviluppo risorse umane) [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0087
- Operatore culturale / esperto in scienze dell'educazione [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0084

#### *Facoltà di Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori*

- Mediazione linguistica interculturale [L] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8059
  
- Interpretazione [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8060
- Traduzione specializzata [LM] - Ordinamento D.M. 270 - Codice 8061

Mentre il corso di laurea (D.M. 509) attivo solamente negli anni successivi al primo (con i diversi curricula) è:

- Comunicazione interlinguistica applicata [L] - Ordinamento D.M. 509 - Codice 0545  
 Combinazioni linguistiche: CURRICULA  
 Francese prima lingua e Inglese seconda lingua;  
 Francese prima lingua e Russo seconda lingua;  
 Francese prima lingua e Spagnolo seconda lingua;  
 Francese prima lingua e Tedesco seconda lingua;  
 Inglese prima lingua e Francese seconda lingua;  
 Inglese prima lingua e Russo seconda lingua;  
 Inglese prima lingua e Spagnolo seconda lingua;  
 Inglese prima lingua e Tedesco seconda lingua;  
 Spagnolo prima lingua e Francese seconda lingua;  
 Spagnolo prima lingua e Inglese seconda lingua;  
 Spagnolo prima lingua e Russo seconda lingua;  
 Spagnolo prima lingua e Tedesco seconda lingua;  
 Tedesco prima lingua e Francese seconda lingua;  
 Tedesco prima lingua e Inglese seconda lingua;  
 Tedesco prima lingua e Russo seconda lingua;  
 Tedesco prima lingua e Spagnolo seconda lingua.

La tabella che segue (Tab.5.2) indica il numero di insegnamenti raccolti per ogni curriculum di ogni corso di laurea.

<i>Facoltà</i>	<i>Ordinamento Universitario</i>	<i>Curricula (piani didattici)</i>	<i>Numero di insegnamenti</i>
<i>Facoltà di Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Culture e tecniche della moda	16
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Dams - discipline delle arti, della musica e dello spettacolo	43
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Filosofia	20
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lettere: Classico	41
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lettere: Moderno	74
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lettere: Culture letterarie europee	12
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Scienze antropologiche	28
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Scienze della comunicazione	11
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Scienze geografiche	29
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Storia	56
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(L) Storia e civiltà orientali	37
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Antropologia culturale ed etnologia	30
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Archeologia e culture del mondo antico	57
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Scienze filosofiche	25
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Scienze storiche	81
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Filologia, letteratura e tradizione classica	49
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Geografia e processi territoriali	20
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche: Italianistica	83
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche: Culture letterarie europee	26
<i>Lettere e Filosofia</i>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Italianistica, culture letterarie europee, scienze	12

		linguistiche: Culture letterarie europee - Erasmus Mundus	
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche: Scienze linguistiche	20
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Lingue e culture dell'Asia e dell'Africa	44
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Scienze della comunicazione pubblica e sociale	16
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Semiotica	17
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Culture e tecniche del costume e della moda	3
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Arte	56
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Cinema (Mediologico)	30
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Cinema (Storico critico)	30
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Musica (Generale)	59
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Musica (Didattica della musica)	60
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Dams: Teatro	65
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Etica ed estetica (Etica)	8
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Etica ed estetica (Estetica)	4
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Filosofia, scienza e linguaggi (I linguaggi delle scienze)	39
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Filosofia, scienza e linguaggi (Storia e filosofia delle scienze)	10
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Storia delle idee filosofiche e scientifiche (Storia della filosofia)	29
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Filosofia: Storia delle idee filosofiche e scientifiche (Filosofia, cognizione e psicologia)	38
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Classico Archeologico	22
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Classico Filologico	27
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Filologico letterario	44
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Linguistico	9
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Modelli e linguaggi della tradizione	35
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Storico	32
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Storico artistico	40
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lettere: Moderno Culture letterarie europee	9
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze antropologiche: Scienze etno-antropologiche	23
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze antropologiche: Scienze delle religioni	29
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze della comunicazione: Comunicazione e società	6
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze della comunicazione: I linguaggi della comunicazione	7
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze della comunicazione: Comunicazione interpersonale	3
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze della comunicazione: Geografia della comunicazione	8
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Scienze geografiche	21
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia: Storia del mondo antico	31
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia: Storia del medioevo	22
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia: Storia dell'età moderna	30
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia: Storia del mondo contemporaneo	37
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia: Diritti, istituzioni e culture politiche	40
<b>Lettere e Filosofia</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Storia, culture e civiltà orientali	37
<b>Facoltà di Lettere e Filosofia</b>		<i>Totale parziale insegnamenti</i>	<i>1790</i>
<b>Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (LLS)</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lingue e letterature straniere: Comunicazione plurilinguistica e interculturale	75

<b>LLS</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lingue e letterature straniere: Addetto linguistico al turismo culturale	73
<b>LLS</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lingue e letterature straniere: Operatore linguistico d'area per l'economia	66
<b>LLS</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lingue e letterature straniere: Corso integrato Bologna Mainz Dijon	31
<b>LLS</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Lingue, mercati e culture dell'Asia	32
<b>LLS</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lingue, mercati e culture dell'Asia: Asia occidentale e mediterraneo	12
<b>LLS</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Lingue, mercati e culture dell'Asia: Asia orientale	9
<b>Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (LLS)</b>		<i>Totale parziale insegnamenti</i>	298
<b>Facoltà di Scienze della Formazione (SF)</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Educatore nei servizi per l'infanzia	14
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Educatore sociale e culturale: Bologna	17
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Educatore sociale e culturale: Rimini	16
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Formazione al lavoro e alle professioni	15
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Formazione e cooperazione	11
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Pedagogia	18
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale: Prevenzione e Cura Educativa del Disagio Sociale	15
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale: Prevenzione e Cura del Disagio nei Contesti Multiculturali	16
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Progettazione e gestione didattica dell'e-learning e della media education	10
<b>SF</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua	13
<b>SF</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Educatore di nido e di comunità infantile	7
<b>SF</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Educatore sociale: Bologna	6
<b>SF</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Educatore sociale: Rimini	6
<b>SF</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Formatore (promozione e sviluppo risorse umane)	5
<b>SF</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Operatore culturale / esperto in scienze dell'educazione	5
<b>Facoltà di Scienze della Formazione (SF)</b>		<i>Totale parziale insegnamenti</i>	174
<b>Facoltà Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT)</b>	<i>D.M. 270</i>	(L) Mediazione linguistica interculturale	57
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Interpretazione	27
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 270</i>	(LM) Traduzione specializzata	24
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Francese prima lingua e Inglese seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Francese prima lingua e Russo seconda lingua	39
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Francese prima lingua e Spagnolo seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Francese	40

		prima lingua e Tedesco seconda lingua	
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Inglese prima lingua e Francese seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Inglese prima lingua e Russo seconda lingua	39
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Inglese prima lingua e Spagnolo seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Inglese prima lingua e Tedesco seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Spagnolo prima lingua e Francese seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Spagnolo prima lingua e Inglese seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Spagnolo prima lingua e Russo seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Spagnolo prima lingua e Tedesco seconda lingua	40
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Tedesco prima lingua e Francese seconda lingua	41
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Tedesco prima lingua e Inglese seconda lingua	41
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Tedesco prima lingua e Russo seconda lingua	41
<b>SSLMIT</b>	<i>D.M. 509</i>	(L) Comunicazione interlinguistica applicata: Tedesco prima lingua e Spagnolo seconda lingua	41
<b>SSLMIT</b>		<i>Totale parziale insegnamenti</i>	<i>750</i>
<b>Università di Bologna</b>		<i>Totale insegnamenti</i>	<i>3012</i>

Tab.5.2: Numero di insegnamenti per curriculum dei corsi di laurea dell'Università di Bologna esaminati nel progetto di ricerca qui descritto.

Nei paragrafi successivi di questo capitolo si entrerà nei dettagli della descrizione della tipologia di documentazione, della quantità di testi raccolti e dei costrutti da essi estratti.

### 5.2.2 Karl-Franzens-Universität Graz

Relativamente all'anno accademico 2009/2010, la Karl-Franzens-Universität Graz si articolava in sei facoltà, rispettivamente strutturate in istituti e centri di studi e ricerca:

- a) Katholische Theologie<sup>2</sup>
- b) Rechtswissenschaften<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Si compone dei seguenti istituti: \* Institut für Alttestamentliche Bibelwissenschaft; \* Institut für Dogmatik; \*Institut für Ethik und Gesellschaftslehre; \* Institut für Fundamentaltheologie; \* Institut für Kanonisches Recht; \*Institut für Katechetik und Religionspädagogik; \* Institut für Kirchengeschichte und Kirchliche Zeitgeschichte; \*Institut für Liturgiewissenschaft, Christliche Kunst und Hymnologie; \* Institut für Moralthologie; \* Institut für Neutestamentliche Bibelwissenschaft; \* Institut für Ökumenische Theologie, Ostkirchliche Orthodoxie und Patrologie; \* Institut für Pastoraltheologie und Pastoralpsychologie; \* Institut für Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät; \*Institut für Religionswissenschaft

<sup>3</sup> Si compone dei seguenti istituti: \* Institut für Römisches Recht, Antike Rechtsgeschichte und Neuere

c) Sozial- und Wirtschaftswissenschaften<sup>4</sup>

d) Geisteswissenschaften

*Institute*

- \*Institut für Alte Geschichte und Altertumskunde
- \*Institut für Amerikanistik
- \*Institut für Anglistik
- \*Institut für Archäologie
- \*Institut für Germanistik
- \*Institut für Geschichte
- \*Institut für Klassische Philologie
- \*Institut für Kunstgeschichte
- \*Institut für Musikwissenschaft
- \*Institut für Philosophie
- \*Institut für Romanistik
- \*Institut für Slawistik
- \*Institut für Sprachwissenschaft
- \*Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft
- \*Institut für Volkskunde und Kulturanthropologie

e) Naturwissenschaften<sup>5</sup>

f) Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften

- \*Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
- \*Institut für Geographie und Raumforschung
- \*Institut für Schulpädagogik
- \*Institut für Sportwissenschaft
- \*Institut für Systemwissenschaften, Innovations- und Nachhaltigkeitsforschung (ISIS)
- \*Wegener Zentrum für Klima und Globalen Wandel
- \*Human Performance Research (HPR)
- \*Regionales Fachdidaktikzentrum für Geographie und Wirtschaftskunde in Graz
- \*Regional Centre of Expertise (RCE)

---

Privatrechtsgeschichte; \* Institut für Zivilrecht, Ausländisches und internationales Privatrecht; \* Institut für Österreichisches und Internationales Unternehmens- und Wirtschaftsrecht; \* Institut für Arbeitsrecht und Sozialrecht; \* Institut für Zivilgerichtliches Verfahren; \* Institut für Strafrecht, Strafprozessrecht und Kriminologie; \* Institut für Österreichisches, Europäisches und Vergleichendes Öffentliches Recht, Politikwissenschaft und Verwaltungslehre; \* Institut für Völkerrecht und Internationale Beziehungen; \* Institut für Rechtsphilosophie, Rechtssoziologie und Rechtsinformatik; \* Institut für Finanzrecht; \* Institut für Europarecht; \* Institut für Österreichische Rechtsgeschichte und Europäische Rechtsentwicklung

<sup>4</sup> Si compone dei seguenti istituti: \*Institut für Banken und Finanzierung; \*Institut für Finanzwirtschaft; \*Institut für Finanzwissenschaft und Öffentliche Wirtschaft; \*Institut für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik; \*Institut für Internationales Management ; \*Institut für Marketing; \*Institut für Organisation und Institutionenökonomik; \*Institut für Personalpolitik; \*Institut für Produktion und Logistik; \*Institut für Soziologie; \*Institut für Statistik und Operations Research; \*Institut für Unternehmensführung und Entrepreneurship; \*Institut für Unternehmensrechnung und Controlling; \*Institut für Unternehmensrechnung und Steuerlehre; \*Institut für Unternehmensrechnung und Wirtschaftsprüfung; \*Institut für Volkswirtschaftslehre; \*Institut für Wirtschafts-, Sozial- und Unternehmensgeschichte; \*Institut für Wirtschaftspädagogik

<sup>5</sup> Si compone dei seguenti istituti: \* Institut für Chemie; \* Institut für Erdwissenschaften; \* Institut für Mathematik und Wissenschaftliches Rechnen; \*Institut für Molekulare Biowissenschaften; \* Institut für Pflanzenwissenschaften; \* Institut für Pharmazeutische Wissenschaften; \* Institut für Physik; \* Institut für Psychologie; \* Institut für Zoologie

Ai fini del presente studio, incentrato sulle scienze umanistiche, sono stati presi in esame gli insegnamenti offerti nei primi due cicli della *Fakultät für Geisteswissenschaften* e della *Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften*. In quest'ultimo caso l'analisi ha coinvolto solo i corsi di laurea delle scienze della formazione, dell'*Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Il numero di insegnamenti per ogni curriculum di ogni corso di laurea è riportato più avanti.

L'evoluzione dell'autonomia universitaria in Austria ha previsto la definizione degli obiettivi formativi, dei contenuti e dell'articolazione dei percorsi formativi all'interno di regolamenti disciplinanti i corsi di studio, i cosiddetti *Curricula*. (Ralli *et al.*, 2007:28) L'università di Graz predisponeva per l'A.A. 2009/2010 *Curricula* con l'indicazione di ogni insegnamento delle tre summenzionate categorie, includendo dunque gli insegnamenti opzionali. Inoltre, in molti casi, un insegnamento si compone di diverse *Lehrveranstaltungen* (*Vorlesungen, Übungen, Proseminare, Praktika*, ecc.). Laddove ciò avviene, queste singole *Lehrveranstaltungen* sono corredate, di volta in volta, di informazioni sui contenuti e obiettivi dell'apprendimento. La descrizione delle diverse *Lehrveranstaltungen*, in cui si può articolare un insegnamento, è una delle ragioni per cui il numero di documenti raccolti, per questo ateneo, è particolarmente elevato. Un'altra ragione è che, nel caso di Graz, gli insegnamenti selezionabili come *Wahlfach* o *Freifach* sono elencati in tutti i casi in cui lo studente può scegliere di includere quel dato insegnamento nel proprio piano di studi. La tabella 5.3 riporta i corsi di laurea e il numero di insegnamenti di ognuno di essi, raccolti per l'ateneo austriaco.

<i>Facoltà</i>	<i>Curricula</i>	<i>Numero di insegnamenti/moduli</i>
<i>Fakultät für Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Alte Geschichte und Altertumskunde	147
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Anglistik / Amerikanistik	198
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Archäologie (klassische und provinzialrömische Archäologie)	177
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	163
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Europäische Ethnologie	158
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Germanistik	234
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Geschichte	218
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Griechisch	144
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Kunstgeschichte	190
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Latein	147
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Musikologie	61
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Philosophie	215
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Romanistik (Französisch)	76
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Romanistik (Italienisch)	73
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Romanistik ( Spanisch)	74
<i>Geisteswissenschaften</i>	Bachelorstudium Russisch	162

<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Slowenisch	155
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Sprachwissenschaft	173
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Deutsch	133
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Englisch	84
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Französisch	70
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Italienisch	69
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Spanisch	78
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Russisch	69
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	68
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Slowenisch	64
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Ungarisch	66
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Arabisch	67
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Türkisch	66
<b>Geisteswissenschaften</b>	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation: Österreichische Gebärdensprache	67
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Alte Geschichte und Altertumskunde	16
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Anglistik / Amerikanistik	42
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Archäologie (klassische und provinzialrömische Archäologie)	49
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	40
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Deutsch	13
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Englisch	32
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Französisch	22
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Italienisch	21
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Spanisch	28
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Russisch	21
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	26
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Slowenisch	25
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Ungarisch	18
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Arabisch	23
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Türkisch	17
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Dolmetschen: Österreichische Gebärdensprache	14
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Europäische Ethnologie	15
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Germanistik	50
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Geschichte	123
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Griechisch	13
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Kunstgeschichte	42
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Latein	14
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Musikologie	36
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Philosophie	73
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Romanistik (Französisch)	14
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Romanistik (Italienisch)	14
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Romanistik (Spanisch)	15
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Russisch	37
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Slowenisch	40
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Sprachwissenschaft	11
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Deutsch	11
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Englisch	21
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Französisch	17
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation:	17

	Italienisch	
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Spanisch	20
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Russisch	14
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	19
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Slowenisch	18
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Ungarisch	15
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Arabisch	19
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Transkulturelle Fachkommunikation: Türkisch	15
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Deutsch	13
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Englisch	24
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Französisch	19
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Italienisch	20
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Spanisch	22
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Russisch	16
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	22
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Slowenisch	20
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Ungarisch	17
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Arabisch	21
<b>Geisteswissenschaften</b>	Masterstudium Übersetzen: Türkisch	17
<b>Geisteswissenschaften</b>	<i>Totale parziale insegnamenti</i>	4967
<b>Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (Bildungswissenschaften)</b>	Bachelorstudium Geographie	142
<b>Bildungswissenschaften</b>	Bachelorstudium Pädagogik	29
<b>Bildungswissenschaften</b>	Bachelorstudium Soziologie	147
<b>Bildungswissenschaften</b>	Masterstudium Sozialpädagogik	30
<b>Bildungswissenschaften</b>	Masterstudium Soziologie	203
<b>Bildungswissenschaften</b>	Masterstudium Weiterbildung - Lebensbegleitende Bildung	28
<b>Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät (Bildungswissenschaften)</b>	<i>Totale parziale insegnamenti</i>	579
<b>Universität Graz</b>	<i>Totale insegnamenti</i>	5546

Tab.5.3: Numero di insegnamenti (e singole *Lehrveranstaltungen*) per curriculum presso Universität Graz (esaminati in questo progetto).

### 5.2.3 Humboldt Universität zu Berlin

I corsi di laurea presso la Humboldt Universität zu Berlin sono organizzati principalmente in lezioni introduttive alla disciplina (*Vorlesungen*); seminari di approfondimento (*Proseminare, Hauptseminare, Vertiefungsseminare*), esercitazioni e tirocini (*Übungen, Praktika, Tutorien, Praxismodule*, ecc.). Pur essendosi distinta, nel panorama degli atenei tedeschi, per la presenza di una descrizione non solo degli obiettivi formativi dei corsi di laurea offerti (di primo e secondo ciclo), ma anche per una descrizione degli obiettivi dei singoli insegnamenti, in quest'ultimo caso la Humboldt Universität concentra la descrizione sui contenuti disciplinari, tralasciando completamente obiettivi e risultati maturati dallo studente. Visitando gli archivi della didattica dell'università Humboldt si è pervenuti ad *AGNES – Vorlesungsverzeichnis*<sup>6</sup>. Si tratta di un elenco di eventi che concernono la didattica presso ogni istituto dell'ateneo. Come detto poc'anzi, la descrizione di ogni evento (*Seminare, Übungen, Vorlesungen*, ecc.) riporta tuttavia informazioni sui contenuti tematici, senza alcuna menzione di risultati/obiettivi formativi. Questi ultimi sono invece forniti per i *Module* che costituiscono la struttura generale della didattica di un corso di laurea, e che a loro volta si articolano nei *Seminare, Vorlesungen, Übungen*, ecc. Volendo identificare obiettivi e risultati di apprendimento esplicitati nella documentazione didattica, al fine di estrarli e organizzarli in una classificazione a faccette, per la Humboldt Universität sono stati dunque raccolti i *Module* elencati e descritti in calce alla *Studienordnung* relativa ad ogni corso di laurea. Le *Studienordnungen* di ogni corso della Humboldt Universität (per l'A.A. 2009/2010) consistono in documenti cumulativi, in formato PDF, che raccolgono la normativa di riferimento per il conseguimento del titolo in questione e presentano i *Module* caratterizzanti il corso. Le informazioni relative ad ogni *Modul* sono state selezionate e salvate in singoli file di testo, così da riproporre la stessa ripartizione della documentazione, propria degli altri tre atenei. A differenza degli altri tre atenei, in questo la specificità tematico-disciplinare delle competenze segnalate fra gli obiettivi/risultati dell'apprendimento può in alcuni casi venire meno. Si verificano, infatti, dei casi in cui la *Studienordnung* riporta *Module* il cui titolo è, per esempio, 'Fachspezifische Wahl' e 'Freie Wahl', nel caso di *Masterstudiengang Moderne Süd- und Südostasienstudien* (Philosophische Fakultät III). In questo esempio il *Modul* non è circoscritto

---

<sup>6</sup> <<https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&topitem=locallinks&subitem=lectureindex&breadcrumb=vvzicon>> (Ultimo accesso febbraio 2012)

contenutisticamente ad una tematica ben precisa. Questi esempi costituiscono comunque una minoranza nella raccolta di documenti. L'inclusione di questo ateneo tedesco nel presente studio è stata perseguita nonostante alcune differenze con gli altri tre, in quanto gli obiettivi e risultati formativi che si vogliono identificare verranno classificati sulla base delle 30 competenze generali Tuning, sovradisciplinari e adattabili a diversi gradi di specificità. Un'altra conseguenza della raccolta di *Module* anziché di insegnamenti è un numero di documenti minore a quello degli altri tre atenei. Laddove nelle università austriaca, britannica e italiana sono stati raccolti tutti gli insegnamenti in cui si articola un corso di laurea (spesso includendo anche insegnamenti opzionali), in questo caso si hanno tutti i *Module*, e non *Vorlesungen*, *Proseminare*, *Hauptseminare*, *Vertiefungsseminare*, *Übungen*, *Praktika*, *Tutorien*, *Praxismodule*, ecc in cui potenzialmente si articola ogni *Modul*. Nel §5.5.3.3 (sul Corpus UniHumboldt) si vedrà, meglio, quali dettagli sono riportati nella descrizione degli obiettivi disciplinari e formativi della documentazione raccolta per questo ateneo.

Questa università è strutturata in istituti e centri di ricerca che afferiscono alle facoltà:

- a) Juristische Fakultät
- b) Landwirtschaftlich Gärtnerische Fakultät
- c) Mathematisch Naturwissenschaftliche Fakultät - I
- d) Mathematisch Naturwissenschaftliche Fakultät – II
- e) Philosophische Fakultät I
- f) Philosophische Fakultät II
- g) Philosophische Fakultät III
- h) Philosophische Fakultät IV
- i) Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät

I *Module* dei corsi di laurea registrati nel presente studio afferiscono alle facoltà delle scienze umanistiche e nello specifico alla *Philosophische Fakultät I*, primariamente nel caso di corsi di laurea in filosofia, storia e biblioteconomia; alla *Philosophische Fakultät II* per lo studio delle lingue, tedesca e straniere, e alla *Philosophische Fakultät III*, i cui istituti offrono, per esempio, corsi di laurea in lingue extra-europee e in scienze sociali. La seguente tabella (Tab.5.4) riporta i curricula e il numero di *Module* raccolti per questo ateneo.

<i>Facoltà</i>	<i>Curricula</i>	<i>Numero di Module</i>
<b><i>Philosophische Fakultät I</i></b>	Bachelorstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft	13
<b><i>Philosophische Fak. I</i></b>	Bachelorstudium Europäische Ethnologie	10

<b>Philosophische Fak. I</b>	Bachelorstudium Geschichte	17
<b>Philosophische Fak. I</b>	Bachelorstudium Philosophie/Ethik	9
<b>Philosophische Fak. I</b>	Bachelorstudium Philosophie	12
<b>Philosophische Fak. I</b>	Masterstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft	11
<b>Philosophische Fak. I</b>	Masterstudiengang Europäische Ethnologie	8
<b>Philosophische Fak. I</b>	Masterstudiengang Geschichte	6
<b>Philosophische Fak. I</b>	Masterstudium Philosophie	7
<b>Philosophische Fak. I</b>	<i>Totale parziale Module</i>	93
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Amerikanistik	9
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Englisch	17
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Deutsche Literatur	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Germanistische Linguistik	13
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Historische Linguistik	15
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Griechisch	14
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Latein	13
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Skandinavistik/Nordeuropa-Studien (Amtliches Mitteilungsblatt der HU Nr. 40/2007)	9
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Skandinavistik/Nordeuropa-Studien (Amtliches Mitteilungsblatt der HU Nr. 41/2007)	11
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Französisch	11
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Italienisch	11
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Spanisch	11
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Russisch	11
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Slawische Sprachen und Literaturen	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Bachelorstudium Ungarische Literatur und Kultur	9
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Amerikanistik	9
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium English Literatures	9
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Deutsche Literatur	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Deutsch als Fremdsprache	14
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Historische Linguistik	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Linguistik	16
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Gräzistik	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Klassische Philologie	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Latinistik	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Skandinavistik/Nordeuropa-Studien	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Romanische Kulturen	10
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Kulturen Mittel- und Osteuropas	22
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Slawische Literaturen	13
<b>Philosophische Fak. II</b>	Masterstudium Slawische Sprachen	12
<b>Philosophische Fak. II</b>	<i>Totale parziale Module</i>	339
<b>Philosophische Fak. III</b>	Bachelorstudium Klassisches Chinesisch und traditionelle Schriftkultur Chinas	2
<b>Philosophische Fak. III</b>	Bachelorstudium Regionalstudien Asien/Afrika	15
<b>Philosophische Fak. III</b>	Bachelorstudium der Sozialwissenschaften	18
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudium der Archäologie und Kulturgeschichte Nordostafrikas	8
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudiengang Klassische Archäologie	14
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudiengang Afrikawissenschaften	15
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudiengang Moderne Süd- und Südostasienstudien	7
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudiengang Zentralasien-Studien	12
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudiengang Kulturwissenschaft	8
<b>Philosophische Fak. III</b>	Masterstudium der Sozialwissenschaften	9
<b>Philosophische Fak. III</b>	<i>Totale parziale Module</i>	108

<b>Humboldt Universität</b>	<i>Totale Module</i>	540
-----------------------------	----------------------	-----

Tab.5.4: Numero di *Module* per i curricula dei corsi di laurea della Humboldt Universität zu Berlin esaminati nel presente studio.

#### 5.2.4 University of Leeds

Nel corso dell'A.A. 2009/2010, la University of Leeds contava 30.500 iscritti ed un'offerta formativa di 550 corsi di laurea triennale (*undergraduate*) e 300 lauree magistrali (*post-graduate degrees*)<sup>7</sup>, organizzati presso i seguenti istituti:

##### *Faculty of Arts*

- School of English
- School of History
- School of Humanities
- Institute for Medieval Studies
- School of Modern Languages and Cultures

##### *Faculty of Biological Sciences*

- Institute of Membrane and Systems Biology
- Institute of Molecular and Cellular Biology
- Institute of Integrative and Comparative Biology
- Undergraduate School of Biological Sciences
- Graduate School of Biological Sciences

##### *Faculty of Business*

- Leeds University Business School (LUBS)

##### *Faculty of Education, Social Sciences and Law*

- School of Education
- School of Law
- School of Politics and International Studies

##### *Faculty of Engineering*

- School of Civil Engineering
- School of Computing
- School of Electronic and Electrical Engineering
- School of Mechanical Engineering
- School of Process, Environmental and Materials Engineering

##### *Faculty of Environment*

- School of Earth and Environment
- School of Geography
- Institute for Transport Studies

##### *Faculty of Mathematics and Physical Sciences*

- School of Chemistry
- School of Food Science and Nutrition
- School of Mathematics
- School of Physics and Astronomy

##### *Faculty of Medicine and Health*

<sup>7</sup>< <http://www.leeds.ac.uk>> (ultimo accesso aprile 2012)

- Faculty Graduate School
- The Leeds Dental Institute
- School of Healthcare
- School of Medicine
- Institute of Psychological Sciences
- Faculty of Performance, Visual Arts and Communications*
  - Institute of Communications Studies
  - School of Design
  - School of Fine Art, History of Art and Cultural Studies
  - School of Music
  - School of Performance and Cultural Industries
  - Graduate School

Fra i quattro atenei inclusi nel presente studio, quello anglosassone è stato probabilmente il più ricco in termini di documentazione sui contenuti dei corsi di laurea e dei singoli insegnamenti. Per ogni corso di laurea esisteva un documento descrittivo con esplicita menzione degli obiettivi formativi del corso; un documento riassuntivo della struttura del corso, con la ripartizione in *modules*; e, per ognuno di questi ultimi, un documento molto dettagliato contenente gli obiettivi formativi, i contenuti didattici, i metodi di insegnamento, informazioni sui crediti formativi, sul docente responsabile dell'insegnamento, ecc. Nel caso dell'università di Leeds gli insegnamenti opzionali erano descritti alla stregua degli insegnamenti obbligatori.

Soddisfacendo i criteri specificati in apertura di paragrafo (Tab.5.1), i programmi di insegnamento esaminati descrivono la didattica presso la *Faculty of Arts* e la *Faculty of Education, Social Sciences and Law*. Il numero di programmi di insegnamento (di ogni curriculum dei corsi di laurea) raccolti per questo studio sono riportati nella tabella 5.5.

<i>Facoltà</i>	<i>Curricula</i>	<i>Numero di insegnamenti</i>
<i>Faculty of Arts</i>	MA American Literature and Culture	6
<i>Faculty of Arts</i>	MA English Language	5
<i>Faculty of Arts</i>	MA English Literature	37
<i>Faculty of Arts</i>	MA English Renaissance Literature	6
<i>Faculty of Arts</i>	MA Modern and Contemporary Literature	8
<i>Faculty of Arts</i>	MA Postcolonial Literary and Cultural Studies	8
<i>Faculty of Arts</i>	MA Romantic Formations	7
<i>Faculty of Arts</i>	MA Theatre and Development Studies	14
<i>Faculty of Arts</i>	MA Theatre-Making: Critical Engagement with Creative Practice	7
<i>Faculty of Arts</i>	MA Victorian Literature	6
<i>Faculty of Arts</i>	BA English Language and Literature	83
<i>Faculty of Arts</i>	BA English Language	38
<i>Faculty of Arts</i>	BA English Literature and Theatre Studies	87
<i>Faculty of Arts</i>	MA Medieval History	11
<i>Faculty of Arts</i>	MA Modern History	14

<i>Faculty of Arts</i>	MA Race and Resistance	11
<i>Faculty of Arts</i>	MA Eighteenth-Century Studies	11
<i>Faculty of Arts</i>	BA History	102
<i>Faculty of Arts</i>	BA International History and Politics	59
<i>Faculty of Arts</i>	MA Classical Studies	17
<i>Faculty of Arts</i>	BA Latin (Scheme A)	31
<i>Faculty of Arts</i>	BA Greek (Scheme A)	31
<i>Faculty of Arts</i>	BA Classics (Scheme A)	34
<i>Faculty of Arts</i>	BA Classical Civilisation	38
<i>Faculty of Arts</i>	MA Health Care Ethics	8
<i>Faculty of Arts</i>	MA History and Philosophy of Science	13
<i>Faculty of Arts</i>	MA Philosophy of Physics	12
<i>Faculty of Arts</i>	MA Philosophy of Religion	21
<i>Faculty of Arts</i>	MA Philosophy	15
<i>Faculty of Arts</i>	MA Science Communication	17
<i>Faculty of Arts</i>	BA Philosophy	44
<i>Faculty of Arts</i>	BA History and Philosophy of Science	27
<i>Faculty of Arts</i>	BA Mind and Knowledge	30
<i>Faculty of Arts</i>	MA Religion and Public Life	11
<i>Faculty of Arts</i>	MA Religious Studies and Development Studies	14
<i>Faculty of Arts</i>	MA Theology and Development Studies	17
<i>Faculty of Arts</i>	MA Theology and Pastoral Studies	11
<i>Faculty of Arts</i>	BA Theology and Religious Studies	41
<i>Faculty of Arts</i>	MA Medieval Studies	19
<i>Faculty of Arts</i>	BA Arabic and Middle Eastern Studies (QT46)	21
<i>Faculty of Arts</i>	BA Middle Eastern Studies (T600)	17
<i>Faculty of Arts</i>	BA Arabic and Islamic Studies (TVP6)	23
<i>Faculty of Arts</i>	BA Islamic Studies (V622)	19
<i>Faculty of Arts</i>	MA Applied Translation Studies	38
<i>Faculty of Arts</i>	MA Conference Interpreting and Translation Studies - 1 Language	26
<i>Faculty of Arts</i>	MA Interpreting: British Sign Language – English	10
<i>Faculty of Arts</i>	MA Modern Languages and Cultures	60
<i>Faculty of Arts</i>	MA Professional Language and Intercultural Studies	63
<i>Faculty of Arts</i>	MA Screen Translation Studies	38
<i>Faculty of Arts</i>	MA Translation Studies and Interpreting - 1 Language	58
<i>Faculty of Arts</i>	BA Chinese (Modern)	50
<i>Faculty of Arts</i>	BA Japanese	49
<i>Faculty of Arts</i>	BA Asia Pacific Studies	34
<i>Faculty of Arts</i>	BA Thai and South East Asian Studies	25
<i>Faculty of Arts</i>	BA French	45
<i>Faculty of Arts</i>	BA German (R220)	22
<i>Faculty of Arts</i>	BA Italian A	24
<i>Faculty of Arts</i>	BA Italian B	24
<i>Faculty of Arts</i>	MA Linguistics and English Language Teaching	14
<i>Faculty of Arts</i>	MA Linguistics	12
<i>Faculty of Arts</i>	MA Phonetics	12
<i>Faculty of Arts</i>	BA Linguistics and Phonetics	32
<i>Faculty of Arts</i>	BA Russian Studies A	18
<i>Faculty of Arts</i>	BA Russian Studies B	18
<i>Faculty of Arts</i>	BA Spanish	26
<i>Faculty of Arts</i>	BA Hispanic and Latin-American Studies	31
<i>Faculty of Arts</i>	<i>Totale parziale insegnamenti</i>	<i>1780</i>
<i>Faculty of Education, Social Sciences and</i>	BA Childhood Studies	17

<i>Law (EdSS&amp;L)</i>		
<i>EdSS&amp;L</i>	BA Accounting and Law	60
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Politics (L247)	53
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Politics (European) (L248)	86
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and Italian A	71
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and Italian B	72
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and French	91
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and German	71
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and Spanish	69
<i>EdSS&amp;L</i>	BA European Studies and Portuguese	62
<i>Faculty of Education, Social Sciences and Law</i>	<i>Totale parziale insegnamenti</i>	652
<i>University of Leeds</i>	<i>Totale insegnamenti</i>	2432

Tab.5.5: Numero di insegnamenti per curriculum di ogni corso di laurea presso University of Leeds (inclusi nel presente studio).

### 5.3 Commento ai dati raccolti

Riassumendo in un'unica tabella il numero di tutti gli insegnamenti – la cui documentazione originale è stata raccolta per l'analisi condotta in questo progetto di ricerca – si ottengono le cifre riportate in tabella 5.6<sup>8</sup>.

	Numero di insegnamenti/Lehrveranstaltungen/Module/modules
<b>Università di Bologna</b>	3012
<b>Universität Graz</b>	5546
<b>Humboldt Universität</b>	540
<b>University of Leeds</b>	2432

Tab.5.6: Numero di insegnamenti presso i 4 diversi atenei.

Esaminando i dati di tabella 5.6 si nota una notevole discrepanza fra il numero di documenti relativi agli specifici insegnamenti raccolti per i quattro atenei. In particolare, l'ateneo tedesco si distingue nettamente dai restanti tre, relativamente al numero complessivo di *Module* (le ragioni di ciò sono già state delineate nel §5.2.3). Tuttavia, anche tralasciando l'esempio dell'università *Humboldt*, permangono comunque importanti differenze sul piano dei documenti relativi agli insegnamenti totali. Anche in questo caso, nei paragrafi precedenti si menzionavano già le principali ragioni di ciò. Nel caso dell'ateneo bolognese, nella maggioranza dei casi si hanno dei documenti che costituiscono il programma di un insegnamento e solamente sporadici casi presentano

<sup>8</sup> Per l'Università di Bologna e la Universität Graz sono state raccolte anche le versioni in lingua inglese di alcuni insegnamenti di questi due atenei (in quei casi in cui ne esisteva una versione anche in lingua inglese). In futuro si vorrebbe, infatti, condurre un'analisi comparativa fra le UDO di FLOC-EN e gli obiettivi esplicitati in inglese per l'Università di Bologna e la Universität Graz.

dei programmi di moduli che, assieme, compongono un insegnamento. Quando ciò si verifica, il programma di un insegnamento è descritto nei due o più documenti relativi ai moduli in cui è ripartito quell'insegnamento. Le figure 5.2 e 5.3 forniscono esempi di questi ultimi casi.

Download Supporto Rubrica Persone Rubrica Strutture La mia e-mail UniboSearch UniboMappe Login

Home Facoltà Offerta formativa Rifirma universitaria Lauree Lauree magistrali Lauree specialistiche Insegnamenti Ordinamenti previgenti Tirocini Altre attività formative Summer e winter school Master Scuole superiori Scuole di specializzazione Studenti Docenti Avvisi Eventi Relazioni internazionali Guida dello studente

Sei in: Home > Offerta formativa > Lauree magistrali > Piano didattico

### Piano didattico di Scienze filosofiche (0975)

[Torna alla pagina Corso di Laurea](#)

**PRIMO ANNO DI CORSO**

**ATTIVITÀ FORMATIVE OBBLIGATORIE**

	ssd	cfu
28013 STORIA DELLA FILOSOFIA (LM)	M-FIL/06	12

**UN INSEGNAMENTO A SCELTA TRA: (12 CFU)**

	ssd	cfu
27989 ESTETICA FILOSOFICA (C.I.) (LM)		
27990 <a href="#">ESTETICA FILOSOFICA (1) (LM)</a>	M-FIL/04	6
27992 <a href="#">ESTETICA CONTEMPORANEA (1) (LM)</a>	M-FIL/04	6
27984 <a href="#">FILOSOFIA DELLA SCIENZA (LM)</a>	M-FIL/02	12
27985 <a href="#">FILOSOFIA MORALE (LM)</a>	M-FIL/03	12

Fig.5.2: Insegnamento 27989 *Estetica Filosofica* ripartito nei due moduli 27990 e 27992.

Download Supporto Rubrica Persone Rubrica Strutture La mia e-mail UniboSearch UniboMappe Login

Home Facoltà Offerta formativa Rifirma universitaria Lauree Lauree magistrali Lauree specialistiche Ordinamenti previgenti Insegnamenti Seminari e laboratori Tirocini Master Scuole di specializzazione Qualità della didattica Studenti Docenti Avvisi Eventi Relazioni Internazionali Guida dello studente

Sei in: Home > Offerta formativa > Lauree magistrali > Piano didattico

### Piano didattico di Pedagogia (0998)

[Torna alla pagina Corso di Laurea](#)

**Piano di studi unico**

ATTENZIONE: i programmi dei singoli laboratori e seminari sono consultabili, selezionando tipologia ed area per ottenere l'elenco delle offerte e dei relativi programmi, al seguente indirizzo: [http://www2.scform.unibo.it/seminari/stud/select\\_sem.php](http://www2.scform.unibo.it/seminari/stud/select_sem.php)

**PRIMO ANNO DI CORSO**

**ATTIVITÀ FORMATIVE OBBLIGATORIE**

	tipo	ssd	cfu
32947 ESAME INTEGRATO DI: MODELLI DI PROGETTAZIONE DEI CONTESTI FORMATIVI E DIDATTICA DEGLI AMBIENTI E-LEARNING			
32667 <a href="#">DIDATTICA DEGLI AMBIENTI E-LEARNING</a>	B	M-PED/03	5
32666 <a href="#">MODELLI DI PROGETTAZIONE DEI CONTESTI FORMATIVI</a>	B	M-PED/03	5
30768 ESAME INTEGRATO DI: STORIA DEI SERVIZI E DEI LUOGHI EDUCATIVI - STORIA DELL'IMMAGINARIO INFANTILE			
30767 <a href="#">STORIA DELL'IMMAGINARIO INFANTILE</a>	B	M-PED/02	5
59240 <a href="#">STORIA DEI SERVIZI E DEI LUOGHI EDUCATIVI</a>	B	M-PED/02	5
32665 <a href="#">FILOSOFIA TEORETICA, FENOMENOLOGIA E FILOSOFIA DELLA PERSONA</a>	B	M-FIL/01	5
59231 <a href="#">PEDAGOGIA DELL'INFANZIA E DELLE FAMIGLIE</a>	C	M-PED/01	10
30746 <a href="#">PERCORSI DI RISCHIO E FATTORI PROTETTIVI DELLO</a>	B	M-PSI/04	5

Fig.5.3: Gli insegnamenti 32947 e 30768 si articolano rispettivamente nei due moduli 32667 e 32666, il primo e 30767 e 59240, il secondo.

Nel caso dell'*Universität Graz*, la descrizione al livello di *Lehrveranstaltungen*, nelle quali si articola un insegnamento, è la condizione più frequente. Nei documenti relativi a questo ateneo il numero di documenti raccolti è pertanto decisamente elevato se paragonato, per esempio, agli atenei di Bologna e Humboldt.

In un tale panorama il numero dei documenti raccolti non può essere direttamente comparato fra le 4 università prese in esame, perché in taluni casi esso fa riferimento esclusivamente a programmi di insegnamento, mentre in altri esso include anche programmi di moduli di insegnamenti o addirittura prevalentemente moduli (*Lehrveranstaltungen*, ecc.). Ai fini dello studio condotto per questo progetto di ricerca, la comparazione di cifre e dati statistici relativi al numero di insegnamenti sarebbe ad ogni modo poco significativa. Nell'ambito di questo studio si mira ad un esame degli obiettivi formativi esplicitati in programmi di insegnamento<sup>9</sup> di fonti originali e delle competenze alle quali questi obiettivi fanno riferimento, piuttosto che ad uno studio che voglia individuare la copertura e l'approfondimento disciplinari dell'offerta formativa di ogni istituzione. Questa è anche la ragione per cui il dominio di indagine è stato delimitato scegliendo arbitrariamente le scienze umanistiche. Un eventuale minor numero di insegnamenti raccolti per una delle 4 istituzioni universitarie non dovrebbe inficiare i risultati del presente progetto. Fra i traguardi dello studio qui descritto c'è la proposta di uno schema di classificazione a faccette, che si presti alla sistematizzazione di obiettivi formativi, indipendentemente dalla specificità dell'obiettivo formativo (primo o secondo ciclo), dal contenuto disciplinare al quale esso è collegato e dalla lingua nella quale esso è espresso.

#### **5.4 Metodologia di raccolta dei documenti originali**

I programmi di insegnamento raccolti costituiscono la documentazione originale, ufficiale, generata da ognuna delle 4 summenzionate università, relativamente alla didattica dei curricula (piani didattici) dei corsi di laurea elencati nelle tabelle 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5 per l'anno accademico 2009/2010. Come già preannunciato, ad eccezione dell'ateneo tedesco, ogni insegnamento (o modulo di insegnamento) di Università di Bologna, Universität Graz e University of Leeds era descritto in una pagina esclusivamente dedicata. Le singole descrizioni di ogni insegnamento sono state individuate sul server delle rispettive istituzioni e salvate in formato .txt e .html in cartelle e sottocartelle, che hanno ricreato la struttura gerarchica dell'istituzione universitaria:

. facoltà

---

<sup>9</sup> Per programmi di insegnamento qui si intendono *modules*, *Module*, *Lehrveranstaltungen*, insegnamenti e moduli di insegnamenti, considerati equivalenti funzionali (cfr. §3.7 ed in particolare Šarčević, 1997 in Ralli & Stanizzi, 2008). In questo contesto si vuole evidenziare che gli obiettivi formativi esplicitati ricercati sono interessanti se riguardano il livello dell'unità didattica e non quello del corso di laurea.

- .. (istituto)
- ... corso di laurea
- .... curriculum (piano didattico)
- ..... insegnamento (o modulo di insegnamento).<sup>10</sup>

Nel caso di Humboldt Universität, i *Module* erano tutti assieme all'interno della *Studienordnung* di ogni corso di laurea. Da qui ogni singolo *Modul* è stato evidenziato e copiato per generare un documento di solo testo per ognuno di essi. In questa maniera sono stati creati 4 corpora<sup>11</sup>, contenenti, rispettivamente, 3012 insegnamenti per l'ateneo bolognese, 5546 per quello austriaco, 540 (*Module*) per il tedesco e 2432 per quello britannico (cfr. Tab.5.6).

## 5.5 Analisi della documentazione raccolta

### 5.5.1 La composizione dei programmi di insegnamento originali

Per quanto concerne la mole della documentazione originale raccolta non è mai stato definito alcun limite quantitativo. In tutti i casi sono stati raccolti tutti gli insegnamenti previsti dai corsi di laurea precedentemente elencati nelle tabelle 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5 (e dotati di collegamento allo specifico programma dell'insegnamento). Ciò ha fatto sì, per esempio, che laddove un'istituzione prevedeva nel piano didattico anche gli insegnamenti opzionali, questi sono stati inclusi nella raccolta e sono parte integrante del corpus di testi creato. Per contro, nel caso di alcuni corsi di laurea di Università di Bologna e Humboldt Universität, in cui gli opzionali non sono (sempre) presenti, la raccolta costituitasi si compone principalmente di insegnamenti caratterizzanti.

E' importante notare in questo contesto la distinzione che si farà sempre fra le raccolte di documentazione originale e i corpora creati per i fini dell'estrazione terminologica, condotta in questo progetto di ricerca di dottorato. Le prime, le raccolte,

---

<sup>10</sup> Questa documentazione è contenuta nel supporto che accompagna questa dissertazione.

<sup>11</sup> Nel contesto del progetto di ricerca qui descritto, per 'corpus' si intende "a large collection of authentic texts that have been gathered in electronic form according to a specific set of criteria" (Bowker & Pearson, 2002:9) e in cui per 'large' si intende "a greater number of texts than you would be able to easily collect and read in printed form [...] used as a representative sample of a particular language or subset of that language" (*ibid.*:10). I corpora vengono impiegati in una serie di diversi domini, che spaziano, per esempio, dal 'natural language processing' alla 'discourse analysis', alla linguistica applicata. Le definizioni del termine 'corpus', utilizzate dagli specialisti di questi diversi ambiti, possono distaccarsi molto l'una dall'altra, in quanto focalizzano l'attenzione su aspetti diversi, che vanno, per esempio, dall'ampiezza della raccolta alla 'representativeness' dei documenti che la compongono. L'uso che si farà del termine 'corpus', in questo contesto di ricerca, non ambisce a rientrare negli studi di corpus-linguistics. Nel presente caso di ricerca, il termine 'corpus' è genericamente parafrasabile con 'una raccolta di documenti autentici, raccolti e memorizzati in formato elettronico, con lo scopo di facilitarne la consultazione e l'estrazione terminologica'.

costituiscono degli insiemi di documenti originali prelevati dagli archivi della didattica dell'A.A. 2009/2010 di ogni ateneo coinvolto nel progetto. I quattro corpora Corpus UniBo, Corpus UniGraz, Corpus UniHumboldt e Corpus UniLeeds, nei dettagli dei quali si entrerà nei prossimi paragrafi, si compongono dello stesso numero di file delle raccolte di documentazione originale. Nei corpora, tuttavia, cambia il contenuto di ogni file. Ogni programma di insegnamento raccolto (dunque ogni file originale) è stato privato delle informazioni reputate irrilevanti nel quadro del progetto descritto in questa dissertazione. Il risultato del processo di ripulitura di questi documenti alimenta il contenuto dei corpora. I quattro corpora si compongono pertanto di estratti dei documenti originali recuperati e collezionati. Di seguito si riporteranno gli *screenshot* (figure 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10) di alcuni esempi di programmi di insegnamento originali delle 4 istituzioni prese in considerazione in questo studio. Si riporteranno poi anche le caratteristiche della metodologia di ripulitura/scrematura adottata in questi file.



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

**FACOLTÀ DI  
LINGUE E LETTERATURE STRANIERE**

Multicampus Bologna Cesena Forlì Ravenna Rimini

mercoledì 2 dicembre 2009

Download Supporto Rubrica Persone Rubrica Strutture La mia e-mail UniboSearch UniboMappe
Login

Home

Facoltà

Offerta formativa

Riforma universitaria

Lauree

Lauree magistrali

Lauree specialistiche

Insegnamenti

Ordinamenti previgenti

Corsi in e-learning

Tirocini

Altre attività formative

Summer e Winter School

Master

Studenti

Docenti

Avvisi

Eventi

Relazioni Internazionali

Guida dello studente

---

**SERVIZI ONLINE**

Studenti

Scegli il servizio

Docenti e ricercatori

Scegli il servizio

Tecnici-amministrativi

Scegli il servizio

[A-Z dei servizi >](#)

Dipartimenti Lauree Lauree magistrali

Sei in: Home > Offerta formativa > Insegnamenti > Insegnamento

## 29872 - SOCIOLOGIA DEI PROCESSI CULTURALI E COMUNICATIVI (LM)

**Anno Accademico 2009/2010**

<b>Docente</b>	
Numero di crediti	9
SSD	SPS/08

English version

[Conoscenze e abilità da conseguire](#)  
[Programma/Contenuti](#)  
[Testi/Bibliografia](#)  
[Modalità di verifica dell'apprendimento](#)  
[Lingua di insegnamento](#)  
[Orario di ricevimento](#)

**Conoscenze e abilità da conseguire**

Lo studente conosce l'apparato teorico della sociologia della cultura ed è capace di distinguere la componente culturale da quella strutturale della vita sociale. Inoltre è in grado di applicare i principi fondamentali della sociologia della cultura a situazioni empiriche come i contatti tra culture, il multiculturalismo, i rapporti tra cultura alta e cultura popolare

[torna su](#)

---

**Programma/Contenuti**

Che cos'è la sociologia economica  
 Dalla vecchia alla nuova sociologia economica  
 La costruzione sociale delle istituzioni economiche  
 Il caso delle professioni intellettuali  
 Cultura, mercati e consumi  
 La produzione culturale  
 Cultura ed economia globale

[torna su](#)

---

**Testi/Bibliografia**

A. Cavalli, Incontro con la sociologia, Bologna, Il Mulino 2001, capp. I-V, cap. VIII  
 P. Steinert, Economia, mercati, società, Bologna, Il Mulino 2001  
 D. Crane, La produzione culturale, Bologna, Il Mulino 1997 (capp. I, IV, VI, VII)  
 T. Parsons, Libertà e professioni (a cura di M. Santoro), Roma, Armando 2008

[torna su](#)

---

**Modalità di verifica dell'apprendimento**

Esame orale

[torna su](#)

---

**Lingua di insegnamento**

Italiano

[torna su](#)

---

**Orario di ricevimento**

Martedì, h. 15-17, presso il Dip. di discipline della comunicazione, via Azzo Gardino 23, Bologna

[torna su](#)



©Copyright 2004-2009 - ALMA MATER STUDIORUM - Università di Bologna  
 Via Zamboni, 33 - 40126 Bologna - Partita IVA: 01131710376  
[Informativa sulla Privacy](#) - [Sistema di Identità di Ateneo](#)

[inizio pagina](#)

Fig.5.4: Insegnamento 'Sociologia dei processi culturali e comunicativi' parte di LM (DM 270) 'Lingua, società e comunicazione' (Università di Bologna).

501.278 10S 2sst PS Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)										Hilfe <b>UNIGRAZ</b>	
Lehrveranstaltung - Detailansicht										Sprache <a href="#">Deutsch</a> <a href="#">Englisch</a>	
										<a href="#">weitere Info</a> <a href="#">LV-Anmeldung</a> <a href="#">gleiches LV</a>	
<b>Allgemeine Angaben</b>											
Titel		Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)									
Nummer		501.278									
Art		Proseminar									
Semesterstunden		2									
Angeboten im Semester		Sommersemester 2010									
Vortragende/r (Mitwirkende/r)											
Organisation		<a href="#">Institut für Philosophie</a>									
Stellung im Studienplan/ECTS-Credits		<a href="#">Kontakt</a> Pflichtfach: 4   Wahlfach: 13   Doktoratsstudien: 0									
Studienart/Studium	Studienzweig	Abs.	Fach	Art	Typ	Name	empf. Sem.	ECTS credits	Voraus.	Aktiv	
<b>laufend</b>											
<b>Lehrstuhlstudium</b>											
299	Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie (UG2002/08W)	1	PF			Modul A: Fächerübergreifendes Grundmodul: Einführung in das Lehramtsstudium "Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie" / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	1.	3	keine	keine	
<b>Bachelorstudium</b>											
541	Bachelorstudium Philosophie (UG2002/08W)	1	PF			Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	1.	3	keine	keine	
603	Bachelorstudium Geschichte (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
607	Bachelorstudium Alte Geschichte und Altertumskunde (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
612	Bachelorstudium Anglistik und Amerikanistik (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
617	Bachelorstudium Germanistik (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
623	Bachelorstudium Europäische Ethnologie (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
635	Bachelorstudium Kunstgeschichte (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
637	Bachelorstudium Latein (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
651	Bachelorstudium Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
652	Bachelorstudium Russisch (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
659	Bachelorstudium Slowenisch (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
667	Bachelorstudium Sprachwissenschaft (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
684	Bachelorstudium Griechisch (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
685	Bachelorstudium Archäologie (klassische und provinzialrömische Archäologie) (UG2002/08W)	1	WK			Gebundenes Wahlfach: Philosophie / Modul A: Fachspezifisches Basismodul: Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten), PS	W/S	3	keine	keine	
<b>auslaufend</b>											
<b>Diplomstudium</b>											
296	Diplomstudium Philosophie (UniStG) (UG2002/05S)	1	PF			Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie, PS	J	4	keine	keine	
<b>Lehrstuhlstudium</b>											
299	Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie (UG2002/07W)	1	PF			Einführung in die Philosophie / Einführung in die Philosophie (mit Einschluss einer Einführung in die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens), PS	J	3	keine	keine	
Legende: Fachart: PF - Pflichtfach, WK - Wahlfachskatalog											
<b>Angaben zur Abhaltung</b>											
Inhalt	Ziel dieser Lehrveranstaltung ist es, ein grundlegendes philosophisches Orientierungswissen zu vermitteln, das für das Verständnis komplexerer philosophischer Fragestellung unerlässlich ist. Anhand von exemplarischen Texten werden nicht nur zentrale Begriffe und Problemfelder erarbeitet, den Studierenden sollen auch unterschiedliche philosophische Zugangsweisen nähergebracht werden. Abgesehen hiervon beinhaltet die Lehrveranstaltung eine Einführung in die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens (Zitation, Recherche, Benützung von Lexika etc.).										
Inhaltliche Voraussetzungen (erwartete Kenntnisse)	Keine (besonders für StudienanfängerInnen geeignet)										
Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)	Die Studierenden erarbeiten sich ausgehend von kurzen, einführenden Texten die Kenntnis der angesprochenen Thematiken und lernen, diese im Rahmen der Lehrveranstaltung sowohl mündlich, als auch schriftlich anzuwenden. Darüber hinaus werden den Studierenden die Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens und der Umgang mit wichtigen Lexika näher gebracht.										
Unterrichts-/Lehrsprachen	• Deutsch										
Lehr- und Lernmethode (Vermittlung der Kompetenzen)	interaktiv (z.B. Seminar, Kurs, Übung: Wissensvermittlung v.a. durch Referate, Diskussionen etc.) Textlektüre und -interpretation, Diskussion, Referate.										
Abhaltungstermine	<a href="#">Details</a>										
Teilnahmekriterien & Anmeldung	<a href="#">Details</a>										
<b>Angaben zur Prüfung</b>											
Voraussetzungen laut Studienplan	keine										
Beurteilungsschema	regelmäßige und aktive Teilnahme an der LV; regelmäßige Textlektüre; schriftliche Abschlussarbeit oder mündliche Prüfung										

(Bewertungsmethode, Prüfungsmodus)	
Prüfungstermine & Anmeldung	<a href="#">Details</a>
Anzahl der Prüfungstermine im Semester	immanenter Prüfungscharakter
<b>Zusatzinformationen</b>	
Empfohlene Fachliteratur	Wird zu Beginn des Semesters bekannt gegeben.
Online Informationen	
Anmerkung	Die LV findet im SS 09 NICHT statt.

©2009 Universität Graz. Alle Rechte vorbehalten. | UNIGRAZonline powered by CAMPUSonline® | [Feedback](#)

Fig.5.5: Insegnamento ‘Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)’ parte di ‘Bachelorstudium Slowenisch’ (Geisteswissenschaftliche Fakultät, Universität Graz).

<b>Modul: M-05 Methodik und Geschichte der Geschichtswissenschaft</b>			Studienpunkte: 10
<p><b>Lern- und Qualifikationsziele:</b> Die Studierenden erwerben Kenntnisse in Fragen der Methode, Theoriebildung und Forschungs- bzw. Disziplingeschichte der Geschichtswissenschaft von grundlegender Bedeutung und Relevanz über die spezifischen Epochenzuschreibungen hinaus. Ziel ist es daher nicht zuletzt, über Fragen der Methode, Theoriebildung und Forschungsgeschichte die Einheit der Geschichtswissenschaft ins Blickfeld zu rücken. Die Studierenden gewinnen die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Selbstreflexion, sie erwerben Kenntnisse außerdisziplinärer Hilfsmittel und Theorien (Philosophie, Epistemologie, Semiologie et al.), sie erlangen Urteilskompetenzen zur Geschichtskultur und ihrer Entwicklung und zur allgemeinen historischen Praxis (Archive, Museen, Geschichtsvermittlung in Bildung und Medien). Sie gewinnen die Fähigkeit zur Analyse historisch orientierter Argumentation und Rhetorik in Vergangenheit und Gegenwart.</p>			
<p>Voraussetzungen für die Teilnahme am Modul: Nachweis über den erfolgreichen Abschluss des Moduls M-01 oder M-02</p>			
Lehr- und Lernformen	Präsenz-SWS	Anzahl der SP	Lernziele, Themen, Inhalte
Übung	2	3	Methode Theoriebildung Forschungsgeschichte Disziplingeschichte
Übung	2	3	Methode Theoriebildung Forschungsgeschichte Disziplingeschichte
Modulabschlussprüfung		Je eine schriftliche Ausarbeitung (sA) in den Übungen im Umfang von ca. 5 Seiten, je 2 SP Gewichtung 1:1	
Dauer des Moduls		<input checked="" type="checkbox"/> 1 Semester <input type="checkbox"/> 2 Semester	
Beginn des Moduls		<input checked="" type="checkbox"/> WS <input checked="" type="checkbox"/> SS	

Fig.5.6: Insegnamento ‘Methodik und Geschichte der Geschichtswissenschaft’ parte di ‘Masterstudiengang Geschichte’ (Philosophische Fakultät I, Humboldt Universität).

Nel caso dell’ateneo di Leeds si riportano una serie di esempi per delucidare quali metadati dei programmi degli insegnamenti di questo ateneo fanno esplicitamente riferimento agli obiettivi/risultati di apprendimento attesi.



The website for staff and students at the University of Leeds

[Departments](#)
[Contacts](#)
[Phone / email](#)
[Site A-Z](#)
[leeds.ac.uk](#)

- What's happening
- Students
- Computing & libraries
- Learning & teaching
- Research
- Staff development & HR
- Corporate information
- Knowledge transfer

**Search**

## 2009/10 Undergraduate Module Catalogue

### LUBS1920

Introductory Accounting and Financial Management  
**20 credits**

**Module manager**  
**Email:**

**Taught** Semesters 1 & 2 [View Timetable](#)

**Year running** 2009/10

**Pre-requisite qualifications**  
Mathematics of at least GCSE grade A standard.

**Co-requisites**

**This module is not approved as an Elective**

**Objectives**  
To introduce students to the basic concepts of financial accounting and management accounting, and the preparation and interpretation of financial statements, in a business context. On completion of this module, students will be able to: understand the basic concepts of financial accounting and the preparation of financial statements; prepare a set of financial statements from underlying business transactions; analyse and interpret financial statements; understand the basic concepts of management accounting and its role in planning, decision making and control; and understand and apply the concepts of decision making in the short and long term.

**Syllabus**  
Nature of accounting and decision making; the balance sheet, income statements; accounting records; double entry bookkeeping; fixed and intangible assets - valuation, revaluation, depreciation and disposal; company accounts; cash flow statements; analysis and interpretation, management accounting - the framework for planning, decision making and control, cost behaviour and estimation, cost-volume-profit analysis, relevant cost and benefits for decision making, scarce resources in short-term decision making, decision making in the longer term, payback, accounting rate of return, NPV and IRR; capital rationing, sensitivity analysis and the cost of capital; and the budgetary process; and preparation of budgets and behavioural aspects.

**Teaching methods**

Delivery type	Number	Length hours	Student hours
Lecture	22	3.00	66.00
Private study hours			134.00
Total Contact hours			66.00
Total hours (100hr per 10 credits)			200.00

**Progress monitoring**  
Students will be given solutions to questions considered in the classes. In addition tutor-marked non-assessed coursework will provide further formative feedback.

**Methods of assessment**

**Exams**

Exam type	% of formal assessment
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)	50.00
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)	50.00
Total percentage (Assessment Exams)	100.00

**Reading list**  
The [reading list](#) is available from the Library website

Last updated: 06/04/2009

[Disclaimer](#)

---

[Undergraduate module catalogue](#) | [Taught Postgraduate module catalogue](#)

---

Errors, omissions, failed links etc should be notified to [the Catalogue Team](#).

Fig.5.7: Insegnamento 'Introductory Accounting and Financial Management' parte di 'BA Accounting and Law' (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law, University of Leeds).



The website for staff and students at the University of Leeds

[Departments](#) [Contacts](#) [Phone / email](#) [Site A-Z](#) [leeds.ac.uk](#)

- What's happening
- Students
- Computing & libraries
- Learning & teaching
- Research
- Staff development & HR
- Corporate information
- Knowledge transfer

Search

Submit

## 2009/10 Undergraduate Module Catalogue

### HIST2065

The Tudors: Princes, Politics, and Piety, 1485-1603

20 credits

#### Module manager

Email:

Taught Semester 2 [View Timetable](#)

Year running 2009/10

This module is approved as an Elective

#### Module summary

Between 1485 and 1603, England, Ireland, and Wales changed dramatically. Under the Tudor kings and queens, new political ideas and a religious revolution transformed the way royal authority was understood, state power exercised, and national religion practised. This module explores the enduring significance of this most eventful of centuries. We analyse in turn the early Tudor Church, the break with Rome, and the impact of the Reformation. We consider how the rise of Protestantism and of civic humanism enhanced the crown's authority, but made the exercise of that authority more problematic, especially under monarchs disabled by age or gender. We examine how the Tudors' subjects responded to and sometimes resisted - the new ideas imposed upon them. We interpret the experience of Tudor rule not only in its heartlands, but also at its margins in the far north and the south-west and in the Gaelic cultures of Ireland and Wales. Thus we recognize both the achievements of the Tudor monarchy and also its limitations.

#### Objectives

On completion of this module, students will acquire:

- the ability to analyse and interpret evidence;
- the ability to analyse and critique historiography;
- the ability to use appropriately written, visual, and electronic resources;
- the ability to present, in writing and orally, well-supported historical arguments.

#### Learning outcomes

On completion of this module, students will be able to:

1. Analyse principal events in England, Ireland, and Wales, 1485-1603
2. Assess the significance of the Tudor monarchy, esp. for politics and religion
3. Explain contemporary systems of thought
4. Appreciate geographical and cultural variety within the Tudor realms

#### Syllabus

The following topics are to be covered in seminars:

1. The Tudor State: A 'Revolution in Government'?
2. The Break with Rome
3. A 'Mid-Tudor Crisis'?
4. The Contested Nature of Protestantism
5. The Elizabethan Polity: A 'Monarchical Republic'?

#### Teaching methods

Delivery type	Number	Length hours	Student hours
Lecture	11	1.00	11.00
Seminar	6	1.00	6.00
Private study hours			183.00
Total Contact hours			17.00
Total hours (100hr per 10 credits)			200.00

#### Private study

Private study consists primarily in directed reading as set out in the module handbook. Students undertake this reading in order to:

1. To prepare for each seminar
2. To research their essay
3. To equip themselves for answering the exam questions

Private study also includes the writing of VLE Blackboard pieces in advance of five classes, the planning and writing of the assessed essay, and revision for the exam.

#### Progress monitoring

Progress is monitored through the tutor's appraisal of students' performance in VLE Blackboard pieces, in seminars, and in the essay. Feedback on VLE Blackboard submissions will be given collectively in the seminars and personally through written comments.

Feedback on the assessed essay will be given in three ways. Collective, anonymous feedback will be given to all students, both orally and as a written handout. Each student will also be given personalized written feedback on his or her essay. Students will also be encouraged to attend a one-to-one oral feedback session with the tutor during the course.

The tutor's contact hours will be publicized in lectures.

#### Methods of assessment

##### Coursework

Assessment type	Notes	% of formal assessment

Essay	1 x 2,000 word assessed essay to be delivered by 12 noon Monday of Week 8	30.00
Online Assessment	5 x 500 word VLE assessments	10.00
Total percentage (Assessment Coursework)		40.00

**Exams**

Exam type		% of formal assessment
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)		60.00
Total percentage (Assessment Exams)		60.00

**Reading list**

The [reading list](#) is available from the Library website

Last updated: 11/08/2009

**Disclaimer**

[Undergraduate module catalogue](#) | [Taught Postgraduate module catalogue](#)

Errors, omissions, failed links etc should be notified to [the Catalogue Team](#).

Fig.5.8: Insegnamento ‘The Tudors: Princes, Politics, and Piety, 1485-1603’ parte di ‘BA History’ (School of History, Faculty of Arts, University of Leeds).

The screenshot shows the University of Leeds website interface. At the top, there is a navigation bar with links for Departments, Contacts, Phone / email, Site A-Z, and leeds.ac.uk. A sidebar on the left contains a menu with items like 'What's happening', 'Students', 'Computing & libraries', 'Learning & teaching', 'Research', 'Staff development & HR', 'Corporate information', and 'Knowledge transfer'. Below the menu is a search box with a 'Submit' button. The main content area is titled '2009/10 Undergraduate Module Catalogue' and features the following information:

- SPPO3010**: Practical Language Skills in Spanish 3, 20 credits.
- Module manager**: Email: [redacted]
- Taught**: Semesters 1 & 2. [View Timetable](#)
- Year running**: 2009/10
- Pre-requisite qualifications**: Successful completion of either SPPO2010 or SPPO2011. Students are advised to have spent at least one month in a Spanish speaking country.
- This module is approved as an Elective**
- Module summary**: This is an integrated Spanish language and language skills module, designed to enable the students to acquire the level of subtlety in appreciating nuances and communicative contexts of a native speaker, to enhance their knowledge of a wide range of linguistic usages and structures and their ability to make use of them in accordance with the intention of the speakers, the linguistic and extra-linguistic contexts or the relationship or status of the speakers at a higher level. Students should think in terms of spending around four hours a week dedicated to their Spanish language outside the classroom.
- Objectives**: This is an integrated Spanish language and language skills module, designed to enable the students to acquire the level of subtlety in appreciating nuances and communicative contexts of a native speaker, to enhance their knowledge of a wide range of linguistic usages and structures and their ability to make use of them in accordance with the intention of the speakers, the linguistic and extra-linguistic contexts or the relationship or status of the speakers at a higher level. Students should think in terms of spending around four hours a week dedicated to their Spanish language outside the classroom. Upon completion of this module students will be able to express themselves fluently and accurately both in Spanish and English.
- Skills outcomes**: Alongside the enhancement of the four basic language skills (listening, reading, speaking and writing) students will gain competence in the following transferable skills:
  - Ability to appreciate and use nuanced language at a higher level
  - Ability to appreciate and use at a higher level tone, register, structure and style in oral and written communication
  - Ability to interact and negotiate orally in complex situations
- Syllabus**: Units 6 to 10 of Suena 4, Libro del Alumno and Libro de Ejercicios, (Madrid: Anaya, 2001)
- Teaching methods** table:

Delivery type	Number	Length hours	Student hours
Language Class	21	1.00	21.00
Oral Class	20	1.00	20.00
Private study hours			159.00
Total Contact hours			41.00
Total hours (100hr per 10 credits)			200.00

**Private study**

159 hours - Preparation of language class exercises and presentations and interventions in oral practice classes

**Progress monitoring**

Participation in oral class exercises throughout the year including oral presentations

1 MCQ and 1 Essay in Semester 1

1 MCQ and 1 Essay in Semester 2

**Methods of assessment**

**Coursework**

Assessment type	Notes	% of formal assessment
In-course Assessment	Participation in oral class exercises throughout the year including oral presentations	25.00
In-course MCQ	in semester 1	7.50
Essay	in semester 1	7.50
In-course MCQ	in semester 2	7.50
Essay	in semester 2	7.50
Total percentage (Assessment Coursework)		55.00

**Exams**

Exam type	% of formal assessment
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)	30.00
Practical Exam / OSCE	15.00
Total percentage (Assessment Exams)	45.00

**Reading list**

There is no reading list for this module

Last updated: 04/09/2008

[Disclaimer](#)

[Undergraduate module catalogue](#) | [Taught Postgraduate module catalogue](#)

Errors, omissions, failed links etc should be notified to [the Catalogue Team](#).

Fig.5.9: Insegnamento 'Practical Language Skills in Spanish 3' parte di 'BA Spanish' (School of Modern Languages and Cultures, Faculty of Arts, University of Leeds).



The website for staff and students at the University of Leeds

[Departments](#)
[Contacts](#)
[Phone / email](#)
[Site A-Z](#)
[leeds.ac.uk](#)

- What's happening
- Students
- Computing & libraries
- Learning & teaching
- Research
- Staff development & HR
- Corporate information
- Knowledge transfer

**2009/10 Undergraduate Module Catalogue**

**SPPO3530**  
Catalan III  
**20 credits**

**Module manager**

**Taught** Semesters 1 & 2 [View Timetable](#)

**Year running** 2009/10

**Pre-requisites**

SPP02590	Catalan Language II
SPP02591	Catalan Language II

**This module is approved as an Elective**

**Module summary**  
This module aims to take your Catalan to a high intermediate standard. By the end of this module you should be able to follow television and radio programmes in Catalan and understand the main ideas expressed in complex texts regarding both concrete and more abstract subjects. These will include technical texts in specialised, professional fields. Also, when interacting with native speakers you should be able to make yourself understood effectively, express a point of view with a degree of fluency and of spontaneity, and set forth the advantages and the inconveniences of various options. Finally, you will be taught to write on a wide range of subjects, without committing many basic grammatical errors.

**Objectives**  
This module aims to enhance and consolidate structures learnt in Level 2 Catalan. Students will practise the four basic language skills (listening, speaking, reading and writing) in a variety of contexts. At the same time, as part of the learning process, students will be exposed to texts dealing with aspects of Catalan history, literature and culture.

**Learning outcomes**  
On completing this module students would be expected to achieve the equivalent of a high Intermediate level of Catalan (Level B2 of the European Reference Framework). They should be able to speak Catalan with confidence and also be able to hold conversations in specific professional fields. As part of this process they should be able to distinguish between registers and styles. In addition, they will be able to follow, to a significant degree, the meaning of specialised radio and television programmes, understand and utilise key grammatical structures, read relatively complex texts and be able to write on a range of subjects committing few major grammatical errors.

**Skills outcomes**

- The ability to understand to a significant degree specialised radio and television programmes
- The ability to appreciate and use nuanced language at an intermediate level. This should include the ability to interact and negotiate orally in all situations, and hold complex conversations in more advanced professional fields. This will require the ability to distinguish between style and register.
- The ability to understand and utilise key grammatical constructions
- The ability to read complex texts in a variety of fields.
- The ability to write on a variety of subjects while not committing many grammatical errors.

**Syllabus**  
This is an integrated intermediate level Catalan language module which will take students up to a post A Level standard. Its aim is to enhance and consolidate the four basic language skills learnt in Level 2 Catalan (listening, speaking, reading and writing), and practise them in a variety of contexts. It will consist of three language classes per week (63 hours in total). Two of these classes will focus on grammatical structures, writing and reading, and the review of tasks undertaken at home. The third hour will centre on listening and oral skills.

**Teaching methods**

Delivery type	Number	Length hours	Student hours
Language Class	63	1.00	63.00
Private study hours			137.00
Total Contact hours			63.00
Total hours (100hr per 10 credits)			200.00

**Private study**  
Independent learning and study time will take up around 140 hours over the two semesters. Students will do a piece of homework every week which the teacher will go over in class the following in week. In addition, they will need to prepare for their assessed work (two tests, two essays, and both oral and written exams).

Break-down of time spent:  
Preparation and homework for each week: 2 x 21 = 42  
Revision for exams: 30 x 2 = 60  
Preparation and writing of 500 word essays: 8 x 2 = 16  
Revision for oral exam: 19

**Progress monitoring**  
Students will do a piece of homework each week which the teacher will go through in class in the following week. In addition, students will get feedback on the essays that they do and on the exam at the end of Semester 1.

**Methods of assessment**

**Coursework**

Assessment type	Notes	% of formal assessment

Essay	1,000 words	7.00
Essay	1,000 words	8.00
Total percentage (Assessment Coursework)		15.00

#### Exams

Exam type		% of formal assessment
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)		20.00
Unseen exam (MCQ, essays, etc.)		40.00
Practical Exam / OSCE		25.00
Total percentage (Assessment Exams)		85.00

#### Reading list

The [reading list](#) is available from the Library website

Last updated: 07/09/2009

[Disclaimer](#)

[Undergraduate module catalogue](#) | [Taught Postgraduate module catalogue](#)

Errors, omissions, failed links etc should be notified to the [Catalogue Team](#).

Fig.5.10: Insegnamento ‘Catalan III’ parte di ‘BA Spanish’ (School of Modern Languages and Cultures, Faculty of Arts, University of Leeds).

Le figure 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8 , 5.9 e 5.10 mostrano una ripartizione del testo in paragrafi introdotti da alcune voci sempre presenti. Esse mostrano altresì che, per gli scopi di questo progetto, solo alcune voci riportano dei dati interessanti ai fini dell’ estrazione terminologica. Per quanto concerne le prime tre figure (numero 5.4, 5.5 e 5.6) in ognuna è possibile individuare nello specifico una voce di particolare interesse. Nel caso della figura 5.4 ‘Conoscenze e abilità da conseguire’ (riportata di seguito in Fig.5.11);

#### Conoscenze e abilità da conseguire

Lo studente conosce l'apparato teorico della sociologia della cultura ed è capace di distinguere la componente culturale da quella strutturale della vita sociale. Inoltre è in grado di applicare i principi fondamentali della sociologia della cultura a situazioni empiriche come i contatti tra culture, il multiculturalismo, i rapporti tra cultura alta e cultura popolare

Fig.5.11: ‘Conoscenze e abilità da conseguire’ in ‘Sociologia dei processi culturali e comunicativi’ parte di LM (DM 270) ‘Lingua, società e comunicazione’.

in figura 5.5, ‘Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)’ (di seguito in Fig.5.12);

Ziel Die Studierenden erarbeiten sich ausgehend von kurzen, einführenden Texten die Kenntnis der (erwartete Lernergebnisse angesprochenen Thematiken und lernen, diese im Rahmen der Lehrveranstaltung sowohl mündlich, als auch und schriftlich anzuwenden. Darüber hinaus werden den Studierenden die Grundprinzipien wissenschaftlichen (erworbene Kompetenzen) Arbeitens und der Umgang mit wichtigen Lexika näher gebracht.

Fig.5.12: ‘Ziel’ in ‘Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)’ parte di ‘Bachelorstudium Slowenisch’ (Geisteswissenschaftliche Fakultät).

in figura 5.6, ‘Lern- und Qualifikationsziele’ (di seguito in Fig.5.13);

Lern- und Qualifikationsziele:

Die Studierenden erwerben Kenntnisse in Fragen der Methode, Theoriebildung und Forschungs- bzw. Disziplinengeschichte der Geschichtswissenschaft von grundlegender Bedeutung und Relevanz über die spezifischen Epochenzuschreibungen hinaus. Ziel ist es daher nicht zuletzt, über Fragen der Methode, Theoriebildung und Forschungsgeschichte die Einheit der Geschichtswissenschaft ins Blickfeld zu rücken. Die Studierenden gewinnen die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Selbstreflexion, sie erwerben Kenntnisse außerdisziplinärer Hilfsmittel und Theorien (Philosophie, Epistemologie, Semiologie et al.), sie erlangen Urteilskompetenzen zur Geschichtskultur und ihrer Entwicklung und zur allgemeinen historischen Praxis (Archive, Museen, Geschichtsvermittlung in Bildung und Medien). Sie gewinnen die Fähigkeit zur Analyse historisch orientierter Argumentation und Rhetorik in Vergangenheit und Gegenwart.

Fig.5.13: 'Lern- und Qualifikationsziele' in 'Methodik und Geschichte der Geschichtswissenschaft' parte di 'Masterstudiengang Geschichte' (Philosophische Fakultät I).

Nelle figure 5.7, 5.8, 5.9 e 5.10 tutte relative ad insegnamenti dell'università Leeds, è possibile riconoscere diverse voci che intitolano paragrafi in cui vengono esplicitati i risultati o gli obiettivi formativi dello specifico insegnamento: 'Objectives', 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes'. La prima, 'Objectives', assieme alla voce 'Syllabus', costituisce un elemento sempre presente di ogni programma di insegnamento dell'ateneo di Leeds. La sezione 'Objectives' può essere seguita da 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes'. Nei casi in cui ciò non avviene (Fig.5.7, per esempio, ripresa in Fig.5.14), è all'interno della sezione 'Objectives' stessa che l'autore della descrizione dell'insegnamento fa esplicita menzione degli obiettivi di apprendimento attesi dallo studente.

**Objectives**

To introduce students to the basic concepts of financial accounting and management accounting, and the preparation and interpretation of financial statements, in a business context. On completion of this module, students will be able to: understand the basic concepts of financial accounting and the preparation of financial statements; prepare a set of financial statements from underlying business transactions; analyse and interpret financial statements; understand the basic concepts of management accounting and its role in planning, decision making and control; and understand and apply the concepts of decision making in the short and long term.

Fig.5.14: 'Objectives' in 'Introductory Accounting and Financial Management' parte di 'BA Accounting and Law' (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law).

Le sezioni 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes' possono essere presenti, singolarmente (figure 5.8 e 5.9) o accoppiate (figura 5.10). Nei casi in cui le voci esistono, al loro interno si trovano dati molto significativi ai fini dell'identificazione di espliciti obiettivi formativi. Le figure 5.8 e 5.9 sono riprese nel dettaglio rispettivamente nelle Figg. 5.15 e 5.16. La figura 5.10 è riproposta nel dettaglio in Fig.5.17.

### **Objectives**

On completion of this module, students will acquire:

- the ability to analyse and interpret evidence;
- the ability to analyse and critique historiography;
- the ability to use appropriately written, visual, and electronic resources;
- the ability to present, in writing and orally, well-supported historical arguments.

### **Learning outcomes**

On completion of this module, students will be able to:

1. Analyse principal events in England, Ireland, and Wales, 1485-1603
2. Assess the significance of the Tudor monarchy, esp. for politics and religion
3. Explain contemporary systems of thought
4. Appreciate geographical and cultural variety within the Tudor realms

Fig.5.15: ‘Learning outcomes’ (che affianca ‘Objectives’) in ‘The Tudors: Princes, Politics, and Piety, 1485-1603’ parte di ‘BA History’ (School of History, Faculty of Arts).

### **Objectives**

This is an integrated Spanish language and language skills module, designed to enable the students to acquire the level of subtlety in appreciating nuances and communicative contexts of a native speaker, to enhance their knowledge of a wide range of linguistic usages and structures and their ability to make use of them in accordance with the intention of the speakers, the linguistic and extra-linguistic contexts or the relationship or status of the speakers at a higher level. Students should think in terms of spending around four hours a week dedicated to their Spanish language outside the classroom. Upon completion of this module students will be able to express themselves fluently and accurately both in Spanish and English.

### **Skills outcomes**

Alongside the enhancement of the four basic language skills (listening, reading, speaking and writing) students will gain competence in the following transferable skills:

- Ability to appreciate and use nuanced language at a higher level
- Ability to appreciate and use at a higher level tone, register, structure and style in oral and written communication
- Ability to interact and negotiate orally in complex situations

Fig.5.16: ‘Skills outcomes’ (che affianca ‘Objectives’) in ‘Practical Language Skills in Spanish 3’ parte di ‘BA Spanish’ (School of Modern Languages and Cultures, Faculty of Arts).

### **Objectives**

This module aims to enhance and consolidate structures learnt in Level 2 Catalan. Students will practise the four basic language skills (listening, speaking, reading and writing) in a variety of contexts. At the same time, as part of the learning process, students will be exposed to texts dealing with aspects of Catalan history, literature and culture.

### **Learning outcomes**

On completing this module students would be expected to achieve the equivalent of a high Intermediate level of Catalan (Level B2 of the European Reference Framework). They should be able to speak Catalan with confidence and also be able to hold conversations in specific professional fields. As part of this process they should be able to distinguish between registers and styles. In addition, they will be able to follow, to a significant degree, the meaning of specialised radio and television programmes, understand and utilise key grammatical structures, read relatively complex texts and be able to write on a range of subjects committing few major grammatical errors.

### **Skills outcomes**

- The ability to understand to a significant degree specialised radio and television programmes
- The ability to appreciate and use nuanced language at an intermediate level. This should include the ability to interact and negotiate orally in all situations, and hold complex conversations in more advanced professional fields. This will require the ability to distinguish between style and register.
- The ability to understand and utilise key grammatical constructions
- The ability to read complex texts in a variety of fields.
- The ability to write on a variety of subjects while not committing many grammatical errors.

Fig.5.17: ‘Learning outcomes’ e ‘Skills outcomes’ (che affiancano ‘Objectives’) in ‘Catalan III’ parte di ‘BA Spanish’ (School of Modern Languages and Cultures, Faculty of Arts).

Si vedrà in questo capitolo che l’interpretazione di queste voci può tuttavia variare, mettendo in luce divergenze nelle scelte compilative. In alcuni casi alla voce ‘Obiettivi’ segue una descrizione dei contenuti disciplinari che prescinde dall’indicazione degli obiettivi dell’apprendimento. In altri gli obiettivi sono indicati nel paragrafo

‘Objectives’, oppure in ‘Skills outcomes’ oppure in ‘Learning outcomes’.

### 5.5.2 La creazione dei corpora

I programmi di insegnamento dei documenti originali sono stati privati delle informazioni che costituiscono ‘rumore’ nell’ambito dello studio condotto per questo progetto di ricerca<sup>12</sup>, conservando (anzitutto) i paragrafi introdotti dalle voci messe in evidenza nelle figure 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17.

A choice is usually [...] made between using whole texts or samples of text (selected according to some principle, or randomly). Both can distort data, depending on the purpose for which the corpus is being compiled and the use to which the data are put.

(Olohan, 2004:46)

Nel caso dell’Università di Bologna i file TXT sono stati privati di quanto precedeva la voce ‘Conoscenze e abilità da conseguire’, trattenendo sia il paragrafo introdotto da quest’ultima voce, sia tutta quanta la sezione di testo intitolata ‘Programma/Contenuti’ (si veda, per esempio, Fig.5.4). Quest’ultimo paragrafo fornisce informazioni, più o meno dettagliate, sui contenuti tematici dell’insegnamento, potenzialmente utili all’identificazione degli obiettivi di apprendimento specifici di questo insegnamento.

Nel caso di Universität Graz i documenti TXT raccolti sono stati privati della prima parte che elenca i corsi di laurea di cui l’insegnamento in questione costituisce un opzionale (*Wahlfach* o *Freifach*) oppure un insegnamento caratterizzante (*Pflichtfach*). Si è trattenuto il testo originale introdotto dalle voci ‘Angaben zur Abhaltung – Inhalt’, includendo ‘Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)’, fino alla voce ‘Unterrichts-/Lehrsprachen’, esclusa (si veda, Fig.5.5). Anche in questo caso l’indicazione più precisa dei contenuti tematici non ha luogo nella sezione ‘Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)’, bensì in una distinta, in questo caso ‘(Angaben zur Abhaltung) Inhalt’.

Per l’istituzione Humboldt Universität la raccolta dei testi relativi ai *Module* è stata condotta manualmente. Nella *Studienordnung* di ogni corso di laurea sono stati anzitutto identificati tutti i *Module* per i quali si fornivano dettagli sui contenuti disciplinari e formativi. La sezione di testo introdotta da *Lern- und Qualifikationsziele* (cfr. Fig.5.6) è stata estrapolata al fine di creare dei singoli file TXT per ogni *Modul*.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> In questa maniera è stato possibile sottrarre ai documenti le porzioni di testo contenenti informazioni irrilevanti nel contesto dello studio qui descritto.

<sup>13</sup> In rari casi, il testo estrapolato dal documento originale include anche le voci ‘Themen, Inhalte, spezifische Lernziele’ e ‘Themenbereiche’ (e il testo da queste introdotto). Ciò avviene quando queste ultime due voci sono compilate.

Come già visto nei paragrafi precedenti, in particolare con l'aiuto delle figure 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17 nel caso di University of Leeds le voci che intitolano i paragrafi in cui potenzialmente si parla di obiettivi formativi sono diverse, non tutte sempre presenti. Laddove 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes' sono compilate, queste compaiono sempre dopo la voce 'Objectives' e sempre prima di 'Syllabus' (si vedano le figure 5.7, 5.8, 5.9 e 5.10). Al fine di includere anche i casi in cui sono state compilate le voci 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes', i file TXT di questo ateneo sono stati sfrondata sottraendo quanto precedeva 'Module summary' e quanto compariva nel testo a partire dalla voce 'Teaching Methods' (esclusa), includendo dunque 'Objectives', 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes' (nei casi in cui queste voci sono state attivate e compilate) e 'Syllabus', assieme al paragrafo introdotto da quest'ultima voce. Per quanto riguarda la sezione 'Module summary', questa introduce generalmente un testo che, in uno stile piuttosto colloquiale e informale, riassume i contenuti dell'insegnamento in maniera pressoché promozionale. 'Module summary' può contenere altresì riferimenti precisi ai contenuti disciplinari, completando la voce 'Syllabus'. Per questa ragione il paragrafo introdotto da 'Module summary' è stato trattenuto nel testo 'ripulito', dal quale effettuare l'estrazione di UDO.

Questi passaggi di eliminazione del 'rumore' dai documenti originali hanno considerevolmente ridotto il numero di parole di ogni documento<sup>14</sup>. La tabella 5.7 riassume, in termini di *types* e *tokens*, il numero di parole<sup>15</sup> di cui si componevano inizialmente le tre raccolte di documenti e il numero di parole nei tre corpora composti dai testi generati dal processo di scrematura. *Types* e *tokens* identificano rispettivamente il numero di occorrenze delle diverse parole (*types*) ed il numero totale di parole che occorrono (*tokens*) in una frase, un testo, un corpus, ecc.

Bowker (2001) descrivendo le *frequency lists*, scrive:

A word frequency list allows users to discover how many different words are in the corpus and how often each appears. These two figures are referred to as types and tokens. Take for example the sentence "I really like translation because I think that translation is

---

<sup>14</sup> Questo processo di ripulitura ha riguardato solamente i documenti di Università di Bologna, Universität Graz e University of Leeds. La raccolta dei *Module* dell'ateneo tedesco Humboldt è stata condotta manualmente. Nella fase di raccolta è stata selezionata unicamente la porzione di testo che sarebbe stata utile ai fini dell'estrazione terminologica. Una fase di ripulitura non si è dunque resa necessaria per i dati di questo quarto ateneo.

<sup>15</sup> Il computo di tutte le parole (*word lists*) non ha preso in considerazione i "lemma (i.e. words which have the same stem and belong to the same major word class, differing only by spelling or inflection)" (Bowker, 2001:348), ma ha contato ogni parola in ogni sua forma flessa, usata di volta in volta nel testo analizzato.

really, really interesting.” This sentence contains a total of thirteen words; therefore, we could say that it contains thirteen tokens. However, some of the words appear more than once in the sentence (i.e., ‘I’, ‘really’, ‘translation’); therefore, the sentence contains only nine different words, and these are known as types. In a word frequency list, the types are presented in a list and the number of tokens (i.e., the number of times that word occurs) is shown beside the type [...].

(Bowker, 2001:348)

Ateneo	Numero di insegnamenti	Numero di parole nei documenti originali		Numero di parole nei Corpora	
		<i>Tokens</i> – numero totale parole (ripetute)	<i>Types</i> – numero di diverse parole	<i>Tokens</i> – numero totale parole (ripetute)	<i>Types</i> – numero di diverse parole
Università di Bologna <sup>16</sup>	3012	3.330.585	41.949	761.472	20.231
Universität Graz <sup>17</sup>	5546	4.805.967	32.102	541.515	22.588
University of Leeds <sup>18</sup>	2432	1.590.609	16.368	868.087	15.185

Tab.5.7: Types e Tokens nei documenti originali e nei tre corpora (*UniBo*, *UniGraz*, *UniLeeds*).

La tabella 5.8 riassume i dati relativi al corpus dell’università Humboldt e permette una comparazione con i dati dei precedenti corpora.

Ateneo	Numero di insegnamenti	Numero di parole nei documenti del Corpus UniHumboldt	
		<i>Tokens</i> – numero totale parole (ripetute)	<i>Types</i> – numero di diverse parole
Humboldt Universität <sup>19</sup>	540	67555	6907

Tab.5.8: *Types* e *Tokens* nel Corpus UniHumboldt.

L’osservazione delle cifre di Tab.5.7 conduce ad alcune interessanti riflessioni. Procedendo da sinistra verso destra emerge che un elevato numero di insegnamenti (5546 dell’Universität Graz) non implica un altrettanto elevato numero di *types* (circa 10.000 in meno rispetto all’ateneo di Bologna nella raccolta di documenti originali). Inoltre, il numero di insegnamenti mal si presta ad una previsione statistica del lessico delle raccolte: benché l’Università di Bologna e la University of Leeds abbiano un numero paragonabile di insegnamenti raccolti (Leeds 2432 e Bologna 3012), il numero

<sup>16</sup> Nelle impostazioni di Antcon; Glocal Settings, Language Encodings, Standard Encodings - Unicode (utf8).

<sup>17</sup> Nelle impostazioni di Antcon; Glocal Settings, Language Encodings, Standard Encodings - Unicode (utf8) e Glocal Settings, Token, Punctuation Token Classes, Dash.

<sup>18</sup> Nelle impostazioni di Antcon; Glocal Settings, Language Encodings, Standard Encodings - Western Europe “Latin 1” – ISO 8859-1.

<sup>19</sup> Nelle impostazioni di Antcon; Glocal Settings, Language Encodings, Standard Encodings - Western Europe “Latin 1” – ISO 8859-1 e Glocal Settings, Token, Punctuation Token Classes, Dash.

di *tokens* e *types* indicano una maggiore varietà del vocabolario nel caso dell'ateneo di Bologna. Ciò è probabilmente dato dalla presenza dei dati bibliografici nei programmi di insegnamento italiani (cfr. Fig.5.4). Nel caso della raccolta di documenti dell'ateneo austriaco, l'alto numero di parole totali (*tokens*) nei documenti originali è molto probabilmente da attribuire all'elenco dei corsi di laurea presente nell'apertura del programma di ogni insegnamento (o singola *Lehrveranstaltung*) che, nel caso per esempio di Fig.5.5, ripete ben 51 volte *Philosophie*, 50 la parola *Einführung*, 15 volte la parola *Bachelorstudium* e 14 volte *Basismodul*. Ciò che risulta ancora più interessante nel quadro del presente progetto è notare quanto le cifre di *types* e *tokens* si avvicinino nei tre corpora (dunque nei documenti ripuliti). Laddove ci si soffermi ad esaminare unicamente le parole impiegate per descrivere i risultati di apprendimento maturati con la frequenza di un dato insegnamento, le diverse parole (*types*) utilizzate nei tre contesti linguistico-culturali scendono a cifre molto più circoscritte, spaziando fra le 15.000 e le 22.000 circa. In particolare la Universität Graz mostra il più elevato numero di *types*, con una minore ripetizione di ogni parola, deducibile dal numero di *tokens*, 584.877, il più basso dei tre corpora. Per contro la University of Leeds, benché abbia il minor numero di diverse parole (*types*), presenta il più elevato numero di parole totali nei documenti. Ciò sta ad indicare un'elevata ripetizione delle stesse parole.

I successivi paragrafi si soffermeranno su ogni corpus, con l'obiettivo di evidenziare le caratteristiche più rilevanti di ognuno.

### 5.5.3 Caratteristiche dei quattro corpora

I quattro corpora creati per il progetto descritto nella presente dissertazione sono raccolte omogenee di testi scritti in uno stile formale, che costituiscono dei piccoli corpora specialistici. E' certamente opportuno sottolineare ancora una volta che l'uso che si fa dei corpora all'interno di questo studio è non poco distante dall'uso che ne fa la *corpus linguistics*. La finalità dei corpora qui costruiti è creare una raccolta omogenea di documenti all'interno dei quali effettuare la ricerca terminologica in maniera più agevole e veloce (Bowker & Pearson, 2002). La scelta di costruire dei corpora ha permesso sia di facilitare l'individuazione di peculiarità stilistiche riferibili all'esplicitazione di obiettivi di apprendimento e sia di sistematizzare l'estrazione di costrutti interessanti. Per questa ragione non è stata intrapresa alcuna annotazione dei corpora. Nella fattispecie sono stati

creati quattro corpora in lingue diverse, fra loro comparabili<sup>20</sup> (ciò è confermato da un canto dalla metodologia di raccolta dei documenti dei corpora e dall'altro dalle *word lists* ottenute dai documenti<sup>21</sup>) ed equivalenti nella loro funzione, ma non paralleli<sup>22</sup>. È inoltre importante mettere in risalto che nel presente caso ci troviamo di fronte a corpora statici, ovvero a collezioni di testi selezionati in base a principi specifici, che forniscono una fotografia di alcuni aspetti linguistici, in uno specifico momento storico.

Considerando le dimensioni dei singoli documenti che compongono i corpora, decisamente modeste, se comparate alle cifre prodotte da analisi di corpora come il British National Corpus (BNC) o il Lancaster-Oslo/Bergen (LOB) (Biber *et al.*, 1998), si potrebbe ipotizzare una facile identificazione di peculiarità ed occorrenze tipiche. Il numero di documenti da esaminare per lo studio (troppo elevato per un'analisi manuale) ha tuttavia richiesto il ricorso a strumenti per gestire le informazioni raccolte, e dunque la costruzione di corpora dedicati ad ogni singola istituzione. Inoltre, come indicato da Biber *et al.* (1998)

because we are looking for typical patterns, analyses cannot rely on intuitions or anecdotal evidence. In many cases, humans tend to notice unusual occurrences more than typical occurrences [...] The corpus-based approach, [instead], provides a means of handling large amounts of language and keeping track of many contextual factors at the same time.

(Biber *et al.*, 1998:3)

Le ridotte dimensioni dei corpora creati sembrano altresì collidere con raccomandazioni degli stessi autori laddove essi puntualizzano che “the frequencies are relatively reliable for the most common words in a corpus, but to analyze the senses and association patterns of words we need a very large number of occurrences” (Biber *et al.*, 1998:30). Si tratta tuttavia in questo caso di quattro corpora specializzati, di testi appartenenti alla stessa tipologia testuale e classificabili all'interno di uno stesso dominio tematico. Circa le dimensioni dei corpora, Bowker (2007) afferma:

It is important not to be fooled into thinking that corpus size is more significant than, or can actually provide, corpus adequacy. Corpora vary in their design according to the criteria by which the material to be included is selected. These criteria could include whether the material is written or spoken, the length of the text, the genre of the material,

---

<sup>20</sup> Un corpus comparabile è formato da una serie di soli testi originali appartenenti agli stessi generi testuali, scritti in una determinata lingua (corpora monolingui) o in due o più lingue (corpora bilingui o plurilingui) (Olohan 2004:35).

<sup>21</sup> Si veda la documentazione nel supporto che accompagna questa dissertazione.

<sup>22</sup> Per corpus parallelo si intende un corpus formato da una serie di testi originali in una determinata lingua di origine (definita tecnicamente anche Source Language, o SL) e dalle relative traduzioni in un'altra lingua (o altre lingue) di destinazione (Target Language, o TL) (Olohan 2004:24-25).

the language(s) or language variety(ies), the author, the date of publication, and so on.

(Bowker, 2007:313)

L'esame dei corpora si è concentrato sullo studio di 'schemi' in cui alcune parole ricorrono più che in altri, ovvero collocazioni, e di costrutti specifici che esprimono linguisticamente gli obiettivi formativi. Inoltre, operando la ricerca all'interno di un corpus omogeneo di testi (stessi tipologia testuale e registro) l'identificazione di parole e sintagmi nei documenti non mirava in prima istanza all'identificazione di diversi significati/referenti di una determinata stringa linguistica (la percentuale di termini polisemici scende notevolmente nel corpus specialistico), ma al contesto in cui determinate stringhe occorrono.

More often than not, quantitative data form the basis from which qualitative analysis, for example the study of concordance lines or of wider co-text, is deemed interesting, useful or indispensabile. Thus, a combination of quantitative and qualitative analysis is, in most cases, desirable, particularly if fuller descriptions of linguistic and translational phenomena are to be given and reasons suggested for their occurrence.

(Olohan, 2004:86)

I paragrafi che seguono esamineranno più da vicino ognuno dei quattro corpora creati.

### **5.5.3.1 Il Corpus UniBo**

Il corpus in lingua italiana si compone di 3012 file contenenti ognuno una parte (cfr. §5.5.2) dei 3012 programmi di insegnamento raccolti dagli archivi della didattica dell'Università di Bologna. La lista completa dei documenti che compongono il corpus è riportata nell'appendice A1. Gli insegnamenti elencati nell'appendice A1 costituiscono parte integrante della didattica dei corsi di laurea indicati. Non sempre tuttavia gli insegnamenti riportati nell'appendice per un dato corso di laurea costituiscono il piano didattico completo di quel corso di laurea. In taluni casi il piano didattico prevedeva ulteriori insegnamenti, i quali erano tuttavia privi del collegamento ipertestuale al file contenente lo specifico programma di insegnamento.

La seguente tabella riassuntiva ripropone le informazioni più importanti sul corpus di documenti tratti dagli archivi della didattica dell'Università di Bologna (già menzionati nei precedenti paragrafi).

Insegnamenti totali raccolti	3012
Insegnamenti di primo livello (L-DM270 e L-DM509)	2399
Insegnamenti di secondo livello (LM)	613

Tokens nel Corpus UniBo	761.472
Types nel Corpus UniBo	20.231

Tab.5.9: Dati sul Corpus UniBo.

L'osservazione dei documenti del Corpus UniBo permette alcune considerazioni. Le voci 'Conoscenze e abilità da conseguire' e 'Programma/Contenuti' intitolano le sezioni di testo in cui generalmente vengono esplicitate le competenze sviluppate con la frequenza dell'insegnamento descritto. Allo stesso tempo l'interpretazione che è stata data di 'Conoscenze e abilità da conseguire' e conseguentemente il contenuto attribuito a questa voce possono variare significativamente da un caso all'altro. Si riportano di seguito alcuni esempi che mostrano la varietà interpretativa e quella stilistica riscontrabile nei documenti del Corpus UniBo. In molti casi il testo introdotto da 'Conoscenze e abilità da conseguire' costituisce il luogo in cui si dichiarano tanto le conoscenze quanto le capacità e abilità che uno studente ideale dell'insegnamento in questione maturerà con la frequenza del detto insegnamento. Esempi di questo caso sono dati da:

- '28883 - LETTERATURA E RETORICA (LM)' (nel piano didattico del corso di laurea 'Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche – Curriculum Scienze Linguistiche, LM-DM270', della Facoltà di Lettere e Filosofia)

Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente conosce la nomenclatura, le definizioni e le implicazioni persuasive delle principali tecniche argomentative del codice retorico, con particolare attenzione per le figure retoriche e la loro classificazione. Sa applicare le conoscenze apprese attraverso analisi condotte su testi letterari. Conosce i momenti storici più significativi attraversati dalla retorica, dai tempi di Dante fino alla situazione dell'attuale principio di millennio.

- '01178 - STORIA E CRITICA DEL CINEMA I' (nel piano didattico del corso di laurea 'Lingue, mercati e culture dell'Asia – Curriculum Asia Orientale, L-DM509', della Facoltà di Lingue e letterature straniere)

Conoscenze e abilità da conseguire

Lo studente acquisisce una conoscenza di base della storia del cinema dalle origini a oggi, nelle sue relazioni con le altre culture contemporanee e con riferimento al contesto storico. Inoltre entra in possesso delle fondamentali nozioni del linguaggio filmico, inquadrato nella sua evoluzione storico-tecnica, in modo tale da poter giungere ad una lettura critica dei film, collocandoli anche nella loro cornice storica.

- '00644 - LINGUA INGLESE' (nel piano didattico del corso di laurea 'Progettazione e gestione didattica dell'e-learning e della media education, LM-

DM270', della Facoltà di Scienze della formazione)

Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente - è in grado di sviluppare una conoscenza recettiva della lingua inglese a livello B1. In particolare, è in grado di comprendere testi scritti in lingua inglese, e di coglierne il senso generale, specificamente riguardo a tematiche psico-pedagogiche legate al mondo degli interventi socio-educativi. - è in grado di capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua inglese standard su argomenti familiari, che affronta frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. - è in grado di capire testi in lingua scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro, nonché la descrizione di avvenimenti contenuta in lettere personali, sa affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. - è in grado di partecipare, senza essersi preparato, a conversazioni in lingua su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la - è in grado di descrivere in lingua straniera, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i propri desideri, speranze ed ambizioni. Sa motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. E' in grado di narrare una trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni. Sa inoltre scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a[sic] noti o di suo interesse. - è in grado di apprendere e utilizzare una serie di vocaboli in lingua di carattere specialistico, che possono anche non essere noti a chi pure ha studiato per vari anni l'inglese nella scuola media o media superiore, e che possono essere assai diversi a seconda del particolare settore (pedagogia infantile, adolescenziale, sociologia, educazione, psicologia, handicap, interculturalità, terapie alternative, disagio, tossicodipendenza, ecc.).

- '43871 - METODOLOGIA DEGLI STUDI MULTICULTURALI E DI GENERE I' (nel piano didattico del corso di laurea 'Comunicazione interlinguistica applicata, prima lingua inglese - seconda lingua russo, L-DM509', della Facoltà Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori)

Conoscenze e abilità da conseguire

Lo/a studente/ssa - conosce gli elementi base (metodi e contenuti) per gli studi socio-letterari in chiave interculturale - è capace di applicare le conoscenze acquisite nel campo della comunicazione interculturale - è in grado di valutare ed applicare in quel campo comportamenti deontologicamente corretti - è in grado di elaborare autonomamente ulteriori conoscenze e competenze di livello superiore.

- '59256 - COMUNITA' E BENI RELAZIONALI' (nel piano didattico del corso di laurea 'Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua, LM-DM270', della Facoltà di Scienze della formazione)

Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente: - conosce e applica criteri e strumenti per il riconoscimento dell'efficacia e dell'efficienza dell'apprendimento non formali e - sa ideare, progettare e gestire-coordinare attività di valutazione dei risultati delle

azioni comunitarie applicate; - sa dirigere e coordinare a livello complessivo attività e servizi e personale addetto alle comunità terapeutiche; - sa promuovere, progettare, attivare e valutare a livello di sistema nuove attività e servizi e/o l'implementazione-innovazione di quelli esistenti nell'ambito delle relazioni umane; - ha competenze di autogestione del proprio sviluppo professionale.

nonché dall'esempio di Fig.5.4. Altri casi sono connotati da una maggiore preponderanza per le conoscenze. E' il caso di, per esempio,

- '27574 - ANTICHITÀ GRECHE E ROMANE (1)' (nel piano didattico del corso di laurea 'Lettere, Curriculum Moderno, L – DM270', della Facoltà di Lettere e Filosofia).

Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente ha una conoscenza di base su aspetti e problematiche delle antichità pubbliche e private, illustrati su base documentaria.

e di

- '00381 - FILOLOGIA ROMANZA' (nel piano didattico del corso di laurea 'Lettere, Curriculum Moderno, L – DM270', della Facoltà di Lettere e Filosofia).

Conoscenze e abilità da conseguire

Lo studente possiede le nozioni per lo studio delle letterature romanze (soprattutto nel periodo medievale) e delle lingue romanze (dalle origini a oggi) in una prospettiva comparatistica. Lo studente acquisisce inoltre nozioni essenziali riguardo alla posizione dell'italiano tra le lingue romanze e sull'espansione di queste in Europa e nel mondo, nonché su settori e problemi variamente connessi alla filologia testuale, tra i quali la comunicazione letteraria e la semiotica.

In taluni casi invece si ha un testo che non menziona alcuna conoscenza o abilità da conseguire da parte dello studente e che sembra riflettere ancora un approccio *teacher-centred*, in cui cioè vengono elencate le operazioni sulle quali si fonderà l'iter dell'insegnamento. Questo è il caso di:

- '00387 - FILOSOFIA DELLA RELIGIONE' (nel piano didattico del corso di laurea 'Filosofia, L – DM270', della Facoltà di Lettere e Filosofia). In esso si legge:

Conoscenze e abilità da conseguire

L'insegnamento si propone di mettere in luce i temi e i problemi propri della Filosofia della Religione attraverso l'analisi di alcune opere filosofiche di rilevante significato storico e speculativo; porre a confronto prospettive diverse enucleandone l'apporto essenziale nello specifico campo d'indagine; far emergere le connessioni fra riflessione sulla religione e problematiche teoretiche e morali.

e di

- '27984 - FILOSOFIA DELLA SCIENZA (LM)' (nel piano didattico del corso di

laurea ‘Scienze Filosofiche, LM – DM270’, della Facoltà di Lettere e Filosofia)

Conoscenze e abilità da conseguire

La Filosofia della scienza ha per oggetto la conoscenza scientifica, di cui analizza gli scopi e i fondamenti concettuali. Essa affronta temi come la natura, l'uso e la funzione delle leggi e delle teorie scientifiche, la struttura della spiegazione, della previsione, e delle inferenze preposte all'acquisizione di conoscenza scientifica. Il corso fornisce allo studente una conoscenza approfondita dei problemi più dibattuti nell'ambito della disciplina, in base alla letteratura più recente.

In rarissimi casi, la voce ‘Conoscenze e abilità da conseguire’ manca del tutto e ogni riferimento agli obiettivi dell’insegnamento e alle conoscenze e abilità che lo studente è previsto maturi appare in ‘Programma/Contenuti’. E’ il caso di

- ‘28387 - LINGUA E MEDIAZIONE FRANCESE I (PRIMA LINGUA)’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Mediazione linguistica interculturale, L-DM270’, della Facoltà Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori)

Programma/Contenuti

Il modulo di lingua francese si propone di fornire allo studente gli elementi fondamentali dell'analisi discorsiva nelle principali tipologie testuali. Si tratterà inoltre di consolidare le strutture linguistiche della lingua francese a livello sintattico, lessicale e stilistico con particolare riferimento alla produzione scritta di tipo argomentativo.

Il modulo di lingua francese sarà articolato in due sezioni - “Riflessioni e approcci metodologici” e “Atelier d'écriture” – e affiancato da un lettorato per la parte grammaticale.

1) Sezione 1 : Prof. [nome del docente] “Riflessioni e approcci metodologici”

\*La comunicazione

\*Le 4 abilità linguistiche (orale: comprensione/produzione; scritto: comprensione/produzione)

\* Analisi testuale e analisi del discorso

\* Le tipologie discorsive : definizione, descrizione, argomentazione

\* Il lessico nel discorso

\* Le lingue di specialità : coesione e coerenza dei testi

\* Letture e riflessioni sui “francesi della Francofonia”

Nell'ambito del primo anno universitario, il corso prevede di preparare lo studente alla tecnica del riassunto in francese.

2) Sezione 2 : Dott.[nome del docente] “Atelier d'écriture”

Questo modulo intende consolidare le strutture linguistiche della lingua francese con particolare riferimento all'espressione scritta e alla coerenza discorsiva. Attraverso l'osservazione e l'analisi di documenti autentici scritti e orali, lo studente dovrà acquisire una competenza morfosintattica e testuale della lingua francese necessaria all'acquisizione di una progressiva autonomia espressiva. Tale percorso

consente inoltre di consolidare le competenze di comprensione scritta e orale, nonché lessicali e socio-culturali. Nello specifico, il corso verterà su:

\* la tecnica della "prise de notes" e del "compte-rendu" : verranno potenziate le abilità di comprensione orale di un documento autentico in francese (intervista, conferenza), la presa di appunti e la capacità di rielaborare, allo scritto e con rigore, messaggi sempre più complessi. Particolare attenzione verrà rivolta alla competenza morfosintattica e testuale. Questo tipo di esercitazione prevede l'uso del laboratorio.

\*l'ampliamento del bagaglio lessicale : /les mots-composés; la préfixation; la suffixation; la nominalisation; la troncation; la synonymie.../

3) Dott. [nome del docente]“lettorato” :

Esercitazioni didattiche volte a:

\*neutralizzare le interferenze sistemiche attraverso l'accertamento fonetico in laboratorio;

\*consolidare le strutture morfosintattiche della lingua francese con particolare riferimento agli aspetti contrastivi tra il francese e l'italiano.

Mediazione francese (Dott. [nome del docente])

Il modulo di mediazione francese mira a fornire allo studente competenze linguistiche funzionali ad una corretta comprensione ed interpretazione di situazioni di comunicazione di varia natura e di vari ambiti, finalizzate alla mediazione orale e scritta interlinguistica. Verranno potenziati i prerequisiti o abilità preliminari, come la padronanza della lingua e della cultura francese; la capacità di comprensione, analisi, sintesi di tipologie discorsive, eventi o scambi comunicativi orali e scritti A>B e B<A di complessità progressiva; l'abilità del parlare in pubblico; la capacità di concentrazione e di memorizzazione; la capacità di trasmettere con rigore, precisione e naturalezza messaggi via via più complessi nel pieno rispetto del registro e della prosodia; capacità di tradurre a vista. A seconda degli eventi comunicativi proposti, gli studenti saranno chiamati a svolgere il lavoro preparatorio in vista dell'attività di simulazione di una specifica situazione di mediazione da e verso il francese: elaborazione di una rete o mappa di conoscenze riguardanti l'argomento oggetto dell'attività di mediazione; ricerca documentaria mirata (corpora paralleli); elaborazione di un glossario funzionale nelle due lingue.

Ambiti tematici prevalenti: commercio ed economia, tecnologia e scienza, turismo.

La scelta dei materiali verrà modulata secondo il livello degli studenti.

In questi casi l'identificazione ed estrazione di costrutti che esplicitino i risultati/obiettivi di apprendimento richiede una rielaborazione del testo di partenza, al fine di riproporre (possibilmente nella maniera più vicina all'originale) quei risultati/obiettivi di apprendimento, in frasi per quanto possibile semplici e concise (cfr. più avanti Kennedy 2008 in §5.7.2).

### 5.5.3.2 Il Corpus UniGraz

Il corpus di documenti relativi alla didattica dell'ateneo austriaco di Graz si compone di 5546 documenti che costituiscono degli estratti (cfr. §5.5.2) dei programmi di insegnamento di questo ateneo. La lista contenente il titolo di ogni insegnamento (*Lehrveranstaltung*) è riportata in tabella nell'appendice A2. Una ricapitolazione dei dati finora esposti sul Corpus UniGraz è fornita nella seguente tabella 5.10.

Insegnamenti totali raccolti	5546
Insegnamenti di primo livello (Bachelorstudium)	3971
Insegnamenti di secondo livello (Masterstudium)	1575
Tokens nel Corpus UniGraz	541.515
Types nel Corpus UniGraz	22.588

Tab.5.10: Dati sul Corpus UniGraz.

La porzione di testo che è stata estrapolata dai documenti raccolti dall'archivio della didattica della Universität Graz contiene tutto quanto è riportato dopo la voce 'Inhalt' fino a 'Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)' (cfr. Fig.5.5), includendo quanto contenuto in questo paragrafo. Ai fini dell'estrazione di obiettivi e risultati di apprendimento quest'ultima voce è certamente la più interessante. La prima fornisce, più che altro, il contesto disciplinare all'interno del quale situare gli obiettivi o i risultati di apprendimento descritti. Un veloce esame delle occorrenze di *types* e *tokens* di questo corpus fa emergere che più di due terzi delle parole occorrono meno di 100 volte. Ciò potrebbe segnalare che le tematiche trattate sono molto variegate e che probabilmente i testi sono molto più incentrati sui contenuti, anziché su formule comuni per descrivere competenze e obiettivi formativi. Alcuni esempi prototipici della compilazione della voce 'Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)' vengono forniti di seguito. In

- 'Frz. SW VO (Histoire de la langue française)' (nel piano didattico del corso di laurea 'Bachelorstudium Romanistik (Italienisch)', della Fakultät für Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Beherrschung der Eckdaten zur internen und externen Geschichte des Französischen als Grundlage für i) das Verstehen seiner heutigen Situation und Probleme und ii) die Fähigkeit zur richtigen zeitlichen Einordnung von Texten aus verschiedenen Epochen.

- 'Span. SW SE (Paratonos)' (nel piano didattico del corso di laurea

‘Masterstudium Romanistik (Spanisch)’, della Fakultät für Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Praktische Kenntnisse peninsularer Intonation, Fähigkeit zur Gewinnung und wissenschaftlichen Analyse von Sprachdaten und deren Präsentation in Form von mdl. Referat u. schriftl. Hausarbeit.

- ‘Lektürestudium BA’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Bachelorstudium Europäische Ethnologie’, della Fakultät für Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Erwerb der Kompetenz, sich ohne permanente Anleitung Inhalte spezieller kulturwissenschaftlicher Literatur anzueignen und in sinnvolle Zusammenhänge zu stellen.

- ‘Seminar zur empirisch pädagogischen Forschung’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Bachelorstudium Pädagogik’, della Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Die SeminarteilnehmerInnen sollen ausgewählte erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsarbeiten hinsichtlich Ausgangsüberlegungen, Planungsschritten, Methodenwahl und Ergebnissen kritisch analysieren lernen und in die Lage versetzt werden, diese auf ihren Beitrag für einen Erkenntnisprozess im Rahmen der Disziplin reflexiv zu prüfen. Schließlich sollen alternative methodische Konzepte überlegt, entwickelt und exemplarisch umgesetzt werden.

- ‘Grundlagen der Soziologie’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Bachelorstudium Soziologie’, della Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Erwerb basaler Kenntnisse soziologischen Denkens und Forschens; Arbeit in Kleingruppen und Vorbereitung auf die Fachprüfung "Grundlagen der Soziologie".

Una peculiarità dei testi del Corpus UniGraz (come anche del Corpus UniHumboldt) è la forte presenza di forme nominali. Per questa ragione nell’analisi a faccette degli obiettivi di apprendimento estratti e classificati si è tenuto conto della forma grammaticale in cui questi ultimi sono espressi (cfr. capitolo 6).

Alcuni programmi di insegnamento denotano un chiaro approccio ancora *teacher-centred*. Questo sembra il caso di:

- ‘Griechische Literatur im Überblick II’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Bachelorstudium Europäische Ethnologie’, della Fakultät für

Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Diese Vorlesung zielt darauf ab, einen Überblick über die altgriechische Literatur von der Sophistik an zu vermitteln.

- ‘VO zur Rezeption antiker Literatur (Der Troja-Stoff in der spätantiken und mittellateinischen Literatur)’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Masterstudium Latein’, della Fakultät für Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

die Rezeption und Bedeutung des Troja-Stoffes zu zeigen

in cui quanto segue ‘Ziel’ fa riferimento molto più all’obiettivo del docente, che all’obiettivo formativo in termini di risultati dell’apprendimento e di competenze maturate dal discente. Altrettanto avviene in:

- ‘Lernende Erwachsene (Qualitätsmanagement in der Weiterbildung)’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Masterstudium Weiterbildung’, della Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Ein Ansatz, ein Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und zu verwirklichen, besteht aus mehreren Schritten. In dieser Lehrveranstaltung werden wir uns mit den besonderen Anforderungen der Qualitätsmanagement-Familie ISO 9000 auseinandersetzen, die in der ISO Norm 9001 : 2000 spezifiziert sind. Ein Ansatz, ein Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und in einer Organisation zu implementieren wird weiters Gegenstand dieser Lehrveranstaltung sein.

Dazu gehört:

- a) Ermitteln der Erfordernisse und Erwartungen der Kunden und anderer interessierter Parteien
- b) Festlegen der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele der Organisation
- c) Festlegen der erforderlichen Prozesse und Verantwortlichkeiten, um Qualitätsziele zu erreichen
- d) Festlegen und Bereitstellen der erforderlichen Ressourcen, um die Qualitätsziele zu erreichen
- e) Einführen von Methoden, die die Wirksamkeit und Effizienz jedes einzelnen Prozesses messen
- f) Festlegen von Mitteln zur Verhinderung von Fehlern und zur Beseitig [sic]<sup>23</sup>

e anche di

- ‘Einführung in die Philosophie (mit einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten)’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Bachelorstudium Alte Geschichte und Altertumskunde’, della Fakultät für Geisteswissenschaften)

---

<sup>23</sup> Incompleto nell’originale.

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Ein einführender Überblick in zum Teil systematischer und zum Teil historischer Hinsicht soll die Teilnehmer/Innen vor allem mit grundlegenden philosophischen Fragestellungen und Begrifflichkeiten vertraut machen. Dabei wird insbesondere darauf geachtet, die verschiedensten Arten philosophischer Probleme kennenzulernen, die uns helfen, eine bestimmte Frage besser einordnen zu können. Darüber hinaus sollen wichtige Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden.

Quest'ultimo caso, probabilmente posizionabile al confine fra l'approccio *teacher-centred* e quello *student-centred*, necessita di un sostanziale lavoro di rielaborazione ed interpretazione (cfr. §5.7) al fine di identificare degli obiettivi formulati conformemente alla prassi e alla letteratura di settore (cfr. Kennedy 2008 in §5.7.2): 'am Ende des Unterrichts ist der Student mit grundlegenden philosophischen Fragestellungen vertraut'; 'er ist mit grundlegenden philosophischen Begrifflichkeiten vertraut'; 'Am Ende des Unterrichts wird der Student mit wichtigen Aspekten wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sein.'

Nel caso del Corpus UniGraz si sono verificati anche dei casi in cui il programma di insegnamento menzionava solamente in maniera molto marginale i contenuti disciplinari, trascurando obiettivi e risultati di apprendimento<sup>24</sup>. Questo pare il caso di, per esempio,

- 'Vermittlung von Informationskompetenz für das Fach Kunstgeschichte. Die Universitätsbibliothek als Partnerin im Hochschulbetrieb' (nel piano didattico del corso di laurea 'Bachelorstudium Kunstgeschichte', della Fakultät für Geisteswissenschaften)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Die stetig wachsende Informationsmenge und das daraus resultierende Problem des information overload erfordert [sic] von Bibliotheken nicht nur die Entwicklung immer neuer Literaturinformationsmittel, sondern sie verlangt auch von den einzelnen NutzerInnen immer größere Fähigkeiten im Umgang mit der Information.

Neben der Bereitstellung von Medien aller Art gewinnt daher die Vermittlung von Informationskompetenz im Aufgabenspektrum von Bibliotheken immer mehr an Bedeutung.

Lo stesso avviene in

- 'Ethik' (nel piano didattico del corso di laurea 'Bachelorstudium Latein', della Fakultät für Geisteswissenschaften)

---

<sup>24</sup> Data la grande mole di file di questo specifico corpus, sembra che l'estrazione terminologica non ne abbia comunque risentito.

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Die Vorlesung will eine problemorientierte Einführung in die Ethik bieten. Besonderes Augenmerk wird auf die Begründungsfrage moralischer Urteile und Prinzipien gelegt. Die zentralen Themen des "ethischen Sprachspiels": Wertintuition, Subjektivität, Willensfreiheit, moralische Bindung, Streben nach Glück, Gerechtigkeit, das "gute Leben", werden besprochen.

e in

- ‘Bildung und Gesellschaft (Bildung im Ritual. Persönl. Transformationsprozesse in individualisierten Gesellschaften)’ (nel piano didattico del corso di laurea ‘Masterstudium Weiterbildung’, della Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät)

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Rituale sollen als Formen sozialer Praxis begriffen werden, ihre manipulative Kraft soll ebenfalls sichtbar werden.

Infine, all’interno del Corpus UniGraz si verificano anche casi in cui la voce ‘Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)’ non è affatto compilata, benché questo avvenga solamente in rarissime occasioni, per esempio, in

- ‘504.139 - Wichtige Gesichtspunkte für die Beurteilung der Antike (Religion und Kult; Verwaltung: Polis - Municipium; Sklaverei)’ parte di ‘607 Bachelorstudium Alte Geschichte und Altertumskunde (Geisteswissenschaftliche Fakultät)’;
- ‘507.039 - Topographie und Architektur antiker Städte im Orient - ausgewählte Kapitel’ parte di ‘685 Bachelorstudium Archäologie (klassische und provinzialrömische Archäologie) (Geisteswissenschaftliche Fakultät)’; o ancora in
- ‘504.170 - Frühgeschichte und Hochkultur im Alten Orient’ parte di ‘603 Bachelorstudium Geschichte (Geisteswissenschaftliche Fakultät)’.

### 5.5.3.3 Il Corpus UniHumboldt

Il corpus di documenti relativi alla didattica della Universität Humboldt di Berlino si compone dei 540 *Module* raccolti manualmente all’interno delle *Studienordnungen* dei corsi di laurea delle discipline delle scienze umanistiche attivati nell’A.A. 2009/2010. La lista completa è riportata nella tabella nell’appendice A3. Tab.5.11 riassume in un’unica sede i dati relativi a numero di insegnamenti (*Module*) di questo ateneo e types e tokens del Corpus UniHumboldt.

Insegnamenti totali raccolti	540
Insegnamenti di primo livello (Bacherlostudium)	270
Insegnamenti di secondo livello (Masterstudium)	270
Tokens nel Corpus UniHumboldt	67.555
Types nel Corpus UniHumboldt	6.937

Tab.5.11: Dati sul Corpus UniHumboldt.

Si accennava già nel §5.2.3 ad alcune peculiarità che contraddistinguono i documenti relativi alla didattica della Humboldt Universität raccolti e descritti in questa dissertazione. Per questo ateneo sono stati raccolti i documenti che descrivono i corsi di laurea in termini di obiettivi/risultati di apprendimento di *Module* e non di singoli insegnamenti (ogni *Modul* può articolarsi in una serie di insegnamenti e moduli di insegnamenti che prendono la forma di *Vorlesungen*, *Hauptseminare*, *Proseminare*, *Übungen*, ecc.). A differenza degli altri tre contesti istituzionali, in questo non è stata riscontrata l'esistenza di un piano didattico di ogni corso di laurea (di ogni facoltà) i cui tutti gli insegnamenti fossero sempre descritti secondo gli stessi parametri. Ciò che è stato identificato per l'ateneo berlinese Humboldt è una sorta di bacheca telematica (AGNES – Vorlesungsverzeichnis<sup>25</sup>) all'interno della quale si trova un elenco degli eventi che riguardano ogni istituto di ogni facoltà articolati per semestri. L'elenco è generalmente composto da link che rimandano a schede di *Vorlesungen*, *Colloquien*, *Proseminare*, ecc. dei quali tuttavia non è fornito alcun dettaglio riguardante obiettivi/risultati di apprendimento, bensì una descrizione dell' "Inhalt" suddivisa in 'Kommentar', 'Literatur' e 'Bemerkung'. I *Module* descritti all'interno delle *Studienordnungen* dispongono per contro di una specifica sezione dedicata ai *Lernziele*, generalmente sempre compilata. Per questa ragione i documenti raccolti per questo ateneo non descrivono singoli insegnamenti, ma entità superiori, ovvero *Module*. Il numero di documenti si presenta molto più circoscritto rispetto a quello degli altri atenei. Ciò non è da attribuire unicamente alla raccolta di *Module* anziché di insegnamenti. Fra i corsi di laurea presi in considerazione alcuni sono materie complementari, dunque attivi unicamente come *Nebenfächer/Beifächer*. In questi casi il numero di *Module* riportati nella *Studienordnung* può essere estremamente circoscritto. Il seguente caso porta l'esempio di due corsi di laurea di primo livello presso la *Philosophische Fakultät III*. I

<sup>25</sup> <<https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=wtree&search=1&category=veranstaltung.browse&topitem=locallinks&subitem=lectureindex&breadcrumb=vvzicon>> (ultimo accesso gennaio 2012)

corsi di laurea ‘Bachelorstudium Klassisches Chinesisch und traditionelle Schriftkultur Chinas’ (Beifach im Monostudiengang Regionalstudien Asien/Afrika) e ‘Bachelorstudium Regionalstudien Asien/Afrika’ (Kernfach und Beifach im Monostudiengang, Zweitfach im Kombinationsstudiengang) prevedono, nel primo caso, unicamente i due *Module*

- I: Einführung in das klassische Chinesisch und die traditionelle Schriftkultur Chinas
- II: Klassisches Chinesisch und traditionelle Schriftkultur Chinas: Lektüre und Praxis.

Mentre nel caso di ‘Bachelorstudium Regionalstudien Asien/Afrika’ si hanno invece

- I: Einführung
- II: Grundkurs Gesellschaft/Transformation
- III: Grundkurs Kultur/Identität
- IV: Grundkurs Sprache/Kommunikation
- V: Methoden
- VI: Sprachkurs 1
- VII: Sprachkurs 2
- VIII: Sprachkurs 3
- IX: Sprachkurs 4
- X: Asien Afrika aktuell
- XI: Aufbaukurs Gesellschaft/Transformation
- XII: Aufbaukurs Kultur/Identität
- XIII: Aufbaukurs Sprache/Kommunikation
- XIV Berufs(feld)bezogene Zusatzqualifikation
- XV Bachelorarbeit

Un'altra specificità, benché rara e che si verifica unicamente nei documenti dell'ateneo berlinese, è la presenza di descrizioni di *Module* che esplicitano competenze non ancorate ad un solo specifico contenuto disciplinare. Il corso di laurea ‘Bachelorstudium Slawische Sprachen und Literaturen’ (Philosophische Fakultät II), per esempio, si articola in

- 1: Einführung in die Literaturwissenschaft
- 2: Einführung in die Sprachwissenschaft
- 3: Einführung in die Sprachpraxis Russisch oder Polnisch oder Tschechisch/Slowakisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- 4: Literaturwissenschaft/Kulturwissenschaft/Sprachwissenschaft: Themenspezifisches Arbeiten
- 5: Aufbau Sprachpraxis Russisch oder Polnisch oder Tschechisch/Slowakisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- 6: Literatur-/sprachwissenschaftliche Vertiefung
- 7a: Kulturspezifische Perspektive/Fachwissenschaftliche Vertiefung
- 8: Bachelorarbeit
- 10: Berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation

in cui il *Modul* '4. Einführung in die Sprachpraxis Russisch oder Polnisch oder Tschechisch/Slowakisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch' non limita il contenuto disciplinare ad una lingua specifica, pur identificando gli specifici obiettivi dell'apprendimento. In questo caso 'Lern- und Qualifikationsziele' riporta

Das Modul vermittelt und gewährleistet die für das weitere Fachstudium in der gewählten Schwerpunktsprache notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf die Standardsprache. Der Erwerb relevanter kommunikativer Fertigkeiten im Sprechen, Hören und Lesen steht dabei im Mittelpunkt. Die Vermittlung von Grammatik erfolgt unter kommunikativ-funktionalem Aspekt.

- Beherrschung eines allgemeinsprachlichen Aufbauwortschatzes und eines elementaren fachspezifischen Grundwortschatzes sowie wichtiger Strukturen und Ausdrucksmittel
- Verstehen des Hauptanliegens sowie relevanter Einzelinformationen mittelschwerer mündlicher Äußerungen
- Verstehen mittelschwerer schriftlicher Texte beschreibenden und erörternden Inhalts
- Mündliches Kommunizieren unter Anwendung eines Standardinventars situations- und adressatesadäquater Ausdrucksmittel zum Erteilen und Einholen von Informationen, Beschreiben von Objekten und Personen, Äußern von Vermutungen, Meinungen und Ratschlägen zu einfachen Sachverhalten, Begründen eines Standpunkts
- Verfassen einfacher schriftlicher Texte vorwiegend mitteilenden und beschreibenden Charakters
- Sensibilisierung für kulturelle Konventionen des Sprachraums.

Nel caso menzionato nel §5.2.3 dei *Module* 'Fachspezifische Wahl' e 'Freie Wahl', nel *Masterstudiengang Moderne Süd- und Südostasienstudien* (Philosophische Fakultät III), in cui i *Module* non sono circoscritti contenutisticamente ad una precisa tematica, 'Lern- und Qualifikationsziele' riportano, rispettivamente:

- Modul 5: Fachspezifische Wahl

Lern- und Qualifikationsziele:

Das Modul „fachspezifische Wahl“ dient der theoretischen und methodischen Fundierung von Kenntnissen. Hierzu wird eine Lehrveranstaltung durch Vertreter der Seminare Süd- und Südostasien angeboten, in der sich die Studierenden mit den wichtigen Debatten um Theorie und Methoden der Regionalwissenschaften beschäftigen. Darüber hinaus sollen sich die Studierenden mit den für eine vertiefende Qualifizierung wichtigen Fachdisziplinen vertraut machen. Hierzu zählen z.B. Geschichte, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaft, Ethnologie, Gender Studies und die Religionswissenschaft. Die Studierenden wählen aus mindestens zwei Fachdisziplinen Lehrveranstaltungen aus, die ihr Fachverständnis der entsprechenden Disziplin erweitert und die geeignet sind, Themenschwerpunkte der drei Pflichtmodule zu vertiefen.

- ‘Modul 6: Freie Wahl

Lern- und Qualifikationsziele:

Dieses Modul dient der eigenständig gewählten Vertiefung und Ergänzung von Kenntnissen aus anderen Fächern, die auch im Hinblick auf berufliche Spezialisierung gewählt werden.

Die Studierenden lernen, sich weitere fachspezifische Kompetenzen zu erarbeiten und somit ein eigenes Profil zu entwickeln. Studierende ohne regionalsprachliche Kenntnisse nutzen das Modul zur weiteren Teilnahme an einem Sprachkurs.

Come si vede, per esempio, in ‘Modul 5: Fachspezifische Wahl’, non sempre la voce ‘Lern- und Qualifikationsziele’ è compilata facendo chiaramente riferimento a competenze da sviluppare attraverso la maturazione di specifiche capacità e abilità. Ciò accomuna la scarsa accuratezza dei documenti raccolti dagli archivi di questo ateneo con quello dei documenti raccolti per gli atenei di Bologna e di Graz, già esaminati. Allo stesso tempo questa caratteristica contribuisce a convalidare altresì l’ipotesi per cui l’introduzione dell’obbligo di esplicitazione dei risultati di apprendimento ha comportato una sostanziale rivoluzione nella descrizione della didattica universitaria e che essa necessita ancora di tempo affinché l’approccio *student-centred* si affermi nella pianificazione didattica.

I casi finora esaminati rappresentano una minoranza. Ben più comunemente alla voce ‘Lern- und Qualifikationsziele’ segue un testo in cui, largamente in forma nominale, si elencano capacità e abilità maturate dall’ipotetico studente del *Modul* in questione, come avviene nell’esempio riportato in figura 5.6. I seguenti contesti ne costituiscono degli esempi.

- ‘BP1: Informations- und Kommunikationstechnologie’ (nel corso di laurea ‘Bachelorstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft’ presso la Philosophische Fakultät I) è riportato:

Die Studierenden haben einen Überblick über den Stand und die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und über deren Begriffswelt. Die behandelten Kalküle dienen der formalen Beschreibung und Modellierung von Sachverhalten und Prozessen des BI-Bereichs. Damit erwerben die Studierenden Voraussetzungen für alle anderen Module. Die Studierenden kennen die Grundlagen einer modernen Programmiersprache und sind in der Lage, kleine Programme selbstständig zu schreiben. Im Modul wird formales bzw. algorithmisches Denken entwickelt.

- ‘MPR: Projektmodul’ (nel corso di laurea ‘Masterstudium Bibliotheks- und Informationswissenschaft’ presso la Philosophische Fakultät I):

Mit der Projektarbeit beschäftigen sich die Studierenden über den Zeitraum eines Semesters mit einer größeren Aufgabenstellung in Abstimmung mit den beteiligten Mitstudierenden und unter Anleitung der Lehrenden. Sie setzen sich mit theoretischen bzw. praktischen Fragestellungen des BI-Bereiches auseinander, wobei sie unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse die Komplexität der jeweiligen Fragestellung erkennen und entsprechende Konzepte und Strategien zur Anwendung in der Praxis bzw. zur weiterführenden theoretischen Beschäftigung entwickeln. Neben den jeweils fachlichen eignen sie sich während der Projektarbeit auch überfachliche Qualifikationen (z. B. Entwicklung von Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit) an.

- ‘M-01 Grundlagen im gewählten Epochenschwerpunkt’ (nel corso di laurea ‘Masterstudiengang Geschichte’ presso la Philosophische Fakultät I):

Die Studierenden mit einem ersten Berufsqualifizierenden Abschluss, der außerhalb des Fachs Geschichte erworben wurde, erwerben grundlegende epochenspezifische Kenntnisse in Methodik, Arbeitstechniken und Hilfsmittel und eine Einführung in den Forschungsstand und die besondere Überlieferungssituation (Quellen). Mit dem erfolgreichen Abschluss des Moduls sollen auch diese Studierenden in der Lage sein, sich selbstständig, quellengestützt und forschungsorientiert in Themen des gewählten Epochenschwerpunkts einzuarbeiten und die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren.

- ‘M-04 Vertiefung außerhalb des gewählten Epochenschwerpunkts’ (nel corso di laurea ‘Masterstudiengang Geschichte’ presso la Philosophische Fakultät I):

Ziel des Moduls ist es, neben der gewünschten Spezialisierung im gewählten Epochenschwerpunkt eine Öffnung der historischen Perspektive vorzunehmen. Auf diese Weise wird das Verständnis für das Eigengewicht der Vergangenheit gestärkt und langfristige historische Wandlungsprozesse können so besser nachvollzogen werden. Das Modul erweitert also in seiner Zielstellung die Module I und II. Innerhalb des Moduls sollen die Studierenden durch die Bearbeitung eines thematischen Schwerpunkts ihre Kenntnisse in einer bewusst außerhalb des eigentlichen Fokusses gelegenen Epoche erweitern. Im Mittelpunkt stehen Transfer und Vergleich der in den Modulen I und II erworbenen Kenntnisse sowie die Befähigung zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen in einem weiteren Epochenschwerpunkt. Mit dem Abschluss des Moduls weisen die Studierenden nach, dass sie komplexe Themen aus einem weiteren Epochenschwerpunkt eigenständig, quellengestützt und unter Bezug auf die aktuelle wissenschaftliche Fachdiskussion auf vertiefendem Niveau bearbeiten können.

- ‘Projektmodul’ (nel corso di laurea ‘Masterstudiengang Kulturwissenschaft’ presso la Philosophische Fakultät III):

Das Projektmodul ermöglicht den Studierenden studiengangspezifische, praxisbezogene und gegenstandsorientierte Projektarbeit, die sowohl Filmprojekte

als auch Ausstellungsorganisation, Öffentlichkeitsarbeit im Kultursektor oder auch Internetpublikationen umfassen kann. Als Schlüsselqualifikation verfügen die Teilnehmenden insbesondere über die Fähigkeit zur historischen wie interkulturellen Kontextualisierung. Sie erwerben Fähigkeiten zur öffentlichkeitswirksamen Präsentation und Vermittlung von Wissen.

- ‘Modul 2: Objekte, Gattungen, Funktionen, Kontexte’ (nel corso di laurea ‘Masterstudiengang Klassische Archäologie’ presso la Philosophische Fakultät III):

Das Modul vermittelt eine grundlegende Kompetenz in der Beschreibung und Analyse von materiellen Objekten als kulturhistorische Zeugnisse. Exemplarisch werden zentrale Fähigkeiten im archäologischen Umgang mit gegenständlichen Hinterlassenschaften erarbeitet und trainiert: Formanalyse und Verortung im historischen und kulturellen Entstehungsraum; Interpretation der Objekte als Spuren von Praktiken (Funktionsanalyse) und als Gegenstände kultureller Lebenssituationen (Kontextanalyse); Verortung von Objekten in den kulturellen Prozessen der formal-handwerklichen bzw. -künstlerischen Produktion; Zusammenhänge zwischen Funktion bzw. Interesse und Form / Stil.

Si accennava in precedenza, in questo paragrafo, a testi che presentano ancora forti caratteristiche dell’approccio *teacher-centred* alla pianificazione didattica. Un esempio di questo caso è dato da

- ‘Modul 4: Kulturen in Europa in vergleichender Perspektive’ (nel corso di laurea ‘Bachelorstudium Europäische Ethnologie’ presso la Philosophische Fakultät I)

Europa bildet einen sozialen und kulturellen Raum von Staaten und Gesellschaften von großer Vielfalt. Ethnische und nationale Zugehörigkeiten, regionale und lokale Lebensformen werden über Unterschiede in Sprachen und Geschichtsbildern, in Gewohnheiten und Esskulturen verkörpert und tradiert. Zugleich ziehen sich zahllose kulturelle Strömungen gleichsam „quer“ durch die Gesellschaften, in denen sich Geschlechter und Generationen, Lebensstile und soziale Gruppierungen auch über nationale oder sprachliche Grenzen hinweg verbunden fühlen. Die Beobachtung dieser kulturellen Phänomene, die zu den genuinen Aufgaben einer Europäischen Ethnologie zählt, zielt auf die genaue Beschreibung und Analyse lokaler kultureller Gegebenheiten und übergreifender Wandelprozesse. Dafür steht in diesem Modul die Vermittlung einer Perspektive im Vordergrund, die kulturelle Ordnungen in Europa nicht als hermetisch und homogen auffasst und kulturelle Identitäten - vor allem unter Bedingungen von Migration und im Rahmen von Globalisierungsprozessen - als zunehmend offen und plural begreift.

Ziel dieses Moduls ist es, die Studierenden mit prägenden kulturellen Horizonten europäischer Geschichte und Gesellschaft vertraut zu machen und theoretische Konzepte zu vermitteln, die gegenwärtige kulturelle Wandelprozesse und deren soziale Akteure/innen zu beschreiben suchen.

Nel testo appena visto si mettono in evidenza gli scopi dell'insegnamento (qui *Modul*) attraverso, per esempio, 'die Vermittlung von' determinati contenuti, 'die Studierenden mit [...] vertraut zu machen' così come 'Ziel dieses Moduls ist es...'. Anche in 'Modul 4: Kulturhistorische Phänomene' (nel corso di laurea 'Masterstudiengang Klassische Archäologie' presso la Philosophische Fakultät III) si ha un nuovo esempio di obiettivi dell'insegnamento (*Modul*), anziché *Lernziele*.

Lern- und Qualifikationsziele:

Ziel des Moduls ist es, das kulturhistorische Verständnis der betreffenden Gattungen und Themenbereiche zu fördern und zu trainieren. Während in den Modulen 1-3 die Perspektive ausgehend von den konkret überlieferten Befunden gewählt wird, wird hier ausgehend von Fragen nach kulturellen Praktiken und Phänomenen im Spektrum der überlieferten Befunde nach Indizien und Zeugnissen gesucht und Methoden einer kulturhistorischen Interpretation erprobt.

Date le più ridotte dimensioni del Corpus UniHumboldt, le peculiarità dei testi finora viste presentano una maggiore probabilità di ripercuotersi sui risultati dell'estrazione terminologica per l'individuazione di obiettivi dell'apprendimento da classificare in un'analisi a faccette. Nel presente progetto, tuttavia, il numero di UDO da estrarre, probabilmente perché circoscritto a circa 500 unità, ha risentito poco del minore numero di testi presenti in questo corpus.

#### **5.5.3.4 Il Corpus UniLeeds**

Il corpus in lingua inglese si compone di estratti (cfr. §5.5.2) dei 2432 insegnamenti raccolti dagli archivi dell'università Leeds ed elencati in dettaglio nell'appendice A4. Una consistente parte del paragrafo 5.5.1 è stata dedicata alla descrizione della tipologia di testi raccolti dagli archivi della didattica della University of Leeds. In particolare le figure 5.7, 5.8, 5.9 e 5.10 mostrano diversi esempi di programmi di insegnamento che si soffermano sull'esplicitazione di obiettivi e risultati di apprendimento. Il dettaglio delle figure 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17 mostra meglio che i risultati o gli obiettivi formativi di un insegnamento possono essere indicati in 'Objectives', 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes'. Al fine di trattenere le porzioni di testo contenenti unicamente informazioni rilevanti nel quadro di questo progetto di ricerca, da ogni testo è stata prelevata la voce 'Module Summary' e quanto ad essa seguiva fino alla voce 'Syllabus', includendo 'Learning outcomes' e 'Skills outcomes', laddove presenti, così come il testo introdotto

da ‘Syllabus’.<sup>26</sup> La seguente tabella (Tab.5.12) ha lo scopo di riassumere i dati principali relativi alla documentazione raccolta per l’ateneo di Leeds.

Insegnamenti totali raccolti	2432
Insegnamenti di primo livello (BA)	1767
Insegnamenti di secondo livello (MA)	665
Tokens nel Corpus UniLeeds	868.087
Types nel Corpus UniLeeds	15.182

Tab.5.12: Dati sul Corpus UniLeeds.

Il Corpus UniLeeds si distingue qualitativamente dagli altri tre corpora. In questo corpus, fatte salve rare eccezioni, ogni insegnamento è descritto indicando chiaramente obiettivi/risultati dell’apprendimento (ci sono addirittura più voci preposte a questo scopo, cfr. §5.5.1). Inoltre, probabilmente grazie al largo uso della lingua inglese nella letteratura scientifica e di divulgazione sull’esplicitazione degli obiettivi e risultati di apprendimento nella didattica (quale tassello del Processo di Bologna), le differenze stilistiche nella compilazione dei programmi di insegnamento risultano poco percettibili.<sup>27</sup> Nel corpus sono presenti sia gli estratti di *modules* caratterizzanti e dunque obbligatori (*compulsory*), sia di insegnamenti opzionali (*elective modules*). Ogni insegnamento (*module*) elencato nel piano didattico di un corso di laurea è corredato di un collegamento ipertestuale al programma di quello specifico insegnamento. La lista di insegnamenti elencata per un dato corso di laurea, riportata nell’appendice A4, può dunque considerarsi l’offerta didattica completa di quel corso di laurea per l’A.A. 2009/2010.

Le figure 5.14, 5.15, 5.16 e 5.17 hanno già mostrato come si presenta generalmente il testo introdotto dalle voci ‘Objectives’, ‘Learning outcomes’ e ‘Skills outcomes’. Nella gran parte dei casi gli obiettivi sono indicati schematicamente in un elenco puntato come avviene, per esempio, in

- ‘The Tudors: Princes, Politics, and Piety, 1485-1603’ parte di ‘BA History’ (School of History, Faculty of Arts) già visto nella figura 5.15;
- ‘Exploring Medieval Literature, ENGL1180’ parte di ‘BA English Language and Literature’ (School of English, Faculty of Arts)

---

<sup>26</sup> In questa maniera è stato possibile sottrarre ai documenti quelle porzioni di testo che costituivano ‘rumore’, in quanto contenenti informazioni irrilevanti nel contesto dello studio qui descritto.

<sup>27</sup> Ciò potrebbe essere attribuibile anche ad una fonte comune, autrice di tutti i programmi di insegnamento, così come ad un’entità uniformante, incaricata di omologare lo stile dei testi. Queste eventualità non sono state appurate.

**\*Learning outcomes\***

Students will have developed:

- the ability to use written and oral communication effectively;
- the capacity to analyse and critically examine diverse forms of discourse;
- the ability to manage quantities of complex information in a structured and systematic way;
- the capacity for independent thought and judgement;
- critical reasoning;
- research skills, including the retrieval of information, the organisation of material and the evaluation of its importance;
- IT skills;
- efficient time management and organisation skills;
- the ability to learn independently.

**\*Skills outcomes\***

Skills for effective communication, oral and written.

Capacity to analyse and critically examine diverse forms of discourse.

Ability to acquire quantities of complex information of diverse kinds in a structured and systematic way.

Capacity for independent thought and judgement.

Critical reasoning.

Research skills, including information retrieval skills, the organisation of material, and the evaluation of its importance.

IT skills.

Time management and organisational skills.

Independent learning.

- ‘EC and UK Competition Law, LAW3360’ parte di ‘BA Accounting and Law’ (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law)

**\*Learning outcomes\***

- A critical appreciation of the place of competition law in European integration
- Understanding of the economic approach to competition and an insight into policy implications.
- Understanding of the phenomenon of decentralisation.
- Cartel agreements, the abuse of dominance and mergers analysis.
- Appreciation of policy on state aids, the application of competition law to public undertakings and the provision of the service of general economic interest.
- Critical understanding of the evolution of competition.

**\*Skills outcomes\***

- Ability to apply basic instruments of competition law;
- Understanding of the role played by competition law in the economy;
- Insight into role of competition in Europe;
- Appreciation of the public and private dimensions in competition law;
- Identification of types of anti-competitive behaviour.

In questi casi vengono elencate le *abilities*, *capabilities*, ecc. che lo studente dovrebbe maturare con la proficua frequenza dell'insegnamento descritto. Molte altre volte gli obiettivi sono esplicitati attraverso forme verbali che prediligono la costruzione 'the student will be able to.../should be able to...', eccetera. Questo era già il caso in 'Introductory Accounting and Financial Management' parte di 'BA Accounting and Law' (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law) della figura 5.14 e in 'Practical Language Skills in Spanish 3' parte di 'BA Spanish' (School of Modern Languages and Cultures, Faculty of Arts) di figura 5.16. Altri esempi potrebbero essere:

- 'Child Welfare and Young Children, EDUC3550' parte di 'BA Childhood Studies' (School of Education, Faculty of Education, Social Sciences and Law)

*\*Objectives\**

On completion of this module students will be able to:

1. demonstrate an understanding of child welfare policy and practice with younger children;
2. critically assess the system for providing care for separated children;
3. critically analyse current issues and debates in relation to child abuse, family support and prevention.

- 'Islands, Ghettos, Patches: Space and Freedom in Black Atlantic Prose, 1938-2000 - ENGL5751M' parte di 'MA American Literature and Culture' (School of English, Faculty of Arts):

*\*Objectives\**

On completion of this module, students should be able to:

- Enhance their appreciation of the similarities and diversities to be found within the literary traditions of the Africa Diaspora
- Develop complex independent studies comparing texts belonging to different genres and different national traditions.
- Analyse competing interpretation of freedom and, particularly, free space as they arise in various Diasporic traditions.
- Consider the ongoing shifts and fissures that mark the dialogue between American Studies and postcolonial discourse.
- Revisit the relationship between oral and written culture as it surfaces in a variety of Diasporic contexts.

- 'Monasticism in the Early Medieval West, MEDV5230M' parte di 'MA Medieval Studies' (Institute for Medieval Studies, Faculty of Arts):

*\*Objectives\**

On completion of this module, students should be able to:

- Trace the development of monastic culture in Western Europe from the beginning of the Middle Ages until the late eleventh century.

Have detailed insight into the various influences and connections through which changes and reform movements spread.

Have an overview of monastic rules and their connections to liturgy.

Have an understanding of how secular and political factors interact with monasticism.

Anche in questo corpus si trovano dei casi di documenti estratti da programmi di insegnamento ancora fortemente *teacher-centred*. Questo è per esempio il caso in:

- ‘The Politics of Inter-Arab Relations, ARAB3065’ parte di ‘BA History’ (School of History, Faculty of Arts).

\*Objectives\*

To examine the issue of inter Arab relations since 1945 along the major theme of collaboration and conflict. It will study the Institutions that have been utilized to enhance cooperation between Arab States in the Arab league, the summitry and bilateral ties and will trace the development of cooperation and conflict in the relations between the Arab States since the foundation of the Arab league.

In questo caso ‘Objectives’ delucida gli obiettivi dell’insegnamento anziché quelli dell’apprendimento (che rimane pur sempre la condizione della gran parte degli altri documenti di questo corpus). Altri esempi sono dati da

- ‘Law and the Environment I: Pollution Control, LAW3131’, parte di ‘BA Accounting and Law’ (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law):

\*Objectives\*

To provide an introduction to the role of law as a technique in the control of the use and abuse of the environment. To examine the role of law in policies relating to the environment, and its advantages and disadvantages.

- ‘European Union Law, LAW2230’ parte di ‘BA Accounting and Law’ (School of Law, Faculty of Education, Social Sciences and Law)

\*Learning outcomes\*

As EU law accounts for nearly 70% of national legislation and case law, its impact needs to be made understood to any law student. The chosen method is to intersperse institutional (constitutional) lectures with substantive lectures, as the institutional law of the EU is better understood from a less abstract perspective. At the same time this method ensures that students are enabled to relate institutional and substantive EU law, and to engage in discussion on the Constitutionalisation process, which started in 1957 (and not just with the first draft of a formal constitution) and will not cease to inform the development of the subject.

in cui l’approccio didattico è descritto nella sezione ‘Learning Outcomes’.

## 5.6 Metodologia di estrazione terminologica

Come già preannunciato, procedendo dai corpora è stato più facile estrarre l'estrazione di terminologia rilevante per lo studio descritto in questa dissertazione, cioè costrutti salienti, che esprimono quali obiettivi di apprendimento sono stati pianificati per un dato insegnamento universitario. Gli obiettivi dell'apprendimento classificati in FLOC sono dunque tratti da documentazione originale.

Attraverso la ricerca di clusters (ossia gruppi/insiemi di parole), per mezzo del software Antconc<sup>28</sup>, si è giunti alle espressioni più di sovente occorrenti all'interno dei quattro corpora. Queste hanno, da un canto, confermato la natura settoriale del corpus creato per ogni raccolta di programmi di insegnamento e la sua rilevanza per quanto concerne la descrizione di obiettivi formativi, dall'altro, sono state la base dalla quale si è partiti per la ricerca di obiettivi formativi esplicitati in costrutti vari all'interno dei corpora UniBo, UniGraz, UniHumboldt e UniLeeds. La ricerca si è fin da subito concentrata su gruppi di parole. Da un'analisi preliminare era già emerso che, non solo le voci messe in evidenza nelle figure da 5.11 a 5.17, ma anche costruzioni come per esempio 'è in grado di...', 'in der Lage sein...' 'should/will be able to...' presentavano l'elevata probabilità di segnalare posizioni, all'interno dei documenti, potenzialmente ricche di obiettivi formativi esplicitati. Per questa ragione per mezzo di Antcon è stata creata una lista di *N-grams*, un tipo specifico di clusters di termini, ovvero delle collocazioni di parole che ricorrono frequentemente nel testo, sempre assieme nella stessa combinazione. Lawrence Anthony (2011) spiega nel suo manuale:

Clusters (N-Grams):

This Clusters Tool shows clusters based on the search condition. In effect it summarizes the results generated in the Concordance Tool or Concordance Plot Tool. The N-Grams Tool, on the other hand, scans the entire corpus for 'N' (e.g. 1 word, 2 words, ...) length clusters. This allows you to find common expressions in a corpus.

(Anthony, 2011:1)

Per esempio, ricercando *N-grams* di 2 parole nella frase 'La casa è grande', si ottiene 'La casa' 'casa è' ed 'è grande.' In questa maniera, all'interno dei corpora, sono stati ricercati *N-grams*, gruppi di parole che occorreano ripetutamente e sempre nello stesso ordine, di normalmente minimo 4 e massimo 6 parole. La scelta di estrarre tutti gli *N-*

---

<sup>28</sup> "AntConc is a freeware, multiplatform tool for carrying out corpus linguistics research and data-driven learning" Anthony, 2011:1, corsivo nell'originale). Antconc, sviluppato da Laurence Anthony dell'Università di Waseda, è un software che, per esempio, produce concordanze, liste di frequenza delle parole, liste di parole chiave e clusters di parole. <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>> (ultimo accesso gennaio 2012)

*grams* composti da 4, 5 e 6 parole con una certa frequenza nel corpus ha il vantaggio di segnalare l'elevata frequenza di alcuni *N-grams* di sole 4 parole, per esempio 'è in grado di', 'will be able to' 'in der Lage sein'. In questi casi gli *N-grams* di 5 e 6 parole che contengono al loro interno 'è in grado di', 'will be able to' e 'in der Lage sein' possono essere eliminati in quanto già computati nel numero di occorrenze di questi ultimi (se il numero di occorrenze varia come si vedrà più avanti). La contemporanea estrazione di *N-grams* composti anche da 5 e 6 parole è particolarmente utile nei casi come i seguenti:

100	376	analyse and critically examine
101	376	analyse and critically examine diverse
102	376	analyse and critically examine diverse forms
103	376	and critically examine diverse
104	376	and critically examine diverse forms
108	376	critically examine diverse forms

Questi *N-grams* fanno tutti riferimento ad uno stesso contesto. Ciò è confermato dal fatto che tutti gli *N-grams* presentano lo stesso numero di occorrenze: 376. In questi casi è sufficiente trattenere l'*N-gram* più complesso (riga 102) che, pur coinvolgendo più parole, è in grado di evidenziare lo stesso numero di contesti interessanti nel corpus, fornendo, però, maggiori informazioni (rispetto agli *N-grams* di riga 100 e 101).

Gli *N-grams* individuati non costituiscono tuttavia i costrutti classificati all'interno della classificazione a faccette ideata in questo progetto (FLOC). Gli *N-grams* hanno avuto la funzione di punto di partenza per la ricerca e la raccolta degli obiettivi di apprendimento esplicitati nei documenti.

La frequenza è stata normalmente impostata su almeno 20 occorrenze (solo nel caso del Corpus UniHumboldt la frequenza, come si vedrà, è di 10 occorrenze). Un'occorrenza minima pari a 20 di una particolare costruzione linguistica non implica tuttavia che quest'ultima ricorra in 20 documenti diversi. In numerose occasioni, per esempio nel caso dei programmi di insegnamento opzionali, alcuni documenti vengono replicati più volte all'interno del corpus. In questi casi, pur avendo una frequenza pari o superiore a 20, è possibile che tutte le occorrenze siano repliche di un *N-gram* collocato sempre nello stesso contesto di un insegnamento ripetuto tante volte quante quell'insegnamento è una scelta opzionale nei corsi di laurea inclusi nello studio.

I prossimi paragrafi descriveranno più dettagliatamente la metodologia di estrazione terminologica condotta per ogni corpus.

### 5.6.1 Estrazione terminologica dal Corpus UniBo

Un'iniziale analisi del contenuto del Corpus UniBo aveva fatto emergere che un'individuazione di gruppi di circa 5 parole avrebbe permesso di identificare molti costrutti interessanti: per esempio, 'lo studente è in grado di...'. Pertanto sono stati ricercati *N-grams* composti da minimo 4 e massimo 6 parole, che ricorrono almeno 20 volte all'interno del corpus. Gli *N-grams* individuati non costituiscono tuttavia i costrutti classificati all'interno della classificazione a faccette ideata in questo progetto (FLOC). Gli *N-grams* hanno avuto la funzione di punto di partenza per la ricerca e la raccolta degli obiettivi di apprendimento esplicitati nei documenti. Nel Corpus UniBo una ricerca di *N-grams* di minimo 4 e massimo 6 parole, e con una frequenza minima di 20 volte dà il risultato riportato nel documento in appendice, Ub\_n-grams\_4-6\_freq20\_integrale<sup>29</sup>. Le prime 30 occorrenze di questa lista di *N-grams* sono le seguenti:

1	2620	conoscenze e abilità da
2	2620	conoscenze e abilità da conseguire
3	2620	e abilità da conseguire
4	2275	l dm l dm
5	2275	l l dm l
6	2275	l l dm l dm
7	1388	al termine del corso
8	1279	del corso lo studente
9	1222	al termine del corso lo
10	1222	termine del corso lo
11	1217	al termine del corso lo studente
12	1217	termine del corso lo studente
13	1190	filos l l dm
14	1190	filos l l dm l
15	1190	filos l l dm l dm
16	1190	lett filos l l
17	1190	lett filos l l dm
18	1190	lett filos l l dm l
19	714	è in grado di
20	699	sslmit l l dm
21	699	sslmit l l dm l
22	699	sslmit l l dm l dm
23	642	dm l dm coinappl
24	642	l dm l dm coinappl
25	642	l l dm l dm coinappl
26	614	lm dm lm dm
27	472	corso lo studente conosce
28	470	del corso lo studente conosce
29	446	termine del corso lo studente conosce
30	398	lo a studente ssa

In questo elenco la colonna di cifre sulla sinistra (da 1 a 30) indica il ranking dei risultati, mentre la colonna centrale di numeri (da 2620 a 398) mostra la frequenza dell'*N-gram* (riportato sulla destra), all'interno del Corpus UniBo. Eliminando gli *N-*

<sup>29</sup> In Antconc: Tool Preferences, Clusters, Treat all data as lowercase

*grams* che fanno riferimento ai nomi dei file (riportati sotto forma di percorso del file in cima al corrispondente documento), per esempio ‘l l dm l dm’, ‘filos l l dm l’, ecc. si ottiene una lista di *N-grams* già molto interessante (Ub\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_1)<sup>30</sup>. Le prime 30 occorrenze di questa lista di *N-grams* presentano:

1	2620	conoscenze e abilità da
2	2620	conoscenze e abilità da conseguire
3	2620	e abilità da conseguire
7	1388	al termine del corso
8	1279	del corso lo studente
9	1222	al termine del corso lo
10	1222	termine del corso lo
11	1217	al termine del corso lo studente
12	1217	termine del corso lo studente
19	714	è in grado di
27	472	corso lo studente conosce
28	470	del corso lo studente conosce
29	446	termine del corso lo studente conosce
30	398	lo a studente ssa
31	392	a studente ssa conosce
32	392	lo a studente ssa conosce
33	350	a studente ssa conosce gli
34	350	lo a studente ssa conosce gli
35	350	studente ssa conosce gli
36	344	a studente ssa conosce gli elementi
37	344	ssa conosce gli elementi
38	344	studente ssa conosce gli elementi
45	305	della lingua e della
46	301	conosce gli elementi base
47	301	ssa conosce gli elementi base
48	301	studente ssa conosce gli elementi base
66	266	conosce gli elementi base della
67	266	gli elementi base della
68	266	ssa conosce gli elementi base della
69	253	corso lo studente possiede

Nelle prime 10 posizioni ricorre, come prevedibile, il costrutto utilizzato per la voce presente in ogni documento ‘Conoscenze e abilità da conseguire’. Esso è immediatamente seguito da ‘al termine del corso’ (nella quasi totalità dei casi ‘al termine del corso lo studente’) che probabilmente segnala un risultato conseguito dallo studente al termine dell’insegnamento, dunque un esempio di obiettivo/risultato dell’apprendimento. Raffinando ulteriormente la lista di *N-grams* si ottiene un elenco molto interessante dal quale avviare una ricerca di costrutti che, nel corpus, potrebbero indicare la presenza di obiettivi di apprendimento esplicitati. Questa lista corrisponde al documento Ub\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_2 qui allegato. Ancora una volta se ne

---

<sup>30</sup> Nella prima riga di ogni documento del corpus è riportato il percorso del file del documento stesso. Questo affinché si possa ricostruire il titolo dell’insegnamento al quale fanno riferimento i paragrafi del documento visualizzato. (Nella fase di ripulitura dei documenti ogni riferimento è stato cancellato per trattenere solamente i paragrafi rilevanti ai fini dell’estrazione).

riportano le prime 30 occorrenze.

2	2620	conoscenze e abilità da conseguire
11	1217	al termine del corso lo studente
19	714	è in grado di
32	392	lo a studente ssa conosce
48	301	studente ssa conosce gli elementi base
70	253	del corso lo studente possiede
73	250	conosce gli elementi base della lingua
82	243	di comprendere testi scritti
98	198	è capace di comprendere
104	182	e in grado di
105	168	ed è in grado
106	165	lo studente conosce le
109	165	singolare nei nomi aggettivi pronomi
115	163	si articola in due
129	159	lo studente al termine del
136	147	del corso lo studente acquisisce
146	130	lo studente possiede una
148	127	del corso lo studente è
164	109	in grado di comprendere
192	92	lo studente possiede una conoscenza
220	82	al termine del modulo lo studente
288	62	studente al termine del corso acquisisce
401	59	termine del corso lo studente ha
403	58	alla fine del corso lo studente
415	58	parte del corso sarà
418	57	corso lo studente conosce le linee
461	56	le parole di origine
462	55	comunicare in forma orale
463	55	in due moduli di ore
466	55	obiettivo del corso è

Selezionando, per esempio, l'*N-gram* 'è in grado di' in Antconc si ottiene la seguente lista di *concordances* (si veda il documento UB\_concord\_e-in-grado-di riportato nel materiale allegato alla presente dissertazione), di cui la seguente figura mostra le prime occorrenze.



Fig.5.18: Concordances dell’N-gram ‘è in grado di’.

Selezionando una delle *concordances* si perviene al documento all’interno del quale compare ‘è in grado di’. Il documento selezionato viene visualizzato singolarmente. Ciò permette l’individuazione e l’estrazione manuale del verbo e dei complementi che seguono immediatamente l’N-gram ‘è in grado di’, completandolo (File 00932, Fig.5.19).

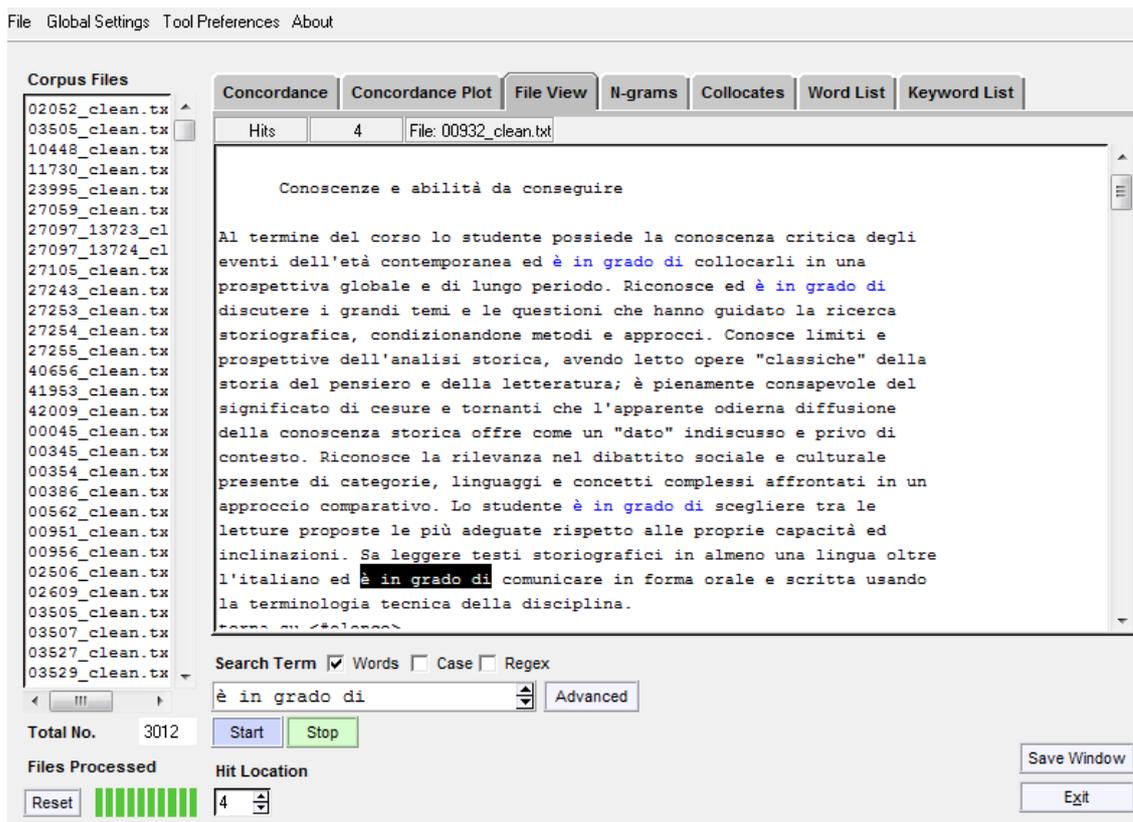


Fig.5.19: 'è in grado di' nel file 00932.

La visualizzazione dell'*N-gram* nel documento permette altresì l'esame manuale del resto del documento, alla ricerca di ulteriori verbi retti dallo stesso *N-gram* e di ulteriori costrutti che esplicitino obiettivi di apprendimento come si verifica, per esempio, nei casi 'Riconosce ed è in grado di discutere i grandi temi e le questioni che hanno guidato la ricerca storiografica', 'Conosce limiti e prospettive dell'analisi storica', 'Sa leggere testi storiografici in almeno una lingua oltre l'italiano', ecc. Procedendo in questa maniera sono state raccolte generalmente frasi che esprimono un obiettivo di apprendimento, nelle quali il soggetto 'lo studente' è sottinteso e in cui si ha un processo o un'attività espressi da un verbo, che può reggere uno o più complementi. La fase di estrazione terminologica ha comportato, non di rado, un trattamento dei dati del testo di partenza, di cui si vedranno alcuni esempi nel paragrafo 5.7.2. La lista dei circa 500 obiettivi di apprendimento ricavati dal Corpus UniBo è riportata nell'appendice B1. La classificazione di ognuno dei 500 obiettivi avviene invece in FLOC-IT.xml.

### 5.6.2 Estrazione terminologica dal Corpus UniGraz

Anche nel caso dell'estrazione terminologica dal Corpus UniGraz si è proceduto con l'individuazione di *N-grams*, composti da minimo 4 e massimo 6 parole e con una

frequenza minima pari a 20<sup>31</sup>. La tabella completa di questi *N-grams* è riportata in UG\_n-grams\_4-6\_freq20\_integrale<sup>32</sup>. Nelle sue prime 30 righe, essa presenta esclusivamente clusters di elementi che costituiscono il nome di ogni file presente nel corpus (riportato nella prima riga di ogni documento). Eliminando dall'elenco 'geisteswiss fak theor angew', 'ba ba transk komm', ecc. si ottiene UG\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_1, di cui si riportano le prime occorrenze.

31	353	erworbene Kompetenzen Die Studierenden
46	288	Kunst und Kultur Politik
47	288	Technik Kunst und Kultur
48	288	Technik Kunst und Kultur Politik
51	264	Kultur Politik Recht und
52	264	Kunst und Kultur Politik Recht
53	264	Kunst und Kultur Politik Recht und
54	264	Technik Kunst und Kultur Politik Recht
55	264	und Kultur Politik Recht
56	264	und Kultur Politik Recht und
57	264	und Technik Kunst und
58	264	und Technik Kunst und Kultur
59	264	und Technik Kunst und Kultur Politik
60	264	Wissenschaft und Technik Kunst
61	264	Wissenschaft und Technik Kunst und
62	264	Wissenschaft und Technik Kunst und Kultur
82	229	erworbene Kompetenzen Die Studierenden sollen
83	229	Kompetenzen Die Studierenden sollen
123	202	erworbene Kompetenzen Kenntnis der
200	161	erworbene Kompetenzen Überblick über
247	144	Einführung in folgende Themenbereiche
248	144	Grundlegendes Wissen über Wirtschaft
257	139	einen Überblick über die
258	138	erworbene Kompetenzen Einführung in
265	123	eine Einführung in die
274	123	in mündlicher schriftlicher und
278	122	Voraussetzung für die Ausbildung
279	121	In diesem Fach werden
280	120	Adaptierung für spezielle Kommunikationssituationen
281	120	adressaten- und textsortenspezifischen Aspekten

Dalla posizione 46 alla 62, (colonna sulla sinistra) gli *N-grams* sono presenti in documenti che mostrano elenchi di 'Themenbereiche', ossia le tematiche trattate nel corso delle lezioni, spesso introdotte da 'Einführung in folgende Themenbereiche' (posizione 247). Eliminando i riferimenti a 'Themenbereiche' e raffinando la lista, attraverso l'eliminazione di *N-grams* di 4 e 5 parole già presenti in *N-grams* di 6 parole (laddove presentano lo stesso numero di occorrenze), come è il caso in

298	120	Fähigkeit zur Beurteilung von
299	120	Fähigkeit zur Beurteilung von Referenztexten
300	120	Fähigkeit zur Beurteilung von Referenztexten und

<sup>31</sup> Nelle impostazioni di Antconc; Global Settings, Language Encodings, Standard Encodings - Western Europe "Latin 1" - ISO 8859-1 e Global Settings, Token, Punctuation Token Classes, Dash.

<sup>32</sup> Si veda il materiale nel supporto in allegato a questa dissertazione.

e in

345	118	die Ausbildung zur zum
346	118	für die Ausbildung zur
347	118	für die Ausbildung zur zum
348	118	Voraussetzung für die Ausbildung zur
349	118	Voraussetzung für die Ausbildung zur zum

o gli *N-grams* di 5 e 6 parole ai quali si perviene tramite un *N-gram* di 4 parole (con frequenza maggiore dei precedenti), come è il caso in

31	353	erworbene Kompetenzen Die Studierenden
82	229	erworbene Kompetenzen Die Studierenden sollen

si ottiene l'elenco riportato in UG\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_2, nel quale le prime 30 righe propongono:

31	353	erworbene Kompetenzen Die Studierenden
83	229	Kompetenzen Die Studierenden sollen
123	202	erworbene Kompetenzen Kenntnis der
200	161	erworbene Kompetenzen Überblick über
247	144	Einführung in folgende Themenbereiche
248	144	Grundlegendes Wissen über Wirtschaft
257	139	einen Überblick über die
258	138	erworbene Kompetenzen Einführung in
265	123	eine Einführung in die
274	123	in mündlicher schriftlicher und
278	122	Voraussetzung für die Ausbildung
279	121	In diesem Fach werden
280	120	Adaptierung für spezielle Kommunikationssituationen
281	120	adressaten- und textsortenspezifischen Aspekten
284	120	Analyse Optimierung und Produktion von Texten
286	120	Anforderungsprofile zugeschnittenen schriftlichen sowie mündlichen
287	120	aus diesen Bereichen unter
290	120	Berücksichtigung von adressaten- und textsortenspezifischen Aspekten
292	120	Beurteilung von Referenztexten und ihre
293	120	Einführung in folgende Themenbereiche Wirtschaft
294	120	Erlangung einer auf spezifische
297	120	erworbene Kompetenzen Grundlegendes Wissen über Wirtschaft
300	120	Fähigkeit zur Beurteilung von Referenztexten und
301	120	in folgende Themenbereiche Wirtschaft
303	120	in mündlicher schriftlicher und medialer Form
306	120	Inhalt Einführung in folgende Themenbereiche Wirtschaft
308	120	Kompetenzen Grundlegendes Wissen über Wirtschaft
311	120	Kulturspezifisches Textsortenwissen Erlangung einer auf spezifische
313	120	mündlicher schriftlicher und medialer Form
316	120	Optimierung und Produktion von Texten aus

‘Erworbene Kompetenzen’, molto frequente in molti *N-grams*, fa spesso riferimento alla voce che introduce il paragrafo ‘Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)’. Gli elementi che seguono ‘erworbene Kompetenzen’, come

31	353	erworbene Kompetenzen Die Studierenden
83	229	Kompetenzen Die Studierenden sollen
123	202	erworbene Kompetenzen Kenntnis der
200	161	erworbene Kompetenzen Überblick über
248	144	Grundlegendes Wissen über Wirtschaft

257	139	einen Überblick über die
258	138	erworbene Kompetenzen Einführung in
265	123	eine Einführung in die
274	123	in mündlicher schriftlicher und
284	120	Analyse Optimierung und Produktion von Texten

costituiscono dei preziosi punti di partenza dai quali avviare una ricerca di quei costrutti che si cimentano nell'esplicitazione degli obiettivi formativi degli insegnamenti. Per esempio, l'*N-gram*

257 139 einen Überblick über die

rimanda a 139 contesti d'uso (Fig.5.20 ne mostra alcuni) e

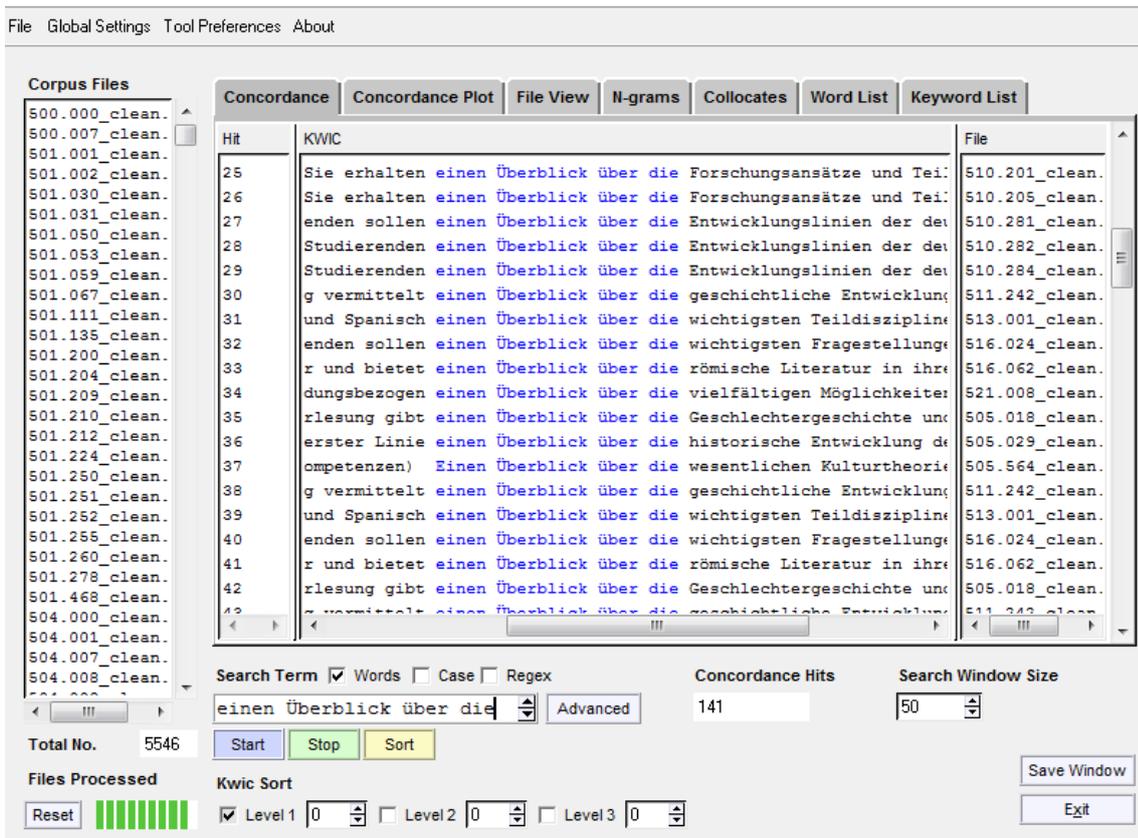


Fig.5.20: Concordances di 'einen Überblick über die'.

e può fungere da puntatore verso Hit 27 in Fig.5.20, cioè la *Lehrveranstaltung* 510.281 (Fig.5.21).



Fig.5.21: ‘einen Überblick über die’ nel file 510.281.

All’interno di 510.281 di questo corpus è possibile identificare diversi obiettivi di apprendimento. Per esempio,

[Die Studierenden] sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen und unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben.

Das erworbene sprachhistorische Wissen soll [...] in fachwissenschaftlicher Argumentation gezielt eingesetzt werden können.

Darüber hinaus sollen die Studierenden ihr Wissen theorie- und methodenbewusst in in einer schriftlichen Proseminararbeit (Transferleistung) dokumentieren.

Nel paragrafo 5.7.2 si vedranno alcuni esempi di obiettivi formativi estratti dal Corpus UniGraz apportando una serie di modifiche ai testi di partenza. Nel caso di ‘[Die Studierenden] sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen und unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben’, per esempio, è possibile enucleare due diverse azioni: ‘erkennen’ e ‘beschreiben’, che conducono a ‘[Die Studierenden] sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen’ e a “[Die Studierenden] sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene

unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben’.

La lista dei circa 500 obiettivi di apprendimento ricavati dal Corpus UniGraz è riportata nell’appendice B2.

### 5.6.3 Estrazione terminologica dal Corpus UniHumboldt

La differenza fra i documenti che compongono il Corpus UniHumboldt, rispetto a quelli dei restanti tre corpora, è stata più volte anticipata nei precedenti paragrafi. La disparità quantitativa di documenti relativi a *Module*, anziché ad insegnamenti, e la minore incidenza di repliche di uno stesso documento all’interno di questo corpus (nel confronto con i corpora in cui gli opzionali sono integralmente replicati, per esempio il Corpus UniGraz) inducono a riflettere sul valore del parametro di frequenza di parole e *N-grams* in questo corpus. La seguente tabella (Tab.5.13), e il grafico in figura 5.22, riportano alcuni valori relativi alle *Unique Words Lists* nei quattro corpora.

Unique Words List	Corpus UniBo	Corpus UniGraz	Corpus UniHumboldt	Corpus UniLeeds
Types	20.231	22.588	6.907	15.185
Frequenza massima	34.999	30.454	3.607	47.625
Freq: max 100 (da 99 a 1)	956-20231 (95%)	613- 22588 (97%)	77 – 6907 (98%)	1086 – 15185 (92%)
Freq: max 20 (da 19 a 1)	3889 – 20231 (80%)	2932 – 22588 (87%)	443 – 6907 (93%)	3203 – 15185 (78%)
Freq: max 10 (da 9 a 1)	6417 – 20231 (68%)	4832-22588 (78%)	908 – 6907 (86%)	4979 – 15185 (67%)
Freq: 2	13437-15793 (11%)	10970 - 15407 (19%)	2792 – 3923 (16%)	10122 – 12867 (18%)
Freq: 1	15794 -20231 (21%)	15408 – 22588 (32%)	3924 – 6907 (43%)	12868 – 15185 (15%)

Tab.5.13: *Unique Words* nei quattro corpora.

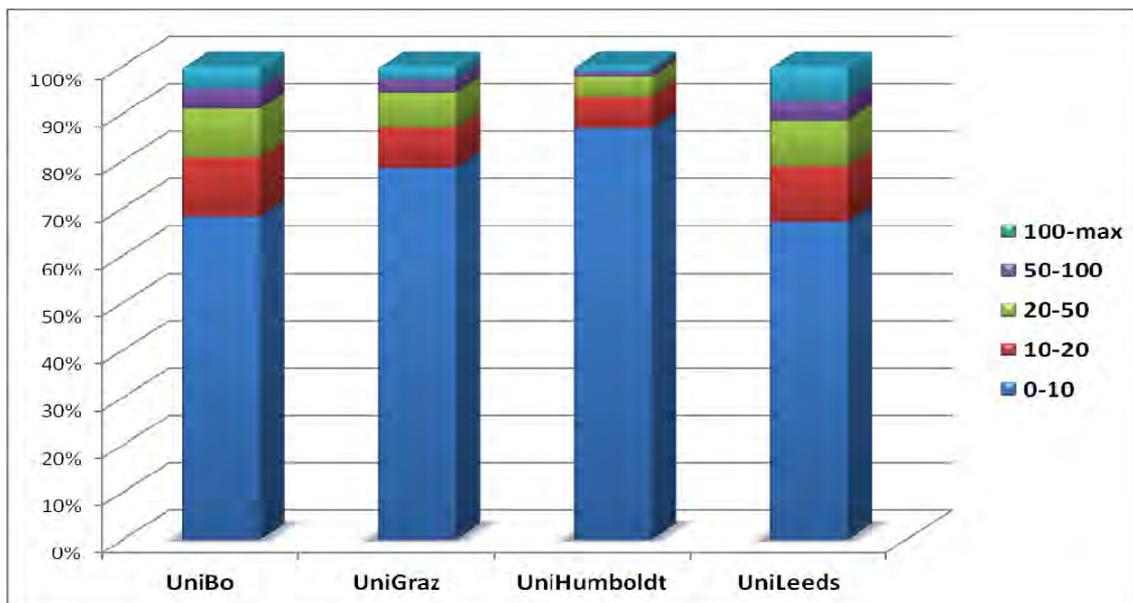


Fig.5.22: Unique Words nei quattro corpora (percentuali dalla tabella 5.13).

Per quanto concerne la frequenza di *N-grams* che constano di minimo 4 e massimo 6 parole, la tabella e i grafici (Fig.5.23a e 5.23b) che seguono ne delucidano l'incidenza nei quattro corpora.

<i>N-grams</i> (min 4 – max 6)	Corpus UniBo <sup>33</sup>	Corpus UniGraz	Corpus UniHumboldt	Corpus UniLeeds <sup>34</sup>
<b>Types</b>	320.742	176.208	84.153	406.161
<b>Frequenza massima</b>	2.620	1.558	339	2.424
<b>Freq: max 100 (da 99 a 1)</b>	189 – 320742 (99,94%)	362 – 176208 (99,79%)	3-84153 (99,99%)	784 – 406161 (99,80%)
<b>Freq: max 20 (da 19 a 1)</b>	6878 - 320742 (97,85%)	6000 – 176208 (96,60%)	161 – 84153 (99,80%)	5288 – 406161 (98,7%)
<b>Freq: max 10 (da 9 a 1)</b>	25946 – 320742 (91,91%)	15988 – 176208 (90,92%)	647 – 84153 (99,23%)	13430 – 406161 (96,7%)
<b>Freq: 2</b>	125083 177040 (17%)	- 46613 – 90624 (25%)	9158 – 21502 (14,66%)	147051 – 274826 (31,45%)
<b>Freq: 1</b>	177041 320742 (45%)	- 90625 – 176208 (48,5%)	21503 – 84153 (74,44%)	274827 -406161 (32,33%)

Tab.5.14: *N-Grams* (min 4 – max 6 words) nei quattro corpora.

<sup>33</sup> Impostazioni Antcon: Clusters: Treat all data as lowercase

<sup>34</sup> Impostazioni Antcon: Clusters: Treat all data as lowercase

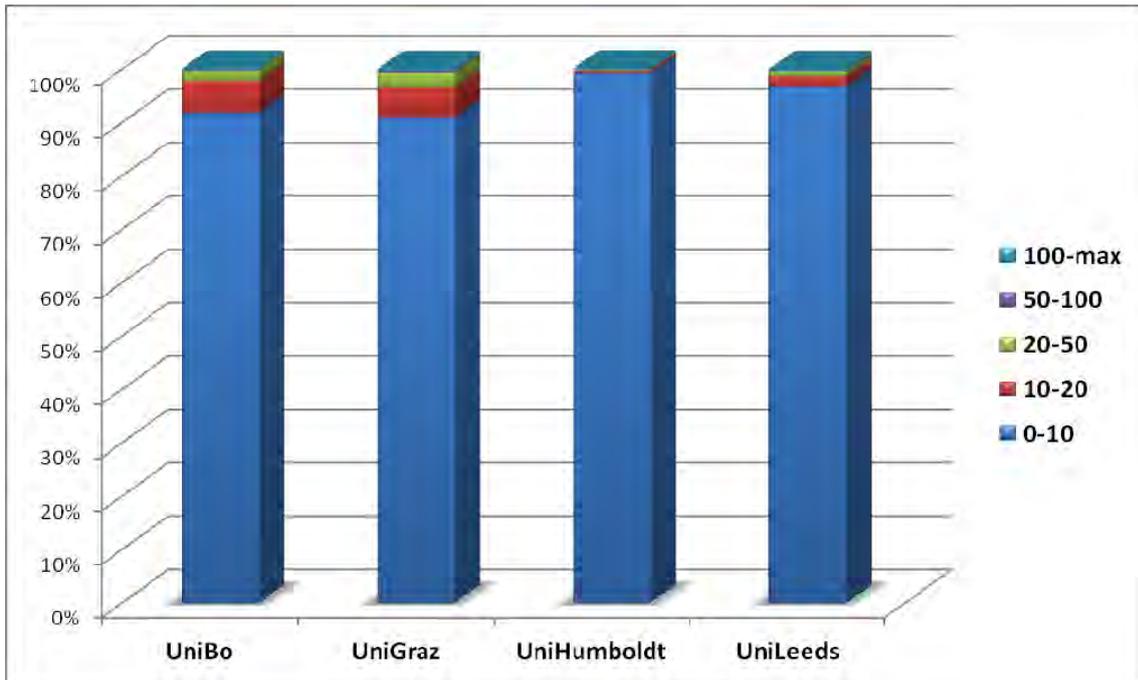


Fig.5.23a: *N-Grams* (min 4 – max 6 words) nei quattro corpora (percentuali dalla tabella 5.14).

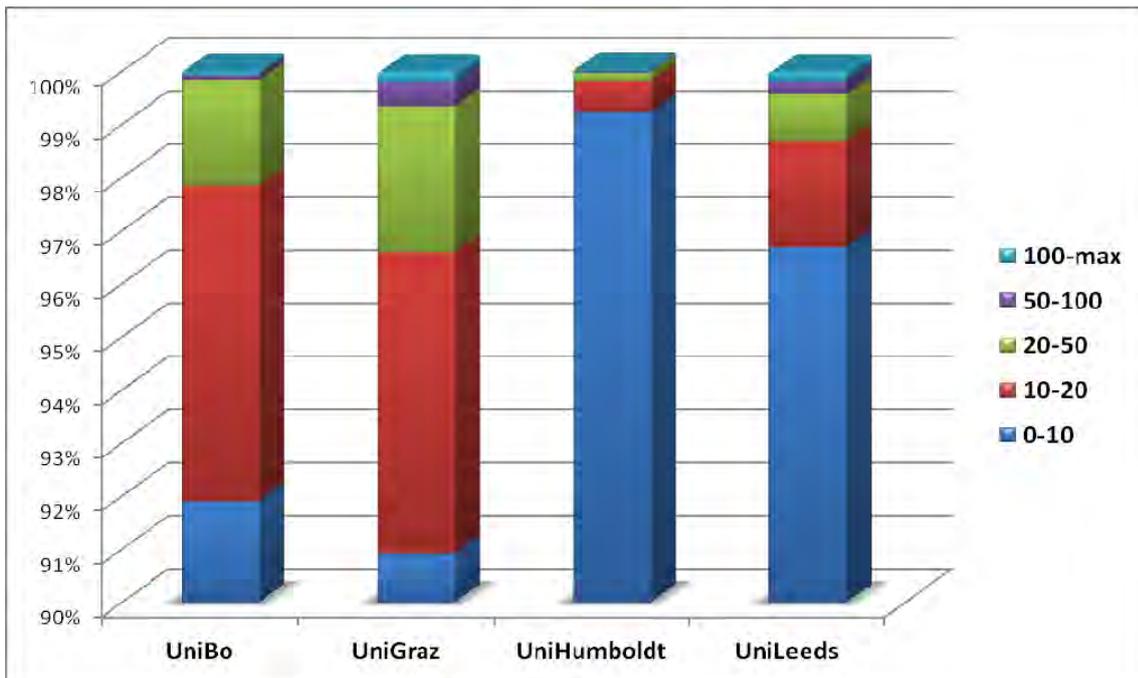


Fig.5.23b: *N-Grams* (min 4 – max 6 words) nei quattro corpora (dettaglio di Fig.5.23a).

In figura 5.23b è possibile apprezzare meglio che, nel Corpus UniHumboldt, una piccolissima parte di *N-grams* (di minimo 4 e massimo 6 parole) occorre 20 volte (o più di 20 volte). In ragione della più elevata percentuale di parole ed *N-grams* che, nel Corpus UniHumboldt a confronto con gli altri tre corpora, occorrono meno frequentemente, l'estrazione di *N-grams* da questo corpus ha rispettato i seguenti criteri:

*N-grams* di minimo 4 e massimo 6 parole, con una frequenza minima di 10 unità (UH\_n-grams\_4-6\_freq10). Ciò ha permesso di esaminare un campione di *N-grams* nonostante tutto ancora considerevolmente inferiore agli altri tre casi, ma sufficientemente ricco da fornire una buona raccolta di *N-grams* significativi, tramite i quali avviare la ricerca manuale delle circa 500 UDO all'interno del corpus.

Anche in questo caso, i primi risultati della ricerca indicano elementi che costituiscono il percorso dei file che compongono il corpus. Eliminando le occorrenze di nomi di file, come

677	UniHumb Phil Fak II Slaw
777	UniHumb Phil Fak II Slaw Inst

si ottiene l'elenco UH\_n-grams\_4-6\_freq10\_cleared-1, di cui si riportano le prime 30 occorrenze.

73	30	Präsenzlehre SP Vor- und Nachbereitung
77	30	SP Präsenzlehre SP Vor- und Nachbereitung
112	23	einen Überblick über die
113	23	sollen die Studierenden in
114	22	dem Abschluss des Moduls
115	22	die Studierenden durch die
130	21	Das Modul dient der
131	21	die Studierenden nach dass
132	21	die Studierenden nach dass sie
133	21	Es werden Inhalte vermittelt
134	21	Es werden Inhalte vermittelt wie
141	21	Studierenden nach dass sie
142	21	weisen die Studierenden nach
143	21	weisen die Studierenden nach dass
144	21	weisen die Studierenden nach dass sie
145	21	werden Inhalte vermittelt wie
152	20	In diesem Modul werden
161	19	den Studierenden die Möglichkeit
166	18	Darstellung und Bearbeitung einer
167	18	des Moduls sollen die
168	18	des Moduls sollen die Studierenden
169	18	die schriftliche Darstellung und
170	18	die schriftliche Darstellung und Bearbeitung
171	18	die schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer
172	18	die Studierenden durch die schriftliche
173	18	die Studierenden durch die schriftliche Darstellung
174	18	durch die schriftliche Darstellung
175	18	durch die schriftliche Darstellung und
176	18	durch die schriftliche Darstellung und Bearbeitung
186	18	in der Lage sein

La scelta di abbassare il livello di frequenza degli *N-grams* a 10 si è dimostrata proficua. In questo esempio si vede che, ponendo il parametro di frequenza a 20, alcuni *N-grams*, fra i quali 'des Moduls sollen die Studierenden', 'die schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer' e 'in der Lage sein' sarebbero passati inosservati, avendo

un'occorrenza pari a 18. Ulteriormente raffinando la lista di *N-grams*, eliminando i più semplici (4 e 5 parole) contenuti in *N-grams* da 6 elementi, tanto ricorrenti quanto i primi, per esempio,

169	18	die schriftliche Darstellung und
170	18	die schriftliche Darstellung und Bearbeitung
171	18	die schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer

e altresì eliminando gli *N-grams* più complessi ai quali si perviene tramite *N-grams* di sole 4 o 5 parole (con una frequenza più elevata degli *N-grams* più articolati), come è il caso in:

186	18	in der Lage sein
317	14	Studierenden in der Lage sein
324	13	die Studierenden in der Lage sein

oppure di

166	18	Darstellung und Bearbeitung einer
171	18	die schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer
198	18	schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer
431	11	Darstellung und Bearbeitung einer Problemstellung
432	11	Darstellung und Bearbeitung einer Problemstellung aus
475	11	schriftliche Darstellung und Bearbeitung einer Problemstellung

si perviene all'elenco UH\_n-grams\_4-6\_freq10\_cleared-2, attraverso il quale è stata avviata la navigazione all'interno dei documenti del corpus, alla ricerca di costrutti che descrivono obiettivi di apprendimento.

77	30	SP Präsenzlehre SP Vor- und Nachbereitung
112	23	einen Überblick über die
113	23	sollen die Studierenden in
114	22	dem Abschluss des Moduls
115	22	die Studierenden durch die
130	21	Das Modul dient der
134	21	Es werden Inhalte vermittelt wie
144	21	weisen die Studierenden nach dass sie
145	21	werden Inhalte vermittelt wie
152	20	In diesem Modul werden
161	19	den Studierenden die Möglichkeit
166	18	Darstellung und Bearbeitung einer
168	18	des Moduls sollen die Studierenden
173	18	die Studierenden durch die schriftliche Darstellung
176	18	durch die schriftliche Darstellung und Bearbeitung
186	18	in der Lage sein
191	18	Mit dem Abschluss des Moduls
192	18	Moduls sollen die Studierenden
196	18	Problemstellung aus dem Bereich
204	18	Studierenden durch die schriftliche Darstellung und
209	18	weisen die Studierenden durch die schriftliche
216	17	Das Modul vermittelt vertiefte Kenntnisse
225	17	ihre Befähigung zum selbständigen
241	16	Abschluss des Moduls sollen
244	16	der Bachelorarbeit weisen die Studierenden
251	16	Studierenden in der Lage
253	15	Abschluss des Moduls sollen die Studierenden

265	15	der Masterarbeit weisen die Studierenden
267	15	die Studierenden in der Lage
273	15	im Hinblick auf die

L'*N-gram* 'sollen die Studierenden in' (appena visto in riga 113) potrebbe facilmente segnalare porzioni di testo nelle quali si trattano risultati/obiettivi dell'apprendimento attesi al termine del *Modul*. L'esplorazione delle sue 23 occorrenze conduce a Fig.5.24.

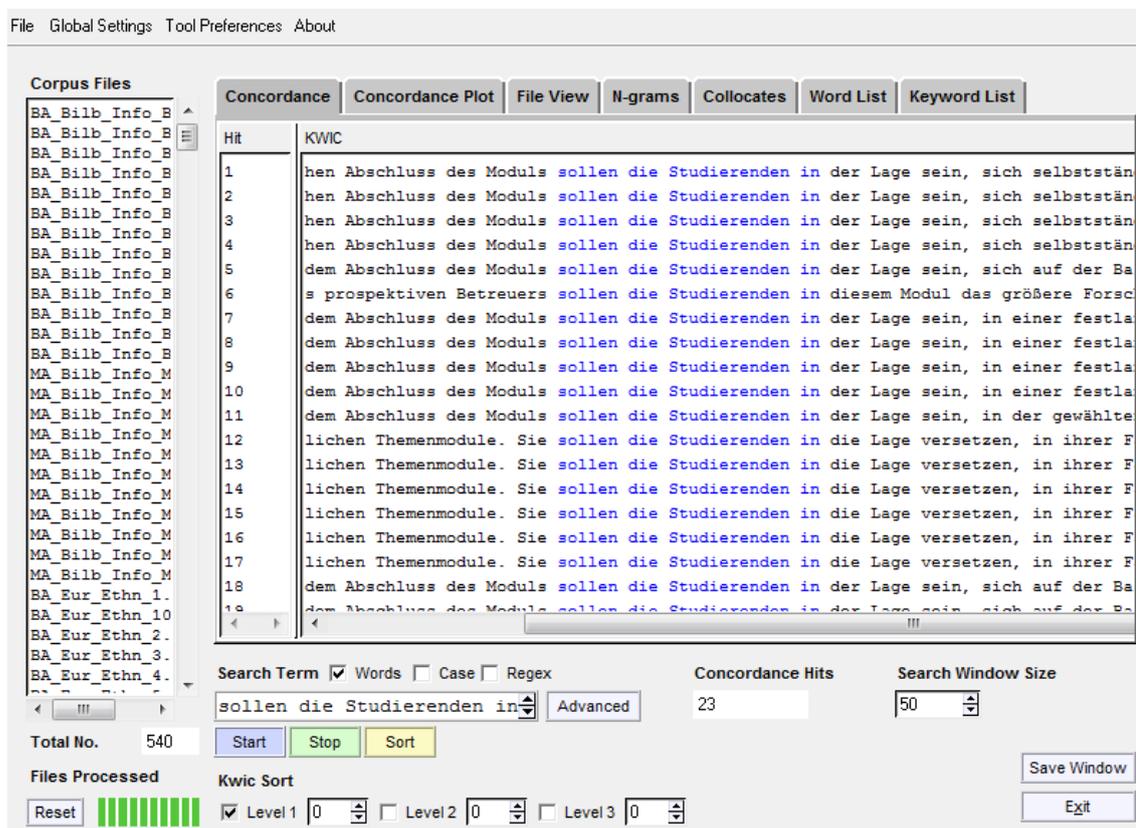


Fig.5.24: Concordances di 'sollen die Studierenden in' nel Corpus UniHumboldt.

La scelta di una delle 23 occorrenze dell'*N-gram* selezionato dà accesso a uno dei documenti all'interno dei quali è contestualizzato l'*N-gram*. Nel file 'BA\_Gesc\_Kom\_B-01' (Hit 1 di Fig.5.24), il testo riporta quanto si mostra in Fig.5.25.

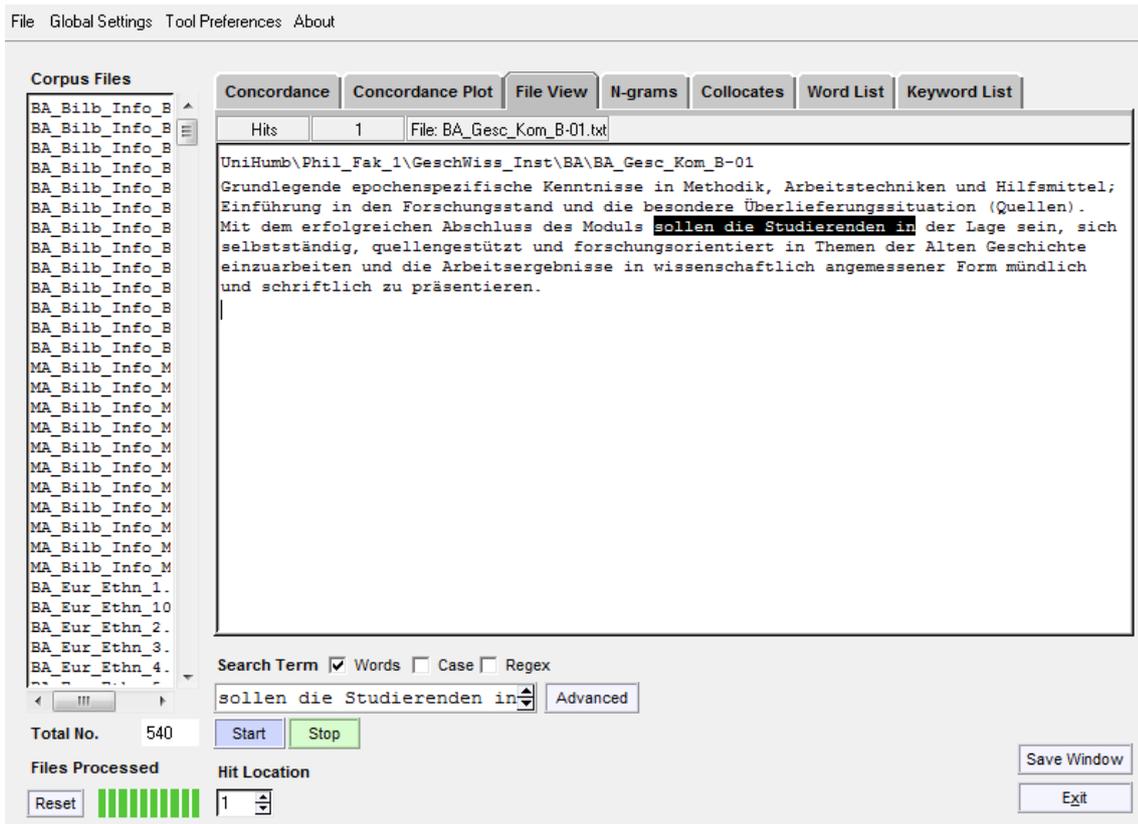


Fig.5.25: ‘sollen die Studierenden in’ nel file ‘BA\_Gesc\_Kom\_B-01’ (Hit 1 di Fig.5.24).

A questo punto la ricerca automatica cede il passo alla ricerca manuale all’interno del documento, nel quale si identifica non solamente ‘Mit dem erfolgreichen Abschluss des Moduls sollen die Studierenden in der Lage sein, sich selbstständig, quellengestützt und forschungsorientiert in Themen der Alten Geschichte einzuarbeiten’, bensì anche ‘[die Studierenden sollen in der Lage sein] die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren’. Nel paragrafo 5.7.2 si esaminerà in dettaglio la metodologia di estrazione degli obiettivi formativi, a volte attraverso procedure di riformulazione o scomposizione o semplificazione dei periodi.

La lista delle circa 500 UDO ricavate dal Corpus UniHumboldt è riportata nell’appendice B3. La classificazione degli stessi obiettivi è condotta in FLOC-DE.xml.

#### 5.6.4 Estrazione terminologica dal Corpus UniLeeds

Nel caso dell’estrazione terminologica dal Corpus UniLeeds sono stati adottati gli stessi parametri di ricerca utilizzati per il Corpus UniBo e per il Corpus UniGraz.

Impostando una ricerca di *N-grams* con un range di lunghezza minimo di 4 e massimo di 6 parole e con un numero di occorrenze di minimo 20, si sono ottenuti 5287

*N-grams* (UL\_n-grams\_4-6\_freq20\_integrale) di cui si presenta di seguito uno stralcio contenente le prime 30 occorrenze.

1	2424	approved as an elective
2	1838	completion of this module
3	1812	of this module students
4	1738	completion of this module students
5	1700	on completion of this
6	1650	on completion of this module
7	1587	on completion of this module students
8	1507	module is approved as
9	1507	this module is approved
10	1507	this module is approved as
11	1424	is approved as an
12	1424	is approved as an elective
13	1424	module is approved as an
14	1424	module is approved as an elective
15	1424	this module is approved as an
16	1343	should be able to
17	1332	this module students should
18	1306	of this module students should
19	1280	completion of this module students should
20	1221	students should be able
21	1192	students should be able to
22	1175	module students should be
23	1136	module students should be able
24	1107	module students should be able to
25	1076	this module students should be
26	1056	of this module students should be
27	1047	this module students should be able
28	1004	this module is not
29	1000	is not approved as
30	1000	is not approved as an

I parallelismi che è possibile tracciare in particolare con gli *N-grams* ottenuti lavorando con il Corpus UniBo sono molto interessanti. Anche in questo caso già ai primi posti ricorrono degli *N-grams* che hanno la probabilità di segnalare costruzioni interessanti ai fini dell'individuazione di obiettivi formativi: 'on completion of this module students' e, in sedicesima posizione, 'should be able to'. Ricorrono altresì *N-grams* che sono riconducibili alle frasi '\*This module is approved as an Elective\*' e '\*This module is not approved as an Elective\*' alternativamente presenti in tutti i documenti di questo corpus. Eliminando quest'informazione, irrilevante ai fini delle ricerche descritte nella presente dissertazione, e i riferimenti al nome del file e alla sua collocazione nei file di stoccaggio (per esempio, 'arts sch modern lang'), si ottiene l'elenco riportato in UL\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_1, di cui seguono le prime 30 occorrenze.

2	1838	completion of this module
3	1812	of this module students
4	1738	completion of this module students

5	1700	on completion of this
6	1650	on completion of this module
7	1587	on completion of this module students
16	1343	should be able to
17	1332	this module students should
18	1306	of this module students should
19	1280	completion of this module students should
20	1221	students should be able
21	1192	students should be able to
22	1175	module students should be
23	1136	module students should be able
24	1107	module students should be able to
25	1076	this module students should be
26	1056	of this module students should be
27	1047	this module students should be able
59	470	will be able to
60	463	this module students will
76	412	of this module students will
77	388	capacity for independent thought
78	388	capacity for independent thought and
79	388	capacity for independent thought and judgement
80	388	for independent thought and
81	388	for independent thought and judgement
82	388	independent thought and judgement
83	382	and the evaluation of
84	382	and the evaluation of its
85	382	and the evaluation of its importance

Ulteriormente raffinando gli *N-grams*, per esempio selezionando un solo *N-gram*, ‘capacity for independent thought and judgement’, fra

77	388	capacity for independent thought
78	388	capacity for independent thought and
79	388	capacity for independent thought and judgement
80	388	for independent thought and
81	388	for independent thought and judgement
82	388	independent thought and judgement

l’elenco fa emergere meglio i tanti *N-grams* utili per gli scopi della ricerca che si sta conducendo (UL\_n-grams\_4-6\_freq20\_cleared\_2, di cui si riportano di seguito le prime occorrenze).

2	1838	completion of this module
16	1343	should be able to
17	1332	this module students should
20	1221	students should be able
22	1175	module students should be
59	470	will be able to
60	463	this module students will
79	388	capacity for independent thought and judgement
85	382	and the evaluation of its importance
89	382	material and the evaluation of its
97	379	organisation of material and the evaluation
98	378	capacity to analyse and
99	377	quantities of complex information
107	376	capacity to analyse and critically examine
120	374	of politics and international
192	293	students will be able

198	283	module students will be
199	283	structured and systematic way
200	270	the end of the
203	263	an understanding of the
205	234	students will have developed
206	212	written and oral communication
208	209	module students will be able to
217	207	the capacity for independent thought and
218	206	module students should have
219	206	the ways in which
220	205	the ability to use
223	204	of this module students will be
226	204	skills including the retrieval of information
233	202	the module is taught

Successivamente, selezionando ogni *N-Gram* è stato possibile visualizzare tutte le *concordances* di ognuno. Selezionando, per esempio, ‘should be able to’ (riga 16 con 1343 occorrenze) si visualizza quanto mostrato in figura 5.26:

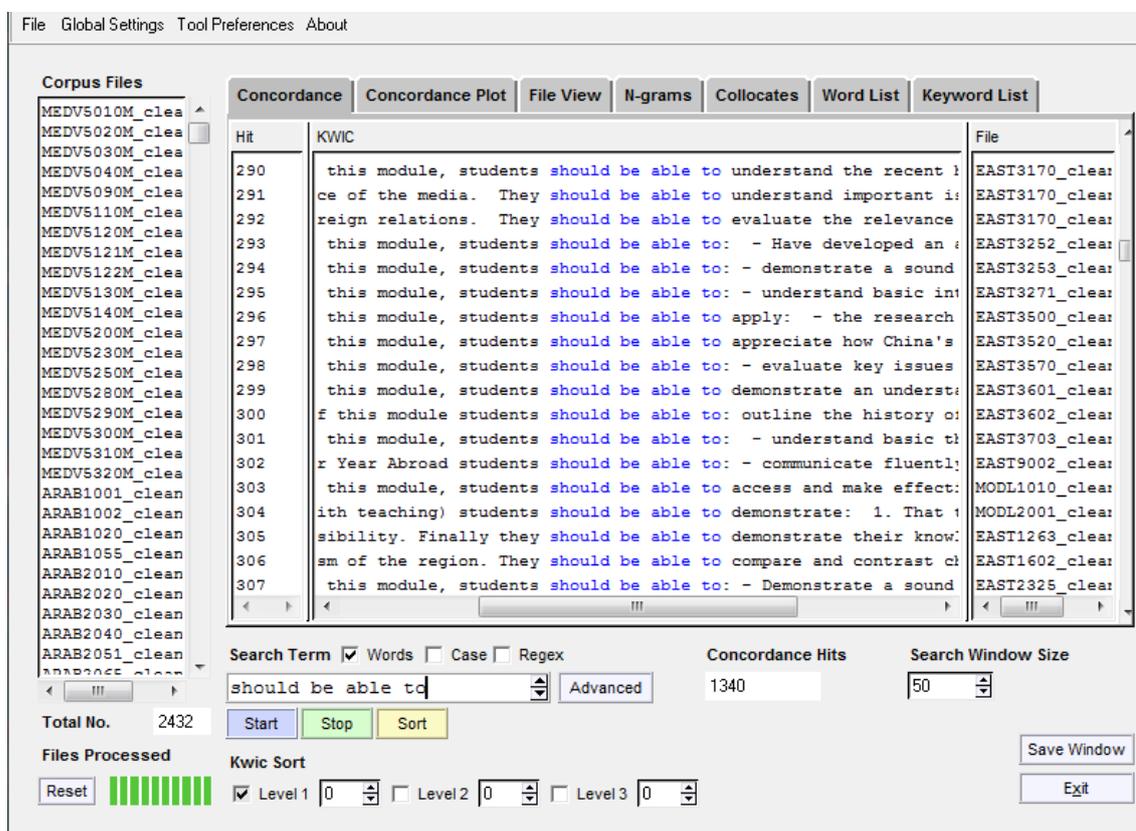


Fig.5.26: Concordances di ‘should be able to’.

Nel caso di ‘Year Abroad in East Asia, EAST 9002’ parte di ‘BA Japanese (Faculty of Arts)’ (hit 302 di Fig.5.26) si ottiene Fig.5.27.

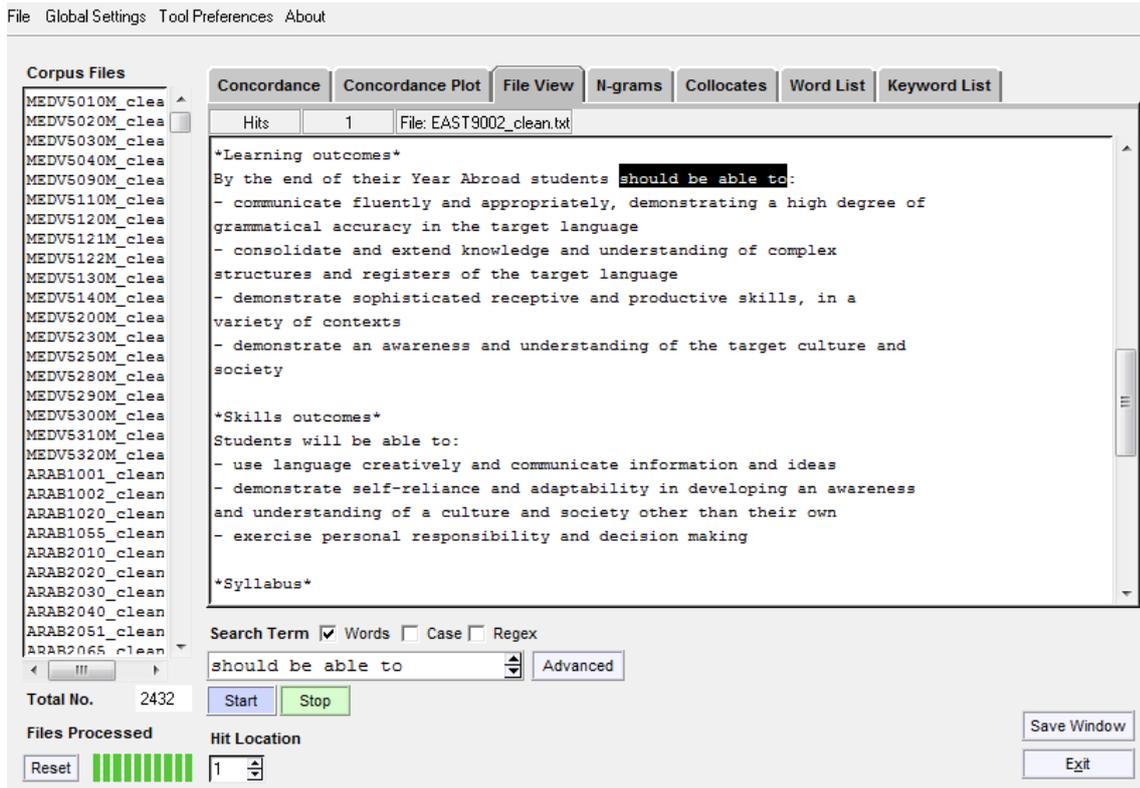


Fig.5.27: L'N-gram 'should be able to' nel file EAST 9002.

In questo contesto gli *N-grams* 'should be able to' e 'will be able to' si presentano all'inizio di un elenco di verbi, tutti egualmente retti da questi due *N-grams*. In questo caso, nella fase di estrazione terminologica l'*N-gram* è stato ripreso e anteposto di volta in volta ad ognuno di questi verbi, sebbene originariamente esso fosse presente unicamente davanti al primo verbo dell'elenco.–Nel paragrafo 5.7.2 ci si soffermerà sulle procedure di elaborazione dei costrutti originariamente presenti nei programmi di insegnamento e sul controllo del vocabolario.

La lista dei circa 500 obiettivi di apprendimento ricavati dal Corpus UniLeeds è riportata nell'appendice B4. La loro classificazione è avvenuta in FLOC-EN.xml.

### 5.7 Trattamento dei dati: riformulazione e scomposizione e controllo del vocabolario

Si è già più volte accennato al trattamento dei dati estratti dai corpora mirato all'individuazione, di volta in volta, di UDO, cioè di un costrutto che espliciti un unico obiettivo dell'apprendimento, da classificare in FLOC. Alcuni degli esempi portati nei precedenti paragrafi di questo capitolo rendono manifesta la difficoltà nell'isolare obiettivi e risultati di apprendimento esplicitati, data dallo stile adottato nella stesura dei programmi. Molto spesso nei testi originali si hanno costrutti sintatticamente complessi,

che evidenziano una forte presenza di subordinate anziché della più idonea paratassi (cfr. Kennedy, 2008). Un ulteriore aspetto problematico riscontrato nell'elaborazione dei dati, precedente la classificazione delle UDO, è la forte necessità di controllare il vocabolario impiegato nella stesura dei programmi di insegnamento, per la descrizione di obiettivi e risultati dell'apprendimento.

### 5.7.1 La necessità di un controllo del vocabolario

Nell'ambito del progetto di ricerca, descritto in questa dissertazione, è stato effettuato un primo stadio di controllo del vocabolario. Quest'ultimo ha riguardato i fuochi delle faccette 'Forma', 'Azione', 'Oggetto' e 'Oggetto2'. Più avanti se ne riporteranno vari esempi. Questo primo stadio di controllo del lessico è stato introdotto in FLOC proprio allo scopo di meglio palesare i benefici che ne trae un utente in termini di navigazione e consultazione più agili dei programmi di insegnamento. E' plausibile ipotizzare che, tramite un controllo del vocabolario, la navigazione di questi documenti (in una COAPP) risulti, infatti, maggiormente *user-friendly*.

All'interno di FLOC-IT le due UDO 'è in grado di capire testi in lingua (straniera)' ed 'è capace di comprendere correttamente testi scritti e discorsi orali in lingua (straniera)' sono state classificate attribuendo ad entrambe la stessa competenza strumentale Tuning 'Conoscenza di una seconda lingua'. In più, agli occhi di un tipico utente di questo genere di documenti, uno studente frequentante o potenziale o un docente esaminatore, queste due UDO condividono un oggetto paragonabile, 'testi in lingua' e 'testi scritti in lingua', e la stessa azione, espressa dai verbi 'capire' e 'comprendere'. Come si premetteva, nelle classificazioni FLOC è stato effettuato un controllo del vocabolario. Queste due UDO sono classificate attraverso uno stesso fuoco della faccetta 'Azione', 'comprendere', scegliendo in questa maniera una forma preferita (fra le due sinonimiche) da utilizzare in tutti i casi. In pratica, nel corso della navigazione di FLOC-IT, selezionando il fuoco 'comprendere' della faccetta 'Azione', l'utente visualizzerà entrambe le UDO appena menzionate. Un altro esempio in cui all'interno di FLOC-IT è stato effettuato il controllo del vocabolario è dato dalle forme sinonimiche 'termini', 'terminologia', 'lessico', 'vocaboli', 'vocabolario', le quali sono state tutte classificate attraverso il fuoco 'lessico' della faccetta 'Oggetto'. All'interno del file FLOC-IT.xml questo fuoco delle faccette 'Oggetto' e 'Oggetto2' riporta:

```
<heading id="term" title="lessico"/>
```

```
<!--
termini; terminologia; vocabolario, vocaboli.
-->
```

La figura 5.28 illustra questo caso.

The screenshot shows the FLOC-IT interface. At the top, there are links for 'Instructions', 'Configure', and 'XML'. Below this, the 'Your Selections' panel shows a breadcrumb trail: 'Ogni oggetto > lessico'. Underneath, a list of 9 results is displayed, each with a dotted line below it. The results are: 'sa comunicare quanto ha appreso usando la terminologia specifica della disciplina', 'è capace di uso attivo dei termini specifici che afferiscono alla disciplina', 'è in grado di apprendere una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico', 'è in grado di utilizzare una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico', 'acquisisce competenze di base nel vocabolario della seconda lingua', 'dispone del lessico appropriato', 'è in grado di comunicare in forma orale e scritta usando la terminologia tecnica della disciplina', 'è in grado di utilizzare i termini tecnici del settore in modo appropriato', and 'comprende il lessico tecnico base della disciplina'. To the right, the 'Narrow It Down...' panel is expanded, showing a tree structure of categories: 'Competenze Generali Tuning' (with sub-items 'competenze strumentali (8)' and 'competenze sistemiche (1)'), 'Forma' (with sub-items 'sintagma verbale (2)', 'è in grado di (6)', and 'presente (1)'), 'Azione' (with sub-items 'apprendere (2)', 'comprendere (1)', 'comunicare (2)', 'possedere (1)', and 'utilizzare (3)'), 'Oggetto2' (with sub-item '(9)'), and 'Modificatore' (with sub-items 'adeguato (1)', 'di base (1)', 'in lingua (2)', 'specifico (2)', and 'tecnico (3)'). A 'Modificatore2' section is also visible at the bottom of the panel.

Fig.5.28: UDO in FLOC-IT selezionando il fuoco 'lessico' dalla faccetta 'Oggetto'.

I casi in cui è stato operato un controllo del vocabolario sono ben identificabili nei file XML di FLOC. Così come è mostrato nel caso di 'lessico', 'vocabolario', 'termini', ecc. tutti i termini non-preferiti sono riportati fra `<!--` e `-->`. Esempi di controllo del vocabolario sono dati da (si veda inoltre §6.2):

```
<heading id="know" title="know"/>
<!--
be aware of, demonstrate familiarity with; be familiar with, have a (good/working/...) knowledge
of,
have developed awareness of, demonstrate awareness of, show awareness of, have acquired
knowledge.
-->
```

```
<heading id="sbat" title="should be able to"/>
<!--
includes 'should have the ability to',
'should have learnt how to', 'should have developed the ability to', 'should have developed skills
in/the skills to'
'should gain competence in the ability to', 'should have developed the capacity to',
```

'should be capable','should have acquired skills in', 'should have acquired an ability to','should have shown evidence of being able to'

'should be able to demonstrate a capacity for', 'should be able to demonstrate that they are able to'.

-->

<heading id="sidls" title="sollen in der Lage sein"/>

<!--

sollen bef&#x00E4;higt werden, sollen f&#x00E4;hig sein, sollen lernen.

-->

<heading id="disk" title="diskutieren"/>

<!--

entwickeln Fertigkeiten der Diskussion.

-->

<heading id="prod" title="produzieren"/>

<!--

Kompetenzen zur Produktion entwickeln.

-->

<heading id="pruf" title="pr&#x00FC;fen"/>

<heading id="reag" title="reagieren"/>

<heading id="refl" title="reflektieren"/>

<heading id="repr" title="repr&#x00E4;sentieren"/>

<heading id="resu" title="res&#x00FC;mieren"/>

<heading id="rezi" title="rezipieren"/>

<!--

Kompetenzen zur Rezeption entwickeln.

-->

<heading id="schl" title="schlie&#x00DF;en"/>

<heading id="schr" title="schreiben"/>

<heading id="ibse" title="in Beziehung setzen"/>

<heading id="stel" title="stellen"/>

<heading id="steu" title="steuern"/>

<heading id="tene" title="teilnehmen"/>

<heading id="them" title="thematisieren"/>

<heading id="tra" title="trainieren"/>

<heading id="uben" title="&#x00FC;ben"/>

<heading id="ubse" title="&#x00FC;bersetzen"/>

<heading id="ubtr" title="&#x00FC;bertragen"/>

```
<heading id="umge" title="mit etwas umgehen"/>
  <!--
  erwerben Fertigkeiten im Umgang mit.
-->
```

In una classificazione di obiettivi di apprendimento multidisciplinare e paneuropea (COAPP), con un numero molto maggiore di UDO classificate, rispetto a FLOC, il controllo del vocabolario sarebbe imprescindibile<sup>35</sup>.

### 5.7.2 Riformulazione e scomposizione degli estratti dai documenti originali

Per quanto riguarda il trattamento dei dati in termini di riformulazioni, di seguito si riporteranno alcuni esempi per ogni classificazione creata (FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE, FLOC-EN).

Nella *keynote lecture* di apertura del ‘Bologna Seminar on *Development of a common understanding of Learning Outcomes and ECTS* – Porto, Portugal, 19-20 June 2008’, Declan Kennedy afferma:

It is vital that learning outcomes are clearly written so that they are understood by students, colleagues and external examiners. When writing learning outcomes it may be helpful to you if you focus on what you expect students to be able to demonstrate upon completion of the module or programme. It is standard practice to list the learning outcomes using a phrase like ‘On successful completion of this module, students should be able to:’ (list of learning outcomes). Avoid complicated sentences. If necessary use one than one sentence to ensure clarity.

(Kennedy 2008:16, Slide 31)

Nei documenti che compongono i quattro corpora menzionati nei precedenti paragrafi l’uso di subordinate non è affatto raro. La prassi sembra ancora lontana dall’aver recepito il consiglio di Kennedy (2008), “[a]void complicated sentences. If necessary use one than one sentence to ensure clarity.” (*ibid.*) Per via della complessità stilistica di molti documenti originali, il testo originale è stato dunque riformulato e scomposto in proposizioni principali, anzitutto con lo scopo di avere un’unica azione (processo, operazione, attività, ecc.) espressa in ogni UDO. Questa fase di riformulazione ha altresì implicato, a volte, l’interpretazione del testo che, indubbiamente, potrà essere stata soggettiva. Tale condizione non dovrebbe, tuttavia, alterare gli esiti del progetto descritto in questa sede.

---

<sup>35</sup> A tal fine si potrebbe valutare l’adozione delle versioni in lingue diverse di Wordnet (cfr. §1.6.4.2) oppure i vocabolari controllati del dominio ‘istruzione e formazione’ elencati in §2.2.

### 5.7.2.1 FLOC-IT

Per esempio, all'interno di FLOC-IT laddove il file nel corpus presentava 'sa organizzare e classificare problemi e informazioni complesse in modo coerente, con capacità di sintesi', in:

./Lett\_Filos/L/L\_DM270/L\_DM270\_Lett\_class\_0958/58505.txt

Conoscenze e abilità da conseguire

Al termine del corso lo studente conosce la storia sociale del mondo greco e romano e si orienta nelle linee fondamentali del dibattito storiografico in corso. E' in grado di leggere, commentare e contestualizzare le fonti specifiche con conoscenza diretta anche degli originali in lingua greca e latina. Comprende le articolazioni della società greca e romana; sa riconoscere la rilevanza nel dibattito sociale e culturale delle definizioni di genere e di identità, nelle loro componenti strutturali ed evoluzione storica. Ha capacità di avvicinare testi e dati anche secondo prospettive originali e sa organizzare e classificare problemi e informazioni complesse in modo coerente, con capacità di sintesi.

le UDO classificate in FLOC sono state scomposte e semplificate in 'sa organizzare problemi e informazioni complesse' e 'sa classificare problemi e informazioni complesse' (Fig.5.29).

**Your Selections**

- ▣ [Ogni oggetto](#) > problema
- ▣ [Ogni oggetto2](#) > informazione

---

**2 Results**

- sa classificare problemi e informazioni complesse
- sa organizzare problemi e informazioni complesse

---

**Narrow It Down...**

**Competenze Generali Tuning**

- ▣ [competenze strumentali](#) (2)

**Forma**

- ▣ [è in grado di](#) (2)

**Azione**

- ▣ [classificare](#) (1)
- ▣ [organizzare](#) (1)

**Modificatore**

- ▣ [complesso](#) (2)

**Modificatore2**

- ▣ (2)

**UDO FLOC-EN**

- ▣ [have developed the abilities to organise complex information in coherent form](#) (1)
- ▣ (1)

**Mapping interlinguistico con FLOC-EN**

- ▣ [NM UDO in FLOC-EN](#) (1)
- ▣ [UDO non equivalenti in FLOC-EN](#) (1)

**UDO FLOC-AT**

Fig.5.29: UDO selezionando il fuoco 'problema' dalla faccetta 'Oggetto' e 'informazioni' nella faccetta 'Oggetto2'.

La procedura di semplificazione avrebbe potuto risparmiare ‘in modo coerente’ e, per esempio accogliere tanto queste due UDO, quanto ‘sa organizzare problemi e informazioni complesse in modo coerente’ e ‘sa classificare problemi e informazioni complesse in modo coerente’. Questo è un esempio in cui si manifesta la discrezionalità nel trattamento del testo, durante la fase di estrazione terminologica. Ancora in FLOC-IT, nel caso di

*./Lett\_Filos/L/L\_DM270/L\_DM270\_Filos\_0957/02282.txt*

Conoscenze e abilità da conseguire

Lo studente è messo in grado di leggere criticamente, nonché di contestualizzare testi e fonti di diverso orientamento. Sa utilizzare le conoscenze storiche così acquisite anche come momento di approfondimento teorico di problematiche e nodi tematici ricorrenti. Giunge a formarsi e dunque a essere in grado di esporre un proprio fondato punto di vista, riflettendo criticamente sulle conoscenze apprese e confrontandosi dialetticamente con gli altri.

dal testo originale ‘[...] riflettendo criticamente sulle conoscenze apprese [...]’ è stata tradotta l’UDO ‘sa riflettere criticamente sulle conoscenze apprese’.

La classificazione di UDO molto complesse sul fronte degli oggetti in essa descritti e dei modificatori (aggettivi e avverbi) in essa presenti oltre ad implicare un certo grado di soggettività dell’interpretazione e classificazione, sembra presentare una serie di svantaggi. Un’UDO complessa come per esempio ‘è in grado di approfondire metodologie di ricerca negli studi, anche tramite la riflessione su fonti storiografiche e documentali’ (FLOC-IT) sembra pregiudicare a) l’immediata comprensione dell’UDO, per via dei tanti elementi che la compongono; b) la sua univoca attribuzione ad una sola competenza e c) (nell’ottica di una COAPP impiegata, per esempio, da un docente in fase di redazione di un programma di insegnamento) il riutilizzo dell’UDO durante la stesura di una serie di programmi di insegnamento diversi.

### **5.7.2.2 FLOC-AT**

All’interno di FLOC-AT molte UDO hanno una forma nominale, riflettendo in questo l’importanza dell’uso delle stesse nella lingua tedesca e la forte presenza, nei documenti originali, di espressioni nominali che elencano le capacità, le abilità, ecc. sviluppate dal discente. Alcuni esempi di semplificazioni tratti da FLOC-AT sono dati da ‘Verständnis der Möglichkeiten wissenschaftlichen Denkens’; ‘Verständnis der Möglichkeiten wissenschaftlichen Argumentierens’; e ‘Kenntnis der zentralen Positionen in einer Diskussion’, tratti da

./Umw-Reg\_Bildungsw\_Fak/MA/905\_MA\_Soziol/319.317.txt

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Verständnis der Möglichkeiten wissenschaftlichen Denkens und Argumentierens auf Gebieten, in denen immer auch Wertungen vorgenommen werden. Kenntnis der zentralen Positionen in der Diskussion über normative Grundlagen der sozialen Ordnung und individueller Freiheit

Le UDO ‘Kennenlernen der grundlegenden Dokumentationsmethoden des Fachs’ e ‘Die Studierenden sind in der Lage grundlegende Dokumentationsmethoden des Fachs anzuwenden’ esemplificano casi di scomposizione e riformulazione del testo di partenza, riportato di seguito:

./Geisteswiss Fak/Archäol\_Inst/BA/685\_BA\_Arch/507.115.txt

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen)

Kennenlernen und angeleitetes Anwenden der grundlegenden Dokumentationsmethoden der Archäologie, sowie fachspezifisch-handwerklicher Techniken (archäologisches Zeichnen). Besonderes Augenmerk ist auf die sprachliche Umsetzung der sinnlichen Wahrnehmungen und Beobachtungen zu legen.

### **5.7.2.3 FLOC-DE**

Un esempio di scomposizione dei costrutti originali e riformulazione nelle UDO classificate in FLOC\_DE è dato da

UniHumb\Phil\_Fak\_1\Bibl-InfoWiss\_Inst\BA\Biblio\_Info-Stud\BWP4

Die Studierenden sind theoretisch und praktisch vertraut mit der Vielfalt der Anwendungen von Informations- und Kommunikationstechnologien im BI-Bereich. Sie sind fähig, Anwendungen von Informations- und Kommunikationstechnologien zu konzipieren, zu implementieren und zu betreiben.

‘Sie sind fähig, Anwendungen von Informations- und Kommunikationstechnologien zu konzipieren, zu implementieren und zu betreiben’ è stato scomposto nelle sei UDO di Fig.5.30:

**Your Selections**

- [Alle Formen](#) > in der Lage sein
- [Alle Objekte 1](#) > Anwendung

**6 Results**

- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu konzipieren
- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu konzipieren
- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu implementieren
- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu implementieren
- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu betreiben
- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu betreiben

**Narrow It Down...**

**Überfachliche Kompetenzen in Tuning**

- [Systemische Kompetenzen](#) (6)

**Handlung**

- [betreiben](#) (2)
- [implementieren](#) (2)
- [konzipieren](#) (2)

**Objekte 2**

- [Informationstechnologie](#) (3)
- [Kommunikationstechnologie](#) (3)

**Modifikatoren 1**

- (6)

**Modifikatoren 2**

- (6)

**Kompetenzen Uni Leeds**

- [should be able to use communication and information technologies](#) (4)
- (2)

**Äquivalenzgrad Uni Leeds**

- [narrower mapping](#) (4)

Fig.5.30: UDO ricavate dal Corpus UniHulmboldt.

Nella classificazione a faccette di UDO in lingua tedesca (sia FLOC-DE che FLOC-AT) la scomposizione delle proposizioni originarie in frasi semplici è stata molto frequente. Da una canto ciò ha avuto lo scopo di evitare UDO eccessivamente lunghe e ricche di numerosi nuclei semantici, laddove, per esempio, si avevano due o più Komposita ad esprimere oggetti e specificazioni. Inoltre, probabilmente a causa della minor diffusione di letteratura di divulgazione sulla stesura di obiettivi di apprendimento (in un paragone con la lingua inglese), la prassi stessa di esplicitazione di questi ultimi (in particolare nei documenti raccolti presso l'Universität Humboldt) sembra presentare molte peculiarità stilistiche eterogenee, plausibilmente attribuibili agli autori dei documenti. L'intervento di rielaborazione in questi contesti è stato probabilmente ragguardevole. (Nei prossimi anni la prassi di esplicitazione degli obiettivi favorirà quasi certamente l'affermarsi di un minor numero di formule, maggiormente standardizzate e canonizzate.) Dal documento

UniHumb\Phil\_Fak\_1\Bibl-InfoWiss\_Inst\MA\Biblio\_Info\MWP7

Die Studierenden kennen moderne Methoden der Herstellung, Repräsentation, Verbreitung und Archivierung elektronischer multimedialer Dokumente und sind fähig, damit umzugehen.

sono originate le UDO di figura 5.31.

FLOC-DE presented by Fac

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

**Your Selections**

▣ [Alle Objekte](#) > Dokument

**4 Results**

Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente herzustellen

Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu repräsentieren

Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu verbreiten

Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu archivieren

**Narrow It Down...**

**Überfachliche Kompetenzen in Tuning**

▣ [Instrumentellen Kompetenzen](#) (4)

**Form**

▣ [in der Lage sein](#) (4)

**Handlung**

▣ [archivieren](#) (1)

▣ [herstellen](#) (1)

▣ [repräsentieren](#) (1)

▣ [verbreiten](#) (1)

**Objekt2**

▣ (4)

**Modifikator**

▣ [elektronisch](#) (4)

**Modifikator2**

▣ [multimedial](#) (4)

**UDO FLOC-EN**

▣ (4)

Fig.5.31: UDO selezionando il fuoco 'Dokument' dalla faccetta 'Objekt'.

In questi casi la procedura di semplificazione ha notevolmente ridotto la portata semantica del testo originale. La possibile UDO 'Die Studierenden sind fähig mit modernen Methoden der Herstellung elektronischer multimedialer Dokumente umzugehen.' (e le varianti con Repräsentation, Verbreitung e Archivierung) è stata esclusa da FLOC-DE per via dell'elevata complessità sintattica e semantica (cfr. Kennedy 2008). Come già detto, la preferenza è stata accordata ad obiettivi più semplici e riutilizzabili in una serie di diversi contesti. Inoltre, nel prossimo capitolo si vedrà meglio che ogni UDO di FLOC-DE è stata classificata indicando al massimo due oggetti e due modificatori.

#### 5.7.2.4 FLOC-EN

L'estrazione di UDO dal Corpus UniLeeds è stata probabilmente la più agevole. Nei paragrafi precedenti sono state illustrate le caratteristiche delle diverse tipologie di voci che, nei documenti del Corpus UniLeeds, introducevano elenchi di obiettivi formativi. Nella fase di trattamento dei dati da questo corpus l'azione più comune è stata la semplificazione e ripulitura volta ad eliminare le specificità tematiche, come delucida il prossimo esempio.

./Faculties/Arts/Sch. Modern Lang. & Cult/Dep. East Asian Studies/T100\_Chinese-Mod\_BA/EAST3703.txt  
\*Objectives\*

On completion of this module, students should be able to:

- understand basic theories and concepts of international political economy and how these relate to South East Asia's engagement in the world economy;
- demonstrate knowledge of the recent economic development experiences of South East Asian economies;
- recognise the international context of South East Asian economic development;
- analyse the interactions between South East Asian economic regionalism and globalisation.

Questo testo è stato la matrice dalla quale sono state tratte le UDO che seguono.

‘should be able to understand basic theories and concepts’

‘should be able to demonstrate knowledge of phenomena and events’

‘should be able to recognise the international context of a phenomenon’

‘should be able to analyse the interactions between phenomena’

In questo e in moltissimi altri casi, il costrutto ‘should be able to’, che nel documento originale è anteposto unicamente al primo verbo, è stato ripreso e affiancato anche a tutti i restanti verbi dell’elenco. Inoltre le specificità tematico-disciplinari presenti nel testo sono state eradiccate e di volta in volta sostituite dai più generici ‘phenomenon’, ‘event’, ecc. L’abbondanza di obiettivi di apprendimento facilmente identificabili ed estraibili con un limitato trattamento dei dati, ha fatto sì che non ci si sia mai imbattuti nei rari casi di subordinazione, presenti per esempio in ‘present their written work clearly and accurately, showing good IT skills’ (in ./Faculties/Arts/Sch. Modern Lang. & Cult/Italian/R310\_Ital\_A\_BA/ITAL1075.txt), o di ‘They will be able to parse unseen passages[sic], identifying the grammatical function of words’ (./Faculties/Arts/Institute for Mediev Studies/Mediev\_Stu\_MA/MEDV5090M.txt).

## 5.8 Conclusioni

L’esperienza di classificazione di UDO all’interno di FLOC-IT, FLOC-AT, FOC-DE e FLOC-EN permette di confermare l’opinione di Kennedy (2008): costrutti semplici e chiari presentano il vantaggio di una facile leggibilità da parte di qualsiasi utente. All’interno di una classificazione dalla quale attingere UDO per la stesura di programmi di insegnamento, costrutti semplici e chiari è probabile vengano impiegati più frequentemente, offrendo la possibilità di essere completati da contenuti tematici, senza generare proposizioni eccessivamente articolate. Inoltre, Kennedy (2008) sosteneva anche che:

The key word is DO and the key need in drafting learning outcomes is to use active verbs”. (Jenkins and Unwin [1996], Fry et al. [2000])

Avoid verbs like “know”, “understand”, “be familiar with”, “be exposed to” (Osters and

Tiu [2003])

“Try to avoid ambiguous verbs such as “understand”, “know”, “be aware” and “appreciate”. (Sheffield Hallam Guide [Bingham, 1999]).

“Care should be taken in using words such as ‘understand’ and ‘know’ if you cannot be sure that students will understand what it means to know or understand in a given context” (Univ NSW [McLean & Looker, 2006]).

Certain verbs are unclear and subject to different interpretations in terms of what action they are specifying..... These types of verbs should be avoided: know, become aware of, appreciate, learn, understand, become familiar with. (American Association of Law Libraries[2012]).

(Kennedy, 2008:16)

L'esperienza di compilazione di FLOC tuttavia conferma la prevalente presenza di molte di queste formulazioni nei documenti originali.

## 5.9 Le UDO di ogni FLOC

Nelle quattro versioni di FLOC per la precisione si hanno:

- 504 UDO classificate in FLOC-IT, ispirate al contenuto del Corpus UniBo;
- 516 UDO classificate in FLOC-AT, ispirate al contenuto del Corpus UniGraz;
- 509 UDO classificate in FLOC-DE, ispirate al contenuto del Corpus UniHumboldt;
- 500 UDO classificate in FLOC-EN, ispirate al contenuto del Corpus UniLeeds.

L'elenco di UDO classificate in ogni FLOC è riportato in:

- appendice B1 per FLOC-IT,
- appendice B2 per FLOC-AT
- appendice B3 per FLOC-DE
- appendice B4 per FLOC-EN

Ognuna delle quattro classificazioni, FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-EN e FLOC-DE, è navigabile separatamente attraverso il software FacetMap, selezionando, rispettivamente, FLOC-IT.xml, FLOC-AT.xml, FLOC-EN.xml e FLOC-DE.xml. Si veda il file *ReadMe* nel supporto allegato alla presente dissertazione.



*Pensare è classificare  
Parlare è classificare  
Agire è classificare.  
(Ridi, 2010)*

## **Capitolo 6**

### ***La classificazione FLOC***

**Sommario:** 6.1. Le faccette di FLOC; 6.1.1. La faccetta ‘Competenza generale Tuning’; 6.1.2. La faccetta ‘Forma’; 6.1.3. La faccetta ‘Azione’; 6.1.4. Le faccette ‘Oggetto’ e ‘Oggetto2’; 6.1.5. Le faccette ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’; 6.1.6. La faccette ‘UDO FLOC-...’; 6.1.7. La relazione semantica interlinguistica fra versioni di FLOC; 6.1.7.1. Equivalenza esatta ; 6.1.7.2. *Mapping* gerarchico – BM; 6.1.7.3. *Mapping* gerarchico – NM; 6.1.7.4. Point of View; 6.1.7.5. Non equivalenza; 6.2. La procedura classificatoria di ogni UDO.

FLOC si presenta in quattro diverse versioni linguistico-culturali: FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN. All’interno di ciascuna versione di FLOC si ha la classificazione di circa 500 UDO, ovvero frasi<sup>1</sup> che esprimono un obiettivo dell’apprendimento. Le appendici B1, B2, B3 e B4 riportano la lista delle UDO esaminate in FLOC. Nell’appendice B1 si hanno le UDO di FLOC-IT; in B2 le UDO di FLOC-AT; in B3 le UDO di FLOC-DE e in B4 le UDO di FLOC-EN. I file XML – FLOC-IT.xml, FLOC-AT.xml, FLOC-EN.xml e FLOC-DE.xml – contengono, invece, la

---

<sup>1</sup> Poche UDO non costituiscono frasi complete. Nella discussione che accompagna l’esempio di figura 6.28 si vedrà un caso di frase incompleta.

classificazione dei quattro gruppi di 500 UDO. La visualizzazione e la navigazione dei file XML sono possibili attraverso il software FacetMap (cfr. §4.5).

Prima di esplorare la classificazione di obiettivi di apprendimento FLOC, nelle sue quattro versioni, ci si soffermerà, con poche parole, sulla struttura sintattica delle UDO classificate in FLOC. Successivamente si esamineranno i criteri adottati per la classificazione di queste UDO. Per quanto riguarda la struttura di FLOC, anzitutto verranno riportate e descritte le faccette alla luce delle quali è stata classificata ogni UDO. Ci si soffermerà, poi, in particolare, sulla faccetta ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’ (‘Mapping in FLOC-...’, ‘Interlingual mapping with FLOC-...’) che permette l’indicazione di relazioni interlinguistiche fra FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN. Successivamente, in §6.2 si aprirà una finestra sui file XML, relativi ad ogni versione di FLOC, per osservare il funzionamento delle 15 faccette presentate, palesare il processo di classificazione di ogni UDO e illustrare la lettura dei dati.

### 6.1 Le faccette di FLOC

Analogamente a quanto riscontrato nell’ambito del progetto CERTISKILLS (cfr. §3.5.1) gli obiettivi dell’apprendimento esplicitati nelle UDO di FLOC presentano normalmente un nucleo con un’espressione verbale, la cui sintassi è spesso retta dalle locuzioni “essere in grado di ...”, “to be able to...”, “in der Lage sein...”. Queste sono seguite da un verbo che esprime un’azione, da (almeno) un oggetto, ed eventualmente da ulteriori elementi specificanti.

Gli autori del progetto CERTISKILLS hanno schematizzato come segue (figure 6.1 e 6.2) la sintassi convenzionalmente adottata per esplicitare gli obiettivi formativi<sup>2</sup>:

<b>Locuzione</b>	<b>Attività</b>
Essere in grado di	fornire al turista <b>informazioni</b> di <b>carattere logistico e funzionale</b>

Fig.6.1: Braga & Magistrali (2003:13).

Laddove l’“Attività” (di figura 6.1) utilizza la seguente sintassi:

<b>VERBO DI AZIONE</b>	<b>OGGETTO</b>	<b>SPECIFICAZIONE</b>

Fig.6.2: Braga & Magistrali (2003:11).

Le UDO classificate in FLOC presentano una sintassi molto simile a quella schematizzata nelle figure 6.1 e 6.2. (Fanno eccezione le costruzioni nominali che

<sup>2</sup> In CERTISKILLS si parla di output del processo formativo.

caratterizzano una parte considerevole delle UDO in FLOC-AT e FLOC-DE e sulle quali si tornerà più avanti, nel contesto della trattazione della faccetta ‘Forma’.)

Le faccette per mezzo delle quali sono state analizzate tutte le UDO di FLOC sono riportate nella tabella 6.1.

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
Competenza generale Tuning	Überfachliche Kompetenz in Tuning	Überfachliche Kompetenz in Tuning	Generic competence in Tuning
Forma	Form	Form	Form
Azione	Handlung	Handlung	Action
Oggetto	Objekt	Objekt	Object
Oggetto2	Objekt2	Objekt2	Object2
Modificatore	Modifikator	Modifikator	Modifier
Modificatore2	Modifikator2	Modifikator2	Modifier2
UDO FLOC-EN	UDO FLOC-EN	UDO FLOC-EN	UDO FLOC-IT
Mapping interlinguistico con FLOC-EN	Mapping in FLOC-EN	Mapping in FLOC-EN	Interlingual Mapping with FLOC-IT
UDO FLOC-AT	UDO FLOC-IT	UDO FLOC-IT	UDO FLOC-AT
Mapping interlinguistico con FLOC-AT	Mapping in FLOC-IT	Mapping in FLOC-IT	Interlingual Mapping with FLOC-AT
UDO FLOC-DE	UDO FLOC-DE	UDO FLOC-AT	UDO FLOC-DE
Mapping interlinguistico con FLOC-DE	Mapping in FLOC-DE	Mapping in FLOC-AT	Interlingual Mapping with FLOC-DE

Tab.6.1: Faccette di FLOC.

La tabella 6.1 mostra, fra l’altro, che ogni versione di FLOC prevede tre faccette denominate ‘UDO FLOC-...’. Queste ultime permettono di aprire una finestra sugli obiettivi formativi delle tre versioni di FLOC, diverse da quella che si sta già esplorando. In FLOC-AT, per esempio, sarà possibile trovare esempi di ‘UDO FLOC-EN’, ‘UDO FLOC-IT’ e ‘UDO FLOC-DE’. Queste ultime UDO sono suggerite in FLOC-AT laddove sussistono delle relazioni semantiche a livello interlinguistico e sono corredate dell’indicazione della tipologia di relazione semantica attraverso la faccetta ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’, ‘Mapping in FLOC-...’ e ‘Interlingual Mapping with FLOC-...’. Più avanti si tornerà più dettagliatamente su ognuna di queste faccette.

La differenza che intercorre fra la natura di queste ultime faccette ‘UDO FLOC-...’ e ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’ (‘Mapping in FLOC-...’ e ‘Interlingual Mapping with FLOC-...’) e le prime faccette riportate in tabella 6.1 è notevole. Già nel capitolo 4 si è accennato alla distinzione fondamentale fra faccette proprie e le otto faccette improprie adottate nel presente progetto, perseguendo lo specifico scopo di creare un contesto comparativo multilingue fra obiettivi di apprendimento relativi a contesti formativi paragonabili. La funzione di ‘Competenza generale Tuning’, ‘Azione’,

‘Oggetto’, ‘Oggetto2’, ‘Modificatore’ e ‘Modificatore 2’ è fondamentalmente diversa, in quanto queste faccette (a differenza di ‘UDO FLOC-...’ e ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’) riflettono aspetti legati alla semantica di ogni singola UDO esaminata individualmente, indipendentemente dalle altre UDO classificate nelle altre versioni di FLOC. ‘Competenza generale Tuning’, ‘Azione’, ‘Oggetto’ (e ‘Oggetto2’), e ‘Modificatore’ (e ‘Modificatore2’) costituiscono pertanto proprie che, in un approccio analitico-sintetico, mettono a fuoco e descrivono alcune caratteristiche genericamente presenti nelle UDO. Queste faccette sono dunque le faccette convenzionali, per mezzo delle quali l’utente di una raccolta di elementi classificati può circoscrivere tali elementi isolando un sottogruppo che condivide una determinata peculiarità, ovvero che presenta la caratteristica indicata dalla faccetta in questione. Parlando di faccette proprie ci si riferirà ad esse per distinguerle dalle faccette improprie di Tab.6.2.

Le faccette improprie non hanno lo scopo di selezionare un certo tipo di elementi classificati, esse non sono necessariamente utili nella fase di individuazione di un elemento classificato. Esse offrono piuttosto un’anteprima delle qualità/particolarità di un elemento già precedentemente individuato dall’utente (generalmente tramite le faccette proprie). In *FLOC* le faccette riportate di seguito, in tabella 6.2, sono faccette improprie<sup>3</sup>.

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
UDO FLOC-EN	UDO FLOC-EN	UDO FLOC-EN	UDO FLOC-IT
Mapping interlinguistico con FLOC-EN	Mapping in FLOC-EN	Mapping in FLOC-EN	Interlingual Mapping with FLOC-IT
UDO FLOC-AT	UDO FLOC-IT	UDO FLOC-IT	UDO FLOC-AT
Mapping interlinguistico con FLOC-AT	Mapping in FLOC-IT	Mapping in FLOC-IT	Interlingual Mapping with FLOC-AT
UDO FLOC-DE	UDO FLOC-DE	UDO FLOC-AT	UDO FLOC-DE
Mapping interlinguistico con FLOC-DE	Mapping in FLOC-DE	Mapping in FLOC-AT	Interlingual Mapping with FLOC-DE

Tab.6.2: Faccette improprie in FLOC.

Le faccette di Tab.6.2 arricchiscono le UDO nell’ottica di una comparazione multilingue, fra contesti linguistico-culturali diversi. Esse possono essere utili nella lettura dei risultati della ricerca condotta da un utente. Questi navigando, per esempio, fra le UDO di FLOC-IT (tratte da obiettivi di apprendimento realmente formulati per l’Università di Bologna), laddove sia pervenuto all’obiettivo di apprendimento (UDO) che stava

<sup>3</sup> In FacetMap, sono tutte selezionabili.

ricercando, potrebbe essere interessato all'indicazione di obiettivi paragonabili (perché più specifici, più generici, pressoché identici o effettivamente identici) offerti nella didattica degli altri contesti linguistico-culturali classificati in FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN<sup>4</sup>.

La pertinenza delle faccette utilizzate in FLOC per analizzare le UDO sembra corroborata dal fatto che le faccette proprie di FLOC potrebbero essere assimilate alle categorie generali indicate nella letteratura sulla classificazione a faccette<sup>5</sup>. “It has been found useful that the facets specific of each domain be referred to a pattern of general categories valid for any domain, like processes, actions, agents, materials or parts” (Gnoli, 2010:130).

### **6.1.1 La faccetta ‘Competenza generale Tuning’**

La faccetta ‘Competenza generale Tuning’ (‘Überfachliche Kompetenz in Tuning’, ‘Generic competence in Tuning’) è una faccetta propria. Si tratta dell'unica faccetta di FLOC che mostra una gerarchia. Essa presenta, infatti, tre fuochi di primo livello ‘competenze strumentali’ (‘Instrumental competences’, ‘Instrumentelle Kompetenzen’), “competenze interpersonali” (‘Interpersonal competences’, ‘Interpersonelle Kompetenzen’) e “competenze sistemiche” (‘Systemic competences’, ‘Systemische Kompetenzen’) e una serie di fuochi di secondo livello. Questi ultimi, per esempio in FLOC-IT, sono i 10 fuochi nelle competenze strumentali, i sette fuochi nelle competenze interpersonali e gli 11 fuochi nelle competenze sistemiche.

I fuochi della faccetta ‘Competenza generale Tuning’ coincidono con le competenze generali identificate nell'ambito del progetto Tuning, descritto nel capitolo 3. Per la terminologia scelta per denominare le competenze, in italiano, tedesco ed inglese, nel contesto del progetto Tuning, si rimanda rispettivamente alle tabelle 3.2, 3.3 e 3.1. Nell'esempio appena menzionato per FLOC-IT, si è detto che la faccetta ‘Competenza generale Tuning’ presenta, fra l'altro, sette fuochi di secondo livello per le competenze interpersonali e undici fuochi nelle competenze sistemiche. Osservando i gruppi di competenze interpersonali e competenze sistemiche individuati nell'ambito di Tuning, riportati in tabella 3.2, si contano tuttavia otto competenze interpersonali e dodici competenze sistemiche. La discrepanza è da attribuire al fatto che, nel processo di

---

<sup>4</sup> Si menzionavano già precedentemente (in particolare nel capitolo 4) alcuni contesti nei quali queste informazioni aggiuntive potrebbero diventare particolarmente preziose.

<sup>5</sup> Ranganathan 1967 e 1971; Gnoli 2004; Hjørland 2008a; Alberani, 1984 sono alcune fonti già menzionate nei precedenti capitoli.

classificazione di UDO in FLOC-IT, nessuna UDO è stata classificata attribuendole il fuoco ‘Lavoro di équipe’ (una competenza interpersonale Tuning) o ‘Desiderio di avere successo’ (una competenza sistemica). Pertanto in FLOC-IT solamente sette delle otto competenze interpersonali e undici delle dodici competenze sistemiche Tuning registrano UDO ad esse attribuite.

Ogni UDO di FLOC è stata classificata per mezzo dell’attribuzione ad essa di una sola competenza generale Tuning<sup>6</sup>.

Per quanto concerne l’interpretazione delle trenta competenze generali Tuning, si è ricorsi alle definizioni indicate nella documentazione relativa al progetto, nei casi in cui queste erano disponibili (cfr. §3.3.2.3). Laddove, invece, la documentazione non offriva una definizione del significato delle competenze proposte, l’interpretazione della terminologia è rimasta il più possibile vicina al significato generico dei verbi e dei sostantivi utilizzati nel nome della competenza. La possibilità di un’interpretazione soggettiva è pertanto possibile. Un certo grado di soggettività concerne anche le attribuzioni di obiettivi a competenze, in quanto condotte manualmente e pertanto espressione del punto di vista del compilatore<sup>7</sup>.

A differenza di tutte le altre faccette, proprie e improprie, quella presa qui in considerazione si presta per condurre analisi comparative interlinguistiche ad un livello superiore a quello dello specifico elemento (UDO) classificato. Le trenta competenze generali Tuning sono state concepite non solo ad un livello sovradisciplinare, ma anche plurilingue ed internazionale (i fuochi di questa faccetta si equivalgono in FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN). La faccetta ‘Competenza generale Tuning’ permette un’analisi comparativa se si isola una delle trenta competenze e se ne apprezza la manifestazione nelle UDO delle diverse versioni di FLOC, attraverso le azioni, gli oggetti e i modificatori coinvolti<sup>8</sup>. (Tutto ciò ricordando che nel caso dello sviluppo di

---

<sup>6</sup> Alcune UDO sono classificate come espressione della competenza ‘Conoscenza di una lingua straniera’, sebbene queste non facciano esplicita menzione di una lingua straniera. Questo è, per esempio, il caso di ‘should be able to communicate effectively in ...’ (FLOC-EN); ‘should be able to speak fluently in ...’ (FLOC-EN); ‘Die Studierenden sollen in der Lage sein Alltagstexte ohne Hilfsmittel lesen zu können’ (FLOC-DE); ‘Fähigkeit zum Verständnis von Quellentexten in der Originalsprache’ (FLOC-DE); ‘Der Studierende entwickeln Grundkenntnisse in Hörfähigkeiten ‘ (FLOC-DE). In questi casi il testo originale dal quale sono state tratte le UDO era il programma di insegnamento di una lingua straniera. In questi programmi di insegnamento la lingua di lavoro sottintesa è sempre la lingua straniera, pertanto menzionata, spesso, solamente nel titolo dell’insegnamento.

<sup>7</sup> Come già affermato in apertura del capitolo 4 la creazione di un’eventuale COAPP è consigliato preveda lo sforzo congiunto di un gruppo di persone, in quanto solamente questo potrebbe garantire la rappresentatività ad una serie di punti di vista diversi e l’affermarsi dell’interpretazione degli elementi classificati maggiormente condivisibile.

<sup>8</sup> Ciò può avvenire da un canto se l’utente di FLOC seleziona la stessa competenza separatamente nelle

FLOC, condotto nel quadro di un dottorato di ricerca, le attribuzioni di obiettivi a competenze sono state condotte manualmente e possono evidenziare un certo grado di soggettività).

### **6.1.2 La faccetta ‘Forma’**

La faccetta ‘Forma’ (‘Form’, ‘Form’) si distingue dalla faccetta appena vista, perché non contiene informazioni di tipo semantico. Nella distinzione fra faccette proprie e faccette improprie, la faccetta Forma presenta delle peculiarità che la distinguono, per diversi aspetti, da tutte le altre. Essa è stata tuttavia definita una faccetta propria, perché mette in evidenza un aspetto formale (piuttosto che semantico) sempre presente in ogni UDO. Attraverso ‘Forma’ è possibile un’analisi grammaticale, sintattica e stilistica dei singoli elementi classificati o di un gruppo di UDO. L’informazione di carattere formale che fornisce relativamente ad ogni UDO può essere utile, per esempio, per studiare lo stile preponderante nella formulazione delle UDO classificate in FLOC; per selezionare tutte le UDO espresse per mezzo di una specifica forma sintattica; e anche per effettuare considerazioni valide nella pianificazione di una COAPP (soprattutto nell’ottica di una standardizzazione dei costrutti da impiegare nell’esplicitazione degli obiettivi di apprendimento di un insegnamento universitario). L’aspetto messo in risalto da questa faccetta non concerne il significato degli obiettivi di apprendimento classificati (le UDO), bensì lo stile nel quale essi sono stati espressi nei documenti originali (fatte salve le modifiche apportate in fase di estrazione terminologica, descritta nel §5.7). Per questo motivo i fuochi che essa presenta variano fra le diverse versioni di FLOC.

In FLOC-IT e FLOC-EN questa faccetta può permettere, per esempio, un’analisi stilistica, così come statistica, dell’importanza della scelta di alcuni tempi verbali o di alcuni costrutti. In particolare in FLOC-EN, ‘Forma’ rende possibile apprezzare l’alternativo uso di ‘is/are able to’ seguito dal verbo, ‘should be able to’ seguito dal verbo e ‘will be able to’ seguito dal verbo. Mentre in FLOC-AT, per esempio, consente di evidenziare che una larga parte degli obiettivi è espressa favorendo la forma nominale o anche che alcuni verbi ricorrono quasi sempre in una specifica costruzione verbale: ‘in

---

quattro versioni di FLOC, per esaminare quali fuochi delle altre faccette (‘Azione’, ‘Oggetto’, eccetera) sono coinvolti nelle UDO che esprimono tale competenza (nel contesto di FLOC). D’altro canto, all’interno di una singola versione di FLOC, l’utente può selezionare una competenza Tuning e filtrare in questo modo le UDO, visualizzando unicamente le UDO espressione di quella data competenza. In questo caso all’utente vengono proposte altresì le UDO delle restanti tre versioni di FLOC, ossia quelle che presentano una prossimità semantica con le UDO ottenute precedentemente filtrando la competenza in questione.

der Lage sein etwas anzuwenden’ e ‘sollen in der Lage sein etwas anzuwenden’, piuttosto che ‘Fähigkeit zur Anwendung...’. In FLOC-DE, infine, questa faccetta permette fra l’altro di stimare la frequenza di ‘ist/sind in der Lage...’ e ‘sollen in der Lage sein...’.

### 6.1.3 La faccetta ‘Azione’

La faccetta ‘Azione’ (‘Handlung’, ‘Action’) è una faccetta propria. Essa raccoglie una serie di fuochi che, generalmente, coincidono con i verbi espressi nell’UDO. Essa permette di selezionare un verbo al fine di circoscrivere i risultati visualizzati solamente a quelli contenenti il verbo selezionato. Si possono verificare tuttavia due casi in cui il verbo selezionato non coincide con il verbo che compare nell’UDO. Nel primo caso si hanno degli esempi in cui si è operato un controllo del vocabolario (§5.7.1): selezionando un verbo si visualizzeranno anche le UDO che presentano dei verbi (o sintagmi verbali) sinonimi del verbo selezionato. In FLOC-EN, per esempio selezionando “use”, l’utente visualizza anche i risultati che contengono il sintagma “make use of”, o in FLOC-IT, selezionando ‘costruire’ si visualizzeranno anche UDO contenenti il verbo ‘creare’. Il secondo caso si ha generalmente in FLOC-AT e FLOC-DE. In questi contesti la faccetta ‘Azione’ (‘Handlung’) può far riferimento ad un’azione dell’UDO espressa da un sostantivo. In FLOC-AT, per esempio, selezionando ‘evaluieren’ dalla faccetta ‘Handlung’ si perviene ai sei risultati di figura 6.3.

The screenshot shows the FLOC-DE search interface. At the top, it says 'FLOC-DE presented by'. Below that are links for 'Instructions', 'Configure', and 'XML'. The search path is shown as 'You've selected these headings: > Alle Handlungen > evaluieren'. The results are displayed in a table with columns: 'Überfachliche Kompetenz in Tuning', 'Form', 'Objekt', 'Objekt2', 'Modifikator', 'Modifikator2', 'UDO', 'Mapping in FLOC-EN', 'UDO FLOC-IT', and 'Mapping in FLOC-IT'. The 'UDO' column contains the text 'should be able to critically evaluate their own and others' performance in the context of an exercise should be able to evaluate primary evidence and source material'. The 'Mapping in FLOC-EN' column contains 'NM UDO in FLOC-EN keine Äquivalenz in FLOC-EN'. The 'UDO FLOC-IT' column contains 'è in grado di valutare processi ed esiti degli interventi intrapresi'. The 'Mapping in FLOC-IT' column contains 'NM UDO in FLOC-IT keine Äquivalenz in FLOC-IT'. Below the table, it says 'You've narrowed your search down to these 6 results:' followed by six search results: 'Die Studierenden können Organisationsabläufe evaluieren', 'Die Studierenden können Leistungsmessung evaluieren', 'Die Studierenden sollen die unterschiedlichen Arten der Konstruktion kultureller Identität evaluieren können', 'Befähigung zur Evaluation von Texten', 'Befähigung zur Evaluation von Äußerungen in der Fremdsprache', and 'Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zur Evaluation sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen'.

Fig.6.3: Fuoco ‘evaluieren’ dalla faccetta ‘Handlung’ in FLOC-DE.

L'azione dell'ultima delle sei UDO, 'entwickeln Kompetenzen zur Evaluation sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen', per esempio, è stata considerata sinonima dell'azione in 'Evaluation sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen' e di quella in 'die Studierenden sind in der Lage Textformen, die sich derzeit in neuen Medien entwickeln, zu evaluieren'. Per tale ragione selezionando 'evaluieren' si visualizza anche 'Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zur Evaluation sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen', 'Befähigung zur Evaluation von Texten', 'Befähigung zur Evaluation von Äußerungen in der Fremdsprache' (in questo caso la faccetta Forma indica lo stile nominale). La faccetta 'Azione', in questo caso, enuclea il processo/l'attività/l'azione espressa nell'UDO, ovvero 'evaluieren', 'beurteilen', 'vagliare' alcune forme testuali, piuttosto che la capacità di sviluppare competenze di valutazione. Questo caso delucida, fra l'altro, il potenziale di FLOC in qualità di banco di prova per lo sviluppo di una COAPP, mostrando quanto opportuno possa essere controllare il vocabolario per mezzo del quale esplicitare gli obiettivi formativi e poter scegliere un unico stile nella formulazione degli obiettivi, da adottare in tutti i programmi di insegnamento ('sind in der Lage zu evaluieren' e 'entwickeln Kompetenzen zur Evaluation', se non sussiste differenza di significato, nel contesto di una classificazione di obiettivi di apprendimento).

#### **6.1.4 Le faccette 'Oggetto' e 'Oggetto2'**

'Oggetto' e 'Oggetto2' ('Objekt', 'Objekt2'; 'Object' e 'Object2') sono faccette proprie. Esse contengono identici fuochi<sup>9</sup>, sotto forma di sostantivi. Così come avviene nel caso della faccetta 'Azione', i fuochi di queste faccette coincidono generalmente con i sostantivi presenti all'interno delle UDO. Fanno eccezione i casi in cui si è praticato un controllo del vocabolario, come in figura 6.4, in cui 'Fachbereich' e 'Fachgebiet' sono considerati sinonimi. (Un altro esempio, tratto da FLOC-IT, veniva descritto nel paragrafo 5.7.1 su 'vocaboli', 'termini', 'lessico', ecc.).

---

<sup>9</sup> Sulle ragioni della duplicazione della faccetta 'Oggetto' si rimanda all'argomentazione di §4.5.

FLOC-DE presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
> [Alle Objekte2](#) > [Fachbereich](#)

<p><b>Überfachliche Kompetenz in Form</b></p> <p><b>Tuning</b></p> <p><b>Instrumentellen Kompetenzen</b></p> <p><small>Interpersonelle Kompetenzen</small></p>	<p><b>Handlung</b></p> <p><small>können Präsenz bewerten</small></p> <p><b>entwickeln</b></p> <p><small>erkennen erwerben</small></p> <p><b>kennen</b></p> <p><small>mit etwas umgehen</small></p>	<p><b>Objekt</b></p> <p><small>Analysefertigkeiten</small></p> <p><b>Auswirkung</b></p> <p><small>Kenntnisse Kompetenz Standard Technik Technologie Text</small></p>	<p><b>Modifikator</b></p> <p><small>bestehend ausgewählt</small></p> <p><b>bestehend</b></p> <p><small>kommunikativ vertieft</small></p>	<p><b>Mapping in FLOC-EN</b></p> <p><small>UDO PoV in FLOC-EN BH UDO in</small></p> <p><b>FLOC-EN</b></p> <p><small>have a good command of a specialised field within the discipline should be able to evaluate the effects of an event</small></p> <p><b>keine Äquivalenz in FLOC-EN</b></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

You've narrowed your search down to these 9 results:

- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Techniken im Fachbereich
- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Technologien im Fachbereich
- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Standards im Fachbereich
- Die Studierenden erwerben Kommunikative Kompetenz für den Fachbereich
- Die Studierenden können Auswirkungen auf den Fachbereich erkennen
- Die Studierenden können Auswirkungen auf den Fachbereich bewerten
- Befähigung der Studierenden zum praktischen Umgang mit Texten des Fachgebiets
- Die Studierenden entwickeln vertiefte Kenntnisse in ausgewählten Bereichen des Fachs
- Die Studierenden entwickeln Analysefertigkeiten in ausgewählten Bereichen des Fachs

Fig.6.4: Fuoco 'Fachbereich' nella faccetta 'Objekt2' in FLOC-DE.

L'ulteriore occasione in cui il sostantivo presente nell'UDO non coincide con il sostantivo rappresentato tramite il fuoco della faccetta 'Oggetto' (o 'Oggetto2') è stata già menzionata nel precedente paragrafo. In questo caso l'UDO propone un sostantivo, per esempio 'Evaluation', il cui significato è classificato attraverso la faccetta 'Handlung', la quale presenta dei fuochi nella forma di verbi, in questo caso 'evaluieren'. Quest'ultimo caso si verifica spesso in FLOC-DE e FLOC-AT, laddove l'UDO classificata adotta uno stile nominale (cfr. la faccetta 'Forma'). Normalmente la faccetta 'Oggetto' (e 'Oggetto2') registra i sostantivi che completano l'azione espressa dal verbo della faccetta 'Azione'.

Già una veloce navigazione di FLOC-IT, FLOC-AT, FLOC-DE e FLOC-EN rivela che non tutte le UDO presentano necessariamente un secondo oggetto, classificato tramite la faccetta 'Oggetto2'. In alcuni rari casi, addirittura, non si ha neanche un oggetto. Questo avviene per esempio in "should be able to read second language", in FLOC-EN, in quanto la faccetta 'Azione' e la faccetta 'Competenza generale Tuning' esprimono già tutto il contenuto semantico classificabile di questa UDO (assieme alla faccetta Forma).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Cfr. §4.5. Nel file FLOC-EN.xml il campo in cui inserire il codice che esprime il fuoco della faccetta 'Oggetto' (e 'Oggetto2') in realtà esiste, ma è compilato con valore nullo, che coincide con nessun carattere nella visualizzazione di FacetMap.

### 6.1.5 Le faccette ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’

Anche le faccette ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’ (‘Modifikator’, ‘Modifikator2’, ‘Modifier’ e ‘Modifier2’) possono essere impiegate nella ricerca, per l’individuazione di elementi specifici nella raccolta di UDO (sono faccette proprie). Esattamente come nel caso di ‘Oggetto’ e ‘Oggetto2’, ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’ contengono identici fuochi<sup>11</sup>. Rispetto alle altre faccette proprie, ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’ si presentano più composite. Sul fronte formale esse constano di fuochi che possono presentarsi sotto forma di aggettivi, avverbi o sintagmi preposizionali. Sul fronte sintattico la specificazione presente nell’UDO, evidenziata tramite la faccetta ‘Modificatore’ (e ‘Modificatore2’), può completare sia il verbo che esprime l’attività/il processo/l’azione (faccetta ‘Azione’), sia i sostantivi (‘Oggetto’ e ‘Oggetto2’) nell’UDO.

La figura che segue (Fig.6.5) porta i risultati della selezione del fuoco ‘adäquat’ della faccetta ‘Modifikator’ in FLOC-AT. In Fig.6.5, la faccetta ‘Modifikator’ permette di isolare la specificazione ‘adäquat’ e riesce a mostrare che tale specificazione può coinvolgere sia la faccetta ‘Objekt’ (‘Handeln’), sia la faccetta ‘Handlung’ (‘sich ausdrücken’).

FLOC-AT presented by [FacetMa](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Modifikatoren](#) > **adäquat**

<u>Überfachliche Kompetenz in Tuning</u>	<u>Form</u>	<u>Handlung</u>	<u>Objekt</u>	<u>Objekt2</u>	<u>Modifikator2</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping in</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping in</u>	<u>UDO</u>
	in der Lage sein	sich ausdrücken	Alltagssituation			<b>FLOC-EN</b>	<b>FLOC-EN</b>	<b>FLOC-IT</b>	<b>FLOC-IT</b>	<b>FLOC-IT</b>
<b>Präsenz</b>	<b>beherrschen</b>	<b>Handeln</b>	<b>Handeln</b>	<b>sprachlich</b>	<b>transkulturell</b>	should be able to appropriately use a range of registers and styles in spoken and written second language should be able to engage in conversations and discussions, in the second language, on a variety of topics	NM UDO in FLOC-EN <b>keine Äquivalenz in FLOC-EN</b>	è competente in tutte le abilità comunicative nella seconda lingua, al livello ... è in grado di partecipare, senza essersi preparato, a conversazioni in lingua straniera su argomenti familiari	<b>keine Äquivalenz in FLOC-IT</b>	UDO PoV in FLOC-IT NM UDO in FLOC-IT <b>keine Äquivalenz in FLOC-IT</b>
<b>Instrumentellen Kompetenzen</b> Systemische Kompetenzen		<b>erlernen</b>								<b>Die Studi</b> <b>solle</b> <b>Lage</b> <b>der</b> <b>Fach:</b> <b>adäq:</b> <b>komm</b> <b>zu kö</b>

You've narrowed your search down to these 5 results:

- Die Studierenden erlernen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache
- Die Studierenden erlernen ein adäquates transkulturelles Handeln
- Die Studierenden beherrschen ein adäquates transkulturelles Handeln
- Die Studierenden sind in der Lage sich in der Fremdsprache in Alltagssituationen adäquat auszudrücken

Fig.6.5: Fuoco ‘adäquat’ della faccetta ‘Modifikator’ in FLOC-AT.

Allo stesso tempo queste due faccette, ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’, possono avere una funzione descrittiva e permettere di identificare delle caratteristiche condivise da un certo gruppo di UDO. La figura 6.6, per esempio, (anche grazie alla

<sup>11</sup> Sulle ragioni della duplicazione della faccetta ‘Modificatore’ si rimanda all’argomentazione di §4.5.

visualizzazione in *tag clouds*) fa affiorare quali specificazioni spiccano in FLOC-EN, per la loro elevata frequenza: per esempio, gli aggettivi ‘appropriate’, ‘critical’, ‘different’ e l’avverbio ‘critically’.



Fig.6.6: FLOC-EN nella visualizzazione in *tag clouds*.

La figura 6.7, mostra invece quali specificazioni occorrono maggiormente nelle UDO classificate in base al fuoco ‘systematische Kompetenzen’ (della ‘Überfachliche Kompetenz in Tuning’) in FLOC-AT.



Fig.6.7: UDO del fuoco ‘systematische Kompetenzen’ in FLOC-AT.

La faccetta ‘Modificatore’ (e ‘Modificatore2’) ha un carattere più sperimentale rispetto alle altre faccette proprie impiegate in FLOC. E’ probabilmente possibile affermare che, nell’analisi di un’UDO, ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’ hanno un ruolo

secondario, rispetto ad ‘Azione’, ‘Competenza generale Tuning’, ‘Oggetto’ e ‘Oggetto2’. Sulla base dell’esperienza di compilazione e navigazione di FLOC, la faccetta ‘Modificatore’ ha mostrato alcuni interessanti usi, soprattutto sul fronte descrittivo dei dati classificati. Fra questi usi si trova, per esempio, la possibilità di isolare le UDO al cui interno compaiono specificazioni interessanti, come ‘analitico’, ‘critically’, ‘methodisch’, ‘selbständig’. In questo caso, tramite questa faccetta, l’utente riesce a focalizzare l’attenzione sulle competenze e/o sulle azioni che sono spesso chiamate in causa in correlazione con la specificazione selezionata (nella faccetta ‘Modificatore’ e ‘Modificatore2’). Parallelamente è possibile considerare quali specificazioni accompagnano spesso determinati verbi o oggetti, si veda, per esempio, in FLOC-IT la distribuzione del fuoco ‘analizzare’ (della faccetta ‘Azione’), accompagnato dal fuoco del ‘Modificatore’ ‘criticamente’ nel 25 per cento dei casi.

La funzione di questa faccetta non è tuttavia unicamente descrittiva. In alcuni casi essa permette di fare una scelta fra un binomio di UDO identiche, se si tralascia, per esempio, l’attributo che accompagna il sostantivo. Selezionando il fuoco di una ‘Competenza generale Tuning’, di un’‘Azione’ o di un ‘Oggetto’, l’utente non solo visualizza quali aggettivi, avverbi, eccetera sono spesso ad essi associati, ma può scegliere fra UDO che esprimono un medesimo processo e coinvolgono gli stessi oggetti, ma che comportano delle specificazioni catturabili per mezzo della faccetta ‘Modificatore’. Questo è il caso di figura 6.8.

FLOC-EN presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Every generic competence](#) > [instrumental competences](#) > [oral and written communication in native language](#)  
 > [Every object](#) > [communication](#)

<u>Form</u>	<u>Action Object2 Modifier</u>	<u>Modifier2 UDO FLOC-IT</u>	<u>Interlingual Mapping with FLOC-IT</u>	<u>UDO FLOC-AT</u>	<u>Interlingual Mapping with FLOC-AT</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>	<u>Interlingual Mapping with FLOC-DE</u>
<b>is/are</b> <b>able to</b> <small>will</small> <small>be able to</small>	use  effective oral written	è capace di esporre efficacemente i contenuti appresi è capace di produrre testi scritti	UDO PoV in FLOC-IT NM UDO in FLOC-IT non equivalence in FLOC-IT		non equivalence in FLOC-AT		non equivalence in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 3 results:  
 will have developed the ability to use written and oral communication effectively  
 have developed the ability to use oral communication in the native language  
 have developed the ability to use written communication in the native language

Fig.6.8: UDO di FLOC-EN distinguibili sulla base della specificazione classificata in base alla faccetta ‘Modificatore’.

In figura 6.8 la faccetta ‘Modificatore’ permette di discernere fra ‘have developed the ability to use oral communication in the native language’ e ‘have developed the ability to use written communication in the native language’. Altrove, ancora una volta in FLOC-EN, tramite ‘Modificatore’ l’utente può isolare le UDO che esplicitano la capacità

espositiva (piuttosto che di scrittura, per esempio), selezionando il fuoco ‘presentational’ nella faccetta ‘Modifier’ (Fig.6.9).

Fig.6.9: UDO di FLOC-EN accomunate dalla stessa specificazione.

### 6.1.6 Le faccette ‘UDO FLOC-...’

Le faccette ‘UDO FLOC-IT’, ‘UDO FLOC-EN’, ‘UDO FLOC-DE’ e ‘UDO FLOC-AT’ (cumulativamente denominate ‘UDO FLOC-...’) sono faccette improprie. Come suggerito dal nome delle faccette, i fuochi di ogni ‘UDO FLOC-...’ coincidono con le UDO di ognuna delle quattro versioni di FLOC. In altre parole, come mostra bene la tabella 6.1,

- La faccetta ‘UDO FLOC-IT’, presente in FLOC-EN, FLOC-AT e FLOC-DE, si compone di fuochi, che coincidono con le UDO classificate in FLOC-IT.

- La faccetta ‘UDO FLOC-AT’, presente in FLOC-EN, FLOC-IT e FLOC-DE, si compone di fuochi, che coincidono con le UDO classificate in FLOC-AT.
- La faccetta ‘UDO FLOC-EN’, presente in FLOC-AT, FLOC-IT e FLOC-DE, si compone di fuochi, che coincidono con le UDO classificate in FLOC-EN.
- Ed infine la faccetta ‘UDO FLOC-DE’, presente in FLOC-EN, FLOC-IT e FLOC-AT, si compone di fuochi, che coincidono con le UDO classificate in FLOC-DE.

Le faccette ‘UDO FLOC-...’ non permettono una classificazione delle UDO che faciliti l’enucleazione della semantica di queste ultime. Si tratta, piuttosto, di faccette con una funzione descrittiva, che forniscono informazioni non essenziali su una UDO (o un gruppo di UDO), già identificata dall’utente. L’informazione aggiuntiva apportata da ‘UDO FLOC-...’ consiste nell’indicazione di UDO presenti in una delle altre tre versioni di FLOC, che presentano una relazione semantica, (equivalenza o corrispondenza più o meno specifica), con la UDO identificata dall’utente. Le figure 6.10 e 6.11 mostrano dei contesti di ricerca nei quali la faccetta ‘UDO FLOC-...’ fornisce informazioni aggiuntive su un’UDO già identificata dall’utente.

In figura 6.10 l’utente, interessato ad obiettivi di apprendimento che (in FLOC-IT) implicano l’analisi di testi, perviene ai tre risultati:

- ‘è in grado di analizzare un testo letterario in lingua straniera’
- ‘è capace di analizzare autonomamente testi e documenti’
- ‘è in grado di analizzare criticamente un testo’

In questo caso le faccette ‘UDO FLOC-EN’, ‘UDO FLOC-AT’ e ‘UDO FLOC-DE’ segnalano la presenza di UDO classificate rispettivamente in FLOC-EN, FLOC-AT e FLOC-DE, e che manifestano delle attinenze semantiche con la UDO identificata dall’utente in FLOC-IT. Tali UDO vengono riprese nell’operazione di *mapping* interlinguistico.

FLOC-IT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le azioni](#) > [analizzare](#)  
 > [Ogni oggetto](#) > [testo](#)

<b><u>Browse Competenza generale Tuning</u></b> <a href="#">competenze strumentali (3)</a>	<b><u>Browse Forma</u></b> <a href="#">è in grado di (3)</a>
<b><u>Browse Oggetto2</u></b> <a href="#">documenti (1), (2)</a>	<b><u>Browse Modificatore</u></b> <a href="#">autonomamente (1), criticamente (1), letterario (1)</a>
<b><u>Browse Modificatore2</u></b> <a href="#">in lingua (1), (2)</a>	<b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b> <a href="#">have developed the abilities to analyse documents (1), will have developed the ability to analyse a text from a critical standpoint (1), (1)</a>
<b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-EN</u></b> <a href="#">equivalenza esatta in FLOC-EN (1), BM UDO in FLOC-EN (1), non equivalenza in FLOC-EN (1)</a>	<b><u>Browse UDO FLOC-AT</u></b> <a href="#">Die Studierenden sind in der Lage Texte kritisch zu analysieren (1), (2)</a>
<b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-AT</u></b> <a href="#">equivalenza esatta in FLOC-AT (1), non equivalenza in FLOC-AT (2)</a>	<b><u>Browse UDO FLOC-DE</u></b> <a href="#">Befähigung der Studierenden zur Textanalyse (1), Fähigkeit zur eigenständigen Textanalyse (1), (1)</a>
<b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-DE</u></b> <a href="#">equivalenza esatta in FLOC-DE (1), BM UDO in FLOC-DE (1), non equivalenza in FLOC-DE (1)</a>	

You've narrowed your search down to these 3 results:  
 è in grado di analizzare un testo letterario in lingua straniera  
 è capace di analizzare autonomamente testi e documenti  
 è in grado di analizzare criticamente un testo

Fig.6.10: UDO in FLOC-IT classificate sulla base dei fuochi 'analizzare' e 'testi'.

Il riferimento a UDO sistematizzate in una distinta classificazione, in una diversa lingua o varietà linguistica e relative all'offerta formativa di un'altra istituzione ha scopi diversi in FLOC o in un'ipotetica futura COAPP.

In FLOC questa faccetta permette di indicare i casi in cui istituzioni di contesti linguistico-culturali e giuridici diversi hanno ideato una didattica che si concretizza nella maturazione di obiettivi di apprendimento uguali oppure simili e paragonabili, in quanto più generici o, per certi aspetti, più specifici. Ancora in FLOC, questa faccetta, assieme alla faccetta 'Mapping interlinguistico con FLOC-...,' che si vedrà più avanti, rende possibile esprimere la tipologia della relazione semantica che connette le UDO identificate in una versione di FLOC e le UDO attinenti, identificate nelle altre versioni di FLOC.<sup>12</sup> Su un piano meramente di ricerca, in FLOC, questa faccetta, assieme a quella relativa alla tipologia di relazione semantica che lega le due UDO di versioni diverse di FLOC, potrebbe di indicare non solamente equivalenze o non-equivalenze fra contesti linguistico-culturali diversi, ma anche UDO più specifiche o più generiche, o pressoché

<sup>12</sup> Come già accennato, FLOC potrebbe rivelarsi un valido strumento di supporto nella compilazione di programmi di insegnamento in lingua straniera. In alcuni casi, infatti, al docente si richiede la descrizione del proprio insegnamento nella lingua di insegnamento e altresì in una lingua straniera (di sovente l'inglese). In questi casi FLOC potrebbe agilmente suffragare il compilatore del programma di insegnamento. Questo caso potrebbe essere esplorato nel contesto di una validazione di FLOC.

uguali con un diverso punto di vista (cfr. §2.3.2.1). In FLOC, l'introduzione di questa faccetta mostra anche l'utilità di una classificazione paneuropea come COAPP.

In COAPP, adottando una serie di competenze condivise da tutti i paesi europei (le competenze Tuning o anche un differente catalogo di competenze), un utente che selezioni una competenza visualizzerà tutti gli obiettivi di apprendimento appropriati per la competenza selezionata, indipendentemente dalla lingua in cui esse sono espresse<sup>13</sup>. In questa maniera la pianificazione di un percorso di studi, per esempio in modalità e-learning, potrà articolarsi su istituzioni, sistemi universitari, nazioni e anche lingue diverse, superando gli ostacoli dei confini politici, istituzionali, linguistici e i vincoli spaziali e temporali. L'esperienza di navigazione di una classificazione paneuropea come COAPP offrirebbe una situazione paragonabile a quanto mostra la figura 6.11 (tratta da FLOC-IT). In questo caso l'utente di FLOC-IT, ricercando degli obiettivi di apprendimento che contribuiscono a far maturare la competenza Tuning 'capacità di ricerca', visualizza non solamente le 15 UDO di FLOC-IT che presentano la caratteristica 'competenza sistemica Tuning: capacità di ricerca', ma anche le UDO semanticamente attinenti, che appartengono a contesti istituzionali, culturali e linguistici diversi.

In FLOC le UDO di versioni diverse di FLOC non sono ancorate alla faccetta 'Competenza generale Tuning' o alle altre faccette. Ogni UDO è già classificata in base alla faccetta 'Competenza generale Tuning' (e alle restanti dodici) nella rispettiva versione di FLOC<sup>14</sup>. Il grado di attinenza semantica è stato definito primariamente sulla base dell' 'Azione', dell' 'Oggetto' e della 'Competenza generale Tuning' espressi, come si vedrà più avanti.

---

<sup>13</sup> L'utente visualizzerà tutte le UDO relative alle lingue e ai paesi europei che egli avrà selezionato all'avvio della ricerca.

<sup>14</sup> In questa maniera le UDO sono mantenute fisicamente separate, dislocate in documenti diversi. Questo è quanto avviene anche nel *Canadian Literacy Thesaurus/Thésaurus canadien d'alphabétisation* (<<http://thesaurusalpha.org/thesaurus/index.htm>> ultimo accesso maggio 2012), in cui la scelta di non stabilire un collegamento diretto, dunque un link attivo fra termini paragonabili nelle due lingue del thesaurus, evita di indurre l'utente ad interpretare il rimando come una sinonimia interlinguistica.

FLOC-IT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le competenze generali](#) > [competenze sistemiche](#) > [capacità di ricerca](#)

<p><b>Browse Forma</b>  <a href="#">è in grado di</a> (11), <a href="#">presente</a> (4)</p> <p><b>Browse Oggetto</b>  <a href="#">conoscenze</a> (2), <a href="#">fonte</a> (1), <a href="#">formazione</a> (1), <a href="#">linguaggio</a> (2), <a href="#">metodo</a> (1), <a href="#">metodologia</a> (2), <a href="#">processo</a> (1), <a href="#">ricerca</a> (1), <a href="#">strumento</a> (3), <a href="#">svolgimento</a> (1)</p> <p><b>Browse Modificatore</b>  <a href="#">autonomamente</a> (1), <a href="#">correttamente</a> (1), <a href="#">di livello superiore</a> (1), <a href="#">di ricerca</a> (5), <a href="#">di studio</a> (1), <a href="#">diverso</a> (1), <a href="#">specifico</a> (1), (4)</p> <p><b>Browse UDO FLOC-EN</b>  <a href="#">should be able to demonstrate an ability to make use of appropriate academic sources</a> (1), <a href="#">should be able to execute a coherent programme of enquiry within a field of study</a> (1), (13)</p> <p><b>Browse UDO FLOC-AT</b>  <a href="#">Die Studierenden sollen die bekanntesten Instrumente anwenden lernen</a> (1), <a href="#">Erwerb von Grundlagen zur Methodologie des wissenschaftlichen Arbeitens</a> (1), <a href="#">Fähigkeit selbständige Feldforschung zu betreiben</a> (1), (12)</p> <p><b>Browse UDO FLOC-DE</b>  <a href="#">Die Studierenden erwerben die Fähigkeit zu eigenständigem wissenschaftlichen Arbeiten</a> (1), <a href="#">Die Studierenden erwerben Forschungsmethoden</a> (1), <a href="#">Die Studierenden vertiefen methodische Grundlagen wissenschaftlicher Forschung</a> (1), (12)</p>	<p><b>Browse Azione</b>  <a href="#">aggiornare</a> (1), <a href="#">analizzare</a> (1), <a href="#">apprendere</a> (1), <a href="#">approfondire</a> (1), <a href="#">comprendere</a> (1), <a href="#">condurre</a> (1), <a href="#">conoscere</a> (1), <a href="#">individuare</a> (1), <a href="#">possedere</a> (1), <a href="#">seguire</a> (1), <a href="#">utilizzare</a> (5)</p> <p><b>Browse Oggetto2</b>  <a href="#">strumento</a> (3), (12)</p> <p><b>Browse Modificatore2</b>  <a href="#">appropriatamente</a> (1), <a href="#">criticamente</a> (1), <a href="#">di ricerca</a> (3), <a href="#">principale</a> (1), <a href="#">scientifico</a> (2), (7)</p> <p><b>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-EN</b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-EN</a> (1), <a href="#">NM UDO in FLOC-EN</a> (1), <a href="#">non equivalenza in FLOC-EN</a> (13)</p> <p><b>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-AT</b>  <a href="#">equivalenza esatta in FLOC-AT</a> (1), <a href="#">BM UDO in FLOC-AT</a> (1), <a href="#">NM UDO in FLOC-AT</a> (1), <a href="#">non equivalenza in FLOC-AT</a> (12)</p> <p><b>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-DE</b>  <a href="#">equivalenza esatta in FLOC-DE</a> (1), <a href="#">BM UDO in FLOC-DE</a> (2), <a href="#">non equivalenza in FLOC-DE</a> (12)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

You've narrowed your search down to these 15 results:

- è in grado di utilizzare gli strumenti della ricerca
- è in grado di condurre autonomamente ricerche scientifiche nel campo di studi
- è in grado di utilizzare conoscenze di livello superiore nell'analisi di ...
- sa aggiornare le proprie conoscenze attraverso gli strumenti messi a punto dalla comunità scientifica
- ha acquisito la capacità di comprendere il linguaggio e gli strumenti specifici della ricerca
- ha acquisito la capacità di usare in modo corretto il linguaggio e gli strumenti specifici della ricerca
- apprende le metodologie per affrontare una ricerca
- sa seguire criticamente lo svolgimento di vari tipi di ricerca nella loro evoluzione dalla lettura delle fonti all'edizione dei risultati
- è in grado di usare in modo pertinente i principali strumenti per la ricerca sia di carattere tradizionale sia di tipo informatico e telematico
- è in grado di approfondire metodologie di ricerca negli studi, anche tramite la riflessione su fonti storiografiche e documentali
- conosce le più aggiornate e corrette modalità di studio e ricerca della disciplina
- individua strumenti di rilevazione dei dati per attuare monitoraggi
- è in grado di indagare un processo su diversi piani
- è in grado di utilizzare in modo appropriato fonti e strumenti di tipo diverso
- possiede una specifica formazione alla ricerca scientifica nel proprio campo

Fig.6.11: 'capacità di ricerca' in FLOC-IT.

### 6.1.7 La relazione semantica interlinguistica fra versioni di FLOC

Come già annunciato nel precedente paragrafo, nei casi in cui la faccetta 'UDO FLOC-...' riamnda ad un'UDO classificata in una diversa versione di FLOC, un'altra faccetta impropria descrive la tipologia di *mapping* fra i due elementi messi in relazione.

La tabella 6.1 schematizza bene che in FLOC-IT l'utente trova le faccette 'UDO FLOC-DE', 'UDO FLOC-EN' e 'UDO FLOC-AT' affiancate, rispettivamente, da 'Mapping interlinguistico con FLOC-DE', 'Mapping interlinguistico con FLOC-EN' e 'Mapping interlinguistico con FLOC-AT'. In FLOC-AT si hanno 'UDO FLOC-DE', 'UDO FLOC-EN' e 'UDO FLOC-IT' affiancate, rispettivamente, da 'Mapping in FLOC-DE', 'Mapping in FLOC-EN' e 'Mapping in FLOC-IT'. In FLOC-DE si trovano 'UDO FLOC-AT', 'UDO FLOC-EN' e 'UDO FLOC-IT' affiancate da 'Mapping in FLOC-AT',

‘Mapping in FLOC-EN’ e ‘Mapping in FLOC-IT’. E, infine, in FLOC-EN, ‘UDO FLOC-DE’, ‘UDO FLOC-AT’ e ‘UDO FLOC-IT’ sono affiancate da ‘Interlingual Mapping with FLOC-DE’, ‘Interlingual Mapping with FLOC-AT’ e ‘Interlingual Mapping with FLOC-IT’. Per far riferimento a tutte queste faccette, che esprimono la tipologia di relazione interlinguistica identificata fra due UDO di due versioni di FLOC, si parlerà genericamente di faccetta relativa alla relazione interlinguistica o di ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’.

L’individuazione della tipologia di relazione interlinguistica fra due UDO si basa su attinenze semantiche fondate primariamente sul contenuto semantico riscontrabile sulla base delle faccette ‘Competenza generale Tuning’ e ‘Azione’. La norma seguita nell’identificazione e segnalazione di UDO semanticamente prossime, presenti in altre versioni di FLOC è la seguente: laddove la ‘Competenza generale Tuning’ e/o l’‘Azione’ espresse dalle UDO esaminate presentavano una prossimità semantica potenzialmente utile all’utente di una classificazione di obiettivi di apprendimento universitari, è stata indicata una relazione interlinguistica diversa da ‘non equivalenza’. L’analisi delle due UDO messe a confronto si è, a volte, avvalsa anche dell’‘Oggetto’ (ed eventualmente ‘Oggetto2’) e delle specificazioni (‘Modificatore’ e eventualmente ‘Modificatore2’) implicati nelle UDO.

In FLOC sono state indicate cinque relazioni semantiche interlinguistiche, già trattate in maniera più approfondita nel capitolo 2. Queste tipologie di relazioni interlinguistiche sono riproposte nei cinque fuochi della faccetta ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’:

- relazione di equivalenza esatta

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
equivalenza esatta in FLOC-(EN,AT,DE)	vollständige Äquivalenz in FLOC-(EN,IT,DE)	vollständige Äquivalenz in FLOC-(EN,IT,AT)	exact equivalence in FLOC--(DE,IT,AT)

- BM – Broader Mapping<sup>15</sup>, *mapping* gerarchico con un’UDO più generica nella versione diversa di FLOC (quella alla quale si rimanda).

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
BM UDO in FLOC--(EN,AT,DE)	BM UDO in FLOC--(EN,IT,DE)	BM UDO in FLOC--(EN,IT,AT)	BM UDO in FLOC--(DE,IT,AT)

<sup>15</sup> In questo caso la precisione diminuirà, a favore di un maggiore grado di richiamo (*recall*). Cfr. capitolo 1.

- NM – Narrower Mapping, *mapping* gerarchico con un'UDO più specifica nella versione diversa di FLOC (quella alla quale si rimanda).

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
NM UDO in FLOC-- (EN,AT,DE)	NM UDO in FLOC-- (EN,IT,DE)	NM UDO in FLOC-- (EN,IT,AT)	NM UDO in FLOC (DE,IT,AT)

- PoV – *difference in point of vue/différence de point de vue*, *mapping* fra UDO quasi equivalenti in quanto presentano un diverso punto di vista.

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
UDO PoV in FLOC-- (EN,AT,DE)	UDO PoV in FLOC-- (EN,IT,DE)	UDO PoV in FLOC-- (EN,IT,AT)	UDO PoV in FLOC (DE,IT,AT)

- Non equivalenza

<i>FLOC-IT</i>	<i>FLOC-AT</i>	<i>FLOC-DE</i>	<i>FLOC-EN</i>
non equivalenza in FLOC--(EN,AT,DE)	keine Äquivalenz in FLOC-(EN,IT,DE)	keine Äquivalenz in FLOC-(EN,IT,AT)	non equivalence in FLOC (DE,IT,AT)

Come già detto, quest'ultima tipologia di relazione interlinguistica non indica unicamente le circostanze di non equivalenza, bensì anche quei casi in cui non sussiste neppure una mappatura gerarchica fra le UDO di versioni diverse di FLOC.

Di seguito si entrerà nel dettaglio di ognuna delle cinque tipologie di relazione semantica interlinguistica identificate fra le UDO di diverse versioni di FLOC.

### 6.1.7.1 Equivalenza esatta

I casi di UDO esattamente equivalenti, fra due o più versioni di FLOC, sono estremamente rari. Ciò è dovuto anzitutto al circoscritto numero di UDO analizzate per ogni versione di FLOC e all'elevato numero di variabili che dovrebbero coincidere al fine di permettere una perfetta equivalenza: la competenza intesa, l'azione/il processo e l'oggetto (o gli oggetti) espressi, assieme alle eventuali specificazioni. Ogni versione di FLOC presenta circa il 2,5 per cento di UDO che vanta un'esatta equivalenza nelle altre versioni di FLOC. Molte di queste UDO esprimono degli obiettivi che fanno riferimento a competenze strumentali e sistemiche. Queste competenze, soprattutto quelle strumentali, sono ad ogni modo quelle già più rappresentate in FLOC. Sarebbe pertanto azzardato affermare che nelle UDO che esprimono queste competenze sia più facile identificare obiettivi identici in contesti linguistici e culturali diversi. L'esempio già visto

in figura 6.10, per comodità riportato in figura 6.12, tratto da FLOC-IT, mostra delle UDO equivalenti in FLOC-AT e FLOC-EN ed un'UDO attinente in FLOC-DE.

FLOC-IT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le azioni](#) > analizzare  
 > [Ogni oggetto](#) > testo  
 > [Ogni modificatore](#) > criticamente

<u>Competenza generale</u>	<u>Forma</u>	<u>Oggetto2</u>	<u>Modificatore2</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping interlinguistico con FLOC-EN</u>	<u>UDO FLOC-AT</u>	<u>Mapping interlinguistico con FLOC-AT</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>	<u>Mapping interlinguistico con FLOC-DE</u>
competenze strumentali	è in grado di			will have developed the ability to analyse a text from a critical standpoint	equivalenza esatta in FLOC-EN	Die Studierenden sind in der Lage Texte kritisch zu analysieren	equivalenza esatta in FLOC-AT	Befähigung der Studierenden zur Textanalyse	BM UDO in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 è in grado di analizzare criticamente un testo

Fig.6.12: equivalenze esatte fra UDO in FLOC-IT.

Questo esempio mostra anche che, nella ricerca di equivalenze e prossimità semantiche interlinguistiche, la forma assunta dal verbo che esprime l'azione (classificata sulla base della faccetta 'Forma') ha avuto un'importanza minore rispetto a quella del significato del verbo che esprime l'azione (classificato attraverso il fuoco della faccetta 'Azione'). In questo caso 'will have developed the ability to analyse' è stato interpretato alla stregua di 'will be able to analyse', 'is able to analyse' e dell'italiano 'è in grado di analizzare'. In FLOC le differenze nei tempi e nei modi verbali, classificate attraverso la faccetta 'Forma', non concorrono alla mappatura interlinguistica. Tali differenze sono attribuibili alle scelte stilistiche operate dal docente durante la stesura del programma di insegnamento e in parte minore alla procedura di rielaborazione dei testi originali, descritta in §5.7.2. La formulazione dell'UDO in FLOC-DE, 'Befähigung zur Textanalyse' è stata pertanto considerata equivalente di 'in der Lage sein Texte zu analysieren' o 'wird in der Lage sein Texte zu analysieren'. Si vedrà più avanti che l'UDO di FLOC-DE (di Fig.6.12) omette la specificazione avverbiale equiparabile a 'criticamente', presente nell'UDO di FLOC-IT. Per tale ragione la mappatura fra l'UDO classificata in FLOC-IT e il fuoco 'Befähigung der Studierenden zur Textanalyse' della faccetta 'UDO FLOC-DE' non è un'equivalenza esatta.

In FLOC-AT, selezionando 'produzieren' (nell' 'Azione') e 'Texte' (nell' 'Oggetto') si perviene a quanto mostrato in figura 6.13. I quattro risultati visualizzati presentano relazioni interlinguistiche con una UDO di FLOC-IT e una UDO di FLOC-DE. Al fine di visualizzare unicamente le UDO interessanti ai nostri scopi, in figura 6.14 sono stati selezionati i fuochi 'vollständige Äquivalenz in FLOC-IT' e 'vollständige Äquivalenz in

FLOC-DE’. Entrambe le UDO in FLOC-AT, ‘Die Studierenden produzieren eigene Texte’ e ‘Studierende sind in der Lage Texte zu produzieren’, hanno un equivalente esatto in ‘è in grado di comporre testi’ (UDO di FLOC-IT) e ‘Befähigung zur Produktion von Texten’ (UDO di FLOC-DE).

FLOC-AT presented by [FacetMa](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Handlungen](#) > produzieren  
 > [Alle Objekte](#) > Text

<u>Überfachliche Kompetenz in Tuning</u>	<u>Form</u>	<u>Objekt2</u>	<u>Modifikator</u>	<u>Modifikator2</u>	<u>UDO FLOC-EN</u>	<u>Mapping in FLOC-EN</u>	<u>UDO FLOC-IT</u>	<u>Mapping in FLOC-IT</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>	<u>Mapping in FLOC-DE</u>
Instrumentellen Kompetenzen	in der Lage sein <b>können</b> Präsenz		informativ instruktiv			keine Äquivalenz in FLOC-EN	è in grado di comporre testi	vollständige Äquivalenz in FLOC-IT keine Äquivalenz in FLOC-IT	Befähigung zur Produktion von Texten	vollständige Äquivalenz in FLOC-DE keine Äquivalenz in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 4 results:  
 Die Studierenden produzieren eigene Texte  
 Studierende sind in der Lage Texte zu produzieren  
 Die Studierenden können auf der Grundlage von Vorgaben insbesondere instruktive Texte produzieren  
 Die Studierenden können auf der Grundlage von Vorgaben insbesondere informative Texte produzieren

Fig. 6.13: ‘Texte produzieren’ in FLOC-AT.

FLOC-AT presented by [FacetMa](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Handlungen](#) > produzieren  
 > [Alle Objekte](#) > Text  
 > [Jedes mapping in FLOC-IT](#) > vollständige Äquivalenz in FLOC-IT  
 > [Jedes mapping in FLOC-DE](#) > vollständige Äquivalenz in FLOC-DE

<u>Überfachliche Kompetenz in Tuning</u>	<u>Form</u>	<u>Objekt2</u>	<u>Modifikator</u>	<u>Modifikator2</u>	<u>UDO FLOC-EN</u>	<u>Mapping in FLOC-EN</u>	<u>UDO FLOC-IT</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>
Instrumentellen Kompetenzen	in der Lage sein Präsenz					keine Äquivalenz in FLOC-EN	è in grado di comporre testi	Befähigung zur Produktion von Texten

You've narrowed your search down to these 2 results:  
 Die Studierenden produzieren eigene Texte  
 Studierende sind in der Lage Texte zu produzieren

Fig. 6.14: Equivalenti di ‘Texte produzieren’ (FLOC-AT).

In FLOC-EN, selezionando il fuoco ‘knowledge of a second language’ dalla faccetta ‘Competenza generale Tuning’ e il fuoco ‘master<sup>16</sup>’ (di ‘Azione’), l’utente perviene a quanto mostra figura 6.15.

<sup>16</sup> Il fuoco ‘master’ della faccetta ‘Azione’, adottato per classificare ‘have a good command of’, è un esempio di controllo del vocabolario operato nel corso dello sviluppo della classificazione.

FLOC-EN presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Every generic competence](#) > [instrumental competences](#) > knowledge of a second language  
 > [Every action](#) > [master](#)

<u>Form</u>	<u>Object</u>	<u>Object2</u>	<u>Modifier</u>	<u>Modifier2</u>	<u>UDO</u>	<u>Interlingual</u>	<u>UDO FLOC-AT</u>	<u>Interlingual</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>	<u>Interlingual</u>
should be able to	language		good		<u>FLOC-IT</u> buona conoscenza della seconda lingua	<u>Mapping with</u> <u>FLOC-IT</u> exact equivalence in FLOC-IT	Die Studierenden beherrschen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache	<u>Mapping with</u> <u>FLOC-AT</u> exact equivalence in FLOC-AT	Die Studierenden beherrschen die Fremdsprache	<u>Mapping with</u> <u>FLOC-DE</u> exact equivalence in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 should be able to have a good command of the second language

Fig.6.15: 'Master' una seconda lingua in FLOC-EN.

La classificazione dell'UDO 'should be able to have a good command of the second language' segnala un'UDO esattamente equivalente in ognuna delle restanti tre versioni di FLOC: 'Die Studierenden beherrschen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache' (in FLOC-AT); 'Die Studierenden beherrschen die Fremdsprache' (in FLOC-DE) e 'buona conoscenza della seconda lingua' (in FLOC-IT). Pur ammettendo che la specificazione dell'UDO in FLOC-AT 'adäquates sprachliches Handeln' manchi nell'UDO in lingua inglese, è plausibile che il concetto espresso da 'have a good command of the second language' sia equiparabile a 'der Studierende beherrscht die Fremdsprache, so dass er damit adäquat sprachlich handeln kann', e che 'having a good command of a language' sottintenda capire quali forme e modi siano più appropriati nei diversi contesti comunicativi. Nel confronto fra la buona padronanza ('a good command') in FLOC-EN e la 'buona conoscenza' in FLOC-IT, le due UDO sono state altresì classificate come equivalenti. Tale scelta è suffragata non solamente dalla polisemia del termine 'conoscenza', ma soprattutto dallo specifico contesto di una classificazione di obiettivi formativi, in cui una buona conoscenza di una lingua straniera è molto plausibile ne indichi una buona padronanza.

In FLOC-DE, selezionando la 'Competenza generale Tuning', 'Fertigkeiten im Informationsmanagement' e il fuoco 'Daten' (da 'Oggetto'), si perviene a due UDO, in FLOC-EN e FLOC-AT, esattamente equivalenti all'UDO di FLOC-DE (Fig.6.16).

FLOC-DE presented by [FacetM](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > [Fertigkeiten im Informationsmanagement](#)  
 > [Alle Objekte](#) > [Daten](#)

Form	Handlung	Objekt2	Modifikator	Modifikator2	UDO	Mapping in	UDO	Mapping in	UDO FLOC-AT	Mapping in
in der Lage sein	erheben		eigenständig		FLOC-EN	FLOC-EN	FLOC-IT	FLOC-IT	Fähigkeit zur Gewinnung von Daten	FLOC-AT
					should be able to gather data	vollständige Äquivalenz in FLOC-EN		keine Äquivalenz in FLOC-IT		vollständige Äquivalenz in FLOC-AT

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 Die Studierenden sind in die Lage versetzt, Daten selbständig zu erheben

Fig.6.16: ‘Fertigkeiten im Informationsmanagement’ e ‘Daten’ in FLOC-DE.

Anche in questo caso il *mapping* ha implicato una fase d’analisi. Nell’UDO in FLOC-DE si ha la specificazione ‘selbständig’ (classificata attraverso il fuoco ‘eigenständig’ della faccetta ‘Modifikator’ – si tratta di un esempio di controllo del vocabolario) che manca in entrambe le altre UDO. Nonostante ciò la relazione indicata è di equivalenza esatta, in quanto, anche in questo caso si è reputato che gli avverbi ‘selbständig’ e ‘autonomously’ non siano stati omessi rispettivamente in FLOC-AT e FLOC-EN, bensì sottintesi. Nella valutazione del conseguimento dell’obiettivo ‘should be able to gather data’ e della ‘Fähigkeit zur Gewinnung von Daten’ è plausibile che il docente metta alla prova la capacità di ogni singolo studente di recuperare autonomamente dei dati al fine di poter valutare il conseguimento o meno, da parte dello studente, dell’obiettivo formativo dell’insegnamento.

### 6.1.7.2 Mapping gerarchico – BM

Il caso già visto in figura 6.12, tratto da FLOC-IT, fornisce l’esempio di un’UDO classificata in FLOC-IT che ha un’UDO corrispondente più generica in FLOC-DE. L’UDO classificata in FLOC-IT è ‘è in grado di analizzare criticamente un testo’. L’UDO di FLOC-DE ‘Befähigung der Studierenden zur Textanalyse’ condivide con l’UDO classificata in FLOC-IT i fuochi di ‘Competenza generale Tuning’, ‘Azione’ e ‘Oggetto’. La mancanza di una specificazione equiparabile ‘criticamente’ nell’UDO di FLOC-DE fa sì che i contesti in cui quest’ultima potrebbe essere impiegata siano più numerosi, in quanto l’estensione (cfr. §1.6.3) del concetto ‘Befähigung zur Textanalyse’ è maggiore di ‘Befähigung zur kritischen Textanalyse’. Per tale ragione l’UDO di FLOC-DE è stata messa in relazione con l’UDO qui classificata in FLOC-IT, indicando un *mapping* gerarchico fra le due UDO, anziché un’equivalenza. (E’ certamente fatta salva la possibilità di argomentare che i fuochi ‘analizzare’ e ‘analizzare criticamente’, qui

‘analysieren’ e ‘kritisch analysieren’, possano essere considerati equivalenti. In questo caso, definito ciò attraverso un controllo del vocabolario, e adottando tale vocabolario controllato in tutta la classificazione, le due UDO appena viste sarebbero classificate come equivalenti esatte.)

La figura 6.17, tratta da FLOC-AT, mostra tre UDO individuate scegliendo la ‘capacità di analisi e sintesi’, il fuoco ‘einordnen’ (‘Azione’) e ‘Text’ (‘Oggetto’).

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese  
 > [Alle Handlungen](#) > einordnen  
 > [Alle Objekte](#) > Text

Form	Objekt2	Modifikator	Modifikator2	UDO FLOC-EN	Mapping in FLOC-EN	UDO FLOC-IT	Mapping in FLOC-IT	UDO FLOC-DE	Mapping in FLOC-DE
in der Lage sein	Kontext	historisch literarisch soziokulturell		should be able to contextualise the questions addressed, placing them within their cultural and/or historical framework	NM UDO in FLOC-EN	è in grado di contestualizzare le opere nella cultura e nel periodo storico di riferimento	NM UDO in FLOC-IT	Die Studierenden sind in der Lage Inhalte in den korrekten Kontext zu stellen	BM UDO in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 3 results:  
 Die Studierenden sind in der Lage Texte in den literarischen Kontext einzuordnen  
 Die Studierenden sind in der Lage Texte in den historischen Kontext einzuordnen  
 Die Studierenden sind in der Lage Texte in den soziokulturellen Kontext einzuordnen

Fig.6.17: Relazioni gerarchiche interlinguistiche in FLOC-AT.

La classificazione indica altresì tre UDO, una in FLOC-EN, una in FLOC-IT e una in FLOC-DE, che condividono la ‘Competenza generale Tuning’ e l’‘Azione’, ma che comprendono oggetti e specificazioni che mancano nelle UDO di FLOC-AT. I casi delle UDO in FLOC-EN e FLOC-IT saranno esaminati nel prossimo paragrafo. L’UDO di FLOC-DE ‘Die Studierenden sind in der Lage, Inhalte in den korrekten Kontext zu stellen’ è stata classificata come Broader Mapping UDO in quanto esplicita sia un oggetto sia una specificazione più generici: ‘Inhalte’ a fronte di ‘Texte’ (nella faccetta ‘Objekt’) e ‘den korrekten Kontext’ (inteso presumibilmente come il contesto pertinente al caso esaminato) a fronte delle specificazioni ‘literarischen Kontext’, ‘historischen Kontext’ e ‘soziokulturellen Kontext’ (classificate attraverso la faccetta ‘Modifikator’). Si vedrà più avanti in §6.1.7.3 (nella discussione relativa a Fig.6.22) come in questi casi la BM UDO di FLOC-DE, classificata in FLOC-DE, non possa indicare tutte e tre le NM UDO di FLOC-AT, per via del vincolo posto da FacetMap di attribuire sempre un solo fuoco da una faccetta.

La figura 6.18 porta un esempio tratto da FLOC-EN. In questa classificazione un’UDO presenta affinità semantiche con un’UDO in ciascuna delle altre versioni di FLOC.

You've selected these headings:

- > [Every generic competence](#) > [instrumental competences](#) > [capacity for analysis and synthesis](#)
- > [Every action](#) > [reflect](#)
- > [Every object](#) > [debate](#)

**Browse Form**

[is/are able to](#) (1)

**Browse Modifier**

[critically](#) (1)

**Browse UDO FLOC-IT**

[è in grado di riflettere criticamente su fenomeni e avvenimenti](#) (1)

**Browse UDO FLOC-AT**

[Studierende sind in der Lage kritisch über ein Thema zu reflektieren](#) (1) [BM UDO in FLOC-AT](#) (1)

**Browse UDO FLOC-DE**

[Die Studierenden können über ein Thema kritisch reflektieren](#) (1)

**Browse Object2**

(1)

**Browse Modifier2**

[disciplinary](#) (1)

**Browse Interlingual Mapping with FLOC-IT**

[BM UDO in FLOC-IT](#) (1)

**Browse Interlingual Mapping with FLOC-AT**

[BM UDO in FLOC-AT](#) (1)

**Browse Interlingual Mapping with FLOC-DE**

[BM UDO in FLOC-DE](#) (1)

You've narrowed your search down to these 1 results:

have developed the ability to reflect critically on discipline debates

Fig.6.18: Relazioni gerarchiche interlinguistiche in FLOC-EN.

Le quattro UDO visualizzate in Fig.6.18 (ognuna da una versione diversa di FLOC) condividono la stessa ‘Competenza generale Tuning’ e la stessa ‘Azione’. Anche la specificazione avverbiale che accompagna l’azione si equivale nei quattro casi. La distinzione che ostacola un’equivalenza esatta è data dall’oggetto espresso nelle UDO. Le UDO di FLOC-AT e FLOC-DE parlano genericamente di ‘Themen’; mentre in FLOC-IT si ha ‘fenomeni e avvenimenti’, che, assommata, potrebbero equivalere ai generici ‘fatti’, ‘eventi’, ‘circostanze’, ‘casi’. L’UDO di FLOC-EN specifica, invece, ‘discipline debates’. Per tale ragione la relazione semantica che lega quest’ultima UDO alle UDO nelle altre versioni indica una gerarchia in cui l’UDO di FLOC-EN è più specifica e le tre UDO di FLOC-IT, FLOC-AT e FLOC-DE più generiche.

All’interno di FLOC-DE, l’esempio riportato in figura 6.19 è interessante sotto molteplici punti di vista. Quanto visualizzato è il risultato di una ricerca di UDO che siano classificate come competenze strumentali ‘mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache’, che condividano l’‘Azione’ ‘präsentieren’ e l’‘Oggetto’ ‘Arbeitsergebnis’.

FLOC-DE presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > [Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache](#)  
 > [Alle Handlungen](#) > [präsentieren](#)  
 > [Alle Objekte](#) > [Arbeitsergebnis](#)

<p><b><u>Browse Form</u></b>  <a href="#">in der Lage sein (1), sollen in der Lage sein (4)</a></p>	<p><b><u>Browse Objekt2</u></b>  <a href="#">(1), Form (4)</a></p>
<p><b><u>Browse Modifikator</u></b>  <a href="#">(1), mündlich (1), wissenschaftlich (3)</a></p>	<p><b><u>Browse Modifikator2</u></b>  <a href="#">(1), angemessen (1), mündlich (1), schriftlich (2)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b>  <a href="#">should be able to demonstrate skills in presenting arguments (1), should be able to present their work according to standard academic conventions (4)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-EN</u></b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-EN (4), NM UDO in FLOC-EN (1)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-IT</u></b>  <a href="#">sa comunicare in forma orale e scritta in accordo con lo statuto scientifico della disciplina (4), sa comunicare in forma scritta e/o orale i risultati della ricerca (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-IT</u></b>  <a href="#">vollständige Äquivalenz in FLOC-IT (1), BM UDO in FLOC-IT (1), NM UDO in FLOC-IT (3)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-AT</u></b>  <a href="#">Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in nachvollziehbarer und wissenschaftlicher Weise zu präsentieren (4), (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-AT</u></b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-AT (4), keine Äquivalenz in FLOC-AT (1)</a></p>

You've narrowed your search down to these 5 results:  
 Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form zu präsentieren  
 Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren  
 Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich zu präsentieren  
 Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form schriftlich zu präsentieren  
 Die Studierenden sind in der Lage ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren

Fig.6.19: Relazioni gerarchiche interlinguistiche in FLOC-DE.

Tutti i risultati di tale ricerca, le cinque UDO visualizzate, evidenziano un *mapping* interlinguistico con delle UDO presenti nelle restanti tre versioni di FLOC. Al fine di isolare l'UDO di FLOC-DE più specifica, si selezionano i 'Modifikator' 'mündlich' e 'schriftlich'. In questa maniera si ottiene quanto riportato in figura 6.20. L'UDO di FLOC-DE 'Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren' ha una relazione semantica con un'UDO in FLOC-EN, in FLOC-IT e in FLOC-AT. La relazione semantica non è di equivalenza, in quanto l' 'Oggetto' o l' 'Azione' descritti nelle UDO hanno un diverso grado di specificità.

FLOC-DE
presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:

- > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > [Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache](#)
- > [Alle Handlungen](#) > [präsentieren](#)
- > [Alle Objekte](#) > [Arbeitsergebnis](#)
- > [Alle Modifikatoren](#) > [mündlich](#)
- > [Alle Modifikatoren2](#) > [schriftlich](#)

<p><b><u>Browse Form</u></b>  <a href="#">sollen in der Lage sein (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b>  <a href="#">should be able to present their work according to standard academic conventions (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-IT</u></b>  <a href="#">sa comunicare in forma orale e scritta in accordo con lo statuto scientifico della disciplina (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-AT</u></b>  <a href="#">Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in nachvollziehbarer und wissenschaftlicher Weise zu präsentieren (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Objekt2</u></b>  <a href="#">Form (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping in FLOC-EN</u></b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-EN (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping in FLOC-IT</u></b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-IT (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping in FLOC-AT</u></b>  <a href="#">BM UDO in FLOC-AT (1)</a></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

You've narrowed your search down to these 1 results:

Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren

Fig.6.20: Relazioni gerarchiche interlinguistiche in FLOC-DE.

Laddove l'UDO classificata in FLOC-DE ha 'Arbeitsergebnis' come fuoco di 'Oggetto', l'UDO FLOC-EN parla genericamente di 'work'. Su questa differenza si fonda la scelta della relazione semantica, la quale indica che l'UDO di FLOC-EN ha una estensione maggiore (in quanto più generica) dell'UDO classificata in FLOC-DE. Allo stesso tempo è opportuno soffermarsi ad esaminare che, dove FLOC-DE parla di 'wissenschaftlich angemessene Form', l'inglese menziona le più specifiche 'academic conventions'. In questi casi, peraltro abbastanza frequenti, in cui diversi elementi delle UDO messe a confronto presentavano differenze a livello interlinguistico, si è cercato di dare sempre maggior rilievo alla 'Competenza generale Tuning' e all' 'Azione' identificabili nell'UDO. A fronte di 'Arbeitsergebnisse' in FLOC-DE, l'UDO in FLOC-AT parla di più generiche 'Erkenntnisse' (conoscenza, scoperte). Infine, l'UDO in FLOC-IT presenta una minore specificità del fuoco dell' 'Azione' implicata nell'UDO. Si parla infatti genericamente di 'comunicare', al posto del più specifico 'presentare'/'esporre'.

### 6.1.7.3 Mapping gerarchico – NM

Molti dei casi di Broader Mapping UDO esaminati nel precedente paragrafo generano un *mapping* gerarchico più specifico all'interno delle classificazioni alle quali si rimandava nei precedenti esempi. Per esempio, l'UDO di FLOC-DE, 'Die Studierenden können über ein Thema kritisch reflektieren', già vista in FLOC-EN, in figura 6.18, visualizzata in FLOC-DE si presenta come segue (Fig.6.21).

FLOC-DE

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Handlungen](#) > reflektieren  
 > [Alle Objekte](#) > Thema  
 > [Alle Modifikatoren](#) > kritisch

<b><u>Browse Überfachliche Kompetenz in Tuning</u></b> <a href="#">Instrumentellen Kompetenzen (1)</a>	<b><u>Browse Form</u></b> <a href="#">können (1)</a>
<b><u>Browse Objekt2</u></b> <a href="#">(1)</a>	<b><u>Browse Modifikator2</u></b> <a href="#">(1)</a>
<b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b> <a href="#">have developed the ability to reflect critically on discipline debates (1)</a>	<b><u>Browse Mapping in FLOC-EN</u></b> <a href="#">NM UDO in FLOC-EN (1)</a>
<b><u>Browse UDO FLOC-IT</u></b> <a href="#">è in grado di riflettere criticamente su fenomeni e avvenimenti (1)</a>	<b><u>Browse Mapping in FLOC-IT</u></b> <a href="#">NM UDO in FLOC-IT (1)</a>
<b><u>Browse UDO FLOC-AT</u></b> <a href="#">Studierende sind in der Lage kritisch über ein Thema zu reflektieren (1)</a>	<b><u>Browse Mapping in FLOC-AT</u></b> <a href="#">vollständige Äquivalenz in FLOC-AT (1)</a>

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 Die Studierenden können über ein Thema kritisch reflektieren

Fig.6.21: Relazioni gerarchiche interlinguistiche in FLOC-DE.

In figura 6.18, l'UDO di FLOC-DE 'Die Studierenden können über ein Thema kritisch reflektieren' qui classificata, , era indicata come BM UDO di 'have developed the ability to reflect critically on discipline debates, classificata in FLOC-EN. Di riflesso, qui l'UDO di FLOC-EN è indicata come sua Narrower Mapping UDO. L'UDO di FLOC-IT 'è in grado di riflettere criticamente su fenomeni e avvenimenti' è altresì indicata come Narrower Mapping UDO, perché il 'Thema' ('Oggetto') nell'UDO di FLOC-DE è plausibile implichi un'estensione maggiore di quanto non ammettano gli oggetti 'fenomeni ed avvenimenti' dell'UDO di FLOC-IT.

Un altro esempio può essere interessante se letto alla luce degli esempi già visti precedentemente. In FLOC-EN, selezionando il fuoco 'present' della faccetta 'Action' e 'data' fra i fuochi di 'Object', si perviene al risultato 'should be able to present data' (Fig.6.22).

FLOC-EN presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Every action](#) > [present](#)  
 > [Every object](#) > [data](#)

<u>Generic competence in Tuning</u> instrumental competences	<u>Form</u> should be able to	<u>Object2 Modifier Modifier2 UDO</u> FLOC-IT	<u>Interlingual Mapping with FLOC-IT</u> non equivalence in FLOC-IT	<u>UDO FLOC-AT</u> Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von mündlichem Referat	<u>Interlingual Mapping with FLOC-AT</u> NM UDO in FLOC-AT	<u>UDO FLOC-DE</u> Die Studierenden zeigen, dass sie in der Lage sind, fachliche Inhalte zu präsentieren	<u>Interlingual Mapping with FLOC-DE</u> exact equivalence in FLOC-DE
-----------------------------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 should be able to present data

Fig.6.22: Relazioni semantiche interlinguistiche in FLOC-EN.<sup>17</sup>

La classificazione di ‘should be able to present data’ in FLOC-EN suggerisce che all’interno di FLOC-AT è presente un’UDO che evidenzia un *mapping* gerarchico di tipo Narrower Mapping con ‘Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von mündlichem Referat’. Tornando ad osservare la figura 6.19, l’UDO FLOC-AT ‘Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in nachvollziehbarer und wissenschaftlicher Weise zu präsentieren’ potrebbe altresì correttamente comparire qui (in Fig.6.22) come Narrower Mapping UDO in FLOC-AT. Quest’ultima UDO di FLOC-AT, assieme a ‘Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von schriftlicher Hausarbeit’ (FLOC-AT), e certamente ancora altre UDO di FLOC-AT, sebbene correttamente identificabili come NM UDO, non possono essere tutte indicate in FLOC. Come già osservato nel capitolo 4, FacetMap è un’ottimo software per la classificazione a faccette di una raccolta di elementi. L’uso delle faccette che si fa in questo contesto (indicazione di UDO equivalenti o attinenti in altre versioni di FLOC) è tuttavia fuori dagli standard d’uso di un software per la classificazione a faccette. Nel presente caso le potenzialità di FacetMap sono state adattate agli scopi del progetto di ricerca di dottorato qui descritto e la soluzione identificata è stata la trasformazione di ogni UDO, di ogni versione di FLOC, in fuochi delle faccette ‘UDO FLOC-...’. Il vincolo che pone il software FacetMap all’attribuzione di un solo fuoco di ogni faccetta all’elemento classificato impedisce l’attribuzione di più di un fuoco dalle faccette ‘UDO FLOC-...’ e ‘Mapping interlinguistico con FLOC-...’. Nei casi in cui ci si è imbattuti in più di una UDO

<sup>17</sup> Per quanto riguarda la relazione di equivalenza individuata fra ‘should be able to present data’ e ‘Die Studierenden zeigen, dass sie in der Lage sind fachliche Inhalte zu präsentieren’, ‘data’ e ‘fachliche Inhalte’ sono stati equiparati, considerando il dominio tematico che si sta trattando. Ancora una volta l’interpretazione di UDO e relazioni può rivelare la soggettività del punto di vista del compilatore. Per tale ragione si auspica che lo sviluppo di una classificazione realmente utilizzabile preveda la collaborazione di più menti.

candidata ad instaurare una relazione semantica interlinguistica con l'UDO in quel momento esaminata, ne è stata indicata solamente una (la prima individuata).<sup>18</sup>

In FLOC-AT, 'Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von mündlichem Referat' e 'Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von schriftlicher Hausarbeit' (Fig.6.23) presentano entrambe la relazione gerarchica 'BM UDO in FLOC-EN', segnalato dal numero 2 fra parentesi (nella visualizzazione *Yahoo-style*), e in entrambi i casi riferita all'obiettivo 'should be able to present data' (anche in questo caso seguito dal numero di UDO alle quali esso è ancorato, cioè due).

FLOC-AT

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:

- > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > [Mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache](#)
- > [Alle Handlungen](#) > [präsentieren](#)
- > [Alle Objekte](#) > [Daten](#)

<p><b><u>Browse Form</u></b> <a href="#">Nominalstil (2)</a></p>	<p><b><u>Browse Objekt2</u></b> <a href="#">Hausarbeit (1)</a>, <a href="#">Referat (1)</a></p>
<p><b><u>Browse Modifikator</u></b> <a href="#">mündlich (1)</a>, <a href="#">schriftlich (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Modifikator2</u></b> <a href="#">(2)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b> <a href="#">should be able to present data (2)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-EN</u></b> <a href="#">BM UDO in FLOC-EN (2)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-IT</u></b> <a href="#">(2)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-IT</u></b> <a href="#">keine Äquivalenz in FLOC-IT (2)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-DE</u></b> <a href="#">(2)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-DE</u></b> <a href="#">keine Äquivalenz in FLOC-DE (2)</a></p>

You've narrowed your search down to these 2 results:

Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von mündlichem Referat  
Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von schriftlicher Hausarbeit

Fig.6.23: Relazioni semantiche interlinguistiche in FLOC-AT.

Nel processo di classificazione delle UDO si è verificato inoltre un altro caso degno di nota. In casi come quelli esemplificati nelle figure 6.24 e 6.25 si mettono a confronto due UDO che condividono la 'Competenza generale Tuning', così come il fuoco dell' 'Azione', ma che presentano una differenza di specificità nell' 'Oggetto' (ed

<sup>18</sup> Nel processo di classificazione di un'UDO è possibile si sia verificato il seguente caso. Nella classificazione di, per esempio, un'UDO in lingua inglese, che qui chiameremo per comodità *A*, è stata identificata un'UDO attinente, più generica in FLOC-IT, dunque un'UDO FLOC-IT che qui chiameremo per comodità *B*. In questo caso, *B* è stata annotata nella procedura di classificazione di *A* in FLOC-EN. Se successivamente, nell'ambito della stessa analisi comparativa, è stata identificata un'UDO FLOC-IT più specifica, che qui chiameremo *C*, non si è proceduti a modifiche. In altre parole, avendo già classificato *A* attribuendole una relazione interlinguistica con *B* (l'UDO FLOC-IT più generica), non si è proceduti a registrare *C*, ossia l'UDO di FLOC-IT più specifica.

eventualmente ‘Oggetto2’) e nel ‘Modificatore’ (ed eventualmente ‘Modificatore2’). In questi casi, nonostante ‘conoscenza di base delle metodologie fondamentali della disciplina’ e ‘Erwerb von Grundkenntnissen über fachspezifische Arbeitsmethoden’ condividano una larga parte del loro significato dell’UDO, l’‘Oggetto’ o il ‘Modificatore’ rendono ogni UDO più specifica dell’altra (reciprocamente). In figura 6.24 (FLOC-IT), scegliendo la ‘Competenza generale Tuning’, l’‘Azione’ e l’‘Oggetto’ indicati, si perviene all’UDO ‘conoscenza di base delle metodologie fondamentali della disciplina’. Fra le UDO attinenti, classificate in altre versioni di FLOC, si ha ‘Erwerb von Grundkenntnissen über fachspezifische Arbeitsmethoden’, corredata dell’indicazione di relazione semantica ‘NM UDO in FLOC-AT’. Ciò è dovuto al fatto che laddove l’UDO di FLOC-IT parla genericamente di ‘metodologie’, l’UDO di FLOC-AT specifica ‘Arbeitsmethoden’. La figura 6.25 mostra l’UDO di FLOC-AT classificata in FLOC-AT. La peculiarità del confronto fra le figure 6.24 e 6.25 sta nel fatto che entrambe le UDO rimandano all’altra per mezzo di una relazione NM UDO.

FLOC-IT
presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le competenze generali](#) > [competenze strumentali](#) > conoscenze di base nell'ambito della propria professione  
 > [Tutte le azioni](#) > [conoscere](#)  
 > [Ogni oggetto](#) > [metodologia](#)

<p><b><u>Browse Forma</u></b>  <a href="#">stile nominale (1)</a></p> <p><b><u>Browse Modificatore</u></b>  <a href="#">fondamentale (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b>  <a href="#">should be able to demonstrate an understanding of key concepts and methodologies in a field of study (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-AT</u></b>  <a href="#">Erwerb von Grundkenntnissen über fachspezifische Arbeitsmethoden (1)</a></p> <p><b><u>Browse UDO FLOC-DE</u></b>  <a href="#">(1)</a></p>	<p><b><u>Browse Oggetto2</u></b>  <a href="#">(1)</a></p> <p><b><u>Browse Modificatore2</u></b>  <a href="#">disciplinare (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-EN</u></b>  <a href="#">NM UDO in FLOC-EN (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-AT</u></b>  <a href="#">NM UDO in FLOC-AT (1)</a></p> <p><b><u>Browse Mapping interlinguistico con FLOC-DE</u></b>  <a href="#">non equivalenza in FLOC-DE (1)</a></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 conoscenza di base delle metodologie fondamentali della disciplina

Fig.6.24: Relazioni semantiche interlinguistiche in FLOC-IT.

---



---

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > Ein Fundament im Basiswissen des Fachs  
 > [Alle Objekte](#) > [Arbeitsmethode](#)  
 > [Alle Modifikatoren2](#) > fachspezifisch

<p><b><u>Browse Form</u></b>  <a href="#">Nominalstil (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Handlung</u></b>  <a href="#">kennen (1)</a></p>
<p><b><u>Browse Objekt2</u></b>  <a href="#">(1)</a></p>	<p><b><u>Browse Modifikator</u></b>  <a href="#">grundlegend (1)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-EN</u></b>  <a href="#">(1)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-EN</u></b>  <a href="#">keine Äquivalenz in FLOC-EN (1)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-IT</u></b>  <a href="#">conoscenza di base delle metodologie fondamentali della disciplina (1)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-IT</u></b>  <a href="#">NM UDO in FLOC-IT (1)</a></p>
<p><b><u>Browse UDO FLOC-DE</u></b>  <a href="#">(1)</a></p>	<p><b><u>Browse Mapping in FLOC-DE</u></b>  <a href="#">keine Äquivalenz in FLOC-DE (1)</a></p>

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 Erwerb von Grundkenntnissen über fachspezifische Arbeitsmethoden

Fig.6.25: Relazioni semantiche interlinguistiche in FLOC-AT.

In figura 6.25, l'UDO classificata parla di “fachspezifische Arbeitsmethoden” e non di ‘wesentliche/grundsätzliche Methodologien’, come avviene invece nell'UDO in lingua italiana, “metodologie fondamentali”. In questo binomio di UDO (figure 6.24 e 6.25), in nessun caso un'UDO è pertanto classificabile come più generica dell'altra.

#### 6.1.7.4 Point of View

La relazione di quasi equivalenza dovuta ad un diverso punto di vista fra coppie di UDO di versioni diverse di FLOC è molto meno frequente delle relazioni semantiche esaminate nei precedenti paragrafi. La *difference in point of vue/différence de point de vue* segnala i casi in cui gli elementi ai quali si fa riferimento condividono normalmente i fuochi dell'“Oggetto”, così come la ‘Competenza generale Tuning’, ma in cui l'equivalenza identificabile a livello dell'“Azione” è *fuzzy*, in quanto diversa da un'equivalenza esatta e da una relazione Broader/Narrower mapping. In FLOC-IT si ha un esempio di UDO PoV in FLOC-EN nel caso raffigurato in Fig. 6.26.

FLOC-IT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le azioni](#) > [acquisire](#)  
 > [Ogni oggetto](#) > [consapevolezza](#)  
 > [Ogni mapping interlinguistico con FLOC-EN](#) > UDO PoV in FLOC-EN

<u>Competenza generale</u>	<u>Forma</u>	<u>Oggetto2</u>	<u>Modificatore</u>	<u>Modificatore2</u>	<u>UDO</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping</u>
<u>Tuning</u>					<u>FLOC-EN</u>	<u>FLOC-AT</u>	<u>interlinguistico con FLOC-AT</u>	<u>FLOC-DE</u>	<u>interlinguistico con FLOC-DE</u>
competenze interpersonali	presente		critico		have developed critical awareness of the issues within the discipline		non equivalenza in FLOC-AT		non equivalenza in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 acquisisce consapevolezza critica nei confronti dei fenomeni che attraversano il settore

Fig.6.26: ‘UDO PoV in FLOC-EN’ all’interno di FLOC-IT.

Nell’esempio di Fig.6.26 la capacità di analisi e sintesi condivisa dalle due UDO e l’attinenza fra la “consapevolezza critica nei confronti dei fenomeni che attraversano il settore” e la “critical awareness of the issues within the discipline” sono le ragioni della segnalazione di una relazione semantica interlinguistica fra le due UDO. Tuttavia, la differenza identificabile a livello dell’‘Azione’, nei fuochi ‘acquisire’ (ossia fare proprio) e ‘develop’ (ossia rendere manifesto), genera la *fuzziness* che impedisce di indicare una equivalenza esatta, o una relazione Broader/Narrower mapping.

Un diverso esempio, tratto ancora una volta da FLOC-IT, è mostrato in Fig.6.27.

FLOC-IT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Tutte le azioni](#) > [possedere](#)  
 > [Ogni oggetto](#) > [senso critico](#)

<u>Competenza generale</u>	<u>Forma</u>	<u>Oggetto2</u>	<u>Modificatore</u>	<u>Modificatore2</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping</u>	<u>UDO</u>	<u>Mapping</u>
<u>Tuning</u>					<u>FLOC-EN</u>	<u>interlinguistico con FLOC-EN</u>	<u>FLOC-AT</u>	<u>interlinguistico con FLOC-AT</u>	<u>FLOC-DE</u>	<u>interlinguistico con FLOC-I</u>
competenze interpersonali	presente				will have developed critical reasoning	UDO PoV in FLOC-EN	Die Studierenden erwerben Kritikfähigkeit	UDO PoV in FLOC-AT		non equivalenza FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 possiede senso critico

Fig.6.27: ‘UDO PoV in FLOC-EN’ e ‘UDO PoV in FLOC-AT’ all’interno di FLOC-IT.

In questo caso le tre UDO, ‘possiede senso critico’ ‘will have developed critical reasoning’ e ‘Die Studierenden erwerben Kritikfähigkeit’, sono tutte espressione della capacità di analisi e sintesi e si contraddistinguono per la prossimità semantica dei fuochi di ‘Oggetto’ e ‘Modificatore’: ‘senso critico’, ‘critical reasoning’, ‘Kritikfähigkeit’. La *différence de point de vue* è data dalla sottile distinzione operabile a livello dell’‘Azione’,

in quanto nell'UDO di FLOC-IT lo studente è in possesso della capacità in questione, mentre nelle UDO di FLOC-EN e FLOC-AT lo studente la sta ancora sviluppando/conseguendo.

In FLOC-EN, nell'esempio di figura 6.28, l'UDO 'have developed the ability to use written communication in the second language', oltre a presentare un'UDO NM in FLOC-IT, rimanda anche ad un'UDO PoV all'interno di FLOC-DE, nella fattispecie a 'Die Studierenden entwickeln Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache'. La relazione semantica indicata evidenzia una differenza nel punto di vista fra le due UDO (attribuite alla stessa competenza Tuning), in quanto l'UDO in lingua inglese specifica la capacità di utilizzare la comunicazione scritta ("ability to use written communication"), mentre l'UDO di FLOC-DE parla dello sviluppo dell'abilità di scrittura ('Schreibfähigkeiten').

FLOC-EN presented by [FacetMa](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Every generic competence](#) > [instrumental competences](#) > knowledge of a second language  
 > [Every action](#) > use  
 > [Every object](#) > communication  
 > [Every modifier](#) > written

<b>Form</b>	<b>Object2</b>	<b>Modifier2</b>	<b>UDO FLOC-IT</b>	<b>Interlingual</b>	<b>UDO</b>	<b>Interlingual</b>	<b>UDO FLOC-DE</b>	<b>Interlingual</b>
is/are able to			sa scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti o di suo interesse, in lingua straniera	<u>Mapping with</u> <b>FLOC-IT</b>	<b>FLOC-AT</b>	<u>Mapping with</u> <b>FLOC-AT</b>	Die Studierenden entwickeln Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache	<u>Mapping with</u> <b>FLOC-DE</b>
			NM UDO in FLOC-IT			non equivalence in FLOC-AT		UDO PoV in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 have developed the ability to use written communication in the second language

Fig.6.28: 'UDO PoV in FLOC-DE' all'interno di FLOC-EN.

L'UDO 'Fähigkeit zur Recherche thematisch relevanter Fachliteratur', classificata in FLOC-AT e raffigurata di seguito (in Fig.6.29), segnala due UDO con una *différence de point de vue* in FLOC-IT e FLOC-EN, rispettivamente, 'è in grado di reperire presso fonti ufficiali informazioni rilevanti' e 'should be capable of collecting relevant information'. L'esempio richiama una citazione da Hudon (2009) riportata nel paragrafo 2.3.2.1 a proposito proprio della sottile distinzione identificabile fra il termine francese *recherche d'information* e quello inglese *information retrieval* (Hudon, 2009:210). Le ulteriori differenze a livello di specificità di 'Oggetto' e 'Modificatore' nel caso di 'thematisch relevante Fachliteratur', 'informazioni rilevanti presso fonti ufficiali' e 'relevant information' sono identificabili e recuperabili attraverso i fuochi di queste faccette.

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Handlungen](#) > recherchieren  
 > [Alle Objekte](#) > Fachliteratur

<u>Überfachliche Kompetenz in Tuning</u>	<u>Form</u>	<u>Objekt2</u>	<u>Modifikator</u>	<u>Modifikator2</u>	<u>UDO FLOC-EN</u>	<u>Mapping in FLOC-EN</u>	<u>UDO FLOC-IT</u>	<u>Mapping in FLOC-IT</u>	<u>UDO FLOC-DE</u>	<u>Mapping in FLOC-DE</u>
Instrumentellen Kompetenzen	Nominalstil		relevant		should be capable of collecting relevant information	UDO PoV in FLOC-EN	è in grado di reperire presso fonti ufficiali informazioni rilevanti	UDO PoV in FLOC-IT		keine Äquivalenz in FLOC-DE

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 Fähigkeit zur Recherche thematisch relevanter Fachliteratur

Fig.6.29: ‘UDO PoV in FLOC-EN’ e ‘UDO PoV in FLOC-IT’ all’interno di FLOC-AT.

In FLOC-DE, la selezione della competenza strumentale ‘Beherrschung einer Fremdsprache’ e il fuoco dell’‘Azione’ ‘kennen’ restituisce quanto raffigurato in Fig.6.30.

FLOC-DE presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Alle Tuning Kompetenzen](#) > [Instrumentellen Kompetenzen](#) > Die Beherrschung einer Fremdsprache  
 > [Alle Handlungen](#) > kennen

<u>Form</u>	<u>Objekt</u>	<u>Objekt2</u>	<u>Modifikator</u>	<u>Modifikator2</u>	<u>UDO FLOC-EN</u>	<u>Mapping in FLOC-EN</u>	<u>UDO FLOC-IT</u>	<u>Mapping in FLOC-IT</u>	<u>UDO FLOC-AT</u>	<u>Mapping in FLOC-AT</u>
Präsenz Struktur		grammatisch	grundsätzlich			keine Äquivalenz in FLOC-EN	conosce le strutture grammaticali di base della lingua straniera	UDO PoV in FLOC-IT	Beherrschung des grammatischen Basiswissens der Fremdsprache	UDO PoV in FLOC-AT

You've narrowed your search down to these 1 results:  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der grammatischen Struktur der Fremdsprache

Fig.6.30: ‘kennen’ una seconda lingua in FLOC-DE.

In Fig.6.30 ‘Studierende erwerben Grundkenntnisse der grammatischen Struktur der Fremdsprache’ presenta una relazione di quasi equivalenza, con un diverso punto di vista, sia con un’UDO di FLOC-IT, sia con una di FLOC-AT. Nel primo caso la differenza nel punto di vista è data dalla differenza fra l’acquisizione di conoscenze di base nell’UDO di FLOC-DE, ‘erwerben Grundkenntnisse’, e la conoscenza posseduta dallo studente in FLOC-IT (‘conosce’). Inoltre laddove in FLOC-DE si parla di ‘grammatische Struktur der Fremdsprache’ nell’italiano si hanno ‘strutture grammaticali di base della lingua straniera’. La specificazione ‘di base’ delle strutture grammaticali richiama le conoscenze di base (‘Grundkenntnisse’) nell’UDO di FLOC-DE, ma di fatto invalidano una equivalenza esatta. Tale distinzione è segnalata all’utente di FLOC attraverso la relazione di equivalenza quasi esatta, con un diverso punto di vista. Nel caso di FLOC-AT, nuovamente, l’acquisizione di conoscenze di base in FLOC-DE a fronte della padronanza (‘Beherrschung’) di conoscenze di base, in FLOC-AT, hanno

fatto optare per l'indicazione di una quasi equivalenza, piuttosto che per un'equivalenza esatta.

‘UDO PoV in FLOC-...’ è il fuoco della faccetta ‘Mapping interlinguistico in FLOC-...’ meno rappresentato nelle quattro versioni di FLOC. Questa tipologia di relazione semantica interlinguistica era stata prevista durante la fase di pianificazione della classificazione FLOC ed è stata mantenuta non solamente per coerenza, ma anche per poterne apprezzare la significatività al termine dello sviluppo di FLOC. I casi in cui essa permette di segnalare una relazione semantica sono probabilmente però troppo rari per suffragare un suo impiego in una eventuale futura classificazione di obiettivi formativi.

#### **6.1.7.5 Non equivalenza**

Il fuoco ‘non equivalenza in FLOC-...’ (‘keine Äquivalenz in FLOC-...’, ‘non equivalence in FLOC-...’) indica una mancanza di equivalenza con UDO di altre versioni di FLOC, e descrive dunque tutte le UDO che hanno manifestato un'assenza di UDO confrontabili e paragonabili sulla base dei criteri descritti nei paragrafi da 6.1.7.1 a 6.1.7.4.

‘Non equivalenza in FLOC-...’ non apporta dunque nessuna informazione tangibile relativamente all'identificazione di una relazione semantica fra competenze, processi o oggetti coinvolti in UDO di versioni diverse di FLOC. La sua presenza è tuttavia interessante e può essere utile, se si considera l'informazione che ‘non equivalenza in FLOC-...’ può far passare a livello (globale) di una versione di FLOC o, per esempio, a livello di alcune specifiche competenze. Il potenziale descrittivo di questo fuoco può essere notevole. In FLOC-AT, per esempio, selezionando ‘keine Äquivalenz in FLOC-IT’, ‘keine Äquivalenz in FLOC-DE’ e ‘keine Äquivalenz in FLOC-EN’ si visualizzeranno tutte le UDO di FLOC-AT che non hanno mostrato una prossimità semantica a livello interlinguistico con le UDO di FLOC-IT, FLOC-DE e FLOC-EN. La possibilità di filtrare in questa maniera gli elementi di una raccolta permette, per esempio, di esaminare se le non equivalenze siano più frequenti in alcuni casi, per esempio quando sono chiamate in causa alcune specifiche competenze. Nel caso di FLOC-AT, per esempio, la figura 6.31 offre la panoramica delle UDO di FLOC-AT (non filtrate), mostrando in alto a sinistra la ripartizione in macrocategorie (fuochi di primo livello) della faccetta ‘Competenza generale Tuning’: 412 competenze strumentali, 22 competenze interpersonali e 82 competenze sistemiche.

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

<p><b>Browse Überfachliche Kompetenz in Tuning</b>  <a href="#">Instrumentellen Kompetenzen (412)</a>, <a href="#">Interpersonelle Kompetenzen (22)</a>, <a href="#">Systemische Kompetenzen (82)</a></p> <p><b>Browse Handlung</b>  <a href="#">(1, adaptieren (2), agieren (2), analysieren (20), anwenden (18), argumentieren (1), aufbereiten (1), aufreiben (1), aufzeigen (1), ausarbeiten (1), ausbauen (2), sich ausdrücken (1), sich auseinandersetzen (10), auswerten (1), beantworten (1), bearbeiten (1), beherrschen (13), beschreiben (14), besorgen (1), betreiben (1), beurteilen (1), bewerten (6), bewusst machen (1), (sich) bewusst sein (2), Stellung beziehen (3),</a></p>	<p><b>Browse Form</b>  <a href="#">(2, in der Lage sein (139), können (38), Präsenz (76), Nominalstil (216), sollen (7), sollen in der Lage sein (33), Vergangenheit (1), werden in der Lage sein (4)</a></p> <p><b>Browse Objekt</b>  <a href="#">(1, Abhandlung (1), Alltagssituation (1), Analyse (5), Analyseinstrumentarien (1), Analysemethode (1), Anforderungsprofil (2), Annahme (1), Ansatz (3), Ansprache (1), Anweisung (2), Anwendung (1), Arbeit (3), Arbeitsmethode (2), Arbeitsmittel (1), Arbeitstechnik (2), Argument (6), Art (1), Aspekt (2), Aufbau (3), Aufmerksamkeit (2), Ausdruck (1), Aussage (1), Aussprachefehler (1), Autor (3), Basiskonntniss (1), Basiswissen (1), Begründung (1), Befund (3), Berufsausübung (1), Besonderheit (2), Betrachtungsweise (1), Bewältigungsstrategie (1), Bewusstsein (2), Blick (1), Charakteristikum (1), Corpus (1), Daten (5), Dialekt (1), Dialog (1), Dimension (2), Diskursanalyse (1), Disziplin (1), Dokumentationmethode (2), Dozent (1), Edition (1), Eigenschaft (1), Einschränkung (1), Entscheidung (1), Entscheidungskompetenz</a></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig.6.31: FLOC-AT.

Isolando tutte le UDO di FLOC-AT che non hanno attinenze semantiche con le UDO di FLOC-EN si ottiene il risultato di figura 6.32.

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Jedes mapping in FLOC-EN](#) > [keine Äquivalenz in FLOC-EN](#)

<p><b>Browse Überfachliche Kompetenz in Tuning</b>  <a href="#">Instrumentellen Kompetenzen (340)</a>, <a href="#">Interpersonelle Kompetenzen (11)</a>, <a href="#">Systemische Kompetenzen (64)</a></p> <p><b>Browse Handlung</b>  <a href="#">(1, adaptieren (2), agieren (2), analysieren (17), anwenden (18), argumentieren (1), aufbereiten (1), aufreiben (1), ausarbeiten (1), sich auseinandersetzen (9), auswerten (1), beantworten (1), bearbeiten (1), beherrschen (10), beschreiben (14), beurteilen (1), bewerten (5), bewusst machen (1), (sich) bewusst sein (1), Stellung beziehen (1), definieren (8), dekonstruieren (1), diskutieren (5), dokumentieren (1), durchführen (2), sich einarbeiten (1), einbetten (1), einführen (1), einordnen (4), einschätzen (7), einsetzen (11), entnehmen (7), entwickeln (19), erarbeiten (5)</a></p>	<p><b>Browse Form</b>  <a href="#">(2, in der Lage sein (110), können (30), Präsenz (58), Nominalstil (179), sollen (7), sollen in der Lage sein (28), werden in der Lage sein (1)</a></p> <p><b>Browse Objekt</b>  <a href="#">(1, Analyse (5), Analyseinstrumentarien (1), Analysemethode (1), Anforderungsprofil (2), Annahme (1), Ansatz (3), Ansprache (1), Anweisung (2), Anwendung (1), Arbeit (1), Arbeitsmethode (2), Arbeitsmittel (1), Arbeitstechnik (2), Argument (4), Art (1), Aspekt (2), Aufbau (2), Aufmerksamkeit (2), Aussprachefehler (1), Autor (3), Basiskonntniss (1), Basiswissen (1), Begründung (1), Befund (3), Berufsausübung (1), Besonderheit (7), Bewältigungsstrategie (1), Bewusstsein (1), Blick (1), Charakteristikum (1)</a></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig.6.32: non equivalenze con FLOC-EN in FLOC-AT.

Nel paragone fra le figure 6.31 e 6.32, emerge che il 50 per cento di UDO attribuite a competenze interpersonali, e che circa il 20 per cento sia delle competenze sistemiche che di quelle strumentali (in FLOC-AT) hanno evidenziato un'UDO attinente in FLOC-EN. Ripetendo lo stesso esame per le UDO di FLOC-AT che non hanno attinenze semantiche con le UDO di FLOC-IT si ottiene quanto raffigurato in Fig.6.33.

FLOC-AT presented by [FacetMap](#)

[Instructions](#) | [Configure](#) | [XML](#)

You've selected these headings:  
 > [Jedes mapping in FLOC-IT](#) > [keine Äquivalenz in FLOC-IT](#)

<p><b>Browse Überfachliche Kompetenz in Tuning</b>  <a href="#">Instrumentellen Kompetenzen (333)</a>, <a href="#">Interpersonelle Kompetenzen (17)</a>, <a href="#">Systemische Kompetenzen (63)</a></p> <p><b>Browse Handlung</b>  <a href="#">adaptieren (2), agieren (2), analysieren (14), anwenden (12), argumentieren (1), aufbereiten (1), aufreiben (1), aufzeigen (1), ausarbeiten (1), ausbauen (1), sich auseinandersetzen (9), beantworten (1), bearbeiten (1), beherrschen (8), beschreiben (14), besorgen (1), beurteilen (1), bewerten (6), bewusst machen (1), (sich) bewusst sein (2), Stellung beziehen (3), definieren (8), dekonstruieren (1), diskutieren (4), dokumentieren (1), durchführen (3), sich einarbeiten (1), einbetten (1), einführen (1), einordnen (3), einschätzen (7), einsetzen (10)</a></p>	<p><b>Browse Form</b>  <a href="#">(2, in der Lage sein (109), können (34), Präsenz (56), Nominalstil (178), sollen (4), sollen in der Lage sein (27), Vergangenheit (1), werden in der Lage sein (2)</a></p> <p><b>Browse Objekt</b>  <a href="#">(1, Abhandlung (1), Analyse (5), Analysemethode (1), Anforderungsprofil (2), Annahme (1), Ansatz (1), Ansprache (1), Anweisung (2), Arbeit (2), Arbeitsmethode (1), Arbeitsmittel (1), Arbeitstechnik (2), Argument (5), Art (1), Aspekt (2), Aufmerksamkeit (2), Aussage (1), Aussprachefehler (1), Autor (3), Basiskonntniss (1), Begründung (1), Berufsausübung (1), Besonderheit (2), Bewältigungsstrategie (1), Bewusstsein (2), Blick (1), Daten (5), Dialekt (1), Dialog (1), Dimension (2), Diskursanalyse (1), Disziplin (1), Dozent (1), Edition (1)</a></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fig.6.33: non equivalenze con FLOC-IT in FLOC-AT.

In questo caso, confrontando Fig.6.31 e Fig.6.33 si nota che le tre macrocategorie si assestano intorno ad un 20 per cento circa di mappature con UDO di FLOC-IT, con una leggera eccezione delle competenze sistemiche, le quali si avvicinano al 25 per cento. Infine, ripetendo l'esame con le UDO di FLOC-DE, si ottengono i risultati di Fig.6.34.



Fig.6.34: non equivalenze con FLOC-IT in FLOC-DE.

Nonostante la condivisione della stessa lingua, nelle due varianti, le UDO di FLOC-AT non presentano attinenze semantiche più frequenti con le UDO di FLOC-DE, rispetto ai precedenti casi (Fig.6.32 e Fig.6.33). In questo caso (Fig.6.34) il 13 per cento circa di UDO di FLOC-AT attribuite alle 'competenze strumentali Tuning' (fuoco di 'Competenza generale Tuning') presentano prossimità semantica con le UDO di FLOC-DE. Nel caso delle altre due macrocategorie la percentuale si conferma poco sopra il 20 per cento.

Nella procedura di mapping interlinguistico un elevato numero di UDO (in tutte e quattro le versioni di FLOC) è contraddistinto da questo fuoco<sup>19</sup>. Questa constatazione – assieme all'osservazione dei tanti fuochi (delle altre faccette), equivalenti o quasi-equivalenti all'interno delle UDO classificate nelle diverse versioni di FLOC – permette probabilmente di sostenere che, un sistema per l'esplicitazione e la formulazione di obiettivi dell'apprendimento standardizzato (o almeno concordato), a livello di *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, potrebbe rimuovere una gran parte delle differenze identificabili primariamente sul piano stilistico/formale.

Qualsiasi affermazione basata su questa tipologia di relazione semantica a livello di, complessivamente, tutta la classificazione FLOC, o anche a livello di gruppo di UDO di una versione di FLOC, è interessante nell'ottica delle funzioni plausibili o escludibili nel

<sup>19</sup> Fatta salva la discrezionalità dell'attribuzione della tipologia di relazione interlinguistica nel contesto di sviluppo di FLOC.

contesto di sviluppo di una COAPP. Nel contesto di FLOC, 500 UDO classificate per ogni versione di FLOC, e il dominio prettamente umanistico trattato nelle UDO, rendono il contesto eccessivamente parziale, per poter permettere affermazioni su peculiarità o, per esempio, specializzazioni più marcate degli obiettivi di un ateneo rispetto a quelli di un altro. Ampliando il campione di UDO classificate, aumenterebbe proporzionalmente il grado di precisione della classificazione.

La compilazione della mappatura interlinguistica è stata condotta manualmente, gestendo singolarmente ogni binomio di UDO messe a confronto ed inserendo singolarmente ogni relazione fra UDO, dove sussisteva affinità semantica. La compilazione è stata condotta interamente a mano, per via delle caratteristiche di FacetMap. Questo software probabilmente non è il più adatto per gli usi descritti in questi ultimi paragrafi, sulla gestione di relazioni semantiche interlinguistiche, fra classificazioni diverse. Come già più volte detto, per la classificazione a faccette di una raccolta di elementi esso è, invece, molto valido, non ultimo in quanto *user-friendly* e flessibile per quanto riguarda le diverse modalità di visualizzazione.

Nel prossimo paragrafo si vedranno i dettagli principali e l'iter di creazione dei documenti XML all'interno dei quali è stata classificata ogni UDO di FLOC, per mezzo delle faccette appena viste. Questi documenti XML, una volta caricati nella maschera di *upload* di FacetMap, rendono navigabile la classificazione FLOC.

## 6.2 La procedura classificatoria di ogni UDO

La classificazione FLOC, nelle sue quattro diverse versioni, è visualizzabile e navigabile per mezzo di FacetMap. Le figure finora descritte costituiscono vari esempi di navigazione della classificazione a faccette, laddove la visualizzazione alterna le modalità *Yahoo-style*, *navigation style* e *tag clouds* (cfr. §4.5).

I dati visualizzati e navigabili tramite FacetMap sono stati descritti in un file XML distinto per ogni versione di FLOC: FLOC-IT.xml, FLOC-AT.xml, FLOC-DE.xml e FLOC-EN.xml<sup>20</sup>.

Il contenuto di ogni file XML esibisce in cima la stringa contenente il nome della classificazione che segue nel file. In FLOC-AT, per esempio, questa stringa riporta

---

<sup>20</sup> Questi file sono forniti nel supporto informatico in allegato alla presente dissertazione e ne costituiscono parte integrante. La consultazione di uno di questi file, parallelamente alla lettura del presente paragrafo, è probabile faciliti la comprensione dei diversi passaggi.

“<facetmap title="FLOC-AT">”<sup>21</sup> e corrisponde a ‘FLOC-AT’ in alto a sinistra nella figura descritta in Fig.6.34.

A “<facetmap title=...” seguono 13 stringhe di caratteri introdotte da “ <taxonomy title=...””, una per ogni faccetta appena vista nei paragrafi da 6.1.1 a 6.1.7<sup>22</sup> I fuochi di ogni faccetta sono, invece, introdotti da <heading id="..." title="..."/>. All’interno di ognuno dei quattro file XML si hanno circa 10.000 righe di testo, compilate per intero manualmente. Le prime 3.000 righe (circa) elencano tutto l’insieme di codici (di faccette e di fuochi) utilizzato per descrivere (dunque analizzare a faccette) le UDO classificate in FLOC. Le UDO classificate occupano le restanti 7.000 righe (circa) di ogni file.

Nella figura che segue (Fig.6.35) la porzione di documento catturata dallo *screenshot* mostra le prime righe di FLOC-IT.xml. In essa si vedono gli ultimi fuochi della (prima) faccetta ‘Competenza generale Tuning’ (da riga 39 a 46), la (seconda) faccetta ‘Forma’ e i suoi fuochi (da riga 48 a 61) e la (terza) faccetta ‘Azione’ con i relativi primi quattro fuochi (da riga 63 a 70).

```

39 <heading id="ccup" title="comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi"/>
40 <heading id="cala" title="capacit&#x00E0; di lavorare autonomamente"/>
41 <heading id="cpdi" title="capacit&#x00E0; di progettazione e gestione di un progetto"/>
42 <heading id="insi" title="spirito di iniziativa e imprenditoriale"/>
43 <heading id="aqpl" title="attenzione per la qualit&#x00E0;"/>
44 <heading id="desu" title="desiderio di avere successo"/>
45 </heading>
46 </taxonomy>
47
48 <taxonomy title="Forma" root-heading-title="Tutte le Forme" facetid="forma">
49 <heading id="nomi" title="stile nominale"/>
50 <heading id="0" title="sintagma verbale"/>
51 <heading id="eigd" title="&#x00E8; in grado di"/>
52 <!--
53 è capace di; sa; ha abilità di; possiede capacità di; acquisisce la capacità di; ha le conoscenze necessarie a;
54 possiede gli strumenti per; ha le competenze per; acquisisce competenze volte a, acquisisce competenze per,
55 possiede conoscenze idonee a, possiede competenze di, acquisisce gli strumenti necessari per, possiede le basi teoriche per saper .
56 -->
57 <heading id="futr" title="futuro"/>
58 <heading id="infi" title="infinito"/>
59 <heading id="pass" title="passato"/>
60 <heading id="pres" title="presente"/>
61 </taxonomy>
62
63 <taxonomy title="Azione" root-heading-title="Tutte le azioni" facetid="azione">
64 <heading id="acqu" title="acquisire"/>
65 <!--
66 acquistare, assumere.
67 -->
68 <heading id="adeg" title="adeguare"/>
69 <heading id="affi" title="affinare"/>
70 <heading id="affr" title="affrontare"/>

```

Fig.6.35: Screenshot da FLOC-IT.xml.

La riga 40 di Fig.6.35 riporta

<heading id="cala" title="capacit&#x00E0;<sup>23</sup> di lavorare autonomamente"/>,

<sup>21</sup> Per la scrittura e lettura dei file XML è stato adoperato il programma Notepad++.

<sup>22</sup> Complessivamente sono state descritte 15 faccette. In ogni versione di FLOC se ne hanno, tuttavia, sempre solo 13. In FLOC-IT, per esempio, mancano le faccette ‘UDO FLOC-IT’ e ‘Mapping interlinguistico in FLOC-IT’.

<sup>23</sup> La corretta lettura di caratteri speciali presenti in FLOC-IT, FLOC-DE e FLOC-AT ha richiesto l’inserimento di codici Unicode.

cioè il fuoco ‘capacità di lavorare autonomamente’ (una delle competenze sistemiche Tuning). A questo fuoco è associato un codice (*heading id*) che in questo caso è “cala”. Ognuno dei codici *heading id* sono stati ideati nel corso di sviluppo della classificazione. Gli *heading id* sono arbitrariamente scelti. L’unico vincolo da rispettare nella loro formulazione è l’unicità di ogni *heading id*, all’interno di una faccetta. In pratica, affinché FacetMap sia in grado di leggere correttamente il file XML, ogni fuoco, di una stessa faccetta, deve essere contraddistinto da un *heading id* unico, esclusivo del dato fuoco. La seconda faccetta in Fig.6.35 è la faccetta ‘Forma’. Ad essa seguono gli *heading id* che introducono i codici relativi ai fuochi della faccetta ‘Forma’. All’ultimo fuoco di ogni faccetta segue “</taxonomy>”. La terza voce “<taxonomy title=...” introduce la terza faccetta, ‘Azione’. Al suo interno i vari fuochi, sono anche qui introdotti dalla voce *heading id*, seguita da un codice di riferimento esclusivo per ogni fuoco di questa faccetta. Nella figura 6.35 si vedono i primi quattro fuochi di questa faccetta. Essi sono riportati qui di seguito:

```
<heading id="acqu" title="acquire"/>
<!--
acquistare
-->
<heading id="adeg" title="adeguare"/>
<heading id="affi" title="affinare"/>
<heading id="affr" title="affrontare"/>
```

Nel caso del primo fuoco, ad “acquire” è stato attribuito il codice *heading id* “acqu”. Inoltre, operando un controllo del vocabolario, il verbo ‘acquistare’ è stato considerato sinonimo di ‘acquire’ e pertanto riportato nel file XML fra i caratteri <!-- --> in qualità di promemoria per il compilatore della classificazione. In questa maniera il compilatore è facilitato nel ricordare che, avendo stabilito una relazione di sinonimia fra “acquire” e “acquistare” (in FLOC-IT), ogni occorrenza di “acquistare”, nell’‘Azione’ di un’UDO, è sempre da indicare tramite il fuoco ‘acquire’ e dunque tramite il codice *heading id* “acqu”.<sup>24</sup> Agli altri tre fuochi, di questa faccetta, sono stati attribuiti rispettivamente i codici “adeg”, “affi” e “affr”.

---

<sup>24</sup> Un altro esempio di controllo del vocabolario (in Fig.6.35) è dato da

```
<heading id="eigd" title="è in grado di"/>
<!--
è capace di; sa; ha abilità di; possiede capacità di; acquisisce la capacità di; ha le conoscenze
necessarie a;
possiede gli strumenti per; ha le competenze per; acquisisce competenze volte a, acquisisce
competenze per,
```

Come già detto, la regola che vieta l'attribuzione di uno stesso codice a più fuochi è valida unicamente nell'ambito dei fuochi di una stessa faccetta. Nel caso di 'Oggetto' e 'Oggetto2' e di 'Modificatore' e 'Modificatore2' (4 faccette diverse) i fuochi della faccetta 'Oggetto' coincidono con i fuochi della faccetta 'Oggetto2' e i fuochi di 'Modificatore' coincidono con i fuochi della faccetta 'Modificatore2'. Ad 'Oggetto' e 'Oggetto2' e 'Modificatore' e 'Modificatore2' sono infatti attribuite righe diverse (contenenti i codici *heading id*) di ogni UDO classificata, rispettivamente la quarta, quinta, sesta e settima riga. Come si vedrà successivamente, nell'esempio di figura 6.36, ogni UDO è descritta attraverso 13 codici, elencati uno sotto l'altro, su 13 righe. Questi 13 codici (disposti sulle 13 diverse righe) corrispondono a 13 fuochi, ognuno relativo ad una delle 13 faccette per mezzo delle quali è stata analizzata un'UDO. Il primo di questi 13 codici fa sempre riferimento alla prima faccetta di ogni file XML, cioè a 'Competenza Generali Tuning'. Nella lettura delle 13 righe che descrivono un'UDO, il software FacetMap interpreta il codice della prima riga cercandone la concordanza fra i codici *heading id* della prima faccetta, cioè

```
<taxonomy title="Competenza generale Tuning" root-heading-title="Tutte le competenze generali" facetid="competenze">
```

Il codice della seconda riga è confrontato con i codici *heading id* che contraddistinguono ogni fuoco della seconda faccetta, ovvero 'Forma'. Il codice nella terza riga viene confrontato con gli *heading id* della terza faccetta, dunque con i fuochi di 'Azione'. Come si diceva più su, nella lettura della quarta riga FacetMap confronta gli *heading id* con i fuochi della quarta faccetta, cioè 'Oggetto'. Nella lettura della quinta riga, FacetMap cerca la corrispondenza fra il codice della quinta riga con i codici *heading id* attribuiti ai fuochi della quinta faccetta, cioè 'Oggetto2'. Nella lettura della sesta riga, la corrispondenza è cercata con i codici dei fuochi della sesta faccetta, cioè 'Modificatore' e nella lettura della settima, con i codici *heading id* attribuiti ai fuochi della settima faccetta, cioè 'Modificatore2'.<sup>25</sup> Le righe dall'ottava alla tredicesima rispettano le

---

```
    possiede conoscenze idonee a, possiede competenze di, acquisisce gli strumenti necessari per,
    possiede le basi teoriche per saper.
```

```
-->
```

```
in cui <!-- --> contiene l'elenco dei costrutti considerati sinonimi di 'è in grado di'. L'utente di
FLOC che selezioni questo fuoco della faccetta 'Forma' visualizzerà tutte le UDO che, non solo adottano
la locuzione 'essere in grado di', ma anche tutte le forme incluse fra i caratteri <!-- -->. I caratteri
del file XML contenuti fra <!-- --> non sono visibili nella navigazione della classificazione tramite
FacetMap. L'indicazione è di fatto un promemoria ad uso del compilatore.
```

<sup>25</sup> Per questa ragione è possibile avere codici *heading id* identici, se attribuiti a fuochi di due faccette diverse. Facetmap cerca la corrispondenza di ogni fuoco solamente fra i fuochi della faccetta di pertinenza, ignorando codici identici di altre faccette.

medesime regole di lettura da parte di FacetMap. L’ottava, la decima e la dodicesima sono sempre relative all’ottava, alla decima e alla dodicesima faccetta (di ogni file XML), cioè alle UDO semanticamente attinenti di altre versioni di FLOC. La nona, l’undicesima e la tredicesima riga, invece, fanno riferimento ai fuochi della nona, dell’undicesima e della tredicesima faccetta, ed esprimono la tipologia di *mapping* interlinguistico fra l’UDO classificata e le UDO delle altre versioni di FLOC.

La figura 6.36 propone un esempio alla luce del quale si mostreranno le 13 righe, con i rispettivi 13 codici. L’UDO classificata è ‘Die Studierenden können Organisationsabläufe evaluieren’ (di FLOC-DE), già vista fra i risultati della ricerca illustrata in Fig.6.3.

```

2841     <map heading="4" />
2842   </resource>
2843   <resource title="Die Studierenden k&#x00F6;nne#n Organisationsabl&#x00E4;ufe evaluieren">
2844     <map heading="fas" />
2845     <map heading="koen" />
2846     <map heading="eval" />
2847     <map heading="abla" />
2848     <map heading="000" />
2849     <map heading="orga" />
2850     <map heading="0000" />
2851     <map heading="0" />
2852     <map heading="4" />
2853     <map heading="337" />
2854     <map heading="5" />
2855     <map heading="0" />
2856     <map heading="4" />
2857   </resource>
2858   <resource title="Die Studierenden k&#x00F6;nne#n Leistungsmessung evaluieren">
2859     <map heading="fas" />
2860     <map heading="koen" />
2861     <map heading="eval" />

```

Fig.6.36: Analisi a faccette di ‘Die Studierenden können Organisationsabläufe evaluieren’ in FLOC-DE.xml.

La riga 2843 riporta l’elemento classificato (dunque un’UDO) introdotto da `<resource title=...`. Da riga 2844 a riga 2856 si hanno le 13 righe di cui si parlava poc’anzi, con i relativi 13 codici fra virgolette e in caratteri di colore viola. Il codice della prima riga, “fas”, corrisponde al fuoco della prima faccetta, in questo caso ‘Die Fähigkeit zur Analyse und Synthese’. La seconda riga riporta il codice di uno dei fuochi della faccetta ‘Form’, in questo caso “koen”, ovvero “können”. La terza riga esprime un fuoco della faccetta ‘Handlung’, qui ‘eval’ rappresenta il verbo ‘evaluieren’. La quarta riga, relativa alla quarta faccetta, ‘Objekt’ contiene ‘abla’, cioè “Ablauf”. La quinta riga, relativa ad ‘Objekt2’ contiene il codice ‘000’ che corrisponde al fuoco nullo

```
<heading id="000" title="" />
```

in quanto nell'UDO classificata manca un secondo oggetto. La sesta riga è espressione di uno dei fuochi di 'Modifikator', qui 'orga', ovvero 'organisatorisch' (Organisationsablauf è stato scomposto in *organisatorischer Ablauf*). La settima riga è nulla, in quanto nell'UDO manca una seconda specificazione. L'ottava riga riporta un fuoco, con codice nullo, della faccetta 'UDO FLOC-EN', in quanto nessuna UDO di FLOC-EN è risultata semanticamente attinente all'UDO qui classificata in FLOC-DE. La nona riga indica il codice '4', che sta ad indicare che non sussistono equivalenze con UDO di FLOC-EN e corrisponde a 'keine &#x00C4;quivalenz in FLOC-EN'. La decima riga, relativa alla faccetta 'UDO FLOC-IT', riporta il codice '337' che corrisponde al fuoco 'è in grado di valutare processi ed esiti degli interventi intrapresi'. L'undicesima riga indica il codice del fuoco della faccetta 'Mapping in FLOC-IT' e riporta il codice '5', espressione di 'NM UDO in FLOC-IT'. La dodicesima riga è espressione del fuoco di 'UDO FLOC-AT'. Essa contiene il codice che corrisponde ad un fuoco nullo, mancando (in FLOC-AT) un'UDO che sia semanticamente attinente all'UDO qui classificata in FLOC-DE. Infine, la tredicesima riga è relativa a 'Mapping in FLOC-AT' ed indica il codice del fuoco 'keine &#x00C4;quivalenz in FLOC-AT'. Ognuno dei codici riportati nelle righe da 2844 a 2856 è decodificato da FacetMap confrontando il codice *heading id* di ogni riga con i codici *heading id* attribuiti ad ogni fuoco di ogni faccetta, nella prima parte del file XML, cioè nelle prime (circa) 3.000 righe di ogni file.

Un diverso esempio, tratto da FLOC-EN, mostra l'analisi a faccette dell'UDO 'have developed the ability to reflect critically on discipline debates', in figura 6.37. Questa UDO è già stata oggetto di discussione sulla base di quanto riportato in Fig.6.18. Le 13 righe che riportano i 13 codici dei fuochi, tramite i quali è stata analizzata questa UDO, occupano le righe 9775 - 9787. La prima riga (9775) riporta il codice 'caany'. Essendo nella prima riga (dopo <resource title...), Facetmap confronta questo codice con i fuochi relativi alla prima faccetta elencata in cima al documento FLOC-EN.xml. Vi identifica una corrispondenza con il fuoco

```
<heading id="caany" title="capacity for analysis and synthesis"/>26
```

<sup>26</sup> Riga 13 del documento FLOC-EN.xml

```

9772     <map heading="4"/>
9773     </resource>
9774     <resource title="have developed the ability to reflect critically on discipline debates">
9775         <map heading="caany"/>
9776         <map heading="bat"/>
9777         <map heading="refl"/>
9778         <map heading="deba"/>
9779         <map heading="000"/>
9780         <map heading="criy"/>
9781         <map heading="disc"/>
9782         <map heading="299"/>
9783         <map heading="3"/>
9784         <map heading="475"/>
9785         <map heading="3"/>
9786         <map heading="223"/>
9787         <map heading="3"/>
9788     </resource>
9789     <resource title="have developed the ability to undertake independent research">
9790         <map heading="abwau"/>
9791         <map heading="bat"/>
9792         <map heading="undt"/>
9793         <map heading="rese"/>

```

Fig.6.37: Analisi a faccette di ‘have developed the ability to reflect critically on discipline debates’ in FLOC-EN.xml.

FacetMap è così in grado di restituire il risultato che assegna questa UDO alla ‘capacity for analysis and synthesis’. La riga 9776 (seconda riga dopo <resource title...>) esprime la (seconda) faccetta, cioè ‘Form’. FacetMap cerca e trova la corrispondenza fra il codice “bat”, della seconda riga di analisi di questa UDO, con il codice *heading id* indicato fra i fuochi della seconda faccetta, alla riga 60 di FLOC-EN.xml, che riporta:

```

<heading id="bat" title="is/are able to"/>
<!--
includes 'has the ability to' ,
'have learnt how to' , 'have developed the ability to' , 'have developed skills in/the skills to' ,
'gain competence in the ability to' , 'have developed the capacity to' , 'have capacity to' , 'have
started to' .
-->

```

Anche in questo caso i caratteri <!-- --> racchiudono un promemoria per il compilatore. Nella fase di controllo del vocabolario è stato definito che (nel contesto di sviluppo di FLOC), le espressioni contenute fra i caratteri <!-- --> e ‘is/are able to’ fossero tutte fra loro equivalenti. Per tale ragione, l’utente che selezioni il fuoco ‘is/are able to’ della faccetta ‘Form’, visualizzerà UDO che si articolano adottando tanto ‘is/are able to’ , quanto uno dei costrutti fra i caratteri <!-- -->. La terza riga (9777) riporta il codice che corrisponde al fuoco della terza faccetta elencata in FLOC-EN.xml, cioè ‘Action’, alla riga 203:

```

<heading id="refl" title="reflect"/>

```

La quarta riga (9778) fa riferimento ad un fuoco della quarta faccetta, cioè ‘Object’, di riga 289:

---



---

```
<heading id="deba" title="debate"/>
```

La quinta, (9779), esprime il fuoco nullo “000” della faccetta ‘Object2’, di riga 693. La sesta riga è relativa al fuoco ‘critically’ di ‘Modifier’ (riga 730 del documento FLOC-EN.xml). La settima riporta “disc”, che FacetMap interpreta alla luce dei codici *heading id* della settima faccetta di FLOC-EN.xml, ovvero ‘Modifier2’ (riga 938) corrisponde a ‘disciplinary’. Le successive faccette indicano le UDO delle altre classificazioni e la tipologia di relazione semantica che sussiste fra l’UDO ‘have developed the ability to reflect critically on discipline debates’ qui classificata in FLOC-EN e le UDO delle restanti tre versioni di FLOC.

L’attribuzione dei diversi codici *heading id* ad ogni UDO concretizza il lavoro di classificazione da parte del compilatore. La compilazione dei 13 campi di analisi per ognuna delle (circa) 500 UDO di FLOC-IT, FLOC-EN, FLOC-AT e FLOC-DE è stata condotta manualmente. L’attribuzione di un codice (a dispetto di un altro) riflette pertanto il potere del compilatore di classificare in una maniera (anziché in un’altra) ogni UDO di FLOC. Essa riflette altresì la discrezionalità del lavoro di classificazione nel momento in cui una persona singola propone una classificazione. La probabile soggettività, alla quale si è accennato già più volte nella stesura di questa dissertazione, fa riferimento proprio alle scelte classificatorie operate nell’analisi di ogni UDO. In diversi casi la scelta di attribuzione di un fuoco da una faccetta piuttosto che un altro potrebbe risultare opinabile. Il punto di forza di FLOC, tuttavia, non vuole essere la corretta classificazione di 500 UDO per ogni lingua, bensì il vantaggio dell’approccio classificatorio di obiettivi formativi attraverso una classificazione a faccette.

E’ importante aggiungere che, nell’ambito dello sviluppo di FLOC, non sono stati impiegati dei lemmatizzatori, benché essi potrebbero essere utilmente impiegati in una futura classificazione di obiettivi formativi espansa (COAPP). Per mezzo di essi sarebbe possibile ricondurre ad un unico nucleo semantico diverse forme grammaticali, come per esempio ‘Evaluation’ e ‘evaluieren’, già visti in Fig.6.3. Nel contesto di sviluppo di una COAPP, inoltre, non è sottinteso nuovamente l’impiego di FacetMap. Il lavoro di compilazione del documento XML, leggibile per mezzo di FacetMap, implica un lungo lavoro di compilazione e conseguentemente un grande dispendio di tempo. Ciò potrebbe svantaggiare l’adozione di questo software nella valutazione di fattibilità (nel quadro di sviluppo di una COAPP).



*“What we call the beginning is often the end  
And to make an end is to make a beginning.  
The end is where we start from.”  
(T.S. Eliot, Little Gidding, 1944)*

## ***Conclusioni e Prospettive***

**Sommario:** Considerazioni su FLOC: i vantaggi di FLOC; Validazione di FLOC: I possibili utenti di FLOC; Potenziale di miglioramento in una futura classificazione di obiettivi formativi; Commento finale

In conclusione della presente dissertazione si riporteranno alcune considerazioni maturate durante l’elaborazione di FLOC e in occasione della sua navigazione.

### **Considerazioni su FLOC: i vantaggi di FLOC**

Nel capitolo 4, la discussione intorno agli scopi di una classificazione di obiettivi di apprendimento (a livello universitario) ha esaminato distintamente i vantaggi e gli usi di una classificazione da parte di studenti e futuri studenti, da parte di docenti e, infine, da parte di datori di lavoro. Nel capitolo 4 l’analisi ha considerato gli utenti di una classificazione di obiettivi di apprendimento, elencando caratteristiche e funzioni tanto di FLOC quanto di COAPP. Di seguito si esploreranno più da vicino i vantaggi di FLOC e la sua navigazione.

La prima peculiarità di FLOC è che propone la classificazione di obiettivi dell’apprendimento sulla base di uno schema classificatorio che analizza gli obiettivi per mezzo di una serie di faccette. La classificazione a faccette è uno strumento assai utile nella gestione di un’ampia collezione di oggetti con caratteristiche omogenee che si

rivolge ad un ampio spettro di categorie di utenti, i quali presentano a loro volta un altrettanto potenzialmente ampio spettro di modelli mentali e vocabolari. La classificazione a faccette, in quanto multidimensionale, ammette diversi criteri di divisione adottabili contemporaneamente. Inoltre essa offre la possibilità di espandere la collezione a posteriori inserendo nuovi elementi (nuove UDO), causando un minimo impatto sullo schema preesistente. Sulla base delle ricerche condotte nell'ambito del presente percorso di dottorato di ricerca, un'impostazione dell'analisi di obiettivi formativi che sfrutti il potenziale della classificazione a faccette a livello applicativo non è nota<sup>1</sup>. Questo approccio permette un'analisi estremamente duttile ed elastica della portata semantica degli obiettivi dell'apprendimento. Per mezzo di esso è infatti possibile enucleare la semantica implicita nei costrutti e nelle frasi (a condizione che le formulazioni siano sufficientemente omogenee). Attraverso un'analisi a faccette di ogni obiettivo, quest'ultimo viene infatti smembrato in nuclei semantici distinti: la competenza, l'azione, gli oggetti, e le specificazioni espressi. Ciò permette di rendere più immediata e trasparente l'interpretazione semantica degli obiettivi. L'adozione della classificazione a faccette di obiettivi formativi e l'esperienza di elaborazione di FLOC hanno confermato come valido ed efficiente questo tipo di analisi, non solamente nel contesto di FLOC, ma anche nell'ottica più lungimirante di sviluppo di una classificazione paneuropea (COAPP), pur nei limiti imposti dalla mancanza di un sistematico vocabolario controllato.

L'analisi in faccette permette non solo una esplicitazione dei nuclei semantici degli obiettivi organizzati, ma anche una serie di esami circa la natura e la qualità degli obiettivi e della didattica in generale. Per mezzo di essa è possibile, per esempio, verificare la coerenza e la duplicazione di obiettivi formativi all'interno della didattica offerta dalle facoltà incluse nello studio<sup>2</sup>. Nel contesto di una COAPP nella quale le UDO, oltre ad essere classificate, saranno altresì collegate all'insegnamento del corso di laurea, della facoltà, dell'università che lo offre, sarà possibile verificare coerenza e duplicazione di obiettivi, anche a livello di singolo insegnamento e di un piano di studi,

---

<sup>1</sup> Solamente il progetto OntoLeO, trattato nel capitolo 4, presenta alcune complementarità possibili con il progetto di ricerca esposto nella presente dissertazione.

<sup>2</sup> Un'analisi delle lacune nella didattica di una facoltà non è invece possibile, a causa del limite di 500 UDO (estratte dai corpora) definito nel contesto del presente progetto di ricerca. Nulla esclude che altre UDO non identificate siano ancora estraibili dai corpora. Avendo effettuato solamente un'estrazione parziale delle UDO non è pertanto possibile esprimersi sulla copertura tematica garantita dalle UDO estratte per ogni versione di FLOC.

nel suo complesso<sup>3</sup>. Inoltre, una classificazione a faccette fornisce una visione d'insieme della raccolta di elementi classificati. Per esempio, all'interno di una versione di FLOC si hanno 500 UDO (circa) classificate per mezzo di un centinaio di sintagmi verbali che ne esprimono l'azione e di circa 200 sostantivi relativi agli oggetti degli obiettivi d'apprendimento classificati.

FLOC permette altresì di valutare la necessità e l'eventuale definizione di un vocabolario controllato per esprimere gli obiettivi dell'apprendimento ed evitare ambiguità, sinonimie, espressioni troppo generiche e sovrapposizioni semantiche (cfr. §5.7.2, Kennedy, 2008:16). In alcuni casi – a tratti già commentati, per esempio nella figura 5.28 (da FLOC-IT) su 'termini', 'terminologia', 'lessico', 'vocabolario', ecc.; nella figura 6.29 (FLOC-DE), in cui 'erwerben Grundkenntnisse' è stato classificato per mezzo del fuoco 'kennen' della faccetta 'Handlung'; e nell'esempio raffigurato in Fig.6.9 (FLOC-EN), in cui l'attributo 'presentation' di 'presentation skills' e il sintagma preposizionale 'of/in (an oral or written) presentation' sono stati registrati come specificazione nella faccetta 'Modificatore' col fuoco 'presentational' – in FLOC, si è proposto un iniziale controllo del vocabolario. Vale qui quanto è autorevolmente sostenuto sulla funzione di un thesaurus da McIlwaine (2003).

Mention of terminology leads naturally onto a consideration of the thesaurus, the tool most beloved at the present time for information retrieval. This preference is very understandable – words must be used for retrieval, and even those brought up to believe that the classification scheme is the most universally acceptable retrieval tool because it can rise above linguistic barriers, realize that in order to access a classification, one needs to use the index, and therefore rely on words. Conversely, it is not always understood that for a thesaurus to be a really effective retrieval tool it must be based on a classification and that a properly worked out systematic display, preferably one that is available for the user to consult should he or she wish to do so, is an essential complement to the thesaurus. However, the use of a structured vocabulary, rather than reliance on keywords, is universally acknowledged to be more successful, and has also been found to have good retrieval results for objects and visual materials in addition to verbal information (Tam & Leung, 2001).

(McIlwaine, 2003:80)

---

<sup>3</sup> In COAPP sarebbe opportuna una classificazione di ogni UDO che indichi anche in quale contesto istituzionale sia possibile maturare l'obiettivo formativo descritto dall'UDO in questione. Per ogni UDO verrebbe dunque fornita non solo un'analisi dell'UDO nelle faccette 'Competenza', 'Azione', 'Oggetto', e così via (analogamente a quanto avviene in FLOC), ma anche un'analisi in grado di indicare nell'ambito di quale insegnamento, corso di laurea, ciclo, istituzione universitaria e sistema nazionale quella data UDO si concretizza in un percorso didattico reale. In una classificazione COAPP, utilizzata per la pianificazione degli studi, la collocazione sarebbe opportuno fosse dunque anche temporale e spaziale, al fine di rendere possibile l'identificazione del contesto reale all'interno del quale l'UDO di interesse può essere acquisita/maturata.

Un controllo del vocabolario sistematico, all'interno di una classificazione di obiettivi dell'apprendimento come COAPP, sarebbe utile coinvolgesse, per esempio, anche le forme verbali dell'azione (tempi dei verbi e verbi modali) adottabili per esprimere l'obiettivo formativo. La figura che segue (Fig.1) porta l'esempio delle occorrenze di 'appreciate' (fuoco della faccetta 'Action') in FLOC-EN. Gli otto risultati alternano una diversa 'Forma': 'should be able', 'will be able', ecc. La scelta fra l'uno o l'altro costruito sembra tuttavia sfuggire ad un criterio sempre valido ed essere soggetta, più che altro, allo stile del compilatore del programma di insegnamento (dal quale queste UDO sono state tratte).

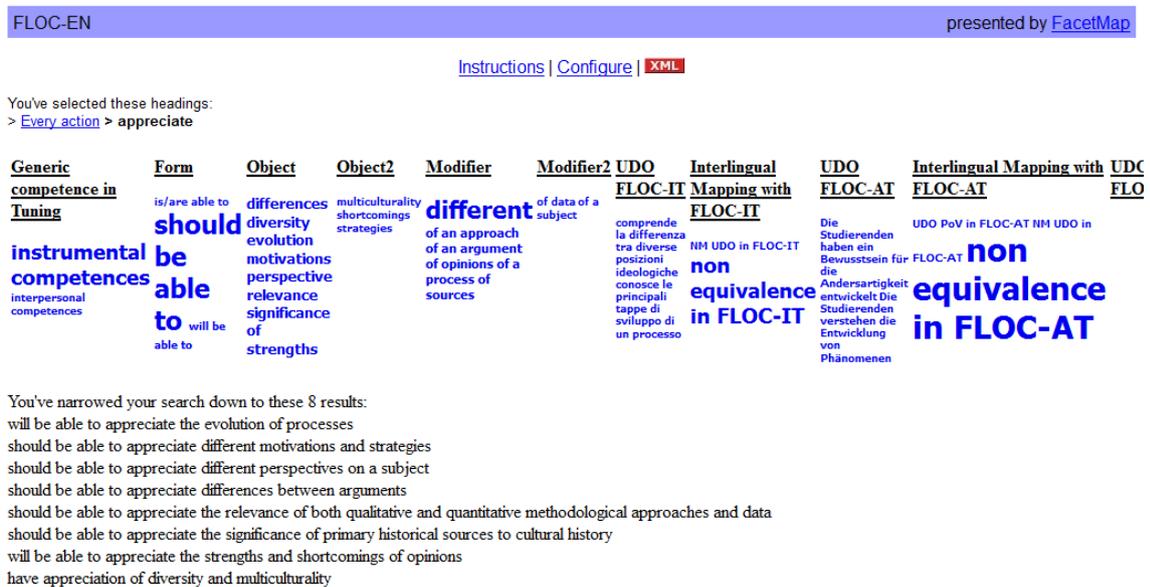


Fig.1: 'appreciate' in FLOC-EN

Una classificazione dei rapporti semantici fra i tempi dei verbi dell'azione e i verbi modali impiegati non è stata tuttavia possibile nel contesto di sviluppo di FLOC, in ragione del tempo che quest'ulteriore analisi avrebbe richiesto<sup>4</sup>.

Per quanto concerne il controllo del vocabolario, FLOC propone dunque un contesto nel quale valutare l'opportunità di standardizzare la terminologia e le formulazioni adottate per esplicitare gli obiettivi di apprendimento. I dati classificati in FLOC, benché numericamente limitati ad un esiguo campione, derivano da un'estrazione di obiettivi formativi da documentazione realmente in uso presso quattro diverse istituzioni e

<sup>4</sup> Il controllo del vocabolario che ha coinvolto la 'Forma' dei costrutti verbali delle UDO ha riguardato alcuni casi in cui tempi e modi verbali coincidevano. Per esempio, 'will have developed the capacity to' e 'will have developed the ability to' (in FLOC-EN) sono considerati alla stregua di 'will be able to', mentre 'should be capable' e 'should have acquired skills in' sono considerati equivalenti di 'should be able to', ecc. Nei file XML le forme non-preferite (per esempio 'should be capable' e 'should have acquired skills in' sono elencate fra <!-- e -->, immediatamente dopo la forma preferita 'should be able to' (cfr.§6.2).

fotografano una ricca variazione sinonimica impiegata dalle diverse mani autrici degli obiettivi di apprendimento classificati. L'approccio *bottom-up* di derivazione delle UDO classificate garantisce in questa maniera un contesto concreto sulla base del quale è possibile fare considerazioni valide e potenzialmente utili in futuro. La decisione di operare un controllo del vocabolario (per un uso univoco dello stesso) potrebbe aver luogo al fine di facilitare la mutua comprensione degli obiettivi (la loro propedeuticità, complementarità o equivalenza, per esempio) e la mobilità fra istituzioni universitarie<sup>5</sup> (come precedentemente illustrato nel capitolo 3, il Processo di Bologna ha incentivato l'adozione di forme di esplicitazione degli obiettivi anzitutto con lo scopo di abbattere le barriere nazionali fra i paesi aderenti al Processo).

FLOC offre inoltre un contesto di studio applicativo delle competenze generali individuate nell'ambito del progetto Tuning, generando così un feedback sul catalogo di competenze Tuning proposte. Le trenta competenze Tuning costituiscono una caratteristica potenzialmente posseduta da ogni UDO classificata (fanno eccezione le competenze Tuning, fra cui, per esempio, il 'Desiderio di successo' alle quali non è stata attribuita alcuna UDO). Inoltre, in quanto ideate in un contesto progettuale internazionale, esse sono interculturali e plurilingui e permettono di instaurare in FLOC un 'ponte interlinguistico' fra le quattro diverse versioni della classificazione, ai fini della loro integrazione<sup>6</sup>. (E' necessario, tuttavia, tenere sempre a mente che in FLOC l'attribuzione delle UDO alle competenze riflette la soggettività delle scelte operate dal

<sup>5</sup> Sembra, tuttavia, che una direttiva di guida dei docenti nella stesura dei programmi di insegnamento *student-oriented*, anziché *teacher-oriented* sia generalmente mancata. In alcuni casi, il processo di riforma sembra aver travolto i docenti e i progettisti della didattica che, individualmente alle prese con la descrizione della didattica relativa agli insegnamenti, hanno generato dei documenti che stilisticamente si distanziano a volte molto l'uno dall'altro, soprattutto per ricchezza di dettagli e complessità sintattica. Ciò emerge anche dalla lettura delle UDO classificate in FLOC e tratte da documentazione ufficiale. Molto lavoro pare ancora da fare anche sul fronte dell'interpretazione di 'obiettivi dell'apprendimento'. In teoria si tratta di obiettivi che lo studente soddisferà, ma non di rado ci si imbatte in ciò che sembrano obiettivi che soddisferà il docente insegnando.

<sup>6</sup> In un ipotetico contesto in cui tutti gli obiettivi degli insegnamenti siano classificati secondo un criterio paragonabile a quello presentato in FLOC, uno studente dell'Università di Bologna, per esempio, potrebbe comporre un piano di studi attingendo alla didattica dei diversi corsi di laurea, nelle varie sedi e poli dell'ateneo distribuiti nella regione. Affinché ciò sia realizzabile gli obiettivi formativi dovrebbero essere classificati non solamente riflettendo la portata semantica degli stessi, ma anche la loro collocazione spazio-temporale all'interno dell'istituzione che offre l'obiettivo formativo in questione, affinché gli obiettivi siano ricollegabili agli insegnamenti in cui essi possono essere maturati. Un'ulteriore condizione fondamentale necessaria, e nel contesto attuale certamente non più utopica, è la possibilità di frequentare gli insegnamenti in modalità *e-learning*. Altrettanto potrebbe avvenire fra istituzioni di paesi diversi, coinvolgendo vari contesti linguistici. Combinando una trasparenza dei contenuti tematico-disciplinari e formativi con il sempre crescente bisogno di personalizzare (*customizzare*) l'offerta formativa (soprattutto laddove si tenga in considerazione l'apprendimento permanente), la possibilità di pianificare puntualmente un iter formativo attraverso un'esplicitazione delle competenze acquisite, sembra tradurre fattivamente, o per lo meno favorire, la mobilità auspicata dal Processo di Bologna, e allo stesso tempo anticipare le necessità e le richieste della formazione superiore del futuro.

compilatore di FLOC.) L'intento dell'impiego delle competenze Tuning in FLOC non è valutare l'adottabilità delle competenze Tuning in termini di correttezza o inadeguatezza delle stesse. La loro adozione in FLOC comporta, anzitutto, una riflessione sul lavoro ancora necessario, sul fronte internazionale, nell'identificazione delle competenze da sviluppare in determinati contesti di apprendimento e altresì di un linguaggio comune, per mezzo del quale descrivere la formazione. Dopotutto, nel contesto del Processo di Bologna, la formazione è da costruire ed articolare superando vincoli nazionali, istituzionali, linguistici e culturali. Lo sforzo dei partner nel Progetto<sup>7</sup> ha condotto a risultati riconosciuti ed apprezzati (cfr. Agenzia Nazionale Socrates Italia 2005<sup>8</sup>, Tauch 2006, Zaggia 2008). Alcune UDO, minimamente o per nulla rielaborate durante la fase di estrazione dai documenti originali (A.A. 2009/2010), presentano delle formulazioni che sembrano ricalcare alcune soluzioni proposte nel progetto Tuning (del 2006). In FLOC-EN, questo è il caso dell'UDO 'have capacity to generate new ideas', classificata come espressione della competenza sistemica 'capacity for generating new ideas (creativity)', e delle UDO 'have appreciation of diversity and multiculturality' e 'have respect for diversity and multiculturality', entrambe classificate come esempi della competenza interpersonale 'appreciation of diversity and multiculturality'. Un esempio tratto da FLOC-IT è dato dall'UDO 'declina la propria figura professionale in termini di impegno etico-sociale e responsabilità personale', classificata come espressione della competenza interpersonale 'responsabilità ed impegno etico'. Casi come questi potrebbero indicare che la proposta Tuning ha trovato un margine di condivisione presso l'utenza di docenti e progettisti della didattica. L'adozione delle competenze Tuning in FLOC ha permesso di testare l'adottabilità di queste trenta competenze, benché esse non siano state create per un uso classificatorio, e di rivelare la loro inadeguatezza nell'ottica della loro inclusione in una COAPP. Come già più volte detto le trenta competenze generali Tuning sono competenze sovradisciplinari e sviluppate in un contesto programmatico internazionale. Date queste peculiarità esse sono state testate, in FLOC, per descrivere degli obiettivi formativi maturabili in istituzioni universitarie diverse (in questo caso di quattro diverse università in Europa) e su più livelli (I e II ciclo).

---

<sup>7</sup> Il progetto Tuning ha aderito alle richieste avanzate con la maturazione del Processo di Bologna e, con l'affermarsi della necessità di identificare un linguaggio comune internazionale, ha proposto una serie di competenze generali (così come un certo numero di competenze specifiche, per alcuni ambiti disciplinari. Cfr. §3.3.2).

<sup>8</sup> <[http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read\\_rivista&id=5713](http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5713) > (ultimo accesso giugno 2012)

Lo sviluppo di FLOC, proprio perché in vista dell'ipotetica creazione di una classificazione di obiettivi paneuropea (COAPP), ha permesso, inoltre, di soffermare l'attenzione ad analizzare e classificare una serie di obiettivi dell'apprendimento scritti in contesti linguistici, istituzionali e nazionali diversi. In questo modo non solo è stato possibile fotografare l'offerta formativa di alcune istituzioni universitarie (alcuni insegnamenti di alcuni corsi di laurea) per l'anno accademico 2009/2010. E' stato altresì possibile mettere a confronto quest'offerta formativa utilizzando le competenze generali Tuning come punto di riferimento fra le quattro classificazioni FLOC. Per fare ciò è stata testata l'adozione di uno schema di classificazione delle tipologie di *mapping* gerarchico e di equivalenza (fra le diverse lingue o varietà linguistiche), individuabili fra gli obiettivi (UDO) classificati. Tale schema di classificazione è ispirato a recenti studi, fra i quali principalmente la versione aggiornata della norma ISO 25964 (ISO 25964-1 del 2011 e ISO 25964-2, *in fieri*) e Hudon (2009).

Infine, lo sviluppo della classificazione FLOC, nell'ottica della lettura dei dati attraverso FacetMap, offre una verifica delle funzionalità di questo software. Sulla base dell'esperienza collezionata con FLOC, FacetMap può vantare una facilità di impiego e una notevole *user-friendliness*. Uno dei suoi maggiori punti di forza è stato identificato nell'ottima versatilità nella visualizzazione dei dati, laddove nello specifico la visualizzazione in *tag clouds*, con la grandezza del carattere del fuoco proporzionale alla rappresentatività dello stesso nei dati, risulta particolarmente interessante.<sup>9</sup>

#### **Validazione di FLOC: I possibili utenti di FLOC.**

Per quanto attiene all'utenza di FLOC, la fase di validazione della classificazione non è stata inclusa nel progetto di ricerca descritto nella presente dissertazione.

In un prossimo futuro si vorrebbe sottoporre la consultazione e la navigazione FLOC ad un campione di utenti composto da docenti, amministratori e/o progettisti della didattica. Attraverso questo campione di utenti si vorrebbe raccogliere feedback non solo relativamente all'uso di FLOC, ma anche all'approccio classificatorio degli obiettivi, attraverso la raccolta di opinioni primariamente sull'utilità delle specificazioni ('Modificatore' e 'Modificatore2'), sul numero di oggetti ('Oggetto', 'Oggetto2') utili in

<sup>9</sup> A tal proposito, l'accuratezza della lettura dei dati in termini di rappresentatività di alcuni specifici fuochi è da interpretare alla luce del circoscritto numero di elementi (UDO) classificati. In FLOC sono state classificate 500 UDO per ogni versione di FLOC. In questo contesto la rappresentatività dei fuochi di 'Azione' o 'Competenza generale Tuning', per esempio, può risentire del numero di elementi classificati, limitati a mezzo migliaio. Aumentando gli elementi classificati, cioè rendendo la raccolta di UDO il più completa possibile (per esempio estraendo UDO da programmi di insegnamento di qualsiasi disciplina), è probabile si migliori l'accuratezza della rappresentatività di ogni singolo fuoco nella raccolta classificata.

un obiettivo, e sull'incidenza di casi in cui un obiettivo formativo sia una commistione di più di una competenza e richieda una conseguente classificazione plurima (con indicazione di due o più fuochi della faccetta 'Competenza generale Tuning') dell'UDO che esprime l'obiettivo. E' possibile che sia opportuno testare una sola versione di FLOC. E' probabile infatti che, con una parte degli utenti, si specifichi su quali faccette soffermare l'attenzione, escludendo le faccette 'UDO FLOC-...' e 'Mapping interlinguistico in FLOC-...'. In questo caso, la raccolta di feedback potrebbe essere condotta nell'ottica di ottenere informazioni utili alla pianificazione ed all'elaborazione di una classificazione realmente utilizzabile anche solamente ad un livello monolingue. Nella navigazione da parte di un docente che deve compilare un programma di insegnamento, il raffinamento potrebbe coinvolgere in primo luogo la faccetta 'Competenza'<sup>10</sup>. Per mezzo di essa un docente-utente sarebbe in grado di circoscrivere i risultati alla competenza di interesse per l'insegnamento che sta pianificando. Per esempio, partendo dalle competenze, un docente potrebbe selezionare le competenze previste dal piano di studi di quel dato corso di laurea, cioè quelle competenze che è previsto siano sviluppate dal discente, frequentando l'insegnamento descritto dal docente. Selezionando in FLOC la competenza che lo studente deve maturare, al docente verrebbe offerta una gamma di UDO che sono espressione di quella data competenza. Selezionando poi uno specifico fuoco dell' 'Azione' oppure di un 'Oggetto', il docente pervenirebbe all'UDO che descrive un obiettivo di apprendimento che lo studente del suo insegnamento è previsto maturi (con la proficua frequenza delle lezioni). Il docente potrebbe altresì pervenire ad un'UDO che descrive genericamente un obiettivo formativo da maturare da parte dello studente e che il docente potrebbe rendere più specifica aggiungendo contenuti disciplinari speciali.

In un diverso processo di validazione, ad un altro gruppo di docenti, amministratori e progettisti si potrebbe chiedere la consultazione di FLOC includendo tutte le faccette. Nel caso di un'utenza di madrelingua italiana, in questo modo si potrebbe testare l'utilità di una classificazione che sia in grado di suggerire formulazioni in lingue diverse dall'italiano, per mezzo delle quali esprimere degli obiettivi di apprendimento. Tali formulazioni potrebbero, per esempio, suggerire delle bozze di un obiettivo (in particolare laddove siano state evidenziate quasi equivalenze), supportando il docente

---

<sup>10</sup> In COAPP le competenze per mezzo delle quali classificare gli obiettivi di apprendimento non coincidono necessariamente con le competenze generali identificate nel progetto Tuning.

incaricato non solo di compilare il programma dell'insegnamento in lingua italiana, ma anche in una seconda lingua (nel caso dell'Università di Bologna, l'inglese).

Nel corso della validazione da parte del corpo docente, la visualizzazione di FacetMap più proficua potrebbe essere quella in *Yahoo-style*. Essa offre già nella prima schermata una bella panoramica di alcune faccette potenzialmente rilevanti per un docente: la 'Competenza generale Tuning', l' 'Azione' e l' 'Oggetto' implicati nelle UDO che seguono, mentre le restanti faccette di input sono visualizzabili poco più in basso nella pagina. In questa visualizzazione il docente percepisce quanto sia rappresentato ogni fuoco delle faccette grazie al numero fra parentesi che segue ognuno di essi. La visualizzazione in *navigation column* non è tuttavia esclusa. Anch'essa potrebbe essere utilmente impiegata. Questa modalità di navigazione dei dati riflette bene lo schema classificatorio sviluppato nel file XML. L'elencazione delle faccette è verticale ed occupa una porzione circoscritta dell'interfaccia, permettendo di distinguere chiaramente i dati classificati elencati sulla sinistra, dalle chiavi di lettura di questi dati, tutte elencate sulla destra e presentate sotto forma di collegamenti ipertestuali<sup>11</sup>.

#### **Potenziale di miglioramento in una futura classificazione di obiettivi formativi**

Lo sviluppo di FLOC ha avuto luogo entro uno spazio di azione che includeva alcuni vincoli da rispettare necessariamente.

Primi fra tutti sono da elencare i vincoli posti dal software, attraverso il quale sarebbero stati letti i dati, una volta classificati. FacetMap, seppure raccomandato dagli esperti consultati e ottimo in quanto a versatilità, facilità di impiego da parte del compilatore e facilità di lettura dei dati da parte dei suoi utenti, ha presentato comunque qualche complicanza, già trattata nelle ultime pagine del capitolo 4<sup>12</sup>.

Un ulteriore vincolo posto allo sviluppo di FLOC è dato dalle peculiarità delle competenze generali proposte nel quadro del progetto Tuning. Queste ultime sono state

---

<sup>11</sup> Uno svantaggio, tuttavia, della visualizzazione in *navigation column* delle faccette con molti fuochi, (per esempio il caso di 'Azione' e 'Oggetto') è dato dall'elevato numero di voci presentate all'utente attraverso l'opzione poco *user-friendly* di un elenco considerevolmente lungo. A tal proposito Gnoli *et al.* (2006) sostengono che se l'insieme delle faccette e dei rispettivi fuochi viene interamente palesato all'utente a livello di navigazione, ciò può produrre dei menù con un numero di opzioni molto elevato, che implica un impegno non indifferente da parte dell'utente prima che egli possa effettuare un clic frutto di una scelta. Gli stessi autori citano gli studi di Menini (2003) e Krug (2005) nei quali si dimostra che il numero delle opzioni di un menu, se troppo elevato, può influenzare l'usabilità dello stesso, in quanto produce sovraffollamento informativo e incertezza nell'utente. (Gnoli *et al.*, 2006:91) La visualizzazione in *tag clouds* sembra, pertanto, preferibile almeno nei casi in cui l'utente non ha ancora dimestichezza con lo strumento, le funzionalità e i contenuti.

<sup>12</sup> Riconoscere e scindere i vincoli del software Facetmap dagli eventuali vincoli di uno schema di classificazione a faccette per organizzare una raccolta di obiettivi dell'apprendimento è fondamentale. Una classificazione sviluppata seguendo i principi di FLOC, ma per un diverso software, potrebbe essere molto diversa da FLOC, anche in termini di funzionalità.

incluse nel presente progetto di dottorato in quanto si concentrano sul livello delle competenze ‘misurabili’ nel quadro di un insegnamento (quindi non di un anno accademico o di un intero ciclo di studi/corso di laurea). Nonostante la loro proficua inclusione in FLOC, più volte sono stati menzionati limiti (o migliorie apportabili). Di seguito si tornerà a richiamare in questa sede i principali. La maggior parte dei commenti a migliorie apportabili alle competenze Tuning, già menzionate nel corso della dissertazione, si articola intorno all’affermazione per cui in una futura COAPP, nella scelta delle competenze generali, alla luce delle quali classificare ogni obiettivo formativo in COAPP, sarebbe probabilmente opportuno adottare solo parzialmente le competenze Tuning o addirittura scegliere delle diverse categorie di competenze proposte da altre fonti. Le ragioni di ciò si fondano su alcune riflessioni maturate sulla base dello sviluppo di FLOC. In particolare, grazie a FLOC, si è evidenziata la necessità di:

- a) scorporare alcune etichette di competenze come la ‘capacità di analisi e sintesi’. Sulla base di FLOC si auspica la scissione in competenze singole, ovvero ‘capacità di analisi’ e ‘capacità di sintesi’, al fine di rendere più capillare la navigazione e l’individuazione (il recupero dell’informazione) degli obiettivi utili all’utente e altresì di rendere più precisa la classificazione;
- b) eliminare i desiderata come, per esempio, l’‘attenzione per la qualità’ (‘concern for quality’, ‘Qualitätsbewusstsein’) e il ‘desiderio di avere successo’ (‘will to succeed’, ‘der Wille zum Erfolg’) dall’elenco di capacità e abilità. Queste due competenze Tuning sono difficilmente pianificabili, riscontrabili e valutabili nel contesto di un insegnamento (al di là dell’opinabile etichettatura come competenze). Inoltre, anche per la ‘capacità di comunicare con esperti di altri campi’ (‘ability to communicate with experts in other fields’, ‘Fähigkeit, mit Experten anderer Bereiche zu kommunizieren’) sembra difficile riuscire a riscontrare e valutare il suo conseguimento, pertanto potrebbe essere inopportuna la formulazione di un tale obiettivo.
- c) scindere fra competenze generali sviluppabili in diversi contesti e i contesti all’interno dei quali queste possono essere sviluppate. Per esempio, classificando ‘will have developed the ability to learn independently’ (in FLOC-EN) ci si scontra con la possibilità di interpretare questa UDO alla luce del fuoco ‘capacity to learn’ ma anche di ‘ability to work autonomously’. Un altro caso esemplificativo è dato dalla classificazione dell’UDO in FLOC-IT ‘raggiunge un

primo livello di competenza nella lingua della seconda lingua', la quale si presta ad essere ancorata tanto alla competenza sistemica 'capacità di apprendimento', quanto alla competenza strumentale 'conoscenza di una seconda lingua'. Ancora nel caso della 'conoscenza di una seconda lingua', per esempio, è difficile classificare alcune UDO come 'Die Studierenden sind in der Lage, die phonologischen und grammatischen Strukturen der Fremdsprache zu analysieren' (in FLOC-DE) in ragione della commistione di competenze Tuning: la capacità di analizzare una struttura e la conoscenza di una seconda lingua (due tipologie di competenze diverse in quanto combinabili). In questi casi le soluzioni adottabili (in contesti diversi da FLOC visualizzata in Facetmap) sono diverse: da un canto la possibilità di attribuzione di più di una competenza ad un obiettivo formativo; dall'altro la maggiore attenzione alla formulazione dei singoli obiettivi, evitando obiettivi che siano espressione di più di una competenza; o ancora la ridefinizione del catalogo di competenze maturabili attraverso la proposta di una tassonomia di competenze che, per esempio, includa delle gerarchie e nella quale la capacità di apprendere possa distinguere fra diversi ambiti/oggetti dell'apprendimento.

- d) in generale, delimitare in maniera accurata i confini di pertinenza di ogni competenza, al fine di evitare contesti di sovrapposibilità e conseguente dubbia attribuzione di un obiettivo. Nel contesto di sviluppo di FLOC è emerso che sarebbe opportuno permettere di distinguere le capacità critiche e di esprimere una valutazione, intese dunque come competenze strumentali, dalle 'capacità di analisi e sintesi', da un canto, e dalle 'capacità critiche ed autocritiche' (competenze interpersonali), dall'altro, così come sarebbe auspicabile distinguere più chiaramente le UDO che sono espressione della 'capacità di lavorare autonomamente' dalle UDO che esplicitano la 'capacità di mettere in pratica le conoscenze teoriche' (nel caso in cui non si adotti la possibilità di attribuire più competenze all'UDO classificata).

Le possibili migliorie potrebbero essere apportate a livello delle formulazioni, scelte dai progettisti della didattica universitaria, per esplicitare gli obiettivi dell'apprendimento, anziché a quello delle competenze (di cui un obiettivo formativo è espressione).

Al fine di evitare l'attribuzione di un'UDO a due distinte competenze, si potrebbero auspicare formulazioni più semplici e lineari, che coinvolgono, di volta in volta, una sola competenza (cfr. Kennedy, 2008). Durante l'elaborazione di FLOC ci si è resi conto

infatti che un'UDO il più possibile lineare sul fronte sintattico e semplice nell'interpretazione semantica (attraverso la scelta di terminologia univoca o disambiguata a priori) incontra il favore non solo del classificatore, ma plausibilmente favorirà anzitutto l'utenza della classificazione, che navigherà molto più agilmente fra gli obiettivi. UDO semplici e lineari è molto probabile comportino un minor impegno sia nella fase iniziale di selezione dei fuochi che descrivono l'UDO (meno voci fra le quali scegliere), sia successivamente nell'interpretazione dell'UDO identificata per mezzo dei fuochi delle faccette. Inoltre, all'interno di un sistema di raccolta degli obiettivi formativi maturabili (come COAPP, per esempio), al quale attingere in fase di redazione dei programmi di insegnamento, UDO semplici e lineari potrebbero avere una maggiore probabilità di essere impiegate e reimpiegate in una serie di diversi contesti, offrendo al docente (compilatore del programma) la possibilità di modificare o completare con specificazioni tematiche l'UDO identificata.

Una sostanziale distinzione fra FLOC e COAPP è importante per sottolineare quest'ultima funzionalità di una classificazione a faccette di obiettivi formativi ed è operabile sulla base dei dati in esse classificati. In FLOC si ha la classificazione di dati ottenuti attraverso un approccio *bottom-up*, nell'ambito del quale le UDO classificate sono state estratte (per mezzo della procedura descritta in §5.7) da documentazione ufficiale di diversi atenei, realmente impiegata per descrivere la didattica dell'A.A. 2009/2010<sup>13</sup>. In COAPP, invece, la classificazione dovrebbe avvenire attraverso un approccio *top-down*. Nel quadro di COAPP sarebbe opportuno stabilire

- il catalogo di competenze alla luce del quale classificare ogni obiettivo formativo;
- i verbi atti a descrivere il nucleo semantico che esprime l'azione di un obiettivo formativo – scegliendo per esempio di accogliere le istanze degli studiosi, fra cui Kennedy (2008) e Adam (2006) che auspicano l'adozione di verbi specifici e precisi e che rigettano fraseologismi (o costrutti vaghi o generici);
- i sostantivi, dunque gli oggetti atti a completare i verbi della faccetta 'Azione';
- se le specificazioni siano (tutte) proposte da COAPP e se siano pertanto selezionabili per mano dell'utente o se, invece, esse non possano mancare del tutto in COAPP. In questo caso il docente-utente aggiungerebbe le specificazioni per completare l'obiettivo formativo costruito selezionando 'Competenza', 'Azione', 'Oggetto'.

---

<sup>13</sup> Qualora si fosse ipotizzato l'impiego dei dati classificati, il primo grande limite incontrato sarebbe stato il bisogno di aggiornare regolarmente tali dati.

Inoltre, in COAPP, i fuochi della faccetta ‘Azione’ e quelli della faccetta ‘Oggetto’ potrebbero essere collegati alla ‘Competenza’ che esprimono e/o essere vincolati da questa. In altre parole, l’uso di COAPP potrebbe essere programmato in modo tale che, una volta scelta una specifica ‘Competenza’, i fuochi di ‘Azione’ ed ‘Oggetto’ poi visualizzati e selezionabili dall’utente sarebbero unicamente quelli pertinenti alla ‘Competenza’ scelta. Scegliendo, per esempio, una competenza strumentale come ‘conoscenze di base nell’ambito della propria professione’ il docente potrebbe visualizzare solamente alcuni fuochi di ‘Azione’ ed ‘Oggetto’, combinabili nelle modalità esemplificate nelle tabelle 1 e 2 che seguono.

Azione	Oggetto
conoscere	approccio
	aspetto
	metodologia
	nozione
	orientamenti
	problema
	questione
	strumento
	tecnica

Tab.1

Azione	Oggetto
acquisire	competenze
	conoscenze
	capacità

Tab.2

ma non i fuochi di ‘Azione’ ed ‘Oggetto’ delle tabelle 3, 4 e 5.

Azione	Oggetto
elaborare	documenti

Tab.3

Azione	Oggetto
esporre	contenuti

Tab.4

Azione	Oggetto
utilizzare	registro
	lessico

Tab.5

Queste ultime combinazioni di ‘Azione’ ed ‘Oggetto’ (Tab.3, Tab.4 e Tab.5) verrebbero invece visualizzati una volta selezionata una competenza strumentale come ‘comunicazione scritta e orale nella lingua madre’, per esempio.

Ai fini classificatori è opportuno che ogni obiettivo venga circoscritto ad esprimere una singola azione (perfezionata dall’oggetto a cui fa riferimento). Ciò non tanto in un’ottica prescrittiva, nella quale si voglia invitare il docente a formulare gli obiettivi di apprendimento adottando frasi semplici, ma bensì in un’ottica descrittiva nella quale si voglia creare un sistema che includa tutte le formulazioni utili a designare degli obiettivi

formativi e dal quale i docenti possano attingere i costrutti necessari a compilare tutti i programmi di insegnamento. Come si è visto nel capitolo 5, e attraverso gli esempi del capitolo 6, la presenza di più di un oggetto all'interno di un'UDO non è un requisito di un obiettivo formativo, ma una circostanza riscontrata nelle UDO tratte dai corpora creati per questo progetto di ricerca. La presenza di più di un oggetto in una UDO non è pertanto una peculiarità di un obiettivo formativo e potrebbe essere riconosciuta come un limite superabile. Nulla esclude che in futuro la prassi conduca a formulazioni di obiettivi sempre espressione di una sola azione e di un solo oggetto<sup>14</sup>. Alcuni casi di UDO particolarmente complesse classificate in FLOC confermano questa tesi. Ad esempio, 'sa analizzare, attraverso metodologie e procedure adeguate, i processi e i risultati di progetti' (in FLOC-IT) è un'UDO che comporta ben quattro diversi oggetti (corredati di specificazioni): 'metodologie di analisi adeguate', 'procedure di analisi adeguate', 'processi di progetti' e 'risultati di progetti'. Lo stesso obiettivo potrebbe essere scomposto in:

- 'lo studente sa impiegare metodologie di analisi...' (esplicitando in cosa consiste l'adeguatezza delle metodologie di analisi);
- 'lo studente sa impiegare procedure di analisi...';
- 'lo studente sa analizzare i processi di un progetto';
- 'lo studente sa analizzare i risultati di un progetto'.

Questo esempio, assieme a 'sa valutare, attraverso metodologie e procedure adeguate, i processi e i risultati di progetti', indica alcuni casi di obiettivi di apprendimento estratti dal corpus di testi dell'Università di Bologna senza semplificare la sintassi degli obiettivi. Un caso di UDO complessa classificata in FLOC-DE, nel quale non bastano due fuochi ad esprimere le specificazioni (modificatori di azioni e oggetti) di cui si compone l'UDO è dato da 'Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren'.

Infine anche l'uso di formulazioni per nulla trasparenti sarebbe preferibilmente da evitare (in accordo con Kennedy, 2008). Questo sembra essere il caso di, per esempio, 'sa adeguare le proprie conoscenze relative alla letteratura scientifica internazionale edita sul tema' o di 'matura un forte impegno intellettuale'. La classificazione di queste due

---

<sup>14</sup> Sembra lecito domandarsi se l'impossibilità di classificare obiettivi tanto complessi da superare il numero di una competenza, un'azione, due oggetti e due modificatori sia un limite di Facetmap (e FLOC) o se non lo sia della pianificazione della didattica. Ci si potrebbe, infatti, domandare se sia veramente proficuo (in base ai diversi contesti d'uso) formulare degli obiettivi tanto complessi.

UDO di FLOC-IT è risultata difficoltosa soprattutto in ragione dell' ardua interpretazione del significato dell'UDO.

### **Commento finale**

Al di là della fase di validazione del progetto, prevista al di fuori del percorso di dottorato descritto in questa sede, è molto probabile che, in futuro, l'impostazione e la pianificazione della didattica possano servirsi dell'analisi a faccette di contenuti ed obiettivi formativi. In tal senso, si auspica che le osservazioni scaturite dallo studio descritto nella presente dissertazione possano nutrire studi futuri. Attraverso l'analisi qui condotta si è in grado di focalizzare su alcune specificità che trarrebbero vantaggio da una regolamentazione, e che potrebbero contribuire a creare un futuro in cui diverse istituzioni descriveranno contesti diversi per mezzo degli stessi parametri.

In any sphere of life, precedes theory. Liferforce [sic] stimulates man to improvise, to design and to develop various aids both at the physical and at the mental levels...

After a long experience is gained with an improvised aid, a theory is developed in order to understand the aid deeply and to systematize, improve, refine, and develop it. So has it been with classification too...

(Ranganathan, 1971)



# ***Bibliografia***

L'ultimo accesso ai documenti web è avvenuto il 15 maggio 2012.

## ***Bibliografia generale***

- AA.VV. 2005. *Descrittori di Dublino*.  
<<http://quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>>
- Adam, S. 2004. *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Heriot-Watt University.
- Adam, S. 2006. *An introduction to learning outcomes*, in EUA Bologna Handbook, Froment E., Kohler J., Purser L., Wilson L. (eds), article B. 2. 3–1. Berlin, Raabe. (1-24)
- Adorni, G.; Brondo, D. & Vivonet, G. 2009. 'Reti Concettuali Didattiche: un modello di rappresentazione di contenuti basato sulle Topic Maps'. In *Atti VI° Congresso Sie-L (Società Italiana di E-Learning) 2009*, Università degli Studi di Salerno, Salerno, 16-18 Settembre 2009.
- Agenzia Nazionale Socrates Italia (2005. *La dimensione europea delle università*.  
<[http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read\\_rivista&id=5713](http://www.indire.it/socrates/content/index.php?action=read_rivista&id=5713)>
- Alberani, V. 1984. Classificazione. In Carosella, M. P. e M. Valenti (Eds.). *Documentazione e biblioteconomia: manuale per i servizi di informazione e le biblioteche speciali italiane*. Milano: Angeli Editore.
- American Association of Law Libraries. 2012. *ARCHIVED: writing learning outcomes*.  
<<http://www.aallnet.org/Archived/Education-and-Events/cpe/outcomes.html>>
- Anderson, L.W. & D.R. Krathwohl (eds). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anthony, L. 2011. *AntConc (Version 3.2.4)*. Tokyo, Japan: Waseda University.  
<[http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/README\\_AntConc3.2.4.pdf](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/README_AntConc3.2.4.pdf)>
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. 2008a. Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen (Heft 1/08). <[www.afh.uzh.ch](http://www.afh.uzh.ch)>

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. 2008b. Modulplanung n(Heft 3:Lernziele). <www.afh.uzh.ch>
- ASTD. 2010. *E-Learning Glossary*. Alexandria, VA: American Society for Training & Development. <http://www.astd.org/LC/glossary.htm>
- Barité, M. 1997. *Glosario sobre Organización y Representación del Conocimiento*. Montevideo: Universidad de la República.
- Bean, C.A. 2006. "Hierarchical relationships used in mapping between knowledge structures". In: *Knowledge Organization for a Global Learning Society*. p.389-394.
- Beghtol, C. 2002. Universal concepts, cultural warrant and cultural hospitality. In: *Challenges for Knowledge Representation and Organization for the 21st Century. Integration of knowledge across boundaries*. Proceedings of the 7th International ISKO Conference. Edited by M. J. López-Huertas. Würzburg: Ergon Verlag. 45–49.
- Berners-Lee, T., Hendler, J., Lassila, O. 2001. "The Semantic Web". *Scientific American*, 284(5), 34-43.
- Bertram, J. 2005. *Einführung in die inhaltliche Erschließung. Grundlagen – Methoden – Instrumente*. Würzburg: Ergon.
- Bhattacharyya, G. 1979. 'POPSI: its fundamentals and procedure based on a general theory of subject indexing languages', *Library Science with a Slant to Documentation*, 16 (1), 1-34.
- Biagetti, M.T. 2010. 'Le ontologie come strumenti per l'organizzazione della conoscenza in rete'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 28 (1-2), 9-31.
- Biber, D., S. Conrad, & R. Reppen. 1998. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: Open University.
- Bingham, J. 1999. *Guide to Developing Learning Outcomes*. The Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University, Sheffield.
- Bloom B.S. (ed.) 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*, New York: McKay; trad. it: *Tassonomia degli obiettivi educativi, Area Cognitiva*, Teramo: Giunti & Lisciani Editori, 1983.
- Borges, J.L. 1952. *Otras Inquisiciones*, Sur, Buenos Aires; trad. it. *Altre inquisizioni*. Milano: Feltrinelli. 1973.

- Bowker, L. 1996. "Towards a corpus-based approach to terminography" *Terminology* 3:1, 27-52 . Reprinted in Wolfgang Teubert & Ramesh Krishnamurthy (eds.) 2007. *Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics*, Volume 3, 303-324. London & New York: Routledge.
- Bowker, L. 2001. 'Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation'. *Meta*, 46( 2). 345-364.
- Bowker L. & Pearson J. 2002. *Working with Specialized Language. A practical guide to using corpora*. Londra: Routledge.
- Braga, G. 2007. Dialogo sulle competenze. Un approccio 'poliedrico' al problema. In Sabatano, F. (Ed). *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*. Napoli: Liguori Editore. 89-110
- Braga, G. & Magistrali, A. 2003. *Perché scrivere le competenze?* <[http://www.istruzioneveneto.it/autoasl06/allegati/COMPETENZE/Perch%E8\\_scrivere\\_competenze.doc](http://www.istruzioneveneto.it/autoasl06/allegati/COMPETENZE/Perch%E8_scrivere_competenze.doc)>
- Broughton, V. & Slavic, A. 2007. 'Building a faceted classification for the humanities: principles and procedures', *Journal of Documentation*. 63 (5), 727 – 754.
- Budin, G. 1996. *Wissensororganisation und Terminologie. Die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BWGQF. 2004. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (BWGQF). *Report on: a framework for qualifications of the European Higher Education Area*. <[http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft\\_report\\_qualification\\_framework\\_EHEA2.pdf](http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf)>
- Capitani, P. 2006. *Semantica e terminologia nei portali. Terminological glossary by Paola Capitani*. <<http://www.bdp.it/websemantico/news.php>>
- CEDEFOP. 2009. *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>>
- CEN WORKSHOP AGREEMENT (CWA). 2005. *CWA 15453: Harmonisation of Vocabularies for eLearning*. Brussels: CEN. <<ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/WS-LT/cwa15453-00-2005-Nov.pdf>>
- Chu, H. 2003. *Information Representation and Retrieval in the Digital Age*. ASIST Monograph Series.
- Conole, G. & Oliver, M. (eds). 2007. 'Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice', In *The Open and Distance Learning Series*, F. Lockwood, (ed), London: RoutledgeFalmer.

- Costantini, S., Lanti, D. & A. Paolucci. 2010. 'Agenti ed Ontologie: verso la Web Intelligence'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 28 (1-2). 63-86.
- Cowan, J., George, J., & Pinheiro-Torres, A. 2004. 'Alignment of developments in higher education'. *Higher Education*. 48, 439-459.
- Cruse, D. A. 1986. *Lexical semantics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dahlberg, I. 1974. *Grundlagen universaler Wissensordnung. Probleme und Möglichkeiten eines universalen Klassifikationssystems des Wissens*. München: K.G.Saur Verlag.
- Dahlberg, I. 2006. 'Knowledge Organization: A New Science?'. *Knowledge Organization*, 33(1), 11-19.
- Dahlberg, I. 2009. 'Brief Communication: Concepts and Terms – SKO's Major Challenge'. *Knowledge Organization*, 36(2-3), 169-177.
- Dahlberg, I. 2010. 'Begriffsarbeit in der Wissensorganisation'. In Sieglerschmidt J. & Ohly H.P. (eds). *Wissensspeicher in digitalen Räumen*. Würzburg: Ergon. 112-123.
- Dal Pane, S. 2001/2002. *Gli atti processuali nella procedura di divorzio in Italia e in Germania. Saggio di traduzione e glossario terminologico*. Tesi di laurea. Università degli Studi di Bologna. Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Forlì.
- Danesi, D. 1991. 'Che cosa non sono i thesauri?'. In *Annuario dei Thesauri – Quaderni del laboratorio Thesauri 2*. Firenze: IFNIA. 39-52.
- Dave, R.H. 1970. *Psychomotor levels*. In R.J. Armstrong (ed.) *Developing and writing educational objectives*. Tucson AZ: Educational Innovators Press. 33-34.
- Dextre-Clarke, S.G. 2007. 'Evolution towards ISO 25964: an international standard with guidelines for thesauri and other types of controlled vocabulary', *Information Wissenschaft & Praxis* 58(8), 441-444.
- Dextre-Clarke, S.G. 2008. "The last 50 years of knowledge organization: a journey through my personal archives". *Journal of Information Science*. 34(4); 427-437 <<http://jis.sagepub.com/content/34/4/427.full.pdf+html>>
- Dextre-Clarke, S.G., Gilchrist, A., Davies, R. & Will, L. 2008. *Glossary of terms relating to thesauri and other forms of structured vocabulary for information retrieval*. Willpower Information. <<http://www.willpowerinfo.co.uk/glossary.htm>>
- DiBiase, D. & Gahegan, M. 2009. 'Concept Mapping to Design, Organize, and Explore Digital Learning Objects'. In: Rees, P.; Mackay, L.; Durham, H. & Martin, D. (eds.). *E-Learning for Geographers: Online Materials, Resources, and Repositories*. Hershey, PA, USA: IGI Global. 170-184.

- Diemer, A. 1962. *Grundriß der Philosophie. Band 1, Allgemeiner Teil*. Meisenheim: Hain.
- Doyle, A. 2006. 'Naming and reclaiming indigenous knowledges in public institutions: Intersections of landscapes and experiences'. In: *Knowledge Organization for a Global Learning Society*. Proceedings of the Ninth International ISKO Conference. Vienna July 2006. Budin, G., Swertz, C. & Mitgutsch, K. (eds.). Würzburg, Ergon. 435-442.
- E/04/17. 2004. *Masters degrees and the Bologna Process*.  
<[http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe\\_unit2/resources/E-04-17.pdf](http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/E-04-17.pdf)>
- Fondazione CRUI. 2009. 'Guida pratica alla progettazione di un Corso di Studio ai sensi del D.M. 270/04 - Interazioni con il processo di autovalutazione'. Roma, ottobre 2009. Fondazione CRUI.  
<[http://www.crui.it/crui/Guida%20Pratica\\_270\\_def\\_120310.pdf](http://www.crui.it/crui/Guida%20Pratica_270_def_120310.pdf)>
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall. 2000. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Gaio, S., Borgo, S., Masolo, C., Oltramari, A. & N. Guarino. 2010. 'Un'introduzione all'ontologia DOLCE'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 28 (1-2), 107-125.
- Garfield, E. 1997. 'A tribute to Calvin N. Mooers, a pioneer of information retrieval'. *The Scientist*, 11(6), 9.
- Gatto, E. 2001. 'Classificazione e automazione'. *Quali spazi per le classificazioni ?, resoconto tavola rotonda AIB Piemonte, Torino 20 gennaio 2001*, ISKO Italia  
<<http://www.iskoi.org/doc/spazi.htm#gatto>>
- Gatto E. 2005. 'A righe o a quadretti?', in *Le dimensioni dell'informazione*, giornata di studio, Torino, 12 giugno 2004. Barazia, C. & C. Gnoli  
<<http://www.iskoi.org/doc/dimensioni4.htm>>
- Giunchiglia, F. & Maltese, V. 2010. 'Ontologie leggere a faccette'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 28(1-2), 87-106.
- Gnoli, C. 2004. *Classificazione a faccette*. Roma: Associazione italiana Biblioteche
- Gnoli, C. 2006. 'Un neologismo quasi centenario'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 24(1-2),79-84.
- Gnoli,C., Marino,V. & Rosati, L. 2006. *Organizzare la conoscenza: dalle biblioteche all'architettura dell'informazione per il web*. Milano: HOPS Tecniche Nuove.
- Gnoli, C. 2007. *La biblioteca semantica: tecniche e metodi per applicare l'organizzazione della conoscenza alla gestione dei servizi*. Milano: Bibliografica.

- Gnoli, C. & C. Scognamiglio. 2008. *Ontologia e organizzazione della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gnoli, C. 2009. 'Di che cos'è fatta la conoscenza?'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 27 (3-4), 55-59.
- Gnoli, C. 2010. 'Workshop on Levels of reality as a KO paradigm: Levels, types, facets: three structural principles for KO'. In Gnoli, C. & Mazzocchi, F. (eds.), *Paradigms and conceptual systems in knowledge organization: Proceedings of the Eleventh International ISKO Conference*, Rome (Italy), February 23-26, 2010: Ergon Verlag.129-137.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds). 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase I. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. <[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_phase1\\_full\\_document.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_phase1_full_document.pdf)>
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds). 2005. *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. <[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_2\\_4rd\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_4rd_version.pdf)>
- Gosling, D. & Moon, J. 2001. *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
- Hadi, Widad Ustafa El. 2004. 'Human Language Technology and its Role in Information Access and Management', *Cataloging and Classification Quarterly*, 37(1), 131-151.
- Harrow, A.J. 1972. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain* New York: David McKay Co.
- Hassan, E. 2003. 'Simultaneous Mapping of Interactions Between Scientific and Technological Knowledge Bases: the Case of Space Communications'. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54 (5), 462-468.
- Hearst, M.A. 2008. 'UIs for faceted navigation: recent advances and remaining open problems', in *HCIR: Workshop on Computer interaction and information retrieval, Redmond (WA), October 2008*, <<http://flamenco.berkeley.edu/papers/hcir08.pdf>>
- Hjørland, B. 2007. 'Semantics and Knowledge Organization'. *Annual Review of Information Science and Technology*. 41, 367-405.
- Hjørland, B. 2008a. 'What is Knowledge Organization (KO)?'. *Knowledge Organization*, 35(3/2), 86-101.
- Hjørland, B. 2008b. 'Concepts in Library and Information Science & Knowledge Organization – Zins' system of Knowledge Organization' in *Lifeboat for*

- Knowledge* *Organization,*  
<<http://www.dbstud.dk/k05pebr/knowledge/info.asp?subjectid=29>>
- Hodge, G. 2000. 'Systems of Knowledge Organization for Digital Libraries: Beyond Traditional Authority Files'. Washington DC: the Council on Library and Information Resources, Digital Library Federation.
- Hudon, M. 2009. *Guide pratique pour l'elaboration d'un thesaurus documentaire*. Montréal: Éditions ASTED.
- Huet, I., Oliveira, J. M., Nilza, C. & Estima de Oliveira, J. 2008. 'The effectiveness of alignment matrices in curriculum design'. Bologna Seminar on *Development of a common understanding of Learning Outcomes and ECTS*. Porto, Portugal, 19–20 June 2008.
- Hunter, M. G. & Beck, J. E. 2000. 'Using Repertory Grids to Conduct Cross-Cultural Information Systems Research'. *Information Systems Research*, 11 (1), 93–101.
- IEEE Std 610.12-1990. 1990. *IEEE Standard Glossary of Software Engineering Terminology*. New York.
- IEEE 1484.12.1-2002. 2002. *Draft Standard for Learning Object Metadata (LOM) Standard*. New York.  
<[http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM\\_1484\\_12\\_1\\_v1\\_Final\\_Draft.pdf](http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf)>
- International Organization for Standardization (ISO). 1985. *ISO 5963: Documentation : méthodes pour l'analyse des documents, la détermination de leur contenu et la sélection des termes d'indexation*. Geneva: ISO.
- International Organization for Standardization (ISO). 1985. *ISO 5964: Documentation - Guidelines for the Establishment and Development of Multilingual Thesauri*. Geneva: ISO.
- International Organization for Standardization (ISO). 1986. *ISO 2788: Documentation - Guidelines for the Establishment and Development of Monolingual Thesauri*. 2nd ed. Geneva: ISO.
- International Organization for Standardization (ISO). 2009. *ISO 25964-1: Information and documentation — Thesauri and interoperability with other vocabularies — Part 1: Thesauri for information retrieval*. Geneva: ISO.
- IFLA Working Group on Guidelines for Multilingual Thesauri. 2005. *Guidelines for Multilingual Thesauri*. Draft. The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions. <<http://www.ifla.org/VII/s29/pubs/Draft-multilingualthesauri.pdf>>
- Jenkins, A. & Unwin, D. 1996. *How to write learning outcomes*. <<http://www.ncgia.ucsb.edu/giscc/units/format/outcomes.html>>

- Kargbo, J.A. 2005. 'Managing indigenous knowledge: what role for public librarians in Sierra Leone?'. *International Information and Library Review*, 37 (3), 199–207.
- Kasten, J. 2007. 'Thoughts on the Relationship of Knowledge Organization to Knowledge Management'. *Knowledge Organization*, 34(1), 9-15.
- Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. 2006. 'Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide', in *EUA Bologna Handbook*, Froment E., Kohler J., Purser L. & Wilson L. (eds.), article C. 3. 4–1. Berlin: Raabe.
- Kennedy, D. 2008. *Everything you need to know about Learning Outcomes*. <[http://portobologna.up.pt/documents/BS\\_Porto\\_KL1\\_Declan\\_20080619.pdf](http://portobologna.up.pt/documents/BS_Porto_KL1_Declan_20080619.pdf)>
- Kiel, E. & Rost, F. 2002. *Einführung in die Wissensorganisation. Grundlegende Probleme und Begriffe*. Würzburg: Ergon.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. 1964. *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals. Handbook II: The affective domain*. New York: Longman, Green.
- Krug, S. 2005. *Don't make me think!: a common sense approach to Web usability*. 2nd ed., Que, Indianapolis; trad. it. di Matteo Brambilla, *Don't make me think!: un approccio di buon senso sull'usabilità del web*. Milano: Hops Libri, 2006.
- Leoni, R. 2010. 'Competenze e remunerazioni dei laureati'. in Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (ed.), *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Investimenti in capitale umano nel futuro di Italia ed Europa*. Il Mulino, Bologna, 2010.  
<<http://www.aiel.it/bacheca/PESCARA/papers/Leoni.pdf>>
- Liddy, E.D. 2001. 'Natural Language Processing'. In *Encyclopedia of Library and Information Science*, 2nd Ed. NY: Marcel Decker, Inc.
- Liew, C. L. 2004. 'Cross-cultural design and usability of a digital library supporting access to Maori cultural heritage resources: an examination of knowledge organization issues'. In: *Knowledge Organization and the Global Information Society*. Proceedings of the 8th International ISKO Conference. Ia C. McIlwaine (ed.). Würzburg: Ergon Verlag. 127–132.
- López-Huertas, M. J., 2008. 'Cultural impact on Knowledge Representation and Organization in a Subject Domain', in Arsenault, C. & Tennis, J.T. (eds.). *Cultural and Identity in knowledge organization*. Würzburg; Ergon. 340-346.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Cambridge, UK Cambridge University Press.
- Malmkjaer, K. 1995. 'Semantics'. In K. Malmkjaer (Ed.), *The linguistics encyclopedia*. London: Routledge. 389-398.
- Markoff, J. 2006. 'Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense', *New York Times*. November 12. <[www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?_r=1)>

- Mascardi V., Locoro A. & Larosa F. 2009. 'Exploiting Prolog and NLP Techniques for Matching Ontologies and for Repairing Correspondences'. In: *Atti del 24-esimo Convegno Italiano di Logica Computazionale, CILC 2009*. Ferrara, Italia.
- Mazzocchi F., Tiberi M., De Santis B. & Plini P. 2007. 'Relational Semantics in Thesauri: An Overview and Some Remarks at Theoretical and Practical Levels'. *Knowledge Organization*. 34 (4), 197-214.
- McIlwaine, I. C. 2003. 'Trends in Knowledge Organization Research'. *Knowledge Organization*. 30(2),75-86.
- McIlwaine, I. & Broughton, V. 2000. 'The Classification Research Group: then and now'. *Knowledge Organization*. 27(4), 195-199.
- McLean, J. & Looker, P. 2006. *University of New South Wales Learning and Teaching Unit*.  
<[http://www.ltu.unsw.edu.au/content/course\\_prog\\_support/outcomes.cfm?ss=0](http://www.ltu.unsw.edu.au/content/course_prog_support/outcomes.cfm?ss=0)>
- Menini, S. 2003. 'Architettura dell'informazione e struttura dei menu gerarchici'. *HyperLabs*.  
<<http://www.hyperlabs.net/ergonomia/presentazioni/architettura/index.html>>
- Milonas, E. 2010. 'The use of facets in Web search engines'. In Gnoli, C. & Mazzocchi, F. (eds.), *Paradigms and conceptual systems in knowledge organization: Proceedings of the Eleventh International ISKO Conference, Rome (Italy), February 23-26, 2010*: Ergon Verlag. 349-355.
- Mooers, C. 1950. 'The theory of digital handling of non-numerical information and its implications to machine economics'. *Proceedings of the meeting of the Association for Computing Machinery at Rutgers University*.
- Moon, J. 2002. *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Murphy, M. L. 2003. *Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Muswazi, P. 2001. 'Indigenous knowledge management in Swaziland: perspectives'. *Information Development*, 17 (4): 250-5.
- National Information Standards Organization (NISO). 1999. *NISO/ASI/ALCTS Workshop on electronic thesauri: planning for a standard*. Washington, D.C. November 4-5,1999. <<http://www.niso.org/thesau99.html>>
- Naumis Peña, C. 2006. 'Evaluation of Educational Thesauri'. In Budin, G., Swertz, C. & Mitgutsch, K. (eds.), *Knowledge Organization for a Global Learning Society: Proceedings of the Ninth International ISKO Conference, Vienna, July 4-7, 2006*. Würzburg (Germany), Ergon Verlag. 271-277.

- Novak, J.D. 1990. 'Concept-Mapping, a useful tool for Science Education'. *Journal of Research in Science Teaching*. 7 (10), 937-949.
- Ohly, H.P. 2010. 'Interrelations and dynamics in thematic networks. How to present bibliometric outcome?'. In Gnoli, C. & Mazzocchi, F. (eds.), *Paradigms and conceptual systems in knowledge organization: Proceedings of the Eleventh International ISKO Conference*, Rome (Italy), February 23-26, 2010. Würzburg: Ergon Verlag. 371-376
- Olohan, M. 2004. *Introducing Corpora in Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Osters, S., Tiu, F. S. 2003. 'Writing Measurable Learning Outcomes'. In *3<sup>rd</sup> Annual Texas A&M Assessment Conference*. <<http://www.gavilan.edu/research/spd/Writing-Measurable-Learning-Outcomes.pdf>>
- Panzavolta S. 2006. 'Metadattazione e interoperabilità'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 24 (1-2), 43-58.
- Pascarella, A. 2010. 'Sistemi per il recupero delle informazioni' in *Didattica - Teaching* <<http://www.dima.unige.it/~pascarel/html/did.html>>
- Pazienza, M. T. 2010. 'Ontologie e Web semantico: proprietà e problematiche connesse al loro uso diffuso'. *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'Informazione*. 28 (1-2), 33-61.
- Postai, S. 2006. *Web Design in pratica. Navigazione, interazione usabilità*. Milano: Tecniche Nuove.
- Ralli, N. & I. Stanizzi 2008. 'Il dietro le quinte della normazione'. In Chiocchetti E. & L. Voltmer (eds.): *Normazione, armonizzazione e pianificazione linguistica/ Normierung, Harmonisierung und Sprachplanung/ Normalisation, harmonisation et planification linguistique*. Atti del seminario, Bolzano, 8 febbraio 2008. Bolzano: EURAC. 61-74.
- Ralli, N., Stanizzi, I. & T. Wissik. 2007. *Dizionario terminologico dell'istruzione superiore Austria – Italia / Terminologisches Wörterbuch zum Hochschulwesen Italien – Österreich*. Bolzano/Bozen: Athesia.
- Ramanand, J. & Bhattacharyya, P. 2008. 'Towards automatic evaluation of wordnet synsets'. In *Proc. 4th Global WordNet Conf. (GWC)*, Szeged, Hungary. University of Szeged. 360—374.
- Ranganathan S.R. 1967. *Prolegomena to library classification*. 3rd ed. Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science.
- Ranganathan, S. R. 1971. *Colon classification, ed. 7: A preview*. Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science.

- Rao, S. S. 2006. 'Indigenous knowledge organization: an Indian scenario'. *International Journal of Information Management*, 26 (3), 224–233.
- Revelli, C., 2004. *Il catalogo*. Nuova ed. in collaborazione con G. Visintin. Milano: Editrice bibliografica.
- Ridi, R. 2010. *Il mondo dei documenti: cosa sono, come valutarli e organizzarli*. Roma, Bari: GFL editori Laterza.
- Rosati, L. 2003. 'La classificazione a faccette fra knowledge management e information architecture (parte I)', *It Consult*, <[http://www.itconsult.it/knowledge/articoli/pdf/itc\\_rosati\\_faccette\\_e\\_KM.pdf](http://www.itconsult.it/knowledge/articoli/pdf/itc_rosati_faccette_e_KM.pdf)>
- Rosenberg, M. 2001. *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw Hill.
- Rosenfeld L. & Morville P. 1998. *Information Architecture for the World Wide Web*. O'Reilly. trad. it. *Architettura dell'informazione per il World Wide Web*. Milano: Hops Libri. 2002.
- Sacco, G.M. 2002. *Conventional Taxonomies vs. Dynamic Taxonomies*. Torino: Dipartimento di Informatica, Università di Torino.
- San Segundo, R. 2004. 'A New Conception of Representation of Knowledge'. *Knowledge Organization*. 31(2),106-111.
- Šarčević, S. 1997. *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Satija M.P. 2004. *A dictionary of knowledge organization*. Guru Nanak Dev University, Amritsar.
- Simpson, E.J. 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington DC: Gryphon House.
- Soergel, D. 1995. 'The Art and Architecture Thesaurus (AAT): a critical appraisal' in *Visual Resources*. 10(4), 369-400. <[http://www.dsoergel.com/cv/B47\\_long.pdf](http://www.dsoergel.com/cv/B47_long.pdf)>
- Soergel, D. 1997. 'Multilingual thesauri and ontologies in cross-language retrieval'. In: Working notes of *AAAI Symposium on Cross-language Text and Speech Retrieval*, Stanford University, Palo Alto, CA, March 24-26, 1997 <<http://www.dsoergel.com/cv/B60.pdf>>
- Soffritti, M. 2008. 'Der Bologna-Prozess und seine Umsetzung. Terminologische und sprachpolitische Implikationen'. In Krings, Hans P. & Mayer, F. (eds.), *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Für Reiner Arntz zum 65. Geburtstag. Forum für Fachsprachen-Forschung 83. Tübingen: Frank & Timme. 413–423.

- Srinivasan, R. 2007. 'Ethnomethodological architectures: Information systems driven by cultural and community visions'. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 58 (5), 723–733.
- Styhre, A. 2003. 'Knowledge management beyond codification: knowing as practice/concept'. *Journal of knowledge management*. 7:32-40.
- Tam, A.M., & Leung, C. H. C. 2001. 'Structured natural language descriptions for semantic content retrieval of visual materials'. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 52(11), 930-937.
- Tauch, Ch. 2006. 'Understanding the Characteristics of European Degree Structures'. In *EUA Bologna Handbook*, Froment E., Kohler J., Purser L. & Wilson L. (eds.), article B. 2. 1–1. Berlin, Raabe.
- Travis, W. 2006. 'The Strict Faceted Classification Model'. In *Proceedings of IA Summit 2006*, ASIS&T (Vancouver, 23-27 March, 2006 <[http://facetmap.com/pub/strict\\_faceted\\_classification.pdf](http://facetmap.com/pub/strict_faceted_classification.pdf)> )
- Treitler, I. 1996. 'Culture and the Problem of Universal Access to Electronic Information Systems'. *Social Science Computer Review*. 14(1), 62-64.
- Trigari, M. 1992. *Come costruire un thesaurus*. Modena: Panini.
- Trigari, M. 2003. *I thesauri del settore educativo e professionale. Una dettagliata rassegna di thesauri del settore dell'educazione, dell'istruzione, della formazione professionale*. <<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=494>>
- Tudhope D., Koch T. & Heery R. 2006. *Terminology Services and Technology: JISC State of the art review*. <[http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/capital/terminology\\_services\\_and\\_technology\\_review\\_sep\\_06.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/capital/terminology_services_and_technology_review_sep_06.pdf)>
- Tuning Project. 2006a. *An Introduction to Tuning Educational Structures in Europe – Universities' contribution to the Bologna Process*. <[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_final\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf)>
- Tuning Project. 2006b. *Tuning Educational Structures in Europa (edizione italiana) - Il contributo delle Università al Processo di Bologna – Introduzione*. <[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Italian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf)>
- Tuning Project. 2006c. *Tuning Educational Structures in Europa – Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess – Einführung*. <[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf)>

- 
- Tyler R.W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Vercelli, G. & Vivinet, G. 2011. 'Classificazione a Faccette di Oggetti per l'Apprendimento e Progettazione Didattica'. In Minerva T., Colazzo L. (eds.) *Atti VIII° Congresso Sie-L (Società Italiana di E-Learning) 2011, Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*. Reggio Emilia, 14-16 settembre 2011. Edizioni Ledizioni LediPublishing.
- Vickery, B.C. 1997. 'Ontologies'. *Journal of Information Science*, 23 (4), 277–286.
- Vickery, B.C. 2008. 'Faceted classification for the Web'. *Axiomathes*, 18(2), 145-160.
- Vossen, P. 1997. 'EuroWordNet: a multilingual database for information retrieval'. *Proceedings of the DELOS workshop on Cross-language Information Retrieval, Zurich (Switzerland) March 5-7, 1997*. 85-94.  
<<http://www.ercim.org/publication/ws-proceedings/DELOS3/Vossen.pdf>>
- Zaggia, C. 2008. *L'università delle competenze. Analisi di caso e ricerca applicata sulla progettazione dei corsi di laurea nel Processo di Bologna*. [Tesi di dottorato]  
<<http://paduaresearch.cab.unipd.it/186/>>
- Zeng, M. L., Kronenberg, F. & Molholt, P. 2001. 'Toward a Conceptual Framework for Complementary and Alternative Medicine: Challenges and Issues'. *Knowledge Organization*. 28 (1),27–40.
- Žiliukas, P. & E. Katiliute 2008. 'Writing and Using Learning Outcomes in Economic Programmes'. *Inžinerine Ekonomika-Engineering Economics*.(5), 72-77.

## ***Strategia di Lisbona e Processo di Bologna***

Dichiarazione della Sorbona. 1998. *Dichiarazione congiunta su: "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa"*. Da parte dei Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia. Parigi, 25 Maggio 1998

<[http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5719](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5719)>

Dichiarazione di Bologna. 1999. *Space for Higher Education – lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore. Bologna, il 19 Giugno 1999

<[http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5719](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5719)>

Comunicato di Praga. 2001. *Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Comunicato dei Ministri Europei dell'istruzione superiore. Praga, 19 maggio 2001

<[http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5719](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5719)>

Dichiarazione di Copenaghen. 2002. *Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*.

<<http://www.indire.it/ifts/normanew/allegati/87.pdf>>

Comunicato di Berlino. 2003. *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore. Berlino, 19 settembre 2003.

<[http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5719](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5719)>

Comunicato di Bergen. (2005. *L'Area Europea dell'Istruzione Superiore – Conseguire gli Obiettivi*. Comunicato della Conferenza dei Ministri Europei Responsabili dell'Istruzione Superiore. Bergen, 19-20 maggio 2005

<[http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5719](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5719)>

Comunicato di Leuven. 2009. *Il Processo di Bologna - Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore. Leuven e Louvain-la-Neuve – 28 e 29 aprile 2009.

<[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Comunicato\\_di\\_Leuven\\_%282009%29.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Comunicato_di_Leuven_%282009%29.pdf)>

Dichiarazione di Budapest e Vienna. 2010. *Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Budapest e Vienna, 11 e 12 marzo 2010

---

<[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Dichiarazione\\_di\\_Budapest\\_e\\_Vienna\\_%282010%29.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/Dichiarazione_di_Budapest_e_Vienna_%282010%29.pdf)>

Comunicato di Bucarest. 2012. *Realizzare al meglio il nostro potenziale: Consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Bucarest, 26 e 27 aprile 2012.

<<http://www.rivistauniversitas.it/files/fileusers/Comunicato%20Bucharest%20%20IT%202012%20.pdf>>

## ***Enciclopedie, Dizionari e Glossari***

AA.VV. 2001. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Duden Verlag.

Devoto, G. & Oli, G.C. 2009. *Il Devoto-Oli 2010: vocabolario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.

Sinclair, J. (ed). 1987. *Collins Cobuild English language dictionary*. London, Glasgow: Collins.

Soanes, C. & Stevenson, A. 2008. *Concise Oxford English dictionary – 11 ed.* Oxford : Oxford University Press.

Wahrig-Burfeind, R. (ed.). 2007. *Der kleine Wahrig : Wörterbuch der deutschen Sprache*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon; Bologna: Zanichelli.

Zingarelli, N. 2004. *Lo Zingarelli : Vocabolario della lingua italiana - 12 ed.* Bologna: Zanichelli.



## ***Appendice B1***

### ***Lista di UDO classificate in FLOC-IT***

abilità di integrazione di diverse strategie  
 acquisiranno la capacità di utilizzare notizie e dati  
 acquisiranno le basi critiche per la corretta interpretazione delle fonti  
 acquisisce competenze avanzate della disciplina, della quale apprende la metodologia e  
 gli strumenti fondamentali  
 acquisisce competenze basilari sui problemi connessi alla produzione di sistemi  
 multimediali  
 acquisisce competenze basilari sui problemi connessi alla progettazione di sistemi  
 multimediali  
 acquisisce competenze critiche nella bibliografia del settore  
 acquisisce competenze di base nel vocabolario della seconda lingua  
 acquisisce competenze di base nella grammatica e nell'ortografia della seconda lingua  
 acquisisce competenze per l'utilizzo di strumenti  
 acquisisce competenze su contenuti e teorie attinenti ai temi trattati  
 acquisisce competenze su dimensioni storiche e linguaggi specifici attinenti ai temi  
 trattati  
 acquisisce competenze volte a favorire la comunicazione fra differenti realtà socio-  
 culturali  
 acquisisce conoscenze di livello superiore sull'argomento esaminato  
 acquisisce conoscenze sui principali temi e apparati concettuali che fondano la  
 disciplina  
 acquisisce consapevolezza critica del percorso compiuto  
 acquisisce consapevolezza critica nei confronti dei fenomeni che attraversano il settore  
 acquisisce elevate capacità di organizzare la ricerca  
 acquisisce gli strumenti essenziali della ricerca  
 acquisisce gli strumenti necessari per un confronto diretto fra la propria e le altre culture  
 acquisisce la capacità di applicare specifici metodi d'analisi a diversi contesti  
 acquisisce la capacità di applicare specifici metodi d'analisi su circoscritti campi  
 d'indagine  
 acquisisce la capacità di cogliere il significato di un testo in una prospettiva storica  
 acquisisce la capacità di progredire autonomamente nella ricerca  
 acquisisce la capacità di svolgere indagini autonome  
 acquisisce le competenze per l'individuazione di criteri e metodi  
 acquisisce un linguaggio competente nella comunicazione fra differenti realtà  
 acquista consapevolezza critica di generi e stili  
 affina autonome capacità di giudizio su problematiche complesse  
 apprende i principi di funzionamento dei sistemi software illustrati  
 apprende le metodologie per affrontare una ricerca  
 approfondire la sintassi e la morfologia della seconda lingua  
 attitudine alla rielaborazione di testi  
 buona conoscenza della seconda lingua  
 buona conoscenza diacronica dell'argomento trattato  
 buona conoscenza passiva di ...  
 buona padronanza dei concetti fondamentali della disciplina  
 buone capacità di relazione comunicativa  
 capacità di affrontare problemi linguistici e pragmatici  
 capacità di affrontare problemi oltre che linguistici anche di natura culturale

capacità di destrutturazione di testi e di prodotti  
capacità di lettura critica della letteratura  
capacità di strutturazione di testi  
collabora alla definizione di disegni di ricerca valutativa  
competenza di livello intermedio nella materia studiata  
competenze di alta specializzazione sull'argomento  
comprende il lessico tecnico base della disciplina  
comprende la differenza tra diverse posizioni ideologiche  
comprendere testi scritti e orali della comunicazione standard in diversi ambiti tematici e professionali  
conosce a livello superiore aspetti specifici della materia  
conosce approfonditamente questioni e problemi fondamentali relativi al tema trattato  
conosce approfonditamente temi e fenomeni concernenti la materia studiata  
conosce buone pratiche di interventi  
conosce gli applicativi di base in uno dei principali sistemi operativi  
conosce gli aspetti fondamentali del fenomeno studiato  
conosce gli elementi fondamentali per la decodifica di testi  
conosce gli elementi fondamentali per l'interpretazione di testi  
conosce gli strumenti di ricerca e le tipologie di fonti utili per l'analisi  
conosce i concetti teorici basilari dell'informatica  
conosce i principali approcci teorici del contesto disciplinare  
conosce i principali concetti e termini del contesto disciplinare  
conosce i principali orientamenti teorici e metodologici della disciplina  
conosce i principali quadri di riferimento teorico della disciplina  
conosce i principali strumenti di recupero delle informazioni nell'ambito della propria area di intervento  
conosce i principali temi e snodi temporali della tematica studiata  
conosce i problemi teorico-metodologici che la disciplina affronta nella sua pratica  
conosce in maniera approfondita gli aspetti metodologici di un processo  
conosce in maniera approfondita gli aspetti teorici di un processo  
conosce in maniera soddisfacente le problematiche generali e singoli aspetti degli argomenti esaminati  
conosce in modo approfondito le fasi principali dell'evoluzione della lingua  
conosce la bibliografia aggiornata  
conosce le caratteristiche distintive di un fenomeno  
conosce le linee generali della storia della letteratura  
conosce le linee generali delle politiche nazionali ed europee di un ambito  
conosce le linee generali dello sviluppo della disciplina  
conosce le nozioni basilari e la storia della materia  
conosce le più aggiornate e corrette modalità di studio e ricerca della disciplina  
conosce le principali fonti di informazioni  
conosce le principali tappe di sviluppo di un processo  
conosce le principali teorie interpretative e i metodi di analisi  
conosce le strutture grammaticali di base della lingua straniera  
conosce le tecniche base di cura di testi  
conosce le tecniche base di documentazione di testi  
conosce le tecniche base di redazione di testi  
conosce le tecniche base di revisione di testi  
conosce strumenti interpretativi  
conoscenza analitica ed approfondita delle fasi nodali della storia

conoscenza approfondita della tematica esaminata  
 conoscenza approfondita dell'argomento  
 conoscenza approfondita di temi specifici della materia  
 conoscenza articolata delle vicende esaminate  
 conoscenza articolata dell'evoluzione dei relativi paradigmi scientifici  
 conoscenza avanzata dei principali modelli e quadri teorici che fondano la disciplina  
 conoscenza di base delle metodologie fondamentali della disciplina  
 conoscenza di base delle problematiche fondamentali della disciplina  
 conoscenza di base sul valore applicativo delle più recenti ricerche  
 conoscenza di base sulle più recenti ricerche  
 conoscenza fondamentale dell'argomento trattato  
 conoscenza più approfondita dell'argomento trattato  
 conoscenza specifica e interdisciplinare dei fenomeni studiati  
 conoscenze avanzate sulle problematiche della disciplina  
 conoscenze necessarie ad inquadrare eventi in un contesto più ampio  
 conoscenze necessarie ad inquadrare le vicende nel contesto storico di riferimento  
 consolidamento delle competenze espressive e terminologiche in lingua italiana  
 consolidare la sintassi e la morfologia della seconda lingua  
 declina la propria figura professionale in termini di impegno etico-sociale e  
     responsabilità personale  
 dispone degli strumenti concettuali e metodologici di base per orientarsi criticamente  
 dispone del lessico appropriato  
 è capace di analizzare autonomamente testi e documenti  
 è capace di analizzare discorsi orali  
 è capace di applicare le conoscenze acquisite  
 è capace di applicare le conoscenze acquisite nel campo della comunicazione  
     interculturale  
 è capace di cogliere le specificità comunicative dei media  
 è capace di comprendere correttamente testi scritti e discorsi orali in lingua  
 è capace di esaminare criticamente un fenomeno o un movimento  
 è capace di esporre efficacemente i contenuti appresi  
 è capace di impostare correttamente una ricerca  
 è capace di integrare le proprie conoscenze  
 è capace di orientarsi in ...  
 è capace di orientarsi nel sapere acquisito in modo da ampliare autonomamente i propri  
     strumenti analitici  
 è capace di produrre discorsi orali  
 è capace di produrre testi scritti  
 è capace di seguire nuove metodologie nell'interpretazione di fenomeni  
 è capace di usare categorie e concetti complessi in ambiti culturali e geografici  
     extraeuropei  
 è capace di usare con accuratezza i testi studiati  
 è capace di usare con competenza i testi studiati  
 è capace di usare con correttezza metodologica i testi studiati  
 è capace di uso attivo dei termini specifici che afferiscono alla disciplina  
 è capace di utilizzare diverse strategie in relazione al contesto  
 è capace di utilizzare gli applicativi di base in uno dei principali sistemi operativi  
 è capace di utilizzare il sapere accumulato per una lettura critica di fenomeni  
 è capace di utilizzare le tecniche base di cura di testi  
 è capace di utilizzare le tecniche base di documentazione di testi

- è capace di utilizzare le tecniche base di redazione di testi
- è capace di utilizzare le tecniche base di revisione di testi
- è capace di utilizzare le tecniche fondamentali dell'interpretazione socio-aziendale
- è capace di utilizzare le tecniche fondamentali di ...
- è capace di valutare la rilevanza e l'apporto innovativo di un'opera o intervento
- è competente in tutte le abilità comunicative nella seconda lingua, al livello ...
- è competente in tutte le abilità comunicative nella seconda lingua, almeno al livello ...
- è in grado autonomamente di applicare le competenze acquisite
- è in grado di acquisire autonomia di giudizio
- è in grado di acquisire metodologie di ricerca
- è in grado di adeguare le proprie conoscenze
- è in grado di affrontare criticamente temi complessi
- è in grado di affrontare i problemi critici inerenti all'argomento trattato
- è in grado di aggiornare le proprie conoscenze attraverso occasioni di confronto
- è in grado di aggiornare le proprie conoscenze attraverso occasioni di confronto  
adeguate rispetto alle proprie capacità e inclinazioni
- è in grado di ampliare le proprie conoscenze
- è in grado di analizzare criticamente i rapporti fra entità e fenomeni
- è in grado di analizzare criticamente la qualità del proprio lavoro
- è in grado di analizzare criticamente un testo
- è in grado di analizzare criticamente, dal punto di vista metodologico e statistico, un  
rapporto di ricerca
- è in grado di analizzare dati di ricerca empirica con sufficienti conoscenze al fine di  
promuovere il proprio autoaggiornamento
- è in grado di analizzare esempi significativi
- è in grado di analizzare i contesti di intervento
- è in grado di analizzare i fenomeni della miscommunication, della comunicazione  
implicita e della comunicazione non-verbale
- è in grado di analizzare il dibattito su temi scelti
- è in grado di analizzare il rapporto tra fenomeni di diversa natura
- è in grado di analizzare in chiave comparata le principali fonti di informazioni
- è in grado di analizzare la struttura di testi
- è in grado di analizzare un testo letterario in lingua straniera
- è in grado di applicare alla realtà professionale strumenti avanzati
- è in grado di applicare alla realtà professionale tecniche innovative
- è in grado di applicare comportamenti deontologicamente corretti
- è in grado di applicare conoscenze in progetti
- è in grado di applicare diverse teorie alle questioni trattate
- è in grado di applicare elementi fondamentali per la decodifica di testi
- è in grado di applicare elementi fondamentali per l'interpretazione di testi
- è in grado di applicare i metodi di apprendimento sviluppati per approfondire e  
aggiornare in autonomia le proprie conoscenze delle diversità culturali
- è in grado di applicare i metodi rilevanti per la discussione di casi di conflitto tra diverse  
posizioni
- è in grado di applicare i principi della conoscenza umana alle situazioni intersoggettive,  
comunicative e di gruppo
- è in grado di applicare le principali teorie interpretative e i metodi di analisi ai fenomeni  
esaminati
- è in grado di applicare metodologie di individuazione di fonti documentarie
- è in grado di applicare metodologie di interpretazione di fonti documentarie

- è in grado di applicare strategie adeguate alle diverse situazioni
- è in grado di apprendere da esperti di campi diversi
- è in grado di apprendere i metodi, nonché loro applicazioni, per la conservazione delle risorse informative
- è in grado di apprendere i metodi, nonché loro applicazioni, per la gestione delle risorse informative
- è in grado di apprendere i metodi, nonché loro applicazioni, per la raccolta delle risorse informative
- è in grado di apprendere i metodi, nonché loro applicazioni, per la selezione delle risorse informative
- è in grado di apprendere i metodi, nonché loro applicazioni, per l'individuazione delle risorse informative
- è in grado di apprendere una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico
- è in grado di approfondire le metodologie per la comparazione fra elementi e metodi
- è in grado di approfondire metodologie di ricerca negli studi, anche tramite la riflessione su fonti storiografiche e documentali
- è in grado di argomentare le proprie posizioni in una discussione aperta
- è in grado di ascoltare senza pregiudizi i punti di vista di culture diverse
- è in grado di attivare un processo di revisione al fine di migliorare il proprio apprendimento
- è in grado di capire testi in lingua
- è in grado di capire testi scritti in lingua legati alla sfera quotidiana o al lavoro
- è in grado di chiarire i principali nodi problematici della materia
- è in grado di cogliere le diverse dimensioni della disciplina, nella sua plurivoca configurazione
- è in grado di collocare i problemi specifici in contesti più ampi
- è in grado di collocare la disciplina in un quadro di ricerca più ampio
- è in grado di commentare elementi rappresentativi
- è in grado di compiere attività di autoaggiornamento
- è in grado di comporre testi
- è in grado di comprendere contenuti disciplinari
- è in grado di comprendere criticamente il rapporto tra entità o fenomeni
- è in grado di comprendere gli esiti delle ricerche
- è in grado di comprendere in modo approfondito le singole articolazioni di avvenimenti e fenomeni
- è in grado di comprendere le recenti tendenze della ricerca
- è in grado di comprendere linguaggi specifici attinenti alla disciplina
- è in grado di comprendere senza pregiudizi i punti di vista di culture diverse
- è in grado di comunicare con chiarezza
- è in grado di comunicare in forma orale e scritta su materiali documentari di varia provenienza
- è in grado di comunicare in forma orale e scritta usando la terminologia tecnica della disciplina
- è in grado di comunicare le proprie letture dei contesti
- è in grado di comunicare le proprie letture dei contesti all'interno del proprio gruppo di lavoro
- è in grado di condividere conoscenze con ...
- è in grado di condurre attività di gruppo
- è in grado di condurre autonomamente ricerche scientifiche nel campo di studi

- è in grado di condurre colloqui individuali
- è in grado di confrontare diverse teorie
- è in grado di contestualizzare le opere nella cultura e nel periodo storico di riferimento
- è in grado di contestualizzare un fenomeno o un movimento
- è in grado di dar ragione delle proprie convinzioni
- è in grado di dare lettura critica di un argomento
- è in grado di decodificare scritti
- è in grado di descrivere in lingua straniera esperienze e avvenimenti
- è in grado di descrivere le proprie impressioni e opinioni
- è in grado di destreggiarsi nella discussione delle questioni relative all'ambito esaminato
- è in grado di discutere criticamente e con autonomia di giudizio le diverse correnti di pensiero
- è in grado di discutere criticamente i maggiori risultati delle indagini svolte
- è in grado di discutere criticamente i risultati delle indagini
- è in grado di discutere criticamente le principali correnti di pensiero
- è in grado di distinguere le diverse tipologie di fonti
- è in grado di documentare interventi
- è in grado di documentare interventi formativi
- è in grado di effettuare autonomamente delle ricerche
- è in grado di effettuare criticamente e periodicamente attività di autovalutazione e di self-monitoring
- è in grado di elaborare analisi complesse relative all'evolversi di fenomeni
- è in grado di elaborare analisi complesse sulle tematiche esaminate
- è in grado di elaborare autonomamente ulteriori conoscenze di livello superiore
- è in grado di elaborare documenti
- è in grado di elaborare dossier bibliografici
- è in grado di elaborare fonti documentarie di diverso genere
- è in grado di elaborare una riflessione filosofica su un argomento
- è in grado di esaminare criticamente la documentazione rilevante
- è in grado di esercitare giudizio autonomo sulla produzione specialistica
- è in grado di esprimere in forma orale e scritta i contenuti del suo sapere, anche in relazione alla più aggiornata bibliografia
- è in grado di evidenziare connessioni tra eventi e trasformazioni temporali
- è in grado di fare riferimento alla bibliografia più aggiornata
- è in grado di fare una analisi critica aggiornata di documenti e bibliografia sull'argomento studiato
- è in grado di fare una riflessione critica su problemi generali, strumenti e metodologie
- è in grado di formulare problemi
- è in grado di formulare una posizione personale e riflessiva su un argomento
- è in grado di formulare una valutazione autonoma del rapporto tra entità
- è in grado di fornire contributi rilevanti alla progettazione
- è in grado di gestire la comunicazione telematica, attraverso strumenti di comunicazione sincroni e asincroni(mail, chat, forum, wiki, social network)
- è in grado di gestire negli attori sociali comportamenti di empowerment
- è in grado di ideare progetti di ricerca
- è in grado di indagare un processo su diversi piani
- è in grado di individuare connessioni in un processo
- è in grado di individuare gli strumenti adeguati alla ricerca
- è in grado di individuare gli strumenti e i percorsi di formazione adeguati allo sviluppo di conoscenze professionali e operative

- è in grado di individuare i possibili sbocchi professionali qualificati pertinenti
- è in grado di individuare i principali nodi problematici della materia
- è in grado di individuare le coordinate per un corretto utilizzo del sapere nella futura pratica professionale
- è in grado di individuare percorsi interpretativi autonomi e personali
- è in grado di individuare persistenze e trasformazioni in un processo
- è in grado di individuare sviluppi in un processo
- è in grado di inserire nel corretto contesto le conoscenze specifiche acquisite
- è in grado di interpretare gli aspetti caratterizzanti di un fenomeno
- è in grado di interpretare gli esiti delle ricerche
- è in grado di interpretare i possibili effetti di un evento
- è in grado di leggere correttamente testi in lingua
- è in grado di leggere documenti e bibliografia sull'argomento studiato
- è in grado di leggere la letteratura in materia (libri, riviste etc.)
- è in grado di monitorare attività di ricerca
- è in grado di monitorare processi ed esiti degli interventi intrapresi
- è in grado di organizzare pratiche di intervento
- è in grado di orientarsi criticamente nel confronto tra campi di analisi diversi
- è in grado di orientarsi criticamente nel confronto tra ipotesi interpretative diverse
- è in grado di orientarsi criticamente nel confronto tra metodi di ricerca diversi
- è in grado di orientarsi nella letteratura del settore
- è in grado di orientarsi nella ricca letteratura scientifica relativa alla disciplina
- è in grado di orientarsi nelle principali linee di ricerca del settore
- è in grado di orientarsi nelle principali problematiche del settore
- è in grado di orientarsi nelle principali problematiche e linee di ricerca
- è in grado di padroneggiare concetti base della materia
- è in grado di partecipare a conversazioni in lingua
- è in grado di partecipare ad attività di team building
- è in grado di partecipare attivamente ad un'equipe di lavoro e di supervisione
- è in grado di partecipare criticamente ad una comunità online
- è in grado di partecipare, senza essersi preparato, a conversazioni in lingua straniera su argomenti familiari
- è in grado di personalizzare il proprio percorso didattico
- è in grado di pianificare, in ogni sua fase, un progetto di intervento
- è in grado di problematizzare lo specifico rapporto fra modelli teorici e pratica della ricerca
- è in grado di produrre documentazione
- è in grado di produrre scritti
- è in grado di progettare attività di ricerca
- è in grado di progettare attività di ricerca e sviluppo
- è in grado di progettare attività di team building
- è in grado di progettare interventi
- è in grado di progettare interventi formativi
- è in grado di progettare interventi in un dato campo
- è in grado di progettare percorsi di formazione
- è in grado di progettare percorsi didattici
- è in grado di progettare una comunicazione efficace di contenuti specifici
- è in grado di promuovere attività di ricerca
- è in grado di promuovere negli attori sociali comportamenti di empowerment
- è in grado di riportare conoscenze teoriche e teorico-pratiche a situazioni concrete

- è in grado di realizzare esercitazioni pratiche
- è in grado di realizzare pratiche di intervento
- è in grado di realizzare progetti di ricerca
- è in grado di realizzare una comunicazione efficace di contenuti specifici anche all'interno di gruppi di lavoro e contesti culturali eterogenei
- è in grado di redigere in forma scritta secondo lo statuto scientifico una bibliografia di aggiornamento
- è in grado di redigere report di ricerca e relazioni su ...
- è in grado di relazionarsi in gruppi di lavoro e contesti culturali eterogenei
- è in grado di reperire materiale per il proprio aggiornamento tramite ricerche focalizzate
- è in grado di reperire presso fonti ufficiali informazioni rilevanti
- è in grado di riconoscere elementi rappresentativi
- è in grado di riconoscere gli aspetti caratterizzanti di un fenomeno
- è in grado di riconoscere gli impatti positivi e negativi di un fenomeno
- è in grado di riconoscere in progetti realizzati i modelli di riferimento relativi alla progettazione e alla valutazione
- è in grado di riconoscere la documentazione rilevante
- è in grado di riconoscere le metodologie più avanzate di analisi del materiale
- è in grado di riconoscere l'evoluzione di determinati fenomeni ed eventi
- è in grado di ridiscutere le più diffuse affermazioni riguardo un argomento
- è in grado di riflettere criticamente su fenomeni e avvenimenti
- è in grado di riflettere sul proprio apprendimento
- è in grado di sostenere dialoghi in situazioni comunicative complesse
- è in grado di sostenere semplici dialoghi in ...
- è in grado di stabilire connessioni
- è in grado di stabilire l'origine concettuale delle diverse forme di esperienza e di comportamento umano
- è in grado di sviluppare autonomamente ulteriori applicazioni delle conoscenze apprese
- è in grado di sviluppare autonomamente ulteriori studi delle conoscenze apprese
- è in grado di sviluppare autonome riflessioni sulle tematiche esaminate
- è in grado di sviluppare percorsi interpretativi autonomi e personali
- è in grado di sviluppare un'analisi comparativa su scala europea
- è in grado di svolgere analisi preliminari
- è in grado di svolgere azioni di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti formali e non formali
- è in grado di trasferire le conoscenze e competenze acquisite a diversi settori lavorativi
- è in grado di trasmettere in modo corretto quanto appreso a studenti della scuola superiore o ad un pubblico di livello culturale medio-alto
- è in grado di usare in modo pertinente i principali strumenti per la ricerca sia di carattere tradizionale sia di tipo informatico e telematico
- è in grado di usare strumenti adeguati per monitorare il proprio apprendimento
- è in grado di utilizzare conoscenze di livello superiore nell'analisi di ...
- è in grado di utilizzare diagrammi di flusso
- è in grado di utilizzare gli strumenti della ricerca
- è in grado di utilizzare gli strumenti di analisi
- è in grado di utilizzare grafici temporali
- è in grado di utilizzare i termini tecnici del settore in modo appropriato
- è in grado di utilizzare in forma autonoma le fonti bibliografiche
- è in grado di utilizzare in modo appropriato fonti e strumenti di tipo diverso
- è in grado di utilizzare in modo corretto in forma scritta e orale il registro di

comunicazione specifico della disciplina  
 è in grado di utilizzare linguaggi verbali e non verbali  
 è in grado di utilizzare mappe concettuali  
 è in grado di utilizzare mediatori strumentali della comunicazione e dell'apprendimento  
 è in grado di utilizzare schemi  
 è in grado di utilizzare strumenti di analisi e comparazione per approfondire in autonomia le proprie conoscenze  
 è in grado di utilizzare strumenti per la valutazione di interventi specifici  
 è in grado di utilizzare strumenti per la verifica di interventi specifici  
 è in grado di utilizzare strumenti per l'osservazione di interventi specifici  
 è in grado di utilizzare una serie di vocaboli in lingua straniera di carattere specialistico  
 è in grado di valutare comportamenti deontologicamente corretti  
 è in grado di valutare con criteri scientifici i risultati delle nozioni acquisite  
 è in grado di valutare criticamente diverse proposte teoriche  
 è in grado di valutare criticamente gli standard del settore  
 è in grado di valutare criticamente la realizzabilità di un progetto  
 è in grado di valutare la rilevanza e l'appropriatezza di diversi strumenti e metodi  
 è in grado di valutare la validità o criticità di un'interpretazione  
 è in grado di valutare processi ed esiti degli interventi intrapresi  
 è in grado di valutare progetti di ricerca  
 è in grado di documentare in modo adeguato i risultati di ricerche empiriche con sufficiente padronanza della terminologia specifica  
 è preparato a gestire interventi da esporre e discutere in sede di lezione ed è in grado di discutere metodologie con il supporto di contributi scientifici specifici  
 ha acquisito buone conoscenze del linguaggio specifico del settore  
 ha acquisito gli strumenti per l'informazione e la ricerca anche di tipo digitale  
 ha acquisito la capacità di comprendere il linguaggio e gli strumenti specifici della ricerca  
 ha acquisito la capacità di usare in modo corretto il linguaggio e gli strumenti specifici della ricerca  
 ha acquisito un metodo  
 ha gli strumenti necessari per la composizione di un testo efficace e documentato  
 ha le competenze per comunicare in forma scritta e orale i risultati dei propri studi e/o interventi in maniera chiara ed approfondita  
 ha le competenze per coordinare attività di valutazione di un intervento  
 ha le competenze per gestire le dinamiche di gruppo  
 ha le competenze per valutare un intervento di team building  
 ha le competenze teoriche e metodologiche per costruire un lavoro di rete con figure professionali diverse  
 individua strumenti di rilevazione dei dati per attuare monitoraggi  
 matura un forte impegno intellettuale  
 padroneggia metodologie avanzate  
 perfezionamento delle competenze traduttive di testi che presentano linguaggi semi-specialistici  
 possiede autonomia di orientamento  
 possiede buone competenze di analisi culturale dei contesti sociali e territoriali  
 possiede capacità critica nel predisporre una bibliografia aggiornata su temi specifici  
 possiede capacità di convinzione  
 possiede cognizioni a livello superiore di aspetti specifici della materia  
 possiede competenze di base della disciplina, della quale apprende la metodologia, gli

strumenti, le fonti principali  
possiede conoscenze idonee a favorire la comprensione interdisciplinare  
possiede conoscenze idonee a favorire la comunicazione  
possiede conoscenze idonee a favorire la comunicazione interdisciplinare  
possiede consapevolezza delle scelte metodologiche rispetto ai risultati finali  
possiede gli strumenti per orientarsi nelle questioni teoriche e pratiche  
possiede gli strumenti utili per una riflessione critica  
possiede l'attitudine pratica a risolvere i principali problemi posti dall'esercizio della professione  
possiede l'attitudine pratica ad affrontare i principali problemi posti dall'esercizio della professione  
possiede le basi teoriche per saper intervenire con competenza nelle diverse situazioni di indagine  
possiede nozioni introduttive alla disciplina  
possiede nozioni sul tema ricercato  
possiede nozioni sulla formazione di un fenomeno  
possiede senso critico  
possiede strumenti comunicativi riguardanti la realtà storica, sociale e culturale delle tematiche trattate  
possiede una professionalità relativa all'uso di diverse tipologie di strumenti  
possiede una specifica formazione alla ricerca scientifica nel proprio campo  
possiede una visione generale dello svolgersi di fenomeni, processi  
produrre testi scritti e orali di buona qualità linguistica e stilistica in diverse situazioni comunicative  
raggiunge un primo livello di competenza nella letteratura della seconda lingua  
raggiunge un primo livello di competenza nella lingua della seconda lingua  
ricepire adeguatamente testi scritti e orali della comunicazione standard in diversi ambiti tematici e professionali  
riconosce criticamente implicazioni  
sa adeguare le proprie conoscenze relative alla letteratura scientifica internazionale edita sul tema  
sa affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua straniera studiata  
sa aggiornare le proprie conoscenze attraverso gli strumenti messi a punto dalla comunità scientifica  
sa ampliare le proprie conoscenze relative alla letteratura scientifica internazionale edita sul tema  
sa analizzare fonti narrative, normative, trattatistiche, letterarie e iconografiche  
sa analizzare informazioni criticamente mediante strumenti statistici  
sa analizzare le competenze utili per favorire un'autogestione del proprio sviluppo professionale  
sa analizzare, attraverso metodologie e procedure adeguate, i processi e i risultati di progetti  
sa applicare le conoscenze acquisite  
sa applicare le conoscenze acquisite ad una serie di situazioni  
sa applicare metodologie avanzate nell'ambito di ...  
sa applicare metodologie di analisi critica sulle fonti  
sa applicare metodologie di indagine a problemi e a documenti specifici  
sa assumere un approccio critico ed auto-critico in ambito professionale  
sa avviare discussioni

- sa avvicinare criticamente testi e dati
- sa classificare problemi e informazioni complesse
- sa come applicare i metodi in precedenza considerati
- sa comparare teorie e approcci
- sa comprendere con rispetto di punti di vista diversi
- sa comprendere testi orali e scritti della comunicazione standard
- sa comunicare in forma orale con comprensione e rispetto di culture e punti di vista diversi
- sa comunicare in forma orale e scritta in accordo con lo statuto scientifico della disciplina
- sa comunicare in forma scritta e/o orale i risultati della ricerca
- sa comunicare quanto ha appreso usando la terminologia specifica della disciplina
- sa consultare gli strumenti indispensabili per una consapevole informazione sull'argomento
- sa contestualizzare problemi generali in specifici casi di ricerca
- sa coordinare interventi in ...
- sa costruire percorsi di documentazione
- sa effettuare ricerche bibliografiche nel proprio campo di studi
- sa effettuare un'analisi e decodifica della comunicazione
- sa elaborare progetti scientifici
- sa esporre un tema mediante l'uso di software per la presentazione
- sa gestire attività di ricerca
- sa gestire la comunicazione a livello interpersonale
- sa gestire operativamente
- sa ideare attività di ricerca
- sa individuare i quadri teorici di riferimento della materia
- sa individuare il potenziale di un argomento
- sa individuare in una prospettiva di lungo periodo categorie e concetti complessi attinenti la disciplina
- sa individuare relazioni con altre discipline
- sa individuare temi suscettibili di approfondimento
- sa inquadrare storicamente e linguisticamente realtà letterarie
- sa integrare le conoscenze e le competenze acquisite
- sa interagire criticamente con il docente
- sa interpretare documenti
- sa interpretare le informazioni emergenti dall'ambito professionale
- sa mettere in relazione le riflessioni di carattere generale con un caso di studio specifico
- sa modulare gli strumenti acquisiti
- sa motivare opinioni e progetti
- sa operare in modo autonomo
- sa organizzare in forma coerente informazioni complesse
- sa organizzare problemi e informazioni complesse
- sa organizzare un progetto
- sa organizzare un testo
- sa orientarsi nella letteratura scientifica di riferimento
- sa padroneggiare edizioni critiche e testi
- sa partecipare a comunità di apprendimento per approfondire tematiche di interesse professionale
- sa partecipare a comunità di pratica per approfondire tematiche di interesse professionale

sa porsi problemi  
sa progettare attività di ricerca  
sa realizzare ricerche di materiale e documentazione su ...  
sa recepire testi orali e scritti della comunicazione standard  
sa redigere scritti con i principali editor di testi  
sa riconoscere la rilevanza di una prospettiva comparativa all'interno di un dibattito  
sa riconoscere le basi teoriche delle principali questioni etiche e formative  
sa riconoscere le specificità di un fenomeno  
sa riconoscere senza pregiudizi gli elementi propulsori di coesione e di conflitto  
all'interno di un contesto  
sa riconoscere varietà linguistiche  
sa riflettere criticamente sulle conoscenze apprese  
sa scegliere  
sa scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti o di suo interesse, in lingua  
straniera  
sa seguire criticamente lo svolgimento di vari tipi di ricerca nella loro evoluzione dalla  
lettura delle fonti all'edizione dei risultati  
sa tradurre le conoscenze teoriche e metodologiche nell'assunzione di un approccio  
professionale  
sa utilizzare con competenza gli strumenti e le banche dati per l'informazione e la  
ricerca  
sa utilizzare criticamente le fonti per la ricostruzione storica  
sa utilizzare fonti di diverse tipologie  
sa utilizzare gli strumenti di comunicazione  
sa utilizzare i principali software di presentazione in formato elettronico  
sa utilizzare i sistemi informatici e digitali  
sa utilizzare le conoscenze acquisite  
sa utilizzare sistemi informatici e fonti digitali  
sa utilizzare strumentazioni informatiche  
sa valutare criticamente i processi di interazione tra le culture  
sa valutare, attraverso metodologie e procedure adeguate, i processi e i risultati di  
progetti  
saprà creare corpora di riferimento  
saprà creare glossari  
saprà utilizzare corpora di riferimento per la traduzione  
saprà utilizzare glossari per la traduzione  
sapranno affrontare complessi problemi traduttivi  
sapranno risolvere dei conflitti con strumenti adeguati  
saranno in grado di costruire un'argomentazione efficace  
saranno in grado di impostare uno studio  
utilizza le conoscenze per costruire progetti

**Appendice B2****Lista di UDO classificate in FLOC-AT**

- Aus dem Vergleich unterschiedlicher Kulturkreise gewinnen die Studierenden einen  
besseren Einblick in die Besonderheiten der eigenen Gesellschaft
- Ausbau des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der Fremdsprache
- Ausbau stilistischer Kompetenzen in der Fremdsprache
- Basiskenntnisse in der grammatischen Theorie
- Befähigung zur kritischen Reflexion der Gegenstandsbereiche
- Befähigung zur morphologischen Analyse deutschsprachiger Sätze
- Befähigung zur morphologischen Analyse deutschsprachiger Texte
- Befähigung zur morphologischen Analyse deutschsprachiger Wörter
- Befähigung zur Nutzung von Fachinformation für wissenschaftliche Fragestellungen
- Befähigung zur Recherche von Fachinformation für wissenschaftliche Fragestellungen
- Befähigung zur Selektion von Fachinformation für wissenschaftliche Fragestellungen
- Befähigung zur syntaktischen Analyse deutschsprachiger Sätze
- Befähigung zur syntaktischen Analyse deutschsprachiger Texte
- Befähigung zur syntaktischen Analyse deutschsprachiger Wörter
- Befähigung zur zielgerichteten Nutzung von Fachinformation
- Befähigung, mit Fachleuten über das erworbene Wissen zu kommunizieren
- Befähigung, mit Laien/Laiinnen über das erworbene Wissen zu kommunizieren
- Beherrschung des Aufbaus einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit
- Beherrschung des grammatischen Basiswissens der Fremdsprache
- Beherrschung verschiedener Arten von Analyse von Daten
- Beherrschung verschiedener Arten von Daten
- Beherrschung verschiedener Arten von Sammlung von Daten
- Bewertung von argumentativen Texten
- Bewertung von deskriptiven Texten
- Bewertung von instruktiven Texten
- Bewusster Umgang mit sprachlichen Strukturen der Fremdsprache
- Bewusstmachung kultureller Phänomene
- Bewusstseinsbildung für die Probleme mit der internationalen Dimension eines Themas  
verknüpft
- Der Studierende beherrscht die Ansprache eines Themas
- Der Studierende beherrscht die Terminologie eines Themas
- Der Studierende erreicht Kenntnis der Fragestellungen in der Gebietsforschung
- Der Studierende erreicht Kenntnis der gattungsspezifischen Charakteristika
- Der Studierende erreicht Kenntnis der methodischen Herangehensweisen in der  
Gebietsforschung
- Der Studierende erreicht Kenntnis der Probleme in der Gebietsforschung
- Der Studierende erreicht Wissen über Votiv- und Ritualwesen
- Der Studierende setzt das erworbene Wissen in fachwissenschaftlicher Argumentation  
gezielt ein
- Die Studierende sind in der Lage selbständige kritische Analyse von narrativen und  
dramatischen Texten durchzuführen
- Die Studierende sind in der Lage selbständige kritische Interpretation von narrativen  
und dramatischen Texten durchzuführen
- Die Studierende sollen in der Lage sein, das Problembewusstsein für eigene  
Schwierigkeiten bei der Aussprache zu schärfen
- Die Studierende sollen in der Lage sein, eigene Aussprachefehler durch intensives Üben

- der Problembereiche zu korrigieren
- Die Studierende sollen in der Lage sein, Informationssysteme in Wirtschaft und Gesellschaft zu bewerten
- Die Studierende sollen in der Lage sein, Informationssysteme in Wirtschaft und Gesellschaft zu verstehen
- Die Studierenden beherrschen das Sprachsystem der Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen den bewußten Umgang mit sprachlichen Strukturen der Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen ein adäquates transkulturelles Handeln
- Die Studierenden beherrschen Textaufbaukriterien
- Die Studierenden beherrschen Vertextungsmitteln
- Die Studierenden entwickeln auf einem allgemeinen Niveau Strategien zur analytischen Produktion von Texten
- Die Studierenden entwickeln auf einem allgemeinen Niveau Strategien zur zielorientierten Produktion von Texten
- Die Studierenden entwickeln auf einem allgemeinen Niveau Techniken zur analytischen Erschließung von Texten
- Die Studierenden entwickeln auf einem allgemeinen Niveau Techniken zur zielorientierten Erschließung von Texten
- Die Studierenden entwickeln Aufmerksamkeit im Umgang mit Sprache allgemein
- Die Studierenden entwickeln Aufmerksamkeit im Umgang mit Sprache fachspezifisch
- Die Studierenden entwickeln effizientes Stressmanagement
- Die Studierenden entwickeln ein Verständnis von theoretischen und praktischen Aspekten der Marktforschung
- Die Studierenden entwickeln eine eigene Positionierung innerhalb der analysierten Problematiken
- Die Studierenden entwickeln Personalmanagement Fähigkeit
- Die Studierenden entwickeln selbständig Strategien
- Die Studierenden entwickeln strategische Entscheidungskompetenz
- Die Studierenden entwickeln umfangreiche Kenntnisse des altägyptischen Religionssystems
- Die Studierenden erarbeiten das theoretische Wissen anhand der Basisliteratur
- Die Studierenden erarbeiten innovative Forschungsarbeiten auf hohem wissenschaftlichen Niveau
- Die Studierenden erarbeiten sich ausgehend von kurzen, einführenden Texten die Kenntnis der angesprochenen Thematiken
- Die Studierenden erfahren den differenzierten Gebrauch der Fachbegriffe
- Die Studierenden erhalten die Grundprinzipien wissenschaftlichen Arbeitens
- Die Studierenden erhalten einen Überblick über die Methoden der empirischen Sozialforschung
- Die Studierenden erhalten einen Überblick über quantitative als auch qualitative Methoden der Datenerhebung
- Die Studierenden erhalten Einsicht in den Prozess der schriftlichen Textproduktion
- Die Studierenden erhalten Einsicht in den Prozess des Schreibens
- Die Studierenden erlernen den Umgang mit wichtigen Lexika
- Die Studierenden erlernen die Einbettung der Texte in die diversen Kontexte
- Die Studierenden erlernen ein adäquates sprachliches Handeln in der Fremdsprache
- Die Studierenden erlernen ein adäquates transkulturelles Handeln
- Die Studierenden erlernen einen reflektierten Umgang mit dem Internet, dessen

---

---

### Informationsquellen

- Die Studierenden erlernen einen reflektierten Umgang mit dem Internet, dessen Inhalten
- Die Studierenden erlernen erfolgreiches Selbststudium
- Die Studierenden erlernen Hilfswerkzeuge im Umgang mit qualitativem Datenmaterial zu verwenden
- Die Studierenden erlernen Webliteracy
- Die Studierenden erreichen das im Studienplan verankerte Niveau der Sprachbeherrschung
- Die Studierenden erreichen funktional orientierte strukturelle Sprachkompetenzen
- Die Studierenden erreichen Hörverstehenkompetenzen
- Die Studierenden erreichen in der Fremdsprache eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit Sprache allgemein
- Die Studierenden erreichen in der Fremdsprache eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit Sprache fachspezifisch
- Die Studierenden erreichen Leseverstehenkompetenzen
- Die Studierenden erreichen rezeptive und produktive Sprachkompetenzen
- Die Studierenden erreichen verschiedene Formen der mündlichen Textkompetenz in der Fremdsprache
- Die Studierenden erreichen verschiedene Formen der schriftlichen Textkompetenz in der Fremdsprache
- Die Studierenden erreichen verschiedene Formen der transkulturellen Textkompetenz in der Fremdsprache
- Die Studierenden erwerben die Kompetenz der kritischen Reflexion
- Die Studierenden erwerben die Kompetenz einer gezielten Literaturrecherche
- Die Studierenden erwerben die pragmatische Kompetenz zur Führung von Gesprächen
- Die Studierenden erwerben ein grundlegendes historisches Verständnis der Varianten der Fremdsprache
- Die Studierenden erwerben ein grundlegendes Verständnis der lexikalischen Besonderheiten
- Die Studierenden erwerben ein grundlegendes Verständnis der morphologischen Besonderheiten
- Die Studierenden erwerben ein grundlegendes Verständnis der phonologischen Besonderheiten
- Die Studierenden erwerben ein grundlegendes Verständnis der syntaktischen Besonderheiten
- Die Studierenden erwerben grundlegendes Wissen über das analysierte Thema
- Die Studierenden erwerben Kenntnis der effizienten Nutzung von Informationsquellen
- Die Studierenden erwerben Kenntnis der fachspezifischen Informationsquellen
- Die Studierenden erwerben Kenntnis des Aufbaus einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit
- Die Studierenden erwerben Kenntnis germanistischer Arbeitstechniken
- Die Studierenden erwerben kulturspezifisches Textsortenwissen
- Die Studierenden erwerben technische Kompetenzen
- Die Studierenden gewinnen einen Überblick über die Weltgeschichte
- Die Studierenden haben ein Bewusstsein für die Andersartigkeit entwickelt
- Die Studierenden haben einen Überblick über die arabischen Dialekte
- Die Studierenden konfrontieren sich mit verschiedenen Themen und Bereichen
- Die Studierenden können auf der Grundlage von Vorgaben insbesondere informative Texte produzieren
- Die Studierenden können auf der Grundlage von Vorgaben insbesondere instruktive

Texte produzieren

- Die Studierenden können aus der Palette der Erfahrungen eine begründete Wahl treffen
- Die Studierenden können Corpora zu ausgewählten Textsorte erstellen
- Die Studierenden können das erworbene Kulturwissen für die Textanalyse einsetzen
- Die Studierenden können das erworbene Kulturwissen für die Textproduktion einsetzen
- Die Studierenden können das erworbene Sprachwissen für die Textanalyse einsetzen
- Die Studierenden können das erworbene Sprachwissen für die Textproduktion einsetzen
- Die Studierenden können das erworbene Theoriewissen für die Textanalyse einsetzen
- Die Studierenden können das erworbene Theoriewissen für die Textproduktion einsetzen
- Die Studierenden können einen fachspezifischen Text in der Fremdsprache flüssig zusammenfassen
- Die Studierenden können einen fachspezifischen Text in der Fremdsprache inhaltsbetont zusammenfassen
- Die Studierenden können einen nicht fachspezifischen Text in der Fremdsprache flüssig zusammenfassen
- Die Studierenden können einen nicht fachspezifischen Text in der Fremdsprache inhaltsbetont zusammenfassen
- Die Studierenden können gehörten Texten die wichtigsten Informationen entnehmen
- Die Studierenden können gelesenen Texten die wichtigsten Informationen entnehmen
- Die Studierenden können Glossare zu ausgewählten Textsorte erstellen
- Die Studierenden können ihre technische Kompetenzen praktisch einsetzen
- Die Studierenden können in der Fremdsprache Merkmale diverser Textsorten kontrastiv analysieren
- Die Studierenden können in der Fremdsprache Merkmale diverser Textsorten kontrastiv beschreiben
- Die Studierenden können in der Muttersprache Merkmale diverser Textsorten kontrastiv analysieren
- Die Studierenden können in der Muttersprache Merkmale diverser Textsorten kontrastiv beschreiben
- Die Studierenden können informative Texte funktionsgerecht umformulieren
- Die Studierenden können kulturelle Vorstellungen anderer Kulturkreise (in Differenz zu eigenen Perspektiven) besser einschätzen
- Die Studierenden können spontan zu komplexen Themen in Österreichischer Gebärdensprache Stellung beziehen
- Die Studierenden können spontan zu komplexen Themen mündlich Stellung beziehen
- Die Studierenden können spontan zu komplexen Themen schriftlich Stellung beziehen
- Die Studierenden können wichtige Merkmale der im Laufe der Geschichte entstandenen Varianten des Englischen beschreiben
- Die Studierenden lernen benutzerfreundliche und standardkonforme Webseiten mit XHTML und CSS zu erstellen
- Die Studierenden lernen elementare Analysemethoden für literarische Texte kennen
- Die Studierenden lernen rekurrente Fragestellungen der Literaturwissenschaft kennen
- Die Studierenden lernen Texte im Rahmen der Lehrveranstaltung sowohl mündlich, als auch schriftlich anzuwenden
- Die Studierenden produzieren eigene Texte
- Die Studierenden schärfen den eigenen Blick für die Genderkategorie
- Die Studierenden sind imstande erste wissenschaftliche Arbeiten mit entsprechenden technischen Apparaten (Literaturverzeichnis, Belege etc.) zu verfassen
- Die Studierenden sind imstande über ihre eigene Haltung zu einem Thema kritisch zu

- 
- reflektiert
- Die Studierenden sind imstande, Hindernisse im Umgang mit der jeweils anderen Kultur zu verstehen
- Die Studierenden sind imstande, Schwierigkeiten im Umgang mit der jeweils anderen Kultur zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage (Fach-)Texte für verschiedene Kommunikationssituationen textsortenadäquat zu produzieren
- Die Studierenden sind in der Lage angemessen vorbereitet ein Seminar zu halten
- Die Studierenden sind in der Lage Anweisungen in der Fremdsprache zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage auf einer Metaebene über die Sprachen zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage das eigene Philosophieverständnis kritisch zu überdenken
- Die Studierenden sind in der Lage dialektale Formen eingeschränkt anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage dialektale Formen zu erkennen
- Die Studierenden sind in der Lage dialektale Formen zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage die ethnischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die ethnischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die ethnischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die für eine bestimmte Fragestellung passenden empirischen Methoden anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage die geographischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die geographischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die geographischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die geschichtlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die geschichtlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die geschichtlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die politischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die politischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die politischen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die religiösen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die religiösen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die religiösen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die sozialen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
-

- Die Studierenden sind in der Lage die sozialen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die sozialen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage die wirtschaftlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage die wirtschaftlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage die wirtschaftlichen Gegebenheiten des jeweiligen Sprach- und Kulturraumes zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage durch korrekte Fragestellungen Informationen aufzutreiben
- Die Studierenden sind in der Lage ein eigenes Argument überzeugend darzustellen
- Die Studierenden sind in der Lage ein eigenes Argument zu formulieren
- Die Studierenden sind in der Lage ein literarhistorisches Selbststudium zu planen
- Die Studierenden sind in der Lage eine kritische Überprüfung von Selbstzensurmaßnahmen an Texten zu leisten
- Die Studierenden sind in der Lage eine kritische Überprüfung von Zensurmaßnahmen an Texten zu leisten
- Die Studierenden sind in der Lage eine schriftliche Proseminararbeit mit konkretem Thema zu schreiben
- Die Studierenden sind in der Lage eine Textstruktur zu erfassen
- Die Studierenden sind in der Lage eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben
- Die Studierenden sind in der Lage einfache Texte zu übersetzen
- Die Studierenden sind in der Lage fachspezifische Techniken anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Fachsprache korrekt zu verwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Fragen zu bekannten Themen zu beantworten
- Die Studierenden sind in der Lage grundlegende Dokumentationsmethoden des Fachs anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Hindernisse durch gezielte Strategien zu überwinden
- Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in einer literaturwissenschaftlichen Analysearbeit zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in nachvollziehbarer und wissenschaftlicher Weise zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage ihre Erkenntnisse in sprachlich adäquater Weise zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage Implikationen der Zensur für das Übersetzen zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage in der Fremdsprache gehörte Texte kurz zusammenzufassen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Fremdsprache gelesene Texte kurz zusammenzufassen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Fremdsprache schriftliche Anweisungen zu geben
- Die Studierenden sind in der Lage in der Fremdsprache Dialoge und informelle Interviews zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Fremdsprache geläufige Formulierungen in alltäglichen Situationen zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Gruppe Kreativitätstechniken zielgerichtet einsetzen zu können

- 
- Die Studierenden sind in der Lage in einem breiten Spektrum von Kommunikationssituationen inhaltlich korrekt zu agieren
- Die Studierenden sind in der Lage in einem breiten Spektrum von Kommunikationssituationen sprachlich korrekt zu agieren
- Die Studierenden sind in der Lage individuell Kreativitätstechniken zielgerichtet einsetzen zu können
- Die Studierenden sind in der Lage Informationen nach Relevanz zu selektieren
- Die Studierenden sind in der Lage kohärente gebärdensprachliche Texte zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage kohärente mündliche Texte zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage kohärente schriftliche Texte zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage Krisenpläne zu erstellen
- Die Studierenden sind in der Lage kritisch mit Internet umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage kritisch über zentrale Thesen zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage kritisch über zentrale Thesen zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage kulturelle Phänomene und Prozesse zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage kulturelle Phänomene zu beschreiben
- Die Studierenden sind in der Lage kulturelle Phänomene zu definieren
- Die Studierenden sind in der Lage kulturelle Phänomene zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage Kulturspezifika in schriftlichen und audiovisuellen Texten auszuarbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage mit Nachschlagewerken (Wörterbüchern) umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage mit Nachschlagewerken der Sprachstufen ... umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage mit Quellen methodisch und korrekt umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage mit Sekundärliteratur methodisch und korrekt umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage mit Unterstützung des Dozenten, ein Seminar zu halten
- Die Studierenden sind in der Lage Referenztexte für spezielle Kommunikationssituationen zu adaptieren
- Die Studierenden sind in der Lage Schwierigkeiten durch gezielte Strategien zu überwinden
- Die Studierenden sind in der Lage sich in der Fremdsprache in Alltagssituationen adäquat auszudrücken
- Die Studierenden sind in der Lage sich kritisch mit spezifischen Editionen auseinanderzusetzen
- Die Studierenden sind in der Lage sich kritisch mit spezifischen Übersetzungen auseinanderzusetzen
- Die Studierenden sind in der Lage Strukturen in unterschiedlichen Bereichen zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage Strukturen in unterschiedlichen Bereichen zu gestalten
- Die Studierenden sind in der Lage Texte in den historischen Kontext einzuordnen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte in den literarischen Kontext einzuordnen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte in den soziokulturellen Kontext einzuordnen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte kritisch zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage theoretische Ansätze auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen
- Die Studierenden sind in der Lage Theorien und eigene Argumente zu präzisieren
- Die Studierenden sind in der Lage Theorien und eigene Argumente zu verknüpfen
-

- Die Studierenden sind in der Lage über das eigene Philosophieverständnis zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage über Zensurbegriffen in der Gegenwart zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage über Zensurbegriffen in der Geschichte zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage Übersetzungen unterschiedlicher Genres zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage Übersetzungen unterschiedlicher Textsorten zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage Übersetzungen unterschiedlicher Texttypen zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage unterschiedliche methodische Ansätze in der Interpretation vom Quellenmaterial zu verwenden
- Die Studierenden sind in der Lage verschiedene Epochen mit ihren Charakteristika zu unterscheiden
- Die Studierenden sind in der Lage weitgehend selbstständig die relevante Literatur konstruktiv-kritisch zu bewerten
- Die Studierenden sind in der Lage Werke in ihren kulturgeschichtlichen Kontext einzuordnen
- Die Studierenden sind in der Lage Werke in ihren literaturgeschichtlichen Kontext einzuordnen
- Die Studierenden sind mit grundlegenden Betrachtungsweisen der wissenschaftstheoretischen Diskussion vertraut
- Die Studierenden sind mit grundlegenden Strömungen der wissenschaftstheoretischen Diskussion vertraut
- Die Studierenden sind mit grundlegenden Theorien der wissenschaftstheoretischen Diskussion vertraut
- Die Studierenden sollen befähigt werden, ihre Translate professionell zu argumentieren
- Die Studierenden sollen befähigt werden, Sensibilität für die vielfältigen Anforderungen an Übersetzer im Berufsleben zu entwickeln
- Die Studierenden sollen befähigt werden, sich selbständig in ein neues Fachgebiet einzuarbeiten
- Die Studierenden sollen befähigt werden, über die methodologische Dimension bei ihrer Arbeit zu reflektieren
- Die Studierenden sollen die bekanntesten Instrumente anwenden lernen
- Die Studierenden sollen die bekanntesten Instrumente kennenlernen
- Die Studierenden sollen einen Einblick in den wichtigsten Fragen der jüngsten Forschungsdiskussion erhalten
- Die Studierenden sollen einen Überblick über das betroffene Thema erhalten
- Die Studierenden sollen einen Überblick über die Entwicklungslinien der deutschen Sprache gewinnen
- Die Studierenden sollen einen Überblick über die wichtigsten Autoren der Periode erhalten
- Die Studierenden sollen einen Überblick über die wichtigsten Fragestellungen des Themas erhalten
- Die Studierenden sollen fähig sein, ihr Wissen theorie- und methodenbewusst in einer schriftlichen Proseminararbeit zu dokumentieren
- Die Studierenden sollen fähig sein, periodenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen

- 
- 
- Die Studierenden sollen fähig sein, periodenspezifische Phänomene unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben
  - Die Studierenden sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante Phänomene auf Textebene zu erkennen
  - Die Studierenden sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante Phänomene unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben
  - Die Studierenden sollen fähig sein, varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen
  - Die Studierenden sollen fähig sein, varietätenspezifische Phänomene unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben
  - Die Studierenden sollen grundlegende Texte zu dem Thema kennenlernen
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein das erworbene Wissen in Form von Fallbeispielen anzuwenden
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, Analysen auf aktuelle wissenschaftliche Forschungsmethoden anzuwenden
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, Analysen auf aktuelle wissenschaftliche Texte anzuwenden
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, Analysen auf aktuelle wissenschaftliche Vorgehensweisen anzuwenden
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, einfache Webprojekte selbstständig umsetzen zu können
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, Informationsressourcen sinnvoll zu bewerten
  - Die Studierenden sollen in der Lage sein, Informationsressourcen sinnvoll zu nutzen
  - Die Studierenden sollten befähigt sein literarische Texte im Hinblick auf ihre Konzepte zu analysieren
  - Die Studierenden sollten befähigt sein literarische Texte im Hinblick auf ihre Sprache zu analysieren
  - Die Studierenden sollten befähigt sein literarische Texte im Hinblick auf ihre Strukturen zu analysieren
  - Die Studierenden sollten den Ansatz der Kritischen Diskursanalyse auf ihre eigenen Untersuchungen authentischer Texte anwenden können
  - Die Studierenden sollten ein erhöhtes Bewusstsein für die soziopolitischen und kulturellen Effekte von Sprache im Alltag entwickeln
  - Die Studierenden sollten in der Lage sein, Sekundärliteratur korrekt zu zitieren
  - Die Studierenden sollten in der Lage sein, sich Sekundärliteratur zu einem bestimmten Thema zu besorgen
  - Die Studierenden sollten mit den Recherchemöglichkeiten vertraut sein
  - Die Studierenden sollten wissen, wie man produktiv mit Sekundärliteratur umgeht
  - Die Studierenden verfügen über erweiterte Kenntnisse des arabischen Sprachsystems
  - Die Studierenden verfügen über soziale Kompetenzen
  - Die Studierenden verstehen die Entwicklung von Phänomenen
  - Die Studierenden vertiefen ihr Wissen über das analysierte Thema
  - Die Studierenden vertiefen selbständig das neu Erlernte
  - Die Studierenden vertiefen wichtige inhaltliche Aspekte der Marktforschung
  - Die Studierenden werden zur Darstellung der Informationen in schriftlicher Form befähigt
  - Die Studierenden werden zur Recherche von Fachinformation befähigt
  - Die Studierenden werden zur Selektion von Fachinformation befähigt
  - Die Studierenden werden zur zielgerichteten Nutzung von Fachinformation befähigt
  - Die Studierenden wissen über die aktuellen internationalen Entwicklungen eines

Themas Bescheid

Die Studierenden zeigen Teamfähigkeit auf  
Effizienter Umgang mit Risiken  
Entwicklung der Fähigkeit zu zielgerichteter Literatursuche und fachüblicher Zitation  
Entwicklung der Fähigkeiten zur Gedichtanalyse  
Entwicklung interdisziplinärer Ansätze zur Krisenprävention  
Entwicklung konstruktivem Lösungsmanagement  
Entwicklung problemorientierter Bewältigungsstrategien  
Entwicklung problemorientierter Präventionsstrategien  
Entwicklung von Bewusstsein für die Funktion eines Phänomens  
Erarbeitung einer grundlegenden Kenntnis der studierten Literatur  
Erfolgreiche Rezeption authentischer Texte (der Fremdsprache)  
Erhöhung der menschenrechtlichen Sensibilität  
Erkennen der Relevanz des Themas in der Disziplin  
Erkennen komplexer Strukturen  
Erkennen nicht explizit erklärter Sinnbezüge  
Erklären vorbereiteter Texte zu aktuellen lexikalischen Themen  
Erlangung einer auf spezifische Anforderungsprofile zugeschnittenen mündlichen Textkompetenz  
Erlangung einer auf spezifische Anforderungsprofile zugeschnittenen schriftlichen Textkompetenz  
Erlangung von breitem Wissen über die Entwicklungen des Phänomens  
Erlernen der kritischen Verwendung von fachspezifischer Literatur  
Erlernen der kritischen Verwendung von fachspezifischer Quellen  
Erstellen einer schriftlichen Abhandlung über ein vorgegebenes Vertiefungsthema  
Erstellung einer kurzen Proseminararbeit mit wissenschaftlichem Anmerkungsapparat  
Erstellung von argumentativen Texten  
Erstellung von deskriptiven Texten  
Erstellung von instruktiven Texten  
Erwerb der organisationalen Gestaltung  
Erwerb fundierter Grundkenntnisse der Funktionen des Personalmanagements  
Erwerb von diskursiven Fähigkeiten  
Erwerb von fortgeschrittenen Kompetenzen im Fach  
Erwerb von fundiertem Wissen  
Erwerb von Grundkenntnissen auf dem Gebiet der qualitativen Methoden  
Erwerb von Grundkenntnissen im Umgang mit IT Tools  
Erwerb von Grundkenntnissen über ein Thema  
Erwerb von Grundkenntnissen über fachspezifische Arbeitsmethoden  
Erwerb von Grundlagen zur Methodologie des wissenschaftlichen Arbeitens  
Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Issuemanagements  
Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Krisenmanagements  
Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Risikomanagements  
Erwerb von Kenntnissen zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen  
Erwerb von Kenntnissen zur Gruppenarbeitgestaltung  
Erwerb von kulturell relevanten Wissensbeständen  
Erwerb von Methodenkompetenz  
Erwerb von Umsetzungskompetenz  
Erwerb von Zusatzqualifikationen für berufliche Kontakte  
Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Argumenten in mündlicher Form  
Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Argumenten in schriftlicher Form

- Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Argumenten und relevanter Sekundärliteratur in mündlicher Form
- Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Argumenten und relevanter Sekundärliteratur in schriftlicher Form
- Fähigkeit der Unterscheidung zwischen deskriptiven und wertenden Aussagen
- Fähigkeit eine friktionsfreie Kommunikation zu gestalten
- Fähigkeit fundamentale Vergleiche zwischen Strukturen herzustellen
- Fähigkeit intersubjektive Begründungen für Interpretationen zu geben
- Fähigkeit Methoden anzuwenden
- Fähigkeit methodisch zu interpretieren
- Fähigkeit selbständige Feldforschung zu betreiben
- Fähigkeit Werkzeuge anzuwenden
- Fähigkeit zu systematischem Wissenserwerb
- Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit wissenschaftlichen Textausgaben
- Fähigkeit zum kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Textausgaben
- Fähigkeit zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten
- Fähigkeit zur (wissenschafts-)kritischen Auseinandersetzung mit der Disziplin
- Fähigkeit zur (wissenschafts-)kritischen Auseinandersetzung mit der Literaturwissenschaft
- Fähigkeit zur Adaptierung von Referenztexten für spezielle Kommunikationssituationen
- Fähigkeit zur Analyse einfacher Satzstrukturen
- Fähigkeit zur Anwendung fachspezifischer Methoden der Disziplin
- Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit ikonographischen Interpretationen
- Fähigkeit zur Beurteilung von Referenztexten
- Fähigkeit zur eigenständigen Erarbeitung von Themen
- Fähigkeit zur Einordnung der Autoren in ihren historischen Kontext
- Fähigkeit zur Einordnung der Autoren in ihren literar-historischen Kontext
- Fähigkeit zur Einordnung von Stilen
- Fähigkeit zur Einschätzung politischer Strukturen/Systemen
- Fähigkeit zur Entwicklung von Fragestellungen
- Fähigkeit zur Fokussierung einer spezifischen Fragestellung zu einem Thema
- Fähigkeit zur Gewinnung von Daten
- Fähigkeit zur Interpretation von Phänomenen
- Fähigkeit zur Nutzung facheinschlägiger Informationsquellen
- Fähigkeit zur phonologischen Analyse von sprachlichen Daten
- Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von mündlichem Referat
- Fähigkeit zur Präsentation von Daten in Form von schriftlicher Hausarbeit
- Fähigkeit zur Recherche thematisch relevanter Fachliteratur
- Fähigkeit zur selbstständigen wissenschaftlichen Bearbeitung von Fragestellungen in der Fremdsprache
- Fähigkeit zur wissenschaftlichen Analyse von Daten
- Fähigkeit, die Analyseinstrumentarien aus einem Bereich auf neue Fragestellungen anzuwenden
- Fähigkeit, die Kenntnisse aus einem Bereich auf neue Fragestellungen anzuwenden
- Fähigkeit, die logische und epistemische Natur von Sätzen zu erkennen
- Fähigkeit, komplexe Sätze in ihre Konstituenten zerlegen zu können
- Fähigkeit, komplexe Wörter in ihre Konstituenten zerlegen zu können
- Fähigkeit, sich mit Positionen und Argumenten kritisch auseinanderzusetzen
- Fähigkeit, Texte der Fremdsprache nach IPA zu transkribieren
- Fähigkeit, Wörter der Fremdsprache nach IPA zu transkribieren

Fertigkeiten in der methodisch korrekten Auswertung von Quellen  
Interpretation von fachspezifischer Literatur  
Interpretation von fachspezifischer Quellen  
Kennenlernen der grundlegenden Dokumentationsmethoden des Fachs  
Kennenlernen fachspezifischer Techniken  
Kenntnis der Arbeitsmethoden bei der Berufsausübung  
Kenntnis der Arbeitsmittel der Disziplin  
Kenntnis der Arbeitstechniken  
Kenntnis der Entwicklung eines Phänomens  
Kenntnis der Epocheneinteilung  
Kenntnis der grundlegenden phonologischen Konzepte und Theorien  
Kenntnis der grundlegenden theoretischen Modelle  
Kenntnis der historischen Entwicklung eines Phänomens  
Kenntnis der Managementaufgaben  
Kenntnis der Methoden der Disziplin  
Kenntnis der Methoden der Umsetzung einer Aufgabe  
Kenntnis der morphologischen und syntaktischen Eigenschaften der Fremdsprache  
Kenntnis der praktischen Anwendung von Hilfsmitteln  
Kenntnis der stilistischen Entwicklung eines Autors  
Kenntnis der Überprüfungsverfahren für strikte und für statistische Gesetzhypothesen  
Kenntnis der Untersuchungsgegenstände des Fachs  
Kenntnis der Werke eines Autors  
Kenntnis der Werkzeuge der Umsetzung einer Aufgabe  
Kenntnis der wichtigsten gegenwärtigen Lösungsvorschläge zu ausgewählten  
Problemen  
Kenntnis der wichtigsten gegenwärtigen Theorien der Rechtfertigung  
Kenntnis der wichtigsten gegenwärtigen Theorien des Erkenntnisgegenstandes  
Kenntnis der wichtigsten religionshistorischen Entwicklungen  
Kenntnis der wichtigsten zur Verfügung stehenden Hilfsmittel  
Kenntnis der zentralen Positionen in einer Diskussion  
Kenntnis des Aufbaus einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit  
Kenntnis literaturwissenschaftlicher Grundbegriffe  
Kenntnis phonetischer Besonderheiten der Varietäten der Fremdsprache  
Kenntnis über unterschiedliche Quellengattungen  
Kenntnis verschiedener (fachspezifischer) Textsorten  
Kenntnis von relevanten Thesen  
Kenntnis wissenschaftstheoretischer Grundlagen  
Kompetente Anwendung fachspezifischer Methoden auf bestimmte Fragestellungen der  
Disziplin  
Kompetente Anwendung fachspezifischer Methoden auf bestimmte  
Untersuchungsfelder der Disziplin  
Kompetenz zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Erwachsenenlernen erwerben  
Kompetenz zur didaktisch-methodischen Planung von Erwachsenenlernen erwerben  
Nacherzählen von gelesenen Kapiteln der Hauslektüre  
Pragmatische Kompetenz zur Verfassung mündlicher Texte  
Pragmatische Kompetenz zur Verfassung schriftlicher Texte  
Profunde Kenntnisse zur Gender-Problematik  
Projektmanagementfähigkeit  
Reflexion der Formen der Literaturanalyse  
Selbständiges Erarbeiten von präzisen Fragestellungen als Ausgangspunkt für

---

wissenschaftliches Arbeiten  
Selbständiges Erarbeiten von präzisen Fragestellungen als Ausgangspunkt für wissenschaftliches Forschen  
Selbstständigkeit im Zugang zu leichten bis mittelschweren Texten  
Selbstständigkeit im Zugang zu Texten  
Steigerung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache, ausgehend von einem kommunikativen Ansatz  
Stellung nehmen zu behandelten Themen  
Studierende kennen die Grundlagen des Faches lernen  
Studierende kennen die wichtigsten Umweltmanagementsysteme  
Studierende kennen mögliche Weiterentwicklungen hinsichtlich eines Prozesses  
Studierende können die Leistung von KollegInnen evaluieren  
Studierende können ihre eigene Leistung evaluieren  
Studierende können im Bezug auf die Leistung von KollegInnen Verbesserungsvorschläge machen  
Studierende können im Bezug auf ihre eigene Leistung Verbesserungsvorschläge machen  
Studierende können nützliche Glossare aus Corpora extrahieren  
Studierende können nützliche Terminologielisten aus Corpora extrahieren  
Studierende können nützliche Terminologielisten und Glossare aufbereiten  
Studierende können unterschiedliche Situationen des Gesprächsdolmetschen kultursensitiv meistern  
Studierende können unterschiedliche Situationen des Gesprächsdolmetschen situationsadäquat meistern  
Studierende können unterschiedliche Situationen des Gesprächsdolmetschen sprachlich meistern  
Studierende sind in der Lage Einschränkungen zu erkennen  
Studierende sind in der Lage empirische Befunde zu diskutieren  
Studierende sind in der Lage empirische Befunde zu kritisieren  
Studierende sind in der Lage empirische Befunde zu verstehen  
Studierende sind in der Lage empirische Methoden zu verstehen  
Studierende sind in der Lage empirische Untersuchungen durchzuführen  
Studierende sind in der Lage empirische Untersuchungen zu analysieren  
Studierende sind in der Lage empirische Untersuchungen zu planen  
Studierende sind in der Lage Ergebnisausgaben korrekt zu interpretieren  
Studierende sind in der Lage kritisch über ein Thema zu reflektieren  
Studierende sind in der Lage Machtverhältnisse und Wertungen zu dekonstruieren  
Studierende sind in der Lage Methoden und Techniken einzusetzen  
Studierende sind in der Lage pädagogische und erziehungswissenschaftliche Verhältnisse neu zu gestalten  
Studierende sind in der Lage Texte zu produzieren  
Studierende sind in der Lage Textsorten zu produzieren  
Studierende sind in der Lage Umweltmanagementsysteme selbständig in Organisationen einzuführen  
Überblicksartige Kenntnisse der wichtigsten Quellen für ein Thema  
Übersetzung von argumentativen Texten  
Übersetzung von deskriptiven Texten  
Übersetzung von instruktiven Texten  
Umsetzung von historischen Inhalten in audio-visuelle Medien  
Verfassen einer schriftlichen Proseminararbeit mit konkretem Thema

---

Vermittlung von Erkenntnissen in mündlicher Form  
Vermittlung von Erkenntnissen in schriftlicher Form  
Vermittlung von Erkenntnissen in visualisierter Form  
Verständnis der empirischen Erfolgsbewertung einer Theorie  
Verständnis der erkenntnistheoretischen Annahmen von Wissenschaft  
Verständnis der Grundstrukturen der Sprachstufe ... in der Fremdsprache  
Verständnis der hierarchischen Struktur von Sätzen  
Verständnis der hierarchischen Struktur von Wörtern  
Verständnis der Möglichkeiten wissenschaftlichen Argumentierens  
Verständnis der Möglichkeiten wissenschaftlichen Denkens  
Verständnis der Probleme des klassischen Wissensbegriffs  
Verständnis der Struktur wissenschaftlicher Theorien  
Verständnis für die dargebotenen Problemstellungen  
Verstehen der Relevanz des Themas in der Disziplin  
Verstehen der wichtigsten theoretischen Modelle und Beziehungen  
Verstehen einer breiten Palette von Fachtexten  
Verstehen unterschiedlicher Quellen  
Verstehen von komplexeren Texten  
Vertiefte Kenntnisse der Fragestellungen der Disziplin  
Vertiefte Kenntnisse der Methoden der Disziplin  
Vertiefung der metasprachlichen Kompetenz  
Vertiefung der muttersprachlichen Sprachkompetenz  
Vertiefung der Textkompetenz  
Vertiefung des Verständnisses wissenschaftlichen Argumentierens  
Vertiefung des Verständnisses wissenschaftlichen Denkens  
Vertrautheit mit den bei der Berufsausübung notwendigen Hilfsmitteln  
Wissen über verschiedene methodisch-didaktische Entscheidungen gewinnen  
Wissen über verschiedene methodisch-didaktische Möglichkeiten gewinnen  
Zurechtfinden mit Fachtexten

**Appendice B3****Lista di UDO classificate in FLOC-DE**

- Analyse typischer Fachtexte unter Berücksichtigung kultur- und mentalitätsbedingter Differenzen im Vergleich mit dem Deutschen
- Analyse typischer Fachtexte unter Berücksichtigung spezifischer Schreibkonventionen
- Bearbeitung eines thematischen Schwerpunkts
- Befähigung der Studierenden zum praktischen Umgang mit Texten des Fachgebiets
- Befähigung der Studierenden zum Textverständnis
- Befähigung der Studierenden zur Ausdifferenzierung eines Problembewusstseins
- Befähigung der Studierenden zur Bewertung der Funktionalität von Texten
- Befähigung der Studierenden zur Teamarbeit
- Befähigung der Studierenden zur Textanalyse
- Befähigung der Studierenden zur Thematisierung wissenschaftssystematischer Zusammenhänge
- Befähigung der Studierenden zur vertieften wissenschaftlichen Analyse
- Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten
- Befähigung zum Verständnis für Theoriebildung in der Disziplin
- Befähigung zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen in einem weiteren Spezialgebiet
- Befähigung zur Evaluation von Äußerungen in der Fremdsprache
- Befähigung zur Evaluation von Texten
- Befähigung zur Hypothesenbildung
- Befähigung zur Kategorisierung
- Befähigung zur Produktion von Äußerungen in der Fremdsprache
- Befähigung zur Produktion von Texten
- Befähigung zur Rezeption von Äußerungen in der Fremdsprache
- Befähigung zur Rezeption von Texten
- Befähigung zur Verfassung standardisierter sprachwissenschaftlicher Fachtexte
- Befähigung zur weitgehenden Integration in Konventionen des zielsprachlichen Kulturraums
- Der Studierende entwickeln Grundkenntnisse in Hörfähigkeiten
- Der Studierende entwickeln Grundkenntnisse in Lesefähigkeiten
- Der Studierende entwickeln Grundkenntnisse in Schreibfähigkeiten
- Der Studierende entwickeln Grundkenntnisse in Sprechfähigkeiten
- Der Studierende erlernt einen Basiswortschatz
- Die Studierende können die Auswirkungen eines Phänomens bewerten
- Die Studierenden arbeiten an laufenden Editionsprojekten mit
- Die Studierenden arbeiten an laufenden Forschungsprojekten mit
- Die Studierenden beherrschen aktiv die Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen die Fremdsprache
- Die Studierenden beherrschen einen allgemeinsprachlichen Aufbauwortschatz
- Die Studierenden beherrschen einen fachsprachlichen Aufbauwortschatz
- Die Studierenden diskutieren systematisch Ausschnitte aus Debatten zu gewissen Themen
- Die Studierenden eignen sich die Fähigkeit zur Vermittlung von Kernproblemen der Disziplin an
- Die Studierenden eignen sich sichere und reflektierte Kenntnisse von wichtigen Texten an
- Die Studierenden entwickeln Abstraktionsfähigkeit

- Die Studierenden entwickeln Analysefähigkeit
- Die Studierenden entwickeln Analysefertigkeiten in ausgewählten Bereichen des Fachs
- Die Studierenden entwickeln berufsfeldbezogene Schlüsselfähigkeiten
- Die Studierenden entwickeln Controllingfähigkeiten
- Die Studierenden entwickeln das Verständnis für das Phänomen Sprachwandel
- Die Studierenden entwickeln das Verständnis für den genealogischen Sprachvergleich
- Die Studierenden entwickeln die Fähigkeit spezifische theoretische Fragestellungen zu bearbeiten
- Die Studierenden entwickeln eigene Erfahrung im Umgang mit historischen Hilfswissenschaften
- Die Studierenden entwickeln eigene Erfahrung in verschiedenen Methoden der Auswertung
- Die Studierenden entwickeln eigene Erfahrungen mit der kritischen Analyse wissenschaftlicher Forschungsliteratur
- Die Studierenden entwickeln eine anwendungsbezogene Vermittlung von Wissen
- Die Studierenden entwickeln eine gründliche Kenntnis ausgewählter Phänomenbereiche
- Die Studierenden entwickeln eine gute Darstellungsfähigkeit
- Die Studierenden entwickeln Fertigkeiten der Diskussion der Bachelorarbeit
- Die Studierenden entwickeln Fertigkeiten der Konzeption der Bachelorarbeit
- Die Studierenden entwickeln Fertigkeiten der Vorbereitung der Bachelorarbeit
- Die Studierenden entwickeln formales bzw. algorithmisches Denken
- Die Studierenden entwickeln für das Fach wesentliche Techniken
- Die Studierenden entwickeln grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wie Bibliographieren
- Die Studierenden entwickeln grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wie Referatdurchführung
- Die Studierenden entwickeln grundlegende Techniken wissenschaftlichen Arbeitens wie Referatvorbereitung
- Die Studierenden entwickeln grundsätzliche Kenntnisse wissenschaftlichen Arbeitens
- Die Studierenden entwickeln Hörfähigkeiten in der Fremdsprache
- Die Studierenden entwickeln in der gewählten Sprache entsprechende akademische Sprachkompetenz
- Die Studierenden entwickeln Kommunikationsstrategien für die wissenschaftliche Praxis
- Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zum angemessenen Gebrauch sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen
- Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zum angemessenen Gebrauch von Formen der Verknüpfung von Texten
- Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zur Evaluation sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen
- Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zur Produktion sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen
- Die Studierenden entwickeln Kompetenzen zur Rezeption sich derzeit in neuen Medien entwickelnder Textformen
- Die Studierenden entwickeln Lesefähigkeit von Fachtexten
- Die Studierenden entwickeln Lesefähigkeiten in der Fremdsprache
- Die Studierenden entwickeln methodische Kenntnisse höherem Niveaus
- Die Studierenden entwickeln Personalmanagementfähigkeiten
- Die Studierenden entwickeln Präsentationskompetenz
- Die Studierenden entwickeln Präsentationstechniken

- 
- Die Studierenden entwickeln Prozessorganisationsfähigkeiten
  - Die Studierenden entwickeln Qualitätsmanagementfähigkeiten
  - Die Studierenden entwickeln Recherche- und Medienkompetenz
  - Die Studierenden entwickeln Schreibfähigkeiten in der Fremdsprache
  - Die Studierenden entwickeln Sprechfähigkeiten in der Fremdsprache
  - Die Studierenden entwickeln Teamarbeit
  - Die Studierenden entwickeln theoretische Kenntnisse höherem Niveaus
  - Die Studierenden entwickeln Verständnis über die Grenzen der Auswertung für kulturwissenschaftliche Fragestellungen
  - Die Studierenden entwickeln Verständnis über die Möglichkeiten der Auswertung für kulturwissenschaftliche Fragestellungen
  - Die Studierenden entwickeln Verständnis über die Verfahren der Auswertung für kulturwissenschaftliche Fragestellungen
  - Die Studierenden entwickeln vertiefte Kenntnisse in ausgewählten Bereichen des Fachs
  - Die Studierenden entwickeln vertiefte Kenntnisse von historischen Hilfswissenschaften
  - Die Studierenden entwickeln Vertrautheit mit der wichtigsten Fachliteratur
  - Die Studierenden entwickeln Wissensmanagementfähigkeiten
  - Die Studierenden entwickeln Work Flow Management Fähigkeiten
  - Die Studierenden erarbeiten eigenständig methodisch reflektierte Themenstellungen
  - Die Studierenden erbringen den Nachweis von Überblickswissen zu behandelten Teilbereichen des Programms
  - Die Studierenden erbringen den Nachweis von vertieften Kenntnissen in behandelten Teilbereichen des Programms
  - Die Studierenden erbringen im Rahmen eines im Ausland erbrachten Praktikumsaufenthalts berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
  - Die Studierenden erbringen im Rahmen eines im Ausland erbrachten Studienaufenthalts berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
  - Die Studierenden erbringen in Form von Praktika berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
  - Die Studierenden erbringen in Form von praxisorientierten Lehrveranstaltungen berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
  - Die Studierenden erbringen in Form von Sprachkursen berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
  - Die Studierenden erhalten einen Einblick in die Formen der Ordnung von Wissen
  - Die Studierenden erhalten einen Einblick in die Formen der Organisation von Wissen
  - Die Studierenden erlangen eine sprachliche Kompetenz und Performanz auf dem Niveau ...
  - Die Studierenden erlernen den reflexiven Umgang mit dem im Studium erworbenen Wissen
  - Die Studierenden erlernen den reflexiven Umgang mit den im Studium erworbenen Methoden
  - Die Studierenden erlernen grundlegende Methoden der Stilanalyse
  - Die Studierenden erlernen grundlegende Methoden der Textlinguistik
  - Die Studierenden erlernen grundlegende Methoden und Forschungsansätze
  - Die Studierenden erlernen Übersetzungstechniken lateinischer Texte von hohem Sprachniveau
  - Die Studierenden erlernen Übersetzungstechniken lateinischer Texte von komplexer Syntax
  - Die Studierenden erweitern ihre Kenntnisse geschichtswissenschaftlicher Methoden der Quellenanalyse

- Die Studierenden erweitern ihre Kenntnisse geschichtswissenschaftlicher Methoden der Quelleninterpretation
- Die Studierenden erwerben allgemein berufsvorbereitende Qualifikationen
- Die Studierenden erwerben allgemeine Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
- Die Studierenden erwerben anhand fachwissenschaftlicher Inhalte praktische Kommunikationskompetenzen
- Die Studierenden erwerben anhand fachwissenschaftlicher Inhalte praktische Präsentationskompetenzen
- Die Studierenden erwerben didaktische Fähigkeiten zur Vermittlung von Informationskompetenz
- Die Studierenden erwerben die Fähigkeit zu eigenständigem wissenschaftlichen Arbeiten
- Die Studierenden erwerben die Kompetenz zur kriteriengeleiteten Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns
- Die Studierenden erwerben eine gründliche Kenntnis der relevanten Fragestellungen des Bereichs
- Die Studierenden erwerben fächerübergreifende Qualifikationen
- Die Studierenden erwerben fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen
- Die Studierenden erwerben fachfremde Qualifikationen
- Die Studierenden erwerben fachfremde Schlüsselqualifikationen
- Die Studierenden erwerben fachspezifische Qualifikationen
- Die Studierenden erwerben fachspezifische Schlüsselqualifikationen
- Die Studierenden erwerben Fertigkeiten im Umgang mit einer statistischen Standardsoftware
- Die Studierenden erwerben Forschungsmethoden
- Die Studierenden erwerben grundlegende fremdsprachendidaktische Konzepte
- Die Studierenden erwerben interdisziplinär ausgerichtete Kompetenzen
- Die Studierenden erwerben Kenntnisse über Öffentlichkeitsarbeit
- Die Studierenden erwerben Kommunikative Kompetenz für den Fachbereich
- Die Studierenden erwerben Methoden des schulischen Unterrichts
- Die Studierenden erwerben praxisrelevantes Anwendungswissen
- Die Studierenden erwerben Prinzipien anspruchsvoller Moderation
- Die Studierenden erwerben Prinzipien anspruchsvoller Präsentation
- Die Studierenden erwerben Prinzipien anspruchsvoller Vortragsgestaltung
- Die Studierenden erwerben Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens
- Die Studierenden erwerben Selbstmanagement
- Die Studierenden erwerben Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
- Die Studierenden erwerben vertiefte Kompetenzen im Hinblick auf die theoriegeleitete Analyse von Unterricht
- Die Studierenden erwerben vertiefte Kompetenzen im Hinblick auf die theoriegeleitete Durchführung von Unterricht
- Die Studierenden erwerben vertiefte Kompetenzen im Hinblick auf die theoriegeleitete Planung von Unterricht
- Die Studierenden erwerben Zeitmanagement
- Die Studierenden gewinnen berufliche Erfahrungen, durch die Einbindung in konkrete Arbeitsprozesse
- Die Studierenden gewinnen einen ausbaufähigen Überblick über das Fach
- Die Studierenden haben an der Lösung spezieller Arbeitsaufgaben praktisch teilgenommen
- Die Studierenden haben das Bewusstsein entwickelt, dass die Leistung von

- 
- Informationssystemen auch vom sozialen Umfeld abhängt
- Die Studierenden haben das Bewusstsein entwickelt, dass die Leistung von Informationssystemen auch von den Bedarfsstrukturen der Benutzer abhängt
- Die Studierenden haben das Bewusstsein entwickelt, dass die Leistung von Informationssystemen auch von den Bedürfnisstrukturen der Benutzer abhängt
- Die Studierenden haben die Arbeit in Arbeitsgruppen erfolgreich praktiziert
- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Standards im Fachbereich
- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Techniken im Fachbereich
- Die Studierenden haben einen Überblick über bestehende Technologien im Fachbereich
- Die Studierenden haben einen Überblick über den Stand der Informationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über den Stand der Kommunikationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über die Begriffswelt der Informationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über die Begriffswelt der Kommunikationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über die Entwicklung der Informationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über die Entwicklung der Kommunikationstechnologien
- Die Studierenden haben einen Überblick über die Methoden der Prozessorganisation bekommen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden der Finanzplanung
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden der Finanzplanung bekommen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden der Prozessorganisation
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden des Marketings von Informationsinstitutionen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden des Marketings von Informationsleistungen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Methoden des Personalmanagements
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren der Finanzplanung
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren der Finanzplanung bekommen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren der Prozessorganisation
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren der Prozessorganisation bekommen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren des Marketings von Informationsinstitutionen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren des Marketings von Informationsleistungen
- Die Studierenden haben einen Überblick über die wesentlichen Verfahren des Personalmanagements
- Die Studierenden haben einen Überblick über verschiedene disziplinäre Zugänge zum Fach

- Die Studierenden haben in der Arbeitswelt gefordertes Sozialverhalten trainiert
- Die Studierenden haben praktische Fähigkeiten im Umgang mit moderner Software des Fachbereichs
- Die Studierenden haben Problembewusstsein für Arbeitsabläufe entwickelt
- Die Studierenden haben Problembewusstsein für Arbeitsorganisation entwickelt
- Die Studierenden haben sich notwendige organisatorische Fähigkeiten für die Berufspraxis angeeignet
- Die Studierenden haben soziale Verhaltensnormen der Berufswelt geübt
- Die Studierenden haben spezifische Arbeitsmethoden angewendet
- Die Studierenden haben spezifische Arbeitsmittel angewendet
- Die Studierenden haben typische Tätigkeitsbereiche kennengelernt
- Die Studierenden haben Übung im praktischen Umgang mit den Medien
- Die Studierenden haben Übung im praktischen Umgang mit Medieninhalten
- Die Studierenden kennen die Grundlagen einer modernen Programmiersprache
- Die Studierenden kennen die nationalen und internationalen Informationsmärkte
- Die Studierenden kennen die Vielfalt der Medien
- Die Studierenden kennen die zum Einsatz kommenden Informationssysteme in Informationsumgebungen(z.B. Bibliotheken, Informationseinrichtungen)
- Die Studierenden kennen Forschungserkenntnisse zu ausgewählten Aspekten lernen
- Die Studierenden kennen Forschungserkenntnisse zu ausgewählten Themenbereichen lernen
- Die Studierenden kennen grundlegende Aspekte der Technik von Informationseinrichtungen
- Die Studierenden kennen grundlegende Aspekte des Bibliotheksbaus
- Die Studierenden kennen Marktentwicklungen
- Die Studierenden kennen wesentliche Grundbegriffe des Fachgebietes
- Die Studierenden können Auswirkungen auf den Fachbereich bewerten
- Die Studierenden können Auswirkungen auf den Fachbereich erkennen
- Die Studierenden können die Bedeutung von Informationsethik beurteilen
- Die Studierenden können die Bedeutung von Informationspolitik beurteilen
- Die Studierenden können die Bedeutung von Informationsrecht beurteilen
- Die Studierenden können die jüngsten wissenschaftlichen Ergebnisse präsentieren
- Die Studierenden können differenzierte Sätze zu allgemeinen Themen produzieren
- Die Studierenden können differenzierte Sätze zu wissenschaftsbezogenen Themen produzieren
- Die Studierenden können im Rahmen einer Masterarbeit ein Thema aus dem Fachgebiet selbständig bearbeiten
- Die Studierenden können kohärente Sätze zu allgemeinen Themen produzieren
- Die Studierenden können kohärente Sätze zu wissenschaftsbezogenen Themen produzieren
- Die Studierenden können komplexe Themen aus einem weiteren Spezialgebiet eigenständig bearbeiten
- Die Studierenden können komplexe Themen aus einem weiteren Spezialgebiet quellengestützt bearbeiten
- Die Studierenden können komplexe Themen aus einem weiteren Spezialgebiet unter Bezug auf die aktuelle wissenschaftliche Fachdiskussion bearbeiten
- Die Studierenden können langfristige historische Wandlungsprozesse besser nachvollziehen
- Die Studierenden können Leistungsmessung evaluieren
- Die Studierenden können Medien in historischer Hinsicht auswählen

- 
- Die Studierenden können Medien in historischer Hinsicht bewerten
  - Die Studierenden können Medien in systematischer Hinsicht auswählen
  - Die Studierenden können Medien in systematischer Hinsicht bewerten
  - Die Studierenden können Organisationsabläufe evaluieren
  - Die Studierenden können sich praktisch mit Aspekten eines Phänomens auf wissenschaftlichem Niveau auseinandersetzen
  - Die Studierenden können sich praktisch mit Aspekten eines Phänomens auseinandersetzen
  - Die Studierenden können sich theoretisch mit Aspekten eines Phänomens auf wissenschaftlichem Niveau auseinandersetzen
  - Die Studierenden können sich theoretisch mit Aspekten eines Phänomens auseinandersetzen
  - Die Studierenden können Theoriebildung auf die kritische Analyse von literarischen Texten anwenden
  - Die Studierenden können über ein Thema eigenständig reflektieren
  - Die Studierenden können über ein Thema kritisch reflektieren
  - Die Studierenden lernen Arbeitsabläufe durch Einbeziehung in die Tätigkeiten kennen
  - Die Studierenden lernen durch die Beschäftigung mit ausgewählten Texten die Spezifika der behandelten Gattungen kennen
  - Die Studierenden lernen durch die Beschäftigung mit ausgewählten Texten die Spezifika der behandelten Textsorten kennen
  - Die Studierenden machen sich mit den unterschiedlichen Herangehensweisen der Fachteile vertraut
  - Die Studierenden müssen schwierige allgemeinsprachliche Texte in der Fremdsprache verstehen können
  - Die Studierenden müssen schwierige wissenschaftsbezogene Texte in der Fremdsprache verstehen können
  - Die Studierenden setzen sich mit aktuellen methodologischen Fragestellungen des Faches auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit aktuellen theoretischen Fragestellungen des Faches auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit aktuellen übergreifenden Fragestellungen des Faches auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit der Modellierung sozialer Prozesse auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit der Modellierung sozialer Strukturen auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit Ereignisanalysen auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit formalen Verfahren der empirischen Sozialforschung auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit Netzwerkanalysen auseinander
  - Die Studierenden setzen sich mit Sequenzanalysen auseinander
  - Die Studierenden sind fähig an aktueller Forschung teilzunehmen
  - Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu betreiben
  - Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu implementieren
  - Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Informationstechnologien zu konzipieren
  - Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu betreiben
  - Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu implementieren
-

- Die Studierenden sind fähig Anwendungen von Kommunikationstechnologien zu konzipieren
- Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente herzustellen
- Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu archivieren
- Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu repräsentieren
- Die Studierenden sind fähig elektronische multimediale Dokumente zu verbreiten
- Die Studierenden sind fähig, ausgehend vom Bedarf und anderen Rahmenbedingungen, spezifische Auswahl- und Beschaffungskriterien zu erarbeiten
- Die Studierenden sind geübt in den Methoden der formalen und inhaltlichen Erschließung in Bibliotheken
- Die Studierenden sind im Umgang mit Methoden des Vergleichs von Datenbanksystemen vertraut
- Die Studierenden sind im Umgang mit Methoden zur Bewertung von Datenbanksystemen vertraut
- Die Studierenden sind in der Lage Abläufe effektiv zu bewerten
- Die Studierenden sind in der Lage Abläufe effektiv zu gestalten
- Die Studierenden sind in der Lage Abläufe effektiv zu steuern
- Die Studierenden sind in der Lage adressatengerechte mündliche Kommentare zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage adressatengerechte mündliche Stellungnahmen zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage adressatengerechte schriftliche Kommentare zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage adressatengerechte schriftliche Stellungnahmen zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage an einer Seminardiskussion aktiv teilzunehmen
- Die Studierenden sind in der Lage aufgeworfene Fragen in einer kleineren Gruppe zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage ausgewählte Inhalte aus der Fachliteratur selbständig zu erarbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage ausgewählte Inhalte aus der Fachliteratur zu ihrer eigenen Lernbiographie in Beziehung zu setzen
- Die Studierenden sind in der Lage Berufsperspektiven zu finden
- Die Studierenden sind in der Lage das erworbene methodische Wissen des Faches im praktischen Bereich einzubringen
- Die Studierenden sind in der Lage das erworbene theoretische Wissen des Faches im praktischen Bereich einzubringen
- Die Studierenden sind in der Lage das Gelernte anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage das Gelernte zu vertiefen
- Die Studierenden sind in der Lage das Hauptanliegen anspruchsvoller fachsprachlicher Äußerungen zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage das in vorhergehenden Modulen erworbene didaktisch-methodische Wissen selbständig in einem neuen Umfeld einzusetzen
- Die Studierenden sind in der Lage Datenbanken effektiv zu nutzen
- Die Studierenden sind in der Lage Datenbanken für spezielle Anwendungen aufzubauen
- Die Studierenden sind in der Lage Datenbanken für spezielle Anwendungen zu konzipieren
- Die Studierenden sind in der Lage die Ergebnisse der Arbeit zu resümieren
- Die Studierenden sind in der Lage die historischen Ordnungen von Wissen zu vermitteln
- Die Studierenden sind in der Lage die im Studium erworbenen Kenntnisse der Empirie

- 
- in der Praxis anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage die im Studium erworbenen Kenntnisse der Theorie in der Praxis anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage die phonologischen und grammatischen Strukturen der Fremdsprache zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage die phonologischen und grammatischen Strukturen der Fremdsprache zu erkennen
- Die Studierenden sind in der Lage Dokumentationssysteme effektiv zu nutzen
- Die Studierenden sind in der Lage Dokumentationssysteme für spezielle Anwendungen aufzubauen
- Die Studierenden sind in der Lage Dokumentationssysteme für spezielle Anwendungen zu konzipieren
- Die Studierenden sind in der Lage eigene Fragestellungen zu entwickeln
- Die Studierenden sind in der Lage eigene Interessen zu entwickeln
- Die Studierenden sind in der Lage eigene Schwächen zu identifizieren
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig an einem Quellenbestand zu arbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig einen bestimmten Sachverhalt zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig spezifische Forschungsprobleme zu erörtern
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig wissenschaftliche Arbeit zu leisten
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig wissenschaftliche Arbeiten in schriftlicher Form zu formulieren
- Die Studierenden sind in der Lage eigenständig Wissenslücken zu schließen
- Die Studierenden sind in der Lage eine Arbeit vorzustellen
- Die Studierenden sind in der Lage eine kurze Präsentation zu halten
- Die Studierenden sind in der Lage eine Problemstellung schriftlich darzustellen
- Die Studierenden sind in der Lage eine Problemstellung schriftlich zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage eine schriftliche Arbeit anzufertigen
- Die Studierenden sind in der Lage einzuschätzen, dass Informationsleistungen direkte Auswirkungen auf Öffentlichkeitsprozesse in der Gesellschaft haben
- Die Studierenden sind in der Lage Ergebnisse diskursgerecht schriftlich zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage Ergebnisse überzeugend schriftlich zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage erlernte Techniken anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage erlerntes Theoriewissen in der Praxis anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage erworbenen Kenntnisse selbständig anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage erworbenen Kenntnisse selbständig zu vertiefen
- Die Studierenden sind in der Lage fachliche Inhalte in der gewählten Fremdsprache mündlich zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage fachliche Inhalte in der gewählten Fremdsprache schriftlich zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage fachliche Inhalte mit angemessenen medialen Mitteln zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage Fachteile auszuwählen, mit denen sie sich vertiefend beschäftigen werden
- Die Studierenden sind in der Lage Fachwissen auf berufsnaher Ebene anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Fachwissen auf praktischer Ebene anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Hypothesen zu bewerten
- Die Studierenden sind in der Lage ihr Wissen auf relevanten Gebieten zu erweitern
- Die Studierenden sind in der Lage ihre Arbeit mündlich zu verteidigen
-

- Die Studierenden sind in der Lage ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren
- Die Studierenden sind in der Lage ihre Leistungsfähigkeit zu bewerten
- Die Studierenden sind in der Lage im Rahmen eines öffentlichen Gruppengesprächs über gewonnene Erfahrungen zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage im Studium diskursgerecht schriftlich zu kommunizieren
- Die Studierenden sind in der Lage im Studium erworbene Fertigkeiten anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage im Studium erworbene Kenntnisse anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage im Studium situationsgerecht schriftlich zu kommunizieren
- Die Studierenden sind in der Lage in der Textanalyse Kontextualität von Literatur angemessen zu berücksichtigen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Textanalyse Kontextualität von Literatur fremdsprachlich zu artikulieren
- Die Studierenden sind in der Lage in der Textinterpretation Kontextualität von Literatur angemessen zu berücksichtigen
- Die Studierenden sind in der Lage in der Textinterpretation Kontextualität von Literatur fremdsprachlich zu artikulieren
- Die Studierenden sind in der Lage in ihrem Studium fehlende Wissensbereiche zu erkennen
- Die Studierenden sind in der Lage individuell bestimmte Interessensgebiete zu vertiefen
- Die Studierenden sind in der Lage Inhalte in den korrekten Kontext zu stellen
- Die Studierenden sind in der Lage klar mündlich zu kommunizieren
- Die Studierenden sind in der Lage kleine (IT) Programme selbstständig zu schreiben
- Die Studierenden sind in der Lage komplexe Fragestellungen innerhalb des Fachs zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage komplexe Themen aus dem Bereich eigenständig zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage komplexe Themen aus dem Bereich quellengestützt zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage komplexe Themen aus dem Bereich unter Bezug auf die aktuelle wissenschaftliche Fachdiskussion zu bearbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage Methodenwissen auf berufsnaher Ebene anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Methodenwissen auf praktischer Ebene anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage methodisch nachvollziehbar wissenschaftliche Arbeit zu leisten
- Die Studierenden sind in der Lage mit sprachlichen Daten methodisch umzugehen
- Die Studierenden sind in der Lage Phänomene einer gründlichen Analyse zu unterziehen
- Die Studierenden sind in der Lage Phänomene komparativ zu interpretieren
- Die Studierenden sind in der Lage Prinzipien von Kooperation anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Prinzipien von Kooperation zu erkennen
- Die Studierenden sind in der Lage Prinzipien von Koordinierung anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Prinzipien von Koordinierung zu erkennen
- Die Studierenden sind in der Lage Probleme anhand vorgegebener Paradigmen eigenständig zu lösen
- Die Studierenden sind in der Lage qualitative Methoden zur Analyse von Prozessen anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage qualitative Methoden zur Modellierung von Prozessen anzuwenden

- 
- 
- Die Studierenden sind in der Lage quantitative Methoden zur Analyse von Prozessen anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage quantitative Methoden zur Analyse von Sachverhalten anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage quantitative Methoden zur Modellierung von Prozessen anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage quantitative Methoden zur Modellierung von Sachverhalten anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage Referate zu halten
- Die Studierenden sind in der Lage reflektierte wissenschaftliche Arbeit zu leisten
- Die Studierenden sind in der Lage Schlüsselqualifikationen in der Praxis anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage schriftliche Hausarbeiten anzufertigen
- Die Studierenden sind in der Lage selbständig die Literatur zu erarbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage sich auf der Basis grundlegender Kenntnisse des Gebiets in spezielle fachspezifische Fragestellungen einzuarbeiten
- Die Studierenden sind in der Lage sich mit fachdidaktischen Fragestellungen zu befassen
- Die Studierenden sind in der Lage sich mit grundsätzlichen Fragestellungen zu befassen
- Die Studierenden sind in der Lage sich mit methodischen Fragestellungen zu befassen
- Die Studierenden sind in der Lage sich nichtkanonische Texte anzueignen
- Die Studierenden sind in der Lage spezielle Forschungsprobleme zu erörtern
- Die Studierenden sind in der Lage Sprachkenntnisse zu erwerben
- Die Studierenden sind in der Lage Sprachkenntnisse zu vertiefen
- Die Studierenden sind in der Lage standardisierte wissenschaftliche Texte zu verfassen
- Die Studierenden sind in der Lage Strategien zur Bewältigung eigener Schwächen einzusetzen
- Die Studierenden sind in der Lage strukturiert mündlich zu kommunizieren
- Die Studierenden sind in der Lage Texte aus berufsbezogenen fachsprachlichen Feldern zu analysieren
- Die Studierenden sind in der Lage Texte aus berufsbezogenen fachsprachlichen Feldern zu verstehen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte in die Fremdsprache zu übertragen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte interpretierend zu erschließen
- Die Studierenden sind in der Lage Texte zu erfassen
- Die Studierenden sind in der Lage über die eigene Lernerfahrung zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage über die gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren
- Die Studierenden sind in der Lage über Lektüren zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage Unterschiede bei multimedialen Objekten bezüglich Archivierung einzuschätzen
- Die Studierenden sind in der Lage Unterschiede bei multimedialen Objekten bezüglich Erwerbung einzuschätzen
- Die Studierenden sind in der Lage Unterschiede bei multimedialen Objekten bezüglich Präsentation einzuschätzen
- Die Studierenden sind in der Lage Unterschiede bei multimedialen Objekten bezüglich Speicherung einzuschätzen
- Die Studierenden sind in der Lage Unterschiede bei multimedialen Objekten bezüglich Verfügbarkeit einzuschätzen
- Die Studierenden sind in der Lage visuelle Präsentationsformen anzuwenden
- Die Studierenden sind in der Lage wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben
- Die Studierenden sind in der Lage Wissenslücken zu erkennen

- Die Studierenden sind in der Lage zu diskutieren
- Die Studierenden sind in der Lage zu Eigenschaften wissenschaftlich fundiert eine  
Stellungnahme zu nehmen
- Die Studierenden sind in der Lage zu formulieren
- Die Studierenden sind in der Lage zu zweit oder in kleinen Gruppen  
Bachelorstudentinnen und -studenten zu betreuen
- Die Studierenden sind in die Lage versetzt, Daten selbständig zu erheben
- Die Studierenden sind in die Lage versetzt, Daten wissenschaftlich fundiert zu  
analysieren
- Die Studierenden sind in die Lage versetzt, sich in in der Fremdsprache in  
angemessener Schriftform auszudrücken
- Die Studierenden sind mit den Grundlagen der Präsentation von Arbeitsergebnissen  
vertraut
- Die Studierenden sind mit den Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens vertraut
- Die Studierenden sind praktisch mit der Anwendungen von Informationstechnologien  
vertraut
- Die Studierenden sind praktisch mit der Anwendungen von  
Kommunikationstechnologien vertraut
- Die Studierenden sind sich bewusst, dass Informationsleistungen nicht unabhängig von  
den gesellschaftlichen Erwartungen akzeptiert werden können
- Die Studierenden sind sich bewusst, dass Informationsleistungen nicht unabhängig von  
den gesellschaftlichen Erwartungen realisiert werden können
- Die Studierenden sind sich bewusst, dass Informationsleistungen nicht unabhängig von  
den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen akzeptiert werden können
- Die Studierenden sind sich bewusst, dass Informationsleistungen nicht unabhängig von  
den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen realisiert werden können
- Die Studierenden sind sich der zunehmenden Bedeutung multimedialer Objekte bewusst
- Die Studierenden sind theoretisch mit der Anwendungen von Informationstechnologien  
vertraut
- Die Studierenden sind theoretisch mit der Anwendungen von  
Kommunikationstechnologien vertraut
- Die Studierenden sind zu einer eigenständigen kritischen Reflexion fähig
- Die Studierenden sind zur Anfertigung der Masterarbeit befähigt
- Die Studierenden sollen auditiv Redebeiträge allgemeiner Art in der Fremdsprache  
verstehen
- Die Studierenden sollen befähigt werden Inhalte in einer geeigneten  
Repräsentationsform zu erfassen
- Die Studierenden sollen befähigt werden, Texte im Rahmen ihrer epochenspezifischen  
Besonderheiten zu analysieren
- Die Studierenden sollen befähigt werden, Texte im Rahmen ihrer kulturspezifischen  
Besonderheiten zu analysieren
- Die Studierenden sollen das größere Forschungsumfeld ihres gewählten Themas der  
Masterarbeit systematisch erarbeiten
- Die Studierenden sollen das phonologische System der Fremdsprache gut beherrschen
- Die Studierenden sollen den wesentlichen Inhalt in der Mediensprache in der  
Fremdsprache verstehen
- Die Studierenden sollen den wesentlichen Inhalt in Vorträgen in der Fremdsprache  
verstehen
- Die Studierenden sollen die unterschiedlichen Arten der Konstruktion kultureller  
Identität diskutieren können

- 
- Die Studierenden sollen die unterschiedlichen Arten der Konstruktion kultureller Identität evaluieren können
- Die Studierenden sollen die verschiedenen sprachlichen Register unterscheiden können
- Die Studierenden sollen die wichtigsten zentralen Strukturen der Fremdsprache beherrschen
- Die Studierenden sollen einen Basiswortschatz in der Fremdsprache beherrschen
- Die Studierenden sollen ihre Gedankengänge zusammenhängend in der Fremdsprache formulieren können
- Die Studierenden sollen ihre Kenntnisse in einer bewusst außerhalb des eigentlichen Fokusses gelegenen Epoche erweitern
- Die Studierenden sollen ihre Kenntnisse in gewählten Schwerpunkten erweitern
- Die Studierenden sollen in der Lage sein Alltagstexte ohne Hilfsmittel lesen zu können
- Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich und schriftlich zu präsentieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form mündlich zu präsentieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form schriftlich zu präsentieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein die Arbeitsergebnisse in wissenschaftlich angemessener Form zu präsentieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein Fachtexte mit Hilfsmitteln lesen zu können
- Die Studierenden sollen in der Lage sein fließend in der Fremdsprache zu kommunizieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein Forschungsergebnisse vorzustellen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein Forschungsergebnisse zu diskutieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fachsprache adäquat kommunizieren zu können
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fremdsprache alle Äußerungen allgemein zu verstehen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fremdsprache auf Äußerungen adäquat zu reagieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fremdsprache Äußerungen wissenschaftsbezogenen Inhalts zu verstehen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fremdsprache im beschränkten Maße kommunizieren zu können
- Die Studierenden sollen in der Lage sein in der Fremdsprache kommunizieren zu können
- Die Studierenden sollen in der Lage sein individuelle Projekte vorzustellen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein individuelle Projekte zu diskutieren
- Die Studierenden sollen in der Lage sein komplexe Fragestellungen aus den besprochenen Bereichen eigenständig zu bearbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein komplexe Fragestellungen aus den besprochenen Bereichen unter Bezug auf die aktuelle wissenschaftliche Fachdiskussion zu bearbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein längere geschriebene und gesprochene Texte zu verstehen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich anhand Hilfsmitteln in spezifische Fragestellungen der Disziplin einzuarbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich auf der Basis grundlegender Kenntnisse im Gebiet in spezifische Fragestellungen des Fachs selbständig einzuarbeiten

- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich forschungsorientiert in fachspezifische Themen einzuarbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich in der Fremdsprache mühelos verständlich zu äußern
- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich quellengestützt in fachspezifische Themen einzuarbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein sich selbständig in fachspezifische Themen einzuarbeiten
- Die Studierenden sollen in der Lage sein spezifische Fragestellungen des Fachs fremdsprachlich adäquat darzustellen
- Die Studierenden sollen in der Lage sein spezifische Fragestellungen des Fachs wissenschaftlich adäquat darzustellen
- Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden Theorien der Forschungsdiskussion in ihrer argumentativen Beständigkeit zu prüfen
- Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden Theorien der Forschungsdiskussion in ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Abhängigkeit zu verstehen
- Die Studierenden sollen private und halboffizielle Texte in der Fremdsprache verfassen können
- Die Studierenden sollen Themenstellungen zu spezifischen Themen erkennen lernen
- Die Studierenden sollen Theorien einordnen können
- Die Studierenden sollen Theorien verstehen können
- Die Studierenden sollen, auch in neuen Situationen, angemessen kommunizieren können
- Die Studierenden stellen ein gewähltes Interessengebiet mittels einer Präsentation vor
- Die Studierenden verbessern die Übersetzungsfähigkeit aus der Fremdsprache
- Die Studierenden verbreitern ihr linguistisches Wissen
- Die Studierenden verfügen über grundlegende Kenntnisse der historisch-kulturellen Kontextualisierung eines Textes
- Die Studierenden verfügen über grundlegende Kenntnisse der Periodisierung der amerikanischen Literaturgeschichte
- Die Studierenden vertiefen begrifflich-analytische Grundlagen wissenschaftlicher Forschung
- Die Studierenden vertiefen das Verständnis für sprachhistorische Entwicklungszusammenhänge
- Die Studierenden vertiefen das Verständnis für Ursachen von Sprachwandel
- Die Studierenden vertiefen ihr linguistisches Wissen
- Die Studierenden vertiefen ihre ästhetische Kompetenz
- Die Studierenden vertiefen ihre textanalytische Kompetenz
- Die Studierenden vertiefen methodische Grundlagen wissenschaftlicher Forschung
- Die Studierenden weisen nach, dass sie ein Thema aus dem Fachgebiet selbständig bearbeiten können
- Die Studierenden weisen nach, dass sie ein Thema aus dem Fachgebiet wissenschaftlich bearbeiten können
- Die Studierenden werden in die Lage versetzt eine Theorie in ihrer argumentativen Beständigkeit zu prüfen
- Die Studierenden werden in die Lage versetzt eine Theorie in ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Abhängigkeit zu verstehen
- Die Studierenden werden in die Lage versetzt, eine sinnvolle Schwerpunktsetzung vorzunehmen
- Die Studierenden werden in die Lage versetzt, Perspektiven möglicher

Gegenstandsfelder für die Examensarbeit realistisch einzuschätzen  
 Die Studierenden werden in die Lage versetzt, Probleme möglicher Gegenstandsfelder für die Examensarbeit realistisch einzuschätzen  
 Die Studierenden zeigen, dass sie in der Lage sind, fachliche Inhalte zu präsentieren  
 Entwicklung einer konkreten Vorstellung von sprachlicher Variabilität  
 Fähigkeit kulturell determinierte landes- und mentalitätsspezifische Phänomene unter Berücksichtigung der eigenen kulturellen Ausgangssituation zu interpretieren  
 Fähigkeit kulturell determinierte landes- und mentalitätsspezifische Phänomene zu verstehen  
 Fähigkeit zu interdisziplinärer Zusammenarbeit  
 Fähigkeit zum Verständnis von Quellentexten  
 Fähigkeit zum Verständnis von Quellentexten in der Originalsprache  
 Fähigkeit zur eigenständigen Textanalyse  
 Fähigkeit zur Einbeziehung interdisziplinärer Aspekte  
 Fähigkeit zur Einordnung der bereits erworbenen Grundkenntnisse  
 Fähigkeit zur Förderung von Gruppenprozessen  
 Fähigkeit zur Förderung von Teamprozessen  
 Fähigkeit zur kritischen Reflexion aktueller Forschungspositionen  
 Fähigkeit zur multikulturellen Kommunikation  
 Fähigkeit zur präzisen sprachlichen Analyse  
 Fähigkeit zur präzisen Übersetzung von Texten  
 Fähigkeit zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit  
 Fähigkeit zur selbständigen Auseinandersetzung mit historischen Themenkomplexen  
 Fähigkeiten Aufgaben zu analysieren  
 Fähigkeiten für die sachgerechte Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten  
 Fähigkeiten für die situationsgerechte Auseinandersetzung mit verschiedenen Textsorten  
 Fähigkeiten Probleme zu analysieren  
 Fähigkeiten zur selbständigen Umsetzung des erarbeiteten Fachwissens  
 Fähigkeiten zur selbständigen Umsetzung des erarbeiteten Methodenwissens  
 Herausbildung von Informationsverarbeitungscompetenz  
 Herausbildung von Recherchekompetenz  
 Rezeption typischer Fachtexte unter Berücksichtigung kultur- und mentalitätsbedingter Differenzen im Vergleich mit dem Deutschen  
 Rezeption typischer Fachtexte unter Berücksichtigung spezifischer Schreibkonventionen  
 Selbständige Anwendung der im Modul erworbenen Kenntnisse  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der grammatischen Struktur der Fremdsprache  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der Morphologie der Fremdsprache  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der Phonetik der Fremdsprache  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der Phonologie der Fremdsprache  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der Semantik der Fremdsprache  
 Studierende erwerben Grundkenntnisse der Syntax der Fremdsprache  
 Studierende erwerben grundlegende epochenspezifische Kenntnisse in Arbeitstechniken und Hilfsmittel  
 Studierende erwerben grundlegende epochenspezifische Kenntnisse in Methodik



***Appendice B4******Lista di UDO classificate in FLOC-EN***

- be able to organise coherently and persuasively evidence
- be able to organise interpretations of evidence into a coherent exposition
- be able to organise the primary and secondary materials of research
- be able to plan a sequence of language lessons
- be able to plan bibliographies
- be able to plan essays
- have a good command of a specialised field within the discipline
- have a good working knowledge of how to design and upload a website
- have ability to give narrative form to research results according to the canon of the discipline
- have ability to identify appropriately sources of information
- have ability to make reasoned decisions
- have ability to motivate people
- have ability to move toward common goals
- have ability to pose problems
- have ability to prioritise own workload
- have ability to resolve problems
- have ability to use own initiative
- have ability to use web tools to support the research process
- have ability to utilise appropriately sources of information
- have ability to work autonomously
- have ability to work in an international context
- have acquired broad factual knowledge concerning the studied topics
- have acquired skills in the presentation of oral and written arguments
- have an ability to interpret developments
- have an ability to interpret events
- have an ability to use different disciplinary methodologies in an integrated way
- have an understanding of the role of tools and media
- have appreciation of diversity and multiculturality
- have augmented analytical thinking skills
- have augmented critical thinking skills
- have capacity to generate new ideas
- have critical and self-critical abilities
- have developed awareness of the differences between issues within the discipline
- have developed computing skills
- have developed critical awareness of the issues within the discipline
- have developed the abilities to analyse data
- have developed the abilities to analyse documents
- have developed the abilities to analyse systematically concepts, theories and issues of policy
- have developed the abilities to apply theories
- have developed the abilities to assess critically a number of issues
- have developed the abilities to collate data
- have developed the abilities to communicate information
- have developed the abilities to compare different registers of spoken and written texts
- have developed the abilities to compare different types of spoken and written texts
- have developed the abilities to critically analyse theories and issues of policy in a

systematic way  
have developed the abilities to critically discuss discipline related issues  
have developed the abilities to critically evaluate evidence and/or data  
have developed the abilities to design a programme of inquiry  
have developed the abilities to fulfil a programme of inquiry  
have developed the abilities to integrate different points of view  
have developed the abilities to locate primary and secondary materials of research in ...  
have developed the abilities to make reasoned judgements  
have developed the abilities to manage time  
have developed the abilities to organise complex information in coherent form  
have developed the abilities to organise primary and secondary materials of research in  
...  
have developed the abilities to plan  
have developed the abilities to translate a variety of specialist texts  
have developed the abilities to understand spoken second language  
have developed the abilities to understand written second language  
have developed the abilities to use creatively language  
have developed the ability to adapt practices to specific contexts  
have developed the ability to be critical and self-critical  
have developed the ability to communicate orally using subject-specific terminology  
have developed the ability to communicate with experts  
have developed the ability to express oneself fluently and accurately in the second  
language  
have developed the ability to identify characteristic patterns in the materials  
have developed the ability to illustrate the foundations of ...  
have developed the ability to produce accurate written translations  
have developed the ability to question concepts and theories encountered  
have developed the ability to read a second language confidently  
have developed the ability to recognise characteristic patterns in the materials  
have developed the ability to reflect critically on discipline debates  
have developed the ability to speak a second language confidently  
have developed the ability to think critically about academic debates  
have developed the ability to undertake independent research  
have developed the ability to undertake research at an appropriate level  
have developed the ability to use oral communication in the native language  
have developed the ability to use oral communication in the second language at a basic  
level  
have developed the ability to use written communication in the native language  
have developed the ability to use written communication in the second language  
have gained the skills and knowledge to relate basic approaches to specific case-studies  
have gained the skills and knowledge to relate basic concepts to specific case-studies  
have learnt about discipline content  
have learnt about discipline issues  
have learnt how to analyze data  
have learnt how to analyze documents  
have learnt how to approach discipline issues  
have learnt how to process data  
have learnt how to understand discipline issues  
have problem-solving skills  
have project planning skills

---

---

have respect for diversity and multiculturality  
have started to develop a personal perspective on a subject  
have started to identify a personal perspective on a subject  
have team-working skills  
have the ability to describe the concepts of ...  
have the ability to identify problems  
have the ability to organise academic presentations  
have the ability to organise arguments  
have the ability to organise evidence  
have the ability to organise written and spoken material  
have time management ability  
should be able to abstract information  
should be able to access MS Word, Powerpoint and Excel  
should be able to access online resources  
should be able to address topics and issues  
should be able to adopt a critical approach to the organisation of a large body of material  
should be able to adopt a critical approach to the selection of a large body of material  
should be able to analyse a process  
should be able to analyse in detail a text  
should be able to analyse key structures and processes  
should be able to analyse the interactions between phenomena  
should be able to analyse the nature of a phenomenon or event  
should be able to analyse the ways in which policies were applied  
should be able to apply a comparative perspective to a topic  
should be able to apply a variety of critical approaches  
should be able to apply advanced skills in concentration  
should be able to apply advanced skills in memory  
should be able to apply advanced skills of critical analysis and debate in both oral and written form  
should be able to apply previously learnt theoretical concepts to the analysis of a subject  
should be able to apply the academic writing techniques necessary for the presentation of a research project  
should be able to apply the research skills necessary to pursue in depth a topic related to their study  
should be able to apply the set texts to the studied context  
should be able to apply the set texts to the studied theme  
should be able to apply their language skills actively and creatively in a wide range of written and spoken communicative contexts  
should be able to apply theories to critically examine empirical materials  
should be able to appraise competing theories  
should be able to appreciate differences between arguments  
should be able to appreciate different motivations and strategies  
should be able to appreciate different perspectives on a subject  
should be able to appreciate the relevance of both qualitative and quantitative methodological approaches and data  
should be able to appreciate the significance of primary historical sources to cultural history  
should be able to appropriately use a range of registers and styles in spoken and written second language

- should be able to articulate a critical understanding of a range of theoretical and empirical literature on a subject
- should be able to articulate a position pertaining to a subject
- should be able to assess data about a subject
- should be able to assess the limitations of the employed tools
- should be able to assess the wider significance of an issue
- should be able to assimilate vocabulary
- should be able to become proficient in the use of information tools
- should be able to chair a discussion effectively and sensitively, without expressing their own opinions on the topics discussed
- should be able to comment on a piece of text
- should be able to communicate effectively and fluently
- should be able to communicate effectively in ...
- should be able to communicate fluently and appropriately, demonstrating a high degree of grammatical accuracy in the target language
- should be able to communicate information and arguments in a variety of spoken and written forms, in the second language
- should be able to communicate orally and in written form using the second language
- should be able to communicate orally in the second language
- should be able to compile a suitable bibliography
- should be able to comprehend opportunities and challenges
- should be able to conceptualise the relationship between ...
- should be able to conduct analysis of appropriate texts and materials
- should be able to conduct independent library- and web-based research
- should be able to consider theoretical implications
- should be able to construct a coherent argument
- should be able to construct an extended piece of writing
- should be able to contextualise texts and documents critically
- should be able to contextualise the questions addressed, placing them within their cultural and/or historical framework
- should be able to convey spoken information and arguments clearly and persuasively
- should be able to critically assess an issue
- should be able to critically assess specific empirical data relating to a topic
- should be able to critically assess the different approaches to a subject
- should be able to critically evaluate research papers/articles on a topic
- should be able to critically evaluate the effectiveness of a range of methodological options
- should be able to critically evaluate the principle theoretical and empirical developments in the study of an issue
- should be able to critically evaluate their own and others' performance in the context of an exercise
- should be able to critically examine major theoretical debates
- should be able to critically explore the implications of an event
- should be able to critically interpret primary and secondary research materials
- should be able to defend a position pertaining to a subject
- should be able to define key terms and concepts used
- should be able to deliver a lesson
- should be able to deliver a presentation
- should be able to demonstrate a capacity for independent study
- should be able to demonstrate a command of a range of literature on a subject

- 
- 
- should be able to demonstrate a critical understanding of the variety of source material relating to the subjects studied
  - should be able to demonstrate a good grasp of research methods relevant to the discipline studies
  - should be able to demonstrate a good understanding of events, phenomena
  - should be able to demonstrate advanced critical understanding of a process
  - should be able to demonstrate advanced skills in communication at a high intellectual level, both written and spoken
  - should be able to demonstrate advanced skills in critical analysis at a high intellectual level
  - should be able to demonstrate advanced skills in discussion at a high intellectual level, both written and spoken
  - should be able to demonstrate an ability as part of a group to stimulate discussion involving the audience
  - should be able to demonstrate an ability to make use of appropriate academic sources
  - should be able to demonstrate an ability to make use of quantitative and qualitative data
  - should be able to demonstrate an awareness of the second language culture and society
  - should be able to demonstrate an in-depth knowledge of a concept
  - should be able to demonstrate an understanding of debates over an issue
  - should be able to demonstrate an understanding of key concepts and methodologies in a field of study
  - should be able to demonstrate an understanding of the relationship between phenomena
  - should be able to demonstrate an understanding of the second language culture and society
  - should be able to demonstrate awareness of a variety of critical approaches
  - should be able to demonstrate bibliographic and information-seeking skills
  - should be able to demonstrate competence in applying knowledge
  - should be able to demonstrate critical awareness of the different schools of thought regarding a given argument
  - should be able to demonstrate critical knowledge of the adopted approaches
  - should be able to demonstrate detailed knowledge of their specialist area within the discipline field
  - should be able to demonstrate enhanced skills in written and oral second language in an academic register
  - should be able to demonstrate knowledge of phenomena and events
  - should be able to demonstrate knowledge of the development of a field of study
  - should be able to demonstrate knowledge of the norms of best practice in a given context
  - should be able to demonstrate knowledge of the range of approaches to the discipline
  - should be able to demonstrate mastery of the complexities of an issue
  - should be able to demonstrate mastery of the techniques of clear, coherent document drafting at the highest level
  - should be able to demonstrate presentation skills
  - should be able to demonstrate skills in presenting arguments
  - should be able to demonstrate skills in understanding how data is used
  - should be able to demonstrate skills in writing arguments
  - should be able to demonstrate that they are able to critically analyse their own experience of work
  - should be able to demonstrate that they are capable of evaluating different methods
  - should be able to demonstrate that they can work in collaboration with an institution

- outside the University
- should be able to demonstrate the ability to assess critically the methodologies relevant to the topic
- should be able to demonstrate the ability to plan a sequence of lessons adapted to the needs of a specific group of learners
- should be able to demonstrate the capacity for independent judgement
- should be able to demonstrate the capacity for independent thought
- should be able to demonstrate the capacity for independent thought and judgement
- should be able to demonstrate writing skills
- should be able to describe a range of methodological options
- should be able to describe critically the state of the art in the field
- should be able to describe the achievements of IT tools
- should be able to describe the different types of tools available to support a task
- should be able to describe the limitations of IT tools
- should be able to describe the main characteristics of the stages of a process
- should be able to describe the specific nature of genres
- should be able to design a coherent programme of enquiry within a field of study
- should be able to design a research project, using appropriate methodology
- should be able to design their work in cooperation with a supervisor
- should be able to develop a reasoned argument
- should be able to develop hypotheses
- should be able to develop original perspectives on a topic
- should be able to develop skills of oral communication
- should be able to develop the capacity for critical reflection and judgement in light of the evidence
- should be able to develop their own arguments in relation to the set texts
- should be able to discuss issues related to their work
- should be able to discuss literary texts with reference to the various contexts in which they were produced
- should be able to discuss some key debates
- should be able to display enhanced skills of written and oral presentation
- should be able to draw up pertinent documentation
- should be able to employ a range of traditional and electronic based media in the development and investigation of research questions
- should be able to employ analytical and problem-solving abilities
- should be able to employ suitable technology in writing an extended piece of work
- should be able to engage constructively with the ideas of others
- should be able to engage in conversations and discussions, in the second language, on a variety of topics
- should be able to engage in debates about research and ethics
- should be able to engage in sustained critical debate around issues related to a topic
- should be able to engage in sustained critical debate around issues related to a topic
- should be able to engage with current intellectual debates
- should be able to evaluate critically the reliability of some instruments designed as measures in some studies
- should be able to evaluate critically the significance of some instruments designed as measures in some studies
- should be able to evaluate critically the validity of some instruments designed as measures in some studies
- should be able to evaluate key issues relating to the development of a concept

- 
- should be able to evaluate primary and secondary sources
  - should be able to evaluate primary evidence and source material
  - should be able to evaluate primary source material hosted on the web
  - should be able to evaluate the connections between domestic and international, as well as regional and global factors
  - should be able to evaluate the debates on a subject
  - should be able to evaluate the effects of an event
  - should be able to evaluate the impact of phenomena
  - should be able to evaluate the impact of policies
  - should be able to evaluate the relative merits of different IT tools
  - should be able to evaluate the relevance of various phenomena
  - should be able to evaluate the roots of an event/phenomenon
  - should be able to evaluate trends
  - should be able to examine a process
  - should be able to execute a coherent programme of enquiry within a field of study
  - should be able to exercise critical judgement
  - should be able to explain in detail the impact of phenomena
  - should be able to exploit resources available on the internet
  - should be able to explore critically and evaluatively issues of bias
  - should be able to explore critically and evaluatively issues of emotive manipulation
  - should be able to explore critically and evaluatively issues of ideology
  - should be able to explore critically and evaluatively issues of power
  - should be able to express a point of view in a clear, natural and articulated way in the target language
  - should be able to express themselves clearly
  - should be able to express themselves fluently and accurately
  - should be able to express themselves in clear, coherent and straightforward written form
  - should be able to extrapolate trends
  - should be able to find appropriate secondary data from published, unpublished and web-based sources
  - should be able to follow television and radio programmes in the second language
  - should be able to form cogent and persuasive arguments, both orally and in writing, on the issues central to the module
  - should be able to formulate research hypotheses
  - should be able to gather data
  - should be able to give a clear and coherent oral presentation
  - should be able to give critical account of an argument
  - should be able to handle primary evidence and source material
  - should be able to have a good command of the second language
  - should be able to have the ability to assess statements
  - should be able to identify a possible dissertation topic
  - should be able to identify different theories
  - should be able to identify individual needs for independent study
  - should be able to identify linguistic features in native language texts
  - should be able to identify normatively and empirically the core approaches to a topic
  - should be able to improve their communication abilities in listening to the second language
  - should be able to inquire sources of information
  - should be able to interpret selected literary texts with an understanding of thematic content and genre

should be able to interpret sources of information  
should be able to interpret statistical/quantitative information presented in research papers/articles on a topic  
should be able to inter-relate various aspects of a phenomenon  
should be able to judge whether a particular technology is appropriate for a given task  
should be able to locate information and documentation, in paper and electronic form  
should be able to locate primary and secondary sources  
should be able to locate research literature, in paper and electronic form  
should be able to locate resources available on the internet  
should be able to make effective use of file management  
should be able to make effective use of MS Word, Powerpoint and Excel  
should be able to make effective use of online resources  
should be able to make effective use of the IT facilities  
should be able to make independent assessments of key issues and debates in the study of a subject  
should be able to make informed comparisons of different models  
should be able to make use of constructive feedback  
should be able to make use of the studied theoretical concepts  
should be able to manage own learning  
should be able to manage their time effectively  
should be able to negotiate problems raised through working with a topic  
should be able to organise their own independent study  
should be able to organise their time  
should be able to orient themselves in the subject specific research literature  
should be able to outline the debates on a subject  
should be able to outline the evolution of processes  
should be able to participate as part of a group in a formal debate on an issue  
should be able to participate in conversations  
should be able to plan a development research project or dissertation  
should be able to prepare appropriately and adequately to undertake assignments in the specialist setting of their choice  
should be able to prepare materials  
should be able to present a case orally and in writing  
should be able to present a lucid, critical and discursive account of themes and issues relating to a subject  
should be able to present a sustained written argument  
should be able to present a sustained written argument that draws on independent research  
should be able to present data  
should be able to present information and arguments on a designated topic to a group of listeners  
should be able to present their work according to standard academic conventions  
should be able to process measurements  
should be able to produce a summary  
should be able to produce a well-organised and logically structured project  
should be able to produce a well-structured piece of extended written work  
should be able to pronounce clearly and accurately in the second language  
should be able to pursue in depth a research question  
should be able to pursue in depth a topic, issue  
should be able to pursue their individual needs for independent study

- 
- should be able to read authentic texts in the second language
  - should be able to read second language
  - should be able to recognise patterns
  - should be able to recognise the international context of a phenomenon
  - should be able to reflect seriously on major issues relating to a subject
  - should be able to reflect upon the process of the creation of knowledge
  - should be able to relate representations to wider historical and cultural processes
  - should be able to relate theoretical debates to wider historical and cultural processes
  - should be able to relate, conceptually and empirically, development policies to specific programmes and projects
  - should be able to research a topic
  - should be able to research appropriate texts and materials
  - should be able to research information using libraries, databases and the internet
  - should be able to research new topics independently and thoroughly
  - should be able to respond to questions from a group of listeners
  - should be able to review critically
  - should be able to review critically research evidence
  - should be able to run a workshop
  - should be able to search for relevant materials
  - should be able to select appropriate texts and materials
  - should be able to select primary and secondary sources
  - should be able to self-critically reflect on own learning
  - should be able to show a responsible attitude in the fulfilment of duties which affect other people
  - should be able to show advanced research skills
  - should be able to show awareness of ethical issues in research
  - should be able to show good interpersonal skills
  - should be able to show knowledge of facts, events
  - should be able to show sensitivity towards ...
  - should be able to show the ability to draw evidence from a wide range of sources in support of an argument
  - should be able to show the ability to undertake research in situ in support of an argument
  - should be able to show the interaction between different positions
  - should be able to situate their own interests within the discipline
  - should be able to speak fluently in ...
  - should be able to speak with clear diction
  - should be able to summarise both written and spoken (second) language taken from a variety of sources
  - should be able to summarise clearly and accurately the content of written or spoken texts
  - should be able to summarise information
  - should be able to synthesise information
  - should be able to synthesise relevant information
  - should be able to synthesise sources of information
  - should be able to synthesise their theoretical framework and findings in written dissertation form
  - should be able to take notes
  - should be able to take personal responsibility for their own learning
  - should be able to target problems raised through working with a topic

- should be able to test hypotheses
- should be able to test their ideas against their own secondary reading
- should be able to test their ideas in peer-group seminars and tutor-led seminars
- should be able to trace the evolution of a process
- should be able to translate confidently between native and second language
- should be able to understand a process by applying basic principles
- should be able to understand basic theories and concepts
- should be able to understand complex structures of the second language
- should be able to understand opportunities and challenges
- should be able to understand spoken second language
- should be able to understand the advantages and disadvantages of phenomena
- should be able to understand the distinction between various views of ...
- should be able to understand the nature of phenomena, events
- should be able to undertake a research exercise (MA dissertation or translation project)
- should be able to undertake guided research
- should be able to use a range of IT tools
- should be able to use a range of methodological options
- should be able to use a relevant methodology
- should be able to use appropriate technical vocabulary
- should be able to use communication and information technologies
- should be able to use communication and information technologies to retrieve and present information
- should be able to use information retrieval skills
- should be able to use information retrieval skills to research international perspectives on a subject
- should be able to use IT
- should be able to use Microsoft programmes such as Word and PowerPoint at a level suited to professional contexts
- should be able to use presentational aids such as Powerpoint to best effect
- should be able to use rhetorical skills such as gesture, pacing and pausing to good effect
- should be able to use the appropriate register in both the written and spoken language
- should be able to use their analytical skills to undertake independent research
- should be able to work effectively as part of a team
- should be able to work together as a team
- should be able to work together in teams both inside and outside the classroom
- should be able to write a lucid, critical and discursive account of themes and issues relating to a subject
- should be able to write accurately
- should be able to write clearly and logically so as to carry through a consistent argument on an issue
- should be able to write up a project using appropriate academic style and conventions for presenting information
- should be aware of the procedure for applying for a higher research degree
- should be capable of collecting relevant information
- should be capable of discussing coherently and knowledgeably literary texts
- should be capable of drawing informed understandings of ...
- should be capable of using the acquired knowledge to participate in talks
- should differentiate between a range of registers and styles in spoken and written second language
- should have acquired an ability to analyse conversational strategies

---

---

should have acquired an ability to explain the workings of a phenomenon  
should have acquired an informed and critical understanding of a significant number of  
key texts for the study  
should have acquired skills in the preparation of materials  
should have an understanding of the potential problems that might arise in a given  
setting  
should have developed their skills in close textual analysis  
should have developed their skills in individual and collaborative research  
should have developed their skills in oral and written presentation  
should have developed their skills in use of the academic register  
should have shown evidence of being able to take a role in developing relationships  
with others  
should have shown evidence of being able to take a role in working with others  
should have shown evidence of being able to work in a team  
should have shown evidence of being able to work under stress  
should have specialist terminology (registers)  
will be able to analyse sources of information  
will be able to apply concepts to events  
will be able to appreciate the evolution of processes  
will be able to appreciate the strengths and shortcomings of opinions  
will be able to assess the impact of a phenomenon  
will be able to assess the role of specific elements in a process  
will be able to creatively and critically interpret primary evidence, of both textual and  
material varieties  
will be able to critically analyse primary and secondary research materials  
will be able to critically assess the theoretical bases relevant to the topic  
will be able to demonstrate a capacity to compare different elements/situations  
will be able to demonstrate a capacity to link theoretical ideas to events  
will be able to demonstrate an appreciation of issues surrounding the analysis of various  
types of data  
will be able to demonstrate an appreciation of issues surrounding the collection of  
various types of data  
will be able to demonstrate an appreciation of issues surrounding the transcription of  
various types of data  
will be able to demonstrate an understanding of the implications of plagiarism  
will be able to demonstrate an understanding of the meaning of plagiarism  
will be able to demonstrate familiarity with events and facts  
will be able to demonstrate text compression skills  
will be able to demonstrate the ability to apply advanced skills in text analysis  
will be able to demonstrate the ability to critically analyse phenomena  
will be able to design a programme  
will be able to develop skills of comparative evaluation of ...  
will be able to engage in seminar discussions  
will be able to examine the role of ...  
will be able to explain developments and changes  
will be able to formulate arguments  
will be able to fulfil a task autonomously  
will be able to have an ability to communicate ideas  
will be able to interpret texts and documents critically  
will be able to locate relevant sources

- will be able to organise the content of both prepared and impromptu speeches
- will be able to practice research skills
- will be able to present a sustained argument in appropriate academic language and format
- will be able to present both oral and written material
- will be able to provide a critical analysis of the work of theorists and practitioners
- will be able to relate concepts
- will be able to show active engagement with alternative cultural context
- will be able to understand audio recordings of a variety of subjects and types in the second language
- will be able to understand authentic speech of a variety of subjects and types in the second language
- will be able to understand written texts of a variety of subjects and types in the second language
- will be able to undertake research
- will be able to use (a second) language
- will gain competence in IT skills
- will gain competence in the ability to assess resources critically
- will gain competence in the ability to respect cultural diversity
- will gain competence in the ability to work as part of a team
- will gain competence in the ability to work in professional non-academic contexts
- will have an understanding of the overall structure of the discipline
- will have developed critical reasoning
- will have developed efficient organisation skills
- will have developed efficient time management skills
- will have developed IT skills
- will have developed research skills
- will have developed the ability to analyse a text from a critical standpoint
- will have developed the ability to communicate
- will have developed the ability to learn independently
- will have developed the ability to manage stress
- will have developed the ability to research
- will have developed the ability to use written and oral communication effectively
- will have developed the capacity for independent judgement
- will have developed the capacity for independent thought
- will have developed the capacity to analyse different types and registers of spoken and written texts