CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE

CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO
XXIX

Habitat Digitali e Comunità di Pratica
Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza

CLAUDIO PIGNALBERI
Dottorando

Prof.ssa GIUDITTA ALESSANDRINI
Docente Guida/Tutor

Prof.ssa SUSANNA PALLINI
Co-Tutor

Prof.ssa GIUDITTA ALESSANDRINI
Coordinatore

PAROLE CHIAVE
Comunità di pratica
Riflessività
Apprendimento formale/informale e non formale
Intelligenza pratica
Achievement

Indice

Introduzione 12

CAPITOLO 0
L'architettura degli apprendimenti: proposte di ricerca

0.1 Premessa ….. l'*inizio* di una storia 17
0.2 Il problema evidenziato e gli obiettivi 20
0.3 La metodologia di ricerca 23
0.3.1 Il disegno della ricerca 26
0.4 Gli strumenti della ricerca 30
0.4.1 Prima Fase (trasversale): recognition of literature 30
0.4.2 La fase esplorativa 31
0.4.3 La fase dell'"action methodologies" 33
0.5 Selezione dell'unità di analisi 37
0.6 Il contesto di riferimento: LM19, LM57 e LM85 42
0.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. Una storia lunga quindici anni 46

PARTE PRIMA
Teorie, modelli e artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza

CAPITOLO 1
L'impalcatura degli apprendimenti: una possibile traiettoria tra formale, non formale e informale

1.1 Premessa 51
1.2 Il ruolo degli apprendimenti tra modelli ermeneutici e metodologici 53
1.3 Lo sfondo (*o scenario*). Learning society e apprendimento lungo tutto l'arco della vita 57
1.3.1 Il ruolo strategico dell'apprendimento nella società della conoscenza 58
1.3.2 Learning society e apprendimento lungo il corso della vita 60
1.4 Le *basi* dell'impalcatura. L'apprendimento *tra* formale, non formale e informale 64
1.5 Le *politiche*. Gli indirizzi europei 68
1.5.1 Europa 2020 70
1.5.2 Principi comuni europei per la riconoscibilità e trasparenza dell'apprendimento formale 71
1.5.3 Principi comuni europei nella convalida dell'apprendimento non formale e informale 73
1.5.4 Il lavoro del CEDEFOP e dell'OCSE 75
1.6 Le *indagini*. Le fonti statistiche che misurano l'apprendimento permanente 78
1.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. La traiettoria tra formale, non formale e informale 84

CAPITOLO 2

I paradigmi teorici di riferimento: riflessione, trasformazione, contesto

2.1 Premessa 88
2.2 La radice teorica di riferimento. Tracciare le linee dell'apprendimento a partire dalle teorie del costruttivismo 90
2.2.1 Il costruttivismo socio-culturale (*1*). L'importanza del *contesto* nell'ottica del cambiamento educativo 92
2.2.2 Il costruttivismo socio-culturale (*2*). La costruzione della *pratica* come dispositivo euristico-riflessivo 95
2.3 Prima campata. L'apprendimento tra "riflessività" e "pratiche riflessive" nelle teorizzazioni di John Dewey e Donald Schön 97
2.4 Seconda campata. L'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow: schemi e prospettive di significato 101
2.5 Terza campata. L'apprendimento come attività situata secondo Jane Lave ed Etienne Wenger 106
2.5.1 Dall'apprendimento situato alla Partecipazione periferica legittimata 110
2.6 Dal *transformative learning* al *situated learning*. Elementi costitutivi, analogie e punti di incontro 112
2.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. La campata degli apprendimenti 115

CAPITOLO 3

La costruzione di storie condivise di apprendimento: le Comunità di Pratica

3.1 Premessa 119
3.2 L'*ambiente*. L'importanza delle CodP come promozione di traiettorie di apprendimento 122
3.2.1 I vantaggi, ed il lato iniquo – o *malfunzionamento* – delle comunità 124
3.3 Gli *elementi* dell'esedra 126
3.3.1 Il *significato*. A partire dalle dinamiche del significato negoziato alla rilevanza dei processi di "partecipazione" e "reificazione" 127
3.3.2 La *Comunità*. Facilitare l'impegno reciproco, garantire un'impresa negoziata e "comune", costruire un repertorio condiviso 128
3.3.3 L'*Apprendimento*. La costruzione di storie e possibili "traiettorie" 130
3.4 Nel *vivo* dell'esedra. La pratica al centro tra apprendimento e identità 133
3.4.1 La permeabilità dei confini e delle traiettorie 136
3.5 La *coltivazione* dell'esedra. Sette condizioni di efficacia 138
3.6 Strumenti di analisi: un incrocio tra i "fattori rilevanti" di un ambiente comunitario virtuale (ACV) e i "fattori di successo" di una comunità di pratica (CodP) 144
3.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. Questioni ancora aperte? 150

CAPITOLO 4

Ambienti digitali e Digital Habitat.
Dimensioni innovative di interazione sociale e sviluppo delle competenze nella didattica universitaria

4.1 Premessa 153
4.2 Lo stato di consolidamento dell'e-learning in Italia e in Europa 156
4.2.1 ICT e Università 158
4.3 Primo attrezzo. *Informal learning*: nuovi dispositivi per favorire l'interazione sociale 161
4.3.1 Blog, forum, wiki 162

4.3.2 Community e social network 164
4.4 Secondo attrezzo. *Formal learning*: la didattica universitaria per promuovere competenze digitali 166
4.4.1 Il setting didattico e un nuovo modo di concepire l'aula (MOOCs) 170
4.5 Terzo attrezzo. Curare e gestire i supporti tecnologici nelle CodPv 172
4.6 La *cassetta* degli attrezzi. Digital Habitat (la CodPv) …… alfabetizzazione, pratica, futuro 175
4.6.1 Digital Habitat: Alfabetizzazione 177
4.6.2 Digital Habitat: Pratica 179
4.6.3 Digital Habitat: Futuro 180
4.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. La chiusura delle "basi costitutive" dell'architettura 182

PARTE SECONDA
L'indagine empirica tra *formale, non formale* e *informale*

CAPITOLO 5
Prima Step: le evidenze empiriche in letteratura

5.1 Premessa 186
5.2 La metodologia di analisi e interpretazione dei dati 188
5.3 Le caratteristiche del *focus group* 193
5.4 La scelta dei criteri di valutazione della letteratura: la *prima fase* del focus group 195
5.5 La scelta dei brani dalla letteratura: la *seconda fase* del focus group 198
5.6 Corrispondenza tra le dimensioni, le aree tematiche, e obiettivi di riferimento dell'unità di analisi: la *terza fase* del focus group 200
5.6.1 Il modello IQA: *i primi* ventuno descrittori 205
5.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. Il sesto livello dell'architettura 210

CAPITOLO 6
Secondo Step: l'intervista esplorativa-qualitativa

6.1 Premessa 213
6.2 La struttura: *l'intervista degli apprendimenti* 215
6.3 Alcune riflessioni e i risultati dell'indagine: formale, non formale e informale dal punto di vista degli …. *ex studenti* 217
6.3.1 La dimensione *anagrafica* 218
6.3.2 La dimensione dell'*apprendimento formale* 220
6.3.3 La dimensione dell'*apprendimento informale* 224
6.3.4 La dimensione dell'*apprendimento non formale* 227
6.4 Analisi esplorativa: nello specifico delle categorie del campione di convenienza 230
6.4.1 La categoria dottorandi/dottori di ricerca 230
6.4.2 La categoria personale tecnico-amministrativa (TAB) 233
6.4.3 La categoria borsisti e tutor Stefol 236
6.4.4 La categoria altro 239
6.5 Il modello IQA: *i secondi* ventuno descrittori 242
6.6 Correlazioni e comparazione tra le variabili ed i descrittori del campione di convenienza 247
6.7 *Riflessioni* al margine del capitolo. Il settimo livello dell'architettura 255

CAPITOLO 7
Terzo Step: il questionario degli apprendimenti

7.1	Premessa	258
7.2	Dalla struttura del *questionario* alla dimensione anagrafica	260
7.3	Alcune riflessioni e i risultati dell'indagine: formale, non formale e informale dal punto di vista degli …. *studenti*	264
7.3.1	La dimensione dell'*apprendimento formale*	264
7.3.2	La dimensione dell'*apprendimento informale*	268
7.3.3	La dimensione dell'*apprendimento non formale*	272
7.3.4	La dimensione *tecnologica*	277
7.4	Analisi esplorativa: nello specifico delle categorie della popolazione	279
7.4.1	La categoria studenti FSRU (*triennale*)	279
7.4.2	La categoria studenti SPE (*magistrale*)	283
7.4.3	La categoria studenti SEAFC (*magistrale*)	287
7.5	Il modello IQA: *gli ultimi* ventuno descrittori	292
7.6	Correlazioni e comparazione tra le variabili ed i descrittori della popolazione studentesca	297
7.7	*Riflessioni* al margine del capitolo. L'ottavo livello dell'architettura	305

CAPITOLO 8
IQA – Il *Q-Sort* degli apprendimenti

8.1	Premessa	308
8.2	Dalla correlazione empirica alla ricerca-intervento	310
8.3	La strutturazione della fase intervento	317
8.4	Sviluppare l'apprendimento condiviso: le comunità di pratica applicate al modello dell'IQA	325
8.5	L'IQA. Le risultanze delle dimensioni dell'apprendimento	329
8.6	Le fasi pre e post intervento. Il Kit Strumenti IQA per la validità dell'architettura	340
8.7	*Riflessioni* al margine del capitolo. La validità dell'architettura degli apprendimenti IQA	348

Conclusioni 353

Bibliografia di riferimento 359
Sitografia di riferimento 367

Indice Tavole

0.1	Il piano di lavoro della ricerca	18
0.2	Edizione Italiana del De architectura	19
0.3	Fase esplorativa	26
0.4	Fase action methodologies	28
0.5	Lettera di presentazione dell'indagine	32
0.6	Esempi di Q-SORT	35
0.7	Campionamento Prima Fase	38
0.8a	Distribuzione campionamento ex studenti	40
0.8b	Distribuzione campionamento studenti	40
0.9a	Il profilo LM19	43
0.9b	Il profilo LM57	44
0.9c	Il profilo LM85	44
1.1	L'impalcatura dell'architettura degli apprendimenti	52
1.2	La curva di apprendimento in economia	54
1.3	Le attività dell'apprendimento	68
1.4	Abbandono scolastico 2015	70
1.5	Istruzione superiore 2015	70
1.6	Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine (%)	81
1.7	Distribuzione territoriale delle attività	81
1.8	Distribuzione dei punteggi medi di literacy per livello di partecipazione/non partecipazione e fasce d'età	83
2.1	La campata degli apprendimenti informali e non formali	89
2.2	Le tre tipologie di prospettive di significato	105
2.3	Inquiry Learning Process and Distributed Expertise	112
2.4	Gli strumenti della comunità visti all'interno di un complesso di attività	117
3.1	L'esedra nell'architettura degli apprendimenti	120
3.2	I vantaggi per l'organizzazione nell'ottica della CodP	125
3.3	Resti di un'esedra	133
3.4	Le "funzioni" nel ciclo di vita di una CodP	141
3.5	La valutazione dell'apprendimento in una comunità	148
4.1	Gli artefatti dell'architettura	154
4.2	L'incremento di Internet nel primo ventennio	157
4.3	Il divario tra Italia e UE nell'uso di Internet	157
4.4	Didattica interattiva *versus* Didattica mista	158
4.5	La tracciabilità degli apprendimenti	169
4.6	Digital Habitat in ….. pratica	177
4.7a	L'alfabetizzazione	179
4.7b	Le sette possibili strategie di acquisizione	180
4.8	I trend di maggiore interesse per le polarità delle comunità	181
5.1	L'architettura degli apprendimenti	187
5.2a	Foglio di visualizzazione variabili	190
5.2b	Foglio di visualizzazione dati	191
5.3	Distribuzione giornate Focus Group	194

5.4	Le proposte editoriali	197
5.5	Totale delle frequenze dei brani in letteratura	199
5.6	Correlazione dimensioni, categorie, obiettivi e descrittori	202
5.7	Esiti dell'item analysis sulla Griglia degli Apprendimenti	204
5.8a	I descrittori dell'AF	207
5.8b	I descrittori dell'ANF	208
5.8c	I descrittori dell'AI	209
6.1	L'intervista degli apprendimenti	216
6.2a	Tavola di contingenza Posizione *versus* Età	220
6.2b	Correlazione età/posizione lavorativa	220
6.3	Correlazione studio/posizione lavorativa	220
6.4a	Confronto medie soddisfazione alla didattica	222
6.4b	Confronto medie soddisfazione formazione ricevuta	223
6.5a	Confronto medie esperienze	226
6.5b	Correlazione uso tecnologie e media	227
6.6	Correlazione conoscenze *versus* contesti	229
6.7a	Posizione lavorativa dottorandi/dottori di ricerca	231
6.7b	Titolo di studio dottorandi/dottori di ricerca	231
6.7c	Aree disciplinari dottorandi/dottori di ricerca	231
6.8a	Titolo di studio personale tecnico-amministrativo (TAB)	234
6.8b	Posizione lavorativa personale tecnico-amministrativo (TAB)	234
6.8c	Aree disciplinari personale tecnico-amministrativo (TAB)	234
6.9a	Incarico Dipartimento borsisti e tutor Stefol	237
6.9b	Aree disciplinari borsisti e tutor Stefol	237
6.9c	L'ambiente virtuale borsisti e tutor Stefol	238
6.10a	Titolo di Studio categoria Altro	240
6.10b	Posizione lavorativa categoria Altro	240
6.11	Il quadro generale delle medie dei descrittori	242
6.12a	I descrittori dell'AF	243
6.12b	I descrittori dell'ANF	245
6.12c	I descrittori dell'AI	246
6.13	Grafico decrescente autovalori	248
6.13a	Analisi componenti principali	248
6.13b	Matrice dei componenti ruotata	249
6.13c	Specifiche Matrice dei componenti ruotata	251
6.13d	Correlazione campione *versus* variabili	252
6.14	Regressione multipla tra unità identificativa e tipologia apprendimenti	255
6.15a	Modello di regressione dimensione informale e fattori	256
6.14b	La curvatura dell'apprendimento informale	257
7.1a	Contingenza Votazione media *versus* Indirizzo di Studio	261
7.1b	Correlazione Indirizzi di Studio *versus* Titolo di Studio	262
7.2a	Correlazione studente/posizione lavorativa	263
7.2b	Correlazione studente/votazione media conseguita	263
7.3a	La scelta del Corso di Laurea	264
7.3b	Le competenze pregresse	266
7.3c	Le competenze	267
7.3d	Confronto medie organizzazione Corso di Laurea	268
7.4a	Le traiettorie di apprendimento	269
7.4b	Le competenze	270

7.4c	Correlazione esperienze di apprendimento	271
7.4d	Uso delle tecnologie e dei media	272
7.5a	L'autoriflessione	273
7.5b	Le competenze	274
7.5c	Le conoscenze nello studio e nel lavoro	275
7.5d	Le strategie di apprendimento	276
7.5e	Il riconoscimento delle competenze pregresse	276
7.6a	Tavola di contingenza Uso Internet_2 *Uso Internet	278
7.6b	I vantaggi dell'apprendimento collaborativo in rete	278
7.7a	Le motivazioni alla scelta del CdL studenti FSRU	280
7.7b	Le traiettorie dell'apprendimento informale studenti FSRU	281
7.7c	Le strategie di apprendimento studenti FSRU	283
7.8a	L'apprendimento studenti SPE	284
7.8b	Le traiettorie studenti SPE	284
7.8c	Le strategie di apprendimento studenti SPE	286
7.9a	Correlazione Diploma & Laurea Triennale studenti SEAFC	288
7.9b	Apprendimento di gruppo studenti SEAFC	289
7.9c	Traiettorie apprenditive studenti SEAFC	289
7.10a	Il quadro generale delle medie dei descrittori	292
7.10b	La tavola delle competenze nelle dimensioni dell'apprendimento	292
7.11a	I descrittori dell'AF	294
7.11b	I descrittori dell'ANF	295
7.11c	I descrittori dell'AI	297
7.12	Analisi componenti principali	298
7.12a	Grafico decrescente autovalori	299
7.12b	Matrice dei componenti ruotata	300
7.12c	Specifiche Matrice dei componenti ruotata	301
7.12d	Grafico componenti ruotata	302
7.12e	Correlazione campione *versus* variabili	303
7.13	Regressione multipla tra unità identificativa e tipologia apprendimenti	305
7.14a	Modello di regressione dimensione informale e fattori	306
7.14b	Indirizzo di studio	306
7.14c	Conoscenze preliminari	306
8.1	Correlazione Modello e Dimensioni	310
8.2	L'architettura completa degli apprendimenti	311
8.3	La mappatura dell'IQA	312
8.3a	La mappatura IQA del formale	313
8.3b	La mappatura IQA del non formale	315
8.3c	La mappatura IQA dell'informale	316
8.4	Il protocollo delle attività	320
8.5a	CodP virtuale	326
8.5b	CodP fisica	326
8.6a	IQA/AF GControllo	331
8.6a1	IQA/AF GSperimentale	331
8.6b	IQA/ANF GControllo	332
8.6b1	IQA/ANF GSperimentale	332
8.6c	IQA/AI GControllo	332
8.6c1	IQA/AI GSperimentale	332
8.6d	IQA Scheda Apprendimenti	335

8.7	IQA apprendimenti & IQA gruppi	336
8.7a	Collocazione descrittori per Gruppi IQA	337
8.7b	Il profilo degli apprendimenti	338
8.7c	Apprendimenti & Categorie	340
8.8a	La matrice dati Self_Univ	341
8.8b	Pre e Post Self_Univ	341
8.8c	Pre e Post AMS	343
8.9	Matrice dati MAI	345
8.9a	Pre e Post MAI	345
8.9b	Conoscenza e Cognizione MAI	346
8.9c	Le condizioni della conoscenza (MAI)	346
8.9d	Regolazione e Cognizione MAI	347
8.9e	Pianificazione (MAI)	347
8.9f	Risultati campione accoppiato	348
8.10a	Correlazione AI e MAI	350
8.10b	Correlazione Sef_Univ e MAI	351
8.10c	Correlazione AMS e MAI	351
8.10d	L'architettura degli Apprendimenti IQA	352
C.1	La partecipazione alla vita universitaria	355

Indice Allegati

A1	Catalogo degli Apprendimenti	369
A2	Griglia di Analisi degli Apprendimenti	372
A2.L	Legenda Ricognition of Literature	373
A3	Intervista strutturata	374
A3.S1	*Scheda 1* – La dimensione "apprendimento formale"	375
A3.S2	*Scheda 2* – La dimensione "apprendimento informale"	376
A3.S3	*Scheda 3* – La dimensione "apprendimento non formale"	377
A3.L	Legenda Intervista strutturata	379
A4	Questionario	380
A4.S1	*Scheda 1* – La dimensione "apprendimento formale"	381
A4.S2	*Scheda 2* – La dimensione "apprendimento informale"	384
A4.S3	*Scheda 3* – La dimensione "apprendimento non formale"	385
A4.S4	*Scheda 4* – La dimensione "tecnologica"	387
A4.L	Legenda Questionario	388
A5a	IQA – Mappatura dimensione apprendimento formale	389
A5b	IQA – Mappatura dimensione apprendimento non formale	390
A5c	IQA – Mappatura dimensione apprendimento informale	391
A6a	IQA-Set1_Apprendimento formale	392
	IQA-Set1_Apprendimento non formale	393
	IQA-Set1_Apprendimento informale	394
A6b	IQA-Set2_Apprendimento formale/non formale/informale	395
A6c	IQA-Set3_Apprendimento formale/non formale/informale	396
A6d	IQA_Il Q-SORT degli Apprendimenti	397
A6e	IQA-Set4_Scheda profilo degli Apprendimenti	398
A7a	IQA – Kit pre e post Test	400
A7b	Metacognitive Awareness Inventory (MAI) – Guida	404

Introduzione

Il lavoro di tesi si colloca all'interno di una cornice di studi e ricerche propria dell'educazione degli adulti e della pedagogia sociale e del lavoro e cerca di esplorare gli apprendimenti formali, non formali e informali che si riflettono nell'esperienza universitaria di ogni singolo soggetto *in formazione*.

L'interesse di chi scrive a questo filone di ricerca nasce dalla consapevolezza che gli apprendimenti che si verificano in setting estranei ai classici curricula – imposti dall'esterno oppure inclusi in percorsi educativo/formativi previsti nei piani didattici delle istituzioni – rappresentano la forma più comune e diffusa che attraversano la vita adulta[1].

Sul concetto di apprendimento si dispone di un persistente fluire di teorizzazioni, pensieri, ricerche e dimostrazioni talvolta discordanti tra loro. È un ambito di studio che richiama esperti e studiosi dal campo della pedagogia, che fornisce un quadro chiaro dei metodi e delle strategie con cui si possa facilitare l'apprendimento per il soggetto, passando per la psicologia, che pone rilevanza all'ambiente esterno ed alla struttura biologica dell'individuo nei processi apprenditivi, fino all'economia, in cui la conoscenza diviene "bene materiale" ed "elemento competitivo" della società. Numerose ricerche, invece, condotte da Enti nazionali ed internazionali quali Cedefop, Ocse, Isfol, propongono con frequenza una loro interpretazione delle tre tipologie di apprendimento attraverso un fluire di tavole e grafici che dimostrano i possibili andamenti che, nel corso degli anni, l'apprendimento assume. L'aspetto che appare poco chiaro è la mancata consapevolezza dell'importanza dell'informale e del non formale nei processi formali, ovverosia quanto le esperienze di cui ogni studente è possessore possano costituire valore aggiunto per il miglioramento della didattica, e non solo. Questo perché ancora si fa confusione tra i termini di "contesto" e "processo" in cui avvengono, nel primo caso, e che facilitano, nel secondo caso, l'apprendimento.

Il presente lavoro, dunque, cerca di riflettere sulle questioni sollevate ma secondo un'altra ottica: quello dello studente. A partire da un'analisi esplorativa del contesto presso cui il soggetto adempie quotidianamente agli obblighi formativi (lo studio dell'istituzione universitaria in un'ottica situata), dalla lezione, i laboratori, la partecipazione a seminari/workshop, i servizi, ecc., si vuole proporre un percorso di ricerca in cui si forniscano agli studenti una serie di stimoli e di proposte orientate a ripensare alle pratiche riflessive messe in campo, ed operare opportune soluzioni trasformative per le stesse, a scopo migliorativo.

Per fare questo, si è pensato di lavorare nella costruzione di un'"architettura" degli apprendimenti, in cui far confluire gli interrogativi alla base della posizione del problema, la ricognizione dei paradigmi teorici di riferimento, la costruzione –

[1] P.H. Coombs, *The world crisis in education: A view from the eighties*, Oxford University Press, Oxford 1985; K. Illeris, *Three dimensions of learning*, Roskilde University Press, Roskilde 2004.

e successiva somministrazione – di dispositivi metodologici quali/quantitativi, la costruzione e validazione di un modello, denominato IQA "*Il Q-Sort degli apprendimenti*", attraverso lo sviluppo di comunità di pratica sia in modalità "aula" sia in modalità "oltre l'aula". In questo modo sarà possibile anche comprendere il reale impatto delle tecnologie nei processi dedicati allo studio ed al lavoro di gruppo per lo studente. Di queste CodP analizzeremo la graduale presa di coscienza dei membri, che si legano sempre di più alla comunità, osservando come «attraverso la vita vissuta in una situazione sociale (….), il "contatto" con nuovi schemi mentali, abitudini senso-motorie e schemi intellettivi che di fatto generano trasformazione e cambiamento versus l'integrazione (….) si determinano (….) le condizioni per il passaggio da approcci centrati sulla monoappartenenza culturale a situazioni di apertura verso una vera e propria multiappartenenza» (p. 275)[2]. Analizzando anche il numero di interventi nelle CodP virtuali, la loro frequenza e significatività, è possibile cogliere l'evoluzione individuale dei partecipanti alla CodP da neofiti ad esperti attraverso il processo di "partecipazione periferica legittima" che gli permette di condividere «le risorse e le esperienze (….), partecipare alle discussioni (….), interagire su un piano di parità con i più esperti, (realizzare) un vero e proprio apprendistato cognitivo» (p. 222)[3], in quanto le CodP, come più volte sottolineato da Wenger nelle sue opere «sono gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che imparano a farlo meglio interagendo tra di loro con regolarità» (p. 1)[4].

L'obiettivo alla base della ricerca è di analizzare la posizione che lo studente assume rispetto agli apprendimenti, di individuare possibili strategie migliorative di tipo educativo-formative ed anche di attivare specifici spazi di riflessione sul tema di riferimento.

Il presente lavoro si suddivide in due parti: la prima prende in esame gli approcci teorici, i modelli e gli artefatti per favorire la costruzione sociale e contestuale della conoscenza. Nello specifico, saranno affrontati aspetti principalmente teorici andando ad analizzare inizialmente la definizione, la storia e le teorie sugli apprendimenti formali, non formali ed informali in età adulta, con particolare riguardo alla letteratura e con riferimenti anche ai trattati e al memorandum dell'Unione Europea, sul bisogno di crescita e apprendimento in tutte le fasi della vita. La seconda parte, invece, entra nel "cuore" dell'indagine empirica con l'illustrazione delle diverse attività previste dal progetto, i dispositivi elaborati – e somministrati – fino alla fase dell'action methodologies contraddistinta dalla somministrazione e successiva validazione dell'IQA con la finalità di aprire uno spazio di riflessione sulle attività di apprendimento formali, informali e non formali acquisite *da parte dello studente*.

---

[2] G. Alessandrini, *Le comunità di pratica come approccio per l'integrazione*, in Alessandrini G., Pignalberi C., "Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda", Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 275.

[3] G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 222.

[4] E. Wenger, *Communities of practice. A brief Introduction*, 2006 su: http://www.ewenger.com/theory/.

Il lavoro si apre con un *Capitolo introduttivo* che descrive il disegno di ricerca pensato ed elaborato nel corso del primo anno di Dottorato. Il senso del numero 0 risiede nel tentativo di descrivere il processo di elaborazione e genesi del progetto di ricerca – fin dalle sue fasi iniziali – in quanto si tratta di un procedimento basilare dal quale dipende la qualità dei risultati della ricerca. Vengono descritti il problema, gli obiettivi, lo scenario di riferimento, la metodologia di indagine scelta e gli strumenti di rilevazione utilizzati, e che costituiscono i presupposti alla base dell'architettura. Riguardo alle finalità e all'utilità di questo studio, e che ha condotto il ricercatore a disegnare un quadro chiaro e preciso della ricerca, è stato interessante partire da una riflessione di Lucisano e Salerni in un lavoro del 2012 «Il punto di partenza della ricerca in educazione (….) è la volontà di comprendere i fenomeni educativi al fine di assumere decisioni educative che abbiano, in senso lato, maggiori probabilità di essere efficaci» (p. 18)[5], e quindi di rispondere ai bisogni degli studenti per migliorare la qualità dello studio ed il benessere negli ambienti universitari, nonché di pensare a nuove strategie di apprendimento centrate sui vissuti, sulle esperienze, sulle emozioni dello studente.

La prima parte è suddivisa in quattro capitoli scaturita da un susseguirsi di fasi, anche concomitanti, di studio, azione e riflessione che hanno comportato inevitabilmente delle scelte operative, data la mole della letteratura di riferimento e dei dati raccolti.

Il *primo capitolo* intende approfondire il tema dell'apprendimento, anche nella sua accezione di formale/informale e non formale, caratterizzato da approcci che si sono modificati ed evoluti, soprattutto nel corso degli ultimi decenni. A partire da una descrizione del ruolo dell'apprendimento tra modelli ermeneutici e metodologici, si fornisce un quadro esaustivo anche rispetto alle raccomandazioni europee, alle ricerche Cedefop ed Ocse fino alle disposizioni più recenti sul tema. Strettamente collegata a tale argomento, si inserisce l'analisi di alcune indagini condotte sul territorio internazionale, che mettono in luce numerose criticità nel riconoscimento e nella convalida degli apprendimenti informali e non formali all'interno di contesti formali. Il capitolo, dunque, costituisce l'*impalcatura* dell'architettura degli apprendimenti e caratterizzato dallo *sfondo* (*o scenario*), le *basi*, le *politiche* e le *indagini*.

Il *secondo capitolo* descrive i tre paradigmi teorici di riferimento che costituiscono la base per l'elaborazione di un approccio metodologico efficace nel progetto. Il primo, l'*apprendimento riflessivo*, prende ad esame i concetti di "riflessività" e "pratiche riflessive" nelle teorizzazioni di John Dewey e Donald Schön. L'*apprendimento trasformativo*, invece, si rifà agli studi sugli schemi e le prospettive di significato delineate da Jack Mezirow. L'ultimo, l'*apprendimento situato*, riguarda le esperienze osservate da Jean Lave ed Etienne Wenger in piccole realtà comunitarie sottolineando che la migliore strategia dell'apprendimento è l'apprendere, infatti, direttamente nel contesto cui si appartiene. I paradigmi menzionati condividono una cornice di assunti che

[5] P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2012.

convergono nel valorizzare il ruolo dei soggetti nella costruzione della realtà e nel collocare i processi di apprendimento all'interno dei contesti di vita quotidiana. La cornice di assunti, dunque, si sostanzia nella *campata* del modello proposto.

L'obiettivo del *terzo capitolo* è quello di capire quanto le Comunità di Pratica possono contribuire a fornire un approccio mirato e innovativo rispetto alle opportunità di apprendere dei soggetti, in un'ottica di interazione sociale e a partire dal connubio indissolubile apprendimento-riflessività-intelligenza pratica-epistemologia pratica. Nello specifico, il capitolo si apre con una riflessione descrittiva degli studi e delle riflessioni attorno a tale concetto, ne descrive gli elementi costitutivi fino alle sette condizioni che delineano l'efficacia nella coltivazione delle CodP nell'ottica di Etienne Wenger *et all*. A chiusura, invece, gli strumenti di analisi che consentono di verificare l'incrocio tra i "fattori rilevanti" di un ambiente comunitario virtuale (ACV) e i "fattori di successo" di una comunità di pratica (CodP). La CodPv, che deriva dal connubio tra ACV e CodP, è l'*esedra* dell'architettura.

La prima parte si chiude con la descrizione di strumenti che possono facilitare i processi apprenditivi degli studenti, ed anche una possibile ripensabilità nel modo e nelle modalità di fare – ed erogare – didattica; in sintesi, l'importanza degli ambienti digitali. Il *quarto capitolo* definisce, dunque, gli *attrezzi* necessari per coltivare il modello dell'architettura; ciò è stato possibile partendo da un'analisi esplorativa riguardo lo stato di consolidamento dell'e-learning in Italia e in Europa, per poi descrivere i nuovi dispositivi per favorire l'interazione sociale e la loro possibile ricaduta nella didattica universitaria. Nelle pagine finali si è voluto riprendere le teorizzazioni di Etienne Wenger rispetto alle caratteristiche, gli elementi e le CodP che possono fluire nei Digital Habitat.

L'ipotesi che si intende avanzare tematizza l'Università come insieme caratterizzato da un'intrinseca capacità di apprendimento e gli studenti come soggetti epistemici che sviluppano conoscenze e sistemi di attività funzionali ad affrontare la complessità delle situazioni in cui sono chiamati ad agire. Ciò invita indubbiamente ad evidenziare gli ambiti di studio e di valutazione delle forme specifiche di apprendimento (e tipologie) che si verificano all'interno del contesto universitario, e sulla base dei confini e delle traiettorie cui i membri operano quotidianamente.

La seconda parte prende in esame l'approccio empirico del progetto di ricerca descrivendone l'intero processo, a partire dalle scelte di natura metodologica.

Il *capitolo quinto* illustra i risultati conseguiti nella prima fase delle attività previste dall'impianto metodologico della ricerca, ovvero lo svolgimento di focus group necessari per iniziare a maturare una consapevolezza rispetto alle considerazioni che gli studenti hanno sviluppato nel corso delle loro esperienze sul tema degli apprendimenti, e consentendo altresì l'individuazione dei primi ventuno descrittori del modello dell'IQA.

Il *sesto capitolo* riporta le principali rilevazioni statistiche acquisite per il tramite dell'elaborazione e successiva somministrazione di un dispositivo ex novo (l'intervista esplorativa) ad un campione convenienza, al fine di capire quanto incidano i processi apprenditivi nel miglioramento del proprio ruolo e della

performance lavorativa. Per tali ragioni, si è convenuto somministrare il dispositivo a coloro che svolgono una funzione in quel contesto universitario che li ha visti in passato nella veste di "studente". Il capitolo in particolare si apre con una analisi approfondita delle riflessioni emerse nelle tre tipologie di apprendimento, è corredata poi da un'analisi specifica di ogni categoria afferente al campione per rilevarne somiglianze e/o differenze, per concludersi poi con la triangolazione degli strumenti in modo tale da comprenderne la possibilità significativa.

Identica linea di analisi è stata condotta prendendo come riferimento la popolazione studentesca ivi coinvolta attraverso la somministrazione di un questionario con domande strutturate, ed ampiamente illustrata nel *capitolo sette*. Questo passaggio ci consentirà dapprima di ricavare i descrittori da far confluire nel modello IQA, ed anche le possibili correlazioni tra le dimensioni dell'apprendimento e la visione del soggetto (studente ed ex studente) rispetto alle questioni sollevate in sede di progettazione.

L'IQA è ampiamente descritto, nella sua articolazione e somministrazione, nel capitolo di chiusura del presente lavoro, il *capitolo ottavo*, in cui si cerca di ragionare sulle correlazioni empiriche ampiamente descritte nei capitoli precedenti, e come si correlano alla fase di ricerca-intervento. Oltre a presentare i 63 descrittori dell'IQA, l'intento è di trovare delle possibili spiegazioni in merito alla validazione del modello attraverso la costruzione di un kit di strumenti che indagano le capacità metacognitive, l'autoefficacia e la motivazione all'apprendere.

Ogni capitolo si chiude con alcune *note al margine*, in cui si tenta di tratteggiare le risultanze emerse dal lavoro svolto, e come tali elementi possono essere efficaci ai fini della buona riuscita della ricerca.

Nella consapevolezza che «per imparare a usare le procedure statistiche standard possono bastare pochi mesi, ma per diventare capaci di muoversi con competenza dentro un processo di ricerca possono occorrere molti anni» (p. 13)[6], spero che l'impegno profuso abbia portato ad un risultato apprezzabile dal punto di vista della qualità del lavoro e utile dal punto di vista del progresso della conoscenza.

Ringrazio la Prof.ssa Susanna Pallini per avermi aiutato nelle fasi di costruzione e di conduzione del progetto di ricerca, e la Prof.ssa Giuditta Alessandrini per aver fornito nel corso degli anni i mattoni costitutivi in un *collage* di teorie, strumenti, ricerche ed anche aiuto, sostegno, che hanno permesso di disegnare la mia "*architettura degli apprendimenti*".

[6] L. Ricolfi, *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*, Laterza, Bari 2002.

0.
L'architettura degli apprendimenti: proposte di ricerca

0.1
Premessa ….. l'*inizio* di una storia

«In India sei uomini ciechi incontrano per la prima volta un elefante. Ciascuno tocca l'animale con le mani e poi annuncia ciò a cui secondo lui assomiglia. Il primo tocca i fianchi dell'animale ed esordisce dicendo "Come è liscio! Un elefante assomiglia ad un muro". Il secondo tocca la proboscide e dice "Ti sbagli amico! L'elefante è rotondo e assomiglia ad un serpente". Il terzo, toccando la zanna "Ma no! Cosa dite! È appuntito e assomiglia ad una lancia". Un quarto tocca una zampa "Ma come potete dire queste sciocchezze! È alto ed assomiglia ad un albero". Il quinto tocca un orecchio "Non so amici come potete dire queste cose. È grande ed assomiglia ad una pala". Il sesto infine tocca la coda "Ma neanche per idea! È fine e quindi un elefante assomiglia ad una fune". Insomma scoppiò una discussione, in cui ciascuno sosteneva di aver ragione. Il marahaja, svegliato dalla confusione, si affacciò al balcone e disse ……..».

La storia contenuta in un libro del 1959 di Quigley narra le vicende che ha per protagonisti un cieco, un marahaja, un elefante[7]. Ogni cieco vuole far prevalere la propria convinzione su come "vede" l'elefante e a chi lo rassomiglia.

La storia si conclude, infatti, con dei puntini in sospensione perché in qualche modo è la base di partenza della mia ricerca.

La possibilità di indagare i processi di apprendimento e la costruzione di conoscenze attraverso la comprensione dei significati che i soggetti acquisiscono nel corso delle proprie esperienze implica, difatti, di comprendere il fenomeno oggetto del presente studio attraverso le "riflessioni soggettive" da parte di coloro che ne sono i diretti protagonisti. Le concezioni e le riflessioni sul tema hanno riconosciuto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni e contesti, attraverso processi non solo mnemonici, ma anche riflessivi/situati e trasformativi, non solo nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, ma anche in tutti i contesti non formali (come l'organizzazione professionale di appartenenza, il contesto sociale e famigliare), e informali.

L'aspetto comune risiede indubbiamente nel fatto che *ciascuno soggetto è portatore di un modo diverso di concepire la realtà e di definire le conoscenze*.

La frase espressa dal marahaja è contenuta nella parte conclusiva del capitolo, e soltanto una volta aver sfogliato le trentadue pagine sarà possibile comprendere

[7] L. Quigley, *The blind men and the elephant*, Charles Scribner's Sons, New York 1959. La storia è ivi contenuta anche a pagina 78 del contributo a cura di P.M.M. Ghislandi, J.E. Raffaghelli, *Il maharaja, l'elefante e la qualità dell'(e)Learning*, in "Digital Didactis", ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies Journal, 10, december 2014.

il perché l'antica parabola presenta aspetti comuni e che ben si collegano con il disegno della ricerca.

È opinione comune che per favorire un atteggiamento introspettivo che permetta di giungere alla consapevolezza degli apprendimenti sia espliciti che impliciti, la riflessione sulle esperienze e sulle azioni può essere affrontata in modi e tempi diversi e ogni metodo non può essere ritenuto assoluto ed esatto, può essere conversazionale, narrativo, osservativo, può essere individuale o collettivo, può essere svolto in uno o più momenti.

Il punto di convergenza tra l'antica parabola e il disegno della ricerca è rappresentato dalla tavola sottostante (*0.1*), in cui è raffigurato un quadrato composto da sette livelli e, per ogni livello, da otto finestre.

Tav. 0.1 – Il piano di lavoro della ricerca
Fonte: Elaborazione personale

Il quadrato si presenta, per ogni livello e in ogni finestra, articolato da due linee di lavoro consequenziali: nella prima – composta dai quattro livelli posizionati nel lato inferiore della figura – l'indirizzo di studio è rivolto a capire le teorie, i modelli e gli artefatti per rendere possibile ed efficace la costruzione sociale e contestuale della conoscenza; nella seconda – rappresentata dagli ultimi tre livelli – si vuole dimostrare il grado di incidenza degli apprendimenti da parte dello studente con il supporto di dispositivi metodologici mirati.

Nel suo complesso, il quadrato è in questo ambito l'*architettura degli apprendimenti*, denominato IQA.

Perché parlare però di architettura? e soprattutto che legame può sussistere tra l'architettura e la pedagogia?

Le origini di questa scienza risalgono a Marco Vetruvio Pollione che scrisse intorno al 15 secolo a.c. l'opera "*De architectura*", unico riferimento teorico per la cultura occidentale. Vetruvio considera l'architettura come *natura*, a ragion del fatto che gli edifici vengono progettati se armoniosamente si collocano nell'ambiente, e come *scienza*, in quanto contiene al suo interno tutte le altre forme di conoscenza (geometria, matematica, teologia, astronomia, fino a presentare significati comuni con la pedagogia). La *tavola 0.2* raffigura un'edizione dell'opera in lingua italiana risalente al 1521, curata da Cesare

Cesariano, pittore/architetto e rappresentante del periodo di transizione dall'architettura rinascimentale a quella manieristica. L'edizione della *De architectura* è conservata presso il Smithsonian Museum of American History.

Tav. 0.2 – Edizione Italiana del De architectura
Fonte: Smithsonian Libraries

Architettura e pedagogia presentano tratti comuni in riferimento alla possibile valenza formativa.

La pedagogia per il suo stesso statuto epistemologico; l'architettura per definizione e collocazione antropologica nella costruzione di una identità collettiva e storica. L'architettura si manifesta in forme che lasciano segni e tracce visibili, si esprime nella bellezza dei paesaggi, progetta strutture/edifici per essere abitabili. Dall'altro lato, la pedagogia configura significativamente delle realtà, collega e contrappone variabili molteplici (cognitive, emotive, ecc.), che concorrono a definire le pratiche, le azioni e le esperienze finalizzate alla formazione del soggetto, quale protagonista dell'apprendimento.

Nell'introduzione al Manuale per l'esperto dei processi formativi, si ravvisa questo legame tra l'architettura (in questo caso, come dimensione labirintica) e la pedagogia nella dimensione più propria della formazione, in quanto «modello di sviluppo, ma anche in quanto "pratica educativa fondata sull'apprendimento"» (p. 17)[8]. Emergono pertanto nuovi concetti e teorie: lo sviluppo dell'agency, sviluppo umano, fino alla dimensione più propria del lavoro come lo sharing economy e le nuove questioni che si rilevano dal costrutto pedagogico della formazione.

Così scrisse Vetruvio nel Libro 1, capitolo 3, parte 1.2 «Haec autem ita fieri debent, ut habeatur ratio firmitatis, utilitatis, venustatis», e tradotto in italiano «In tutte queste cose che si hanno da fare devesi avere per scopo la solidità, l'utilità, e la bellezza», così il disegno della ricerca per validare l'architettura degli apprendimenti deve essere sostenuto da un'ipotesi verificabile, una linea metodologia da seguire, dei risultati congruenti con gli obiettivi emersi dalla posizione del problema.

[8] G. Alessandrini, *Introduzione. Il "volto" della formazione tra crescita delle disuguaglianze e nuovi archetipi di lavoro*, in G. Alessandrini, "Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici", Carocci, Roma 2016.

0.2
Il problema evidenziato e gli obiettivi

Il contesto entro il quale è stato elaborato il progetto di ricerca di dottorato è il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE – contesto in cui collaboro in attività di ricerca da oltre sette anni e che in passato ho scelto di frequentare per la mia formazione post-secondaria –, allo scopo di rilevare gli aspetti costruttivi e processuali della vita universitaria attraverso i significati che gli studenti attribuiscono alle esperienze quotidiane a cui partecipano e alle pratiche di costruzione e riproduzione dei sistemi di attività in cui sono coinvolti.

La riflessione da cui parte l'indagine è la seguente: "Quando i professionisti riflettono sul proprio lavoro parlano spesso di apprendere dall'esperienza pratica, o di usare l'istinto professionale o di attingere da processi di formazione per assolvere i compiti professionali. I presupposti postmoderni sull'apprendimento e i paradigmi epistemologici che definiscono l'apprendimento adulto, riconoscono che gli adulti possono vivere situazioni, avere esperienze, partecipare a seminari di formazione, e che questi eventi si presentano come opportunità di conoscenza. La ricerca di matrice psicopedagogica definisce questo fenomeno come *apprendimento formale, non formale ed informale*, ovvero una conoscenza esplicita o tacita, o un sapere implicito o appreso".

Numerosi studi sull'argomento, a livello nazionale e internazionale, hanno messo in luce la forte correlazione tra la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, la motivazione allo studio, l'autoefficacia, e il supporto che le tecnologie possano fornire a livello didattico sia per gli studenti quanto per i docenti. Non esistono almeno al momento delle ricerche che abbiano effettuato un raffronto e una correlazione tra le tre tipologie di apprendimento. Un modello, eccezione alla regola, è la piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti, denominata EPALE, che raccoglie una serie di dati e ricerche su argomenti che vanno dal sostegno agli allievi, gli ambienti di apprendimento, le competenze per la vita, la politica e la qualità. A livello europeo, sono da citare le pubblicazioni ad opera dell'EUA (European University Association)[9] che però illustra nei documenti soltanto le principali misure da adottare per garantire una formazione di qualità, mentre organismi come OCSE e CEDEFOP da sempre pongono attenzione all'importanza degli apprendimenti informali e non formali come "garanzia" per la valorizzazione del profilo personale e professionale dei soggetti. A queste si aggiungono specifiche misure varate in sede europea che sottolineano le priorità di raggiungere risultati elevati in termini di alfabetizzazione digitale (*post* Strategia Lisbona) e di competenze (EU2020) di giovani e adulti. La strategia nazionale, in linea con quella europea, indica la modalità per raggiungere questi obiettivi (Dir. MIUR 22/2001) richiamando la necessità che il sistema istruzione possa dare inizio ad un anello di congiunzione con il sistema di formazione professionale e dell'educazione non formale e che possa accompagnare e sostenere lo sviluppo della persona garantendo l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita per esercitare il pieno diritto alla cittadinanza. Anche

[9] Sito ufficiale www.eua.be.

in questo caso, si evidenzia la difficoltà di reperire studi e ricerche, salvo alcuni PRIN ovvero i progetti di ricerca di rilevante interesse nazionale approvati dal MIUR, che in qualche modo hanno contribuito ad aprire una riflessione sugli approcci del formale, informale e non formale nel processo di apprendimento che ha contraddistinto in qualche modo l'esperienza universitaria per il soggetto.

In questo quadro si inscrive appunto la *posizione del problema*.

Dopo aver cercato di lavorare alla ricognizione delle più importanti ricerche condotte nell'ambito specifico dell'apprendimento, delle *comunità di pratica* e dei *digital habitat*, si è deciso di progettare un modello che si inserisse tra le offerte di sviluppo professionale e di formazione continua dello studente, secondo una prospettiva di ricerca-intervento, andando cioè ad influire direttamente sui processi didattici, mediante un monitoraggio costante all'interno del contesto universitario. Un'ipotesi, dunque, che a partire dai numerosi obblighi che coinvolgono quanto lo studente (i corsi di seguire, i CFU da conseguire per regolarizzare il percorso di studio, gli esami da sostenere, le attività integrative, ecc.) e il docente (le lezioni da preparare, il ricevimento, le tesi di laurea, gli obblighi didattici e di ricerca), porta quasi totalmente a sottovalutare la relazione, lo scambio e il dialogo che può nascere nel vivere quotidiano nelle Università: viene a mancare in sostanza la *relazione sociale*.

Una volta chiarito il problema di ricerca si è proceduto con l'individuazione dei quesiti di studio ai quali la ricerca ha provato a rispondere:

Prospettiva dell'apprendimento formale

- Quali sono i significati che gli studenti attribuiscono al costrutto di partecipazione alla vita universitaria e alla gestione del proprio ruolo all'interno di tale contesto?
- Quali logiche di azione educativa sono in grado di intercettare, promuovere e validare i saperi e i repertori di pratica che nell'esperienza di formazione universitaria si generano?

Prospettiva dell'apprendimento informale

- Come definire le "traiettorie" ed i "confini" che possono contribuire alla coltivazione di una comunità *nella* e *per l'*esperienza universitaria?
- Come facilitare processi di apprendimento collaborativo?
- E come favorire processi di apprendimento in rete?
- Quali competenze e quali pratiche sono richieste?

Prospettiva dell'apprendimento non formale

- Come promuovere la centralità del soggetto/studente che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo *delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali* nel quadro degli apprendimenti?
- *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva /e?

L'obiettivo del progetto è di rilevare le capacità analitiche e organizzative acquisite da studenti ed ex studenti in area educativo-formativa (nello specifico,

formazione e sviluppo delle risorse umane, scienze pedagogiche, scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua) nella progettazione di strategie di intervento al fine di proporre un importante momento di riflessione sul tema degli apprendimenti formali, non formali e informali. In modo specifico, il progetto intende verificare se l'utilizzo della comunità di pratica nei corsi di didattica universitaria consenta di migliorare il processo di apprendimento e favorisca, in particolar modo, la competenza comunicativa, la partecipazione attiva del discente, il clima di apprendimento, la motivazione e la sfera affettiva del gruppo dei pari.

In linea con le ipotesi descritte ed in riferimento alla letteratura scientifica presa in esame per la ricerca, sono stati definiti gli obiettivi specifichi da raggiungere nelle attività proposte e che rilevano in prima istanza il grado di incidenza degli apprendimenti, e successivamente le dinamiche riflessive, trasformative e situate da parte del soggetto.

OBIETTIVO 1	Tracciare una linea teorica di riferimento che confermi l'ipotesi alla base dell'indagine

Condividere le tesi delle ricerche che sostengono l'ipotesi sull'argomento e confermare le tesi delle ricerche già esistenti e fornire un contributo innovativo ai risultati finora ottenuti.

OBIETTIVO 2	Comprendere quali siano gli apprendimenti che gli studenti considerano fondamentali per costruire la propria identità professionale e la definizione delle competenze pedagogico-educative ritenute essenziali per gestire il proprio percorso di studio e lavoro

Si cerca di comprendere i fattori e le situazioni in cui si determina l'*apprendimento di tipo riflessivo* (nella logica di Dewey): le conoscenze preliminari possedute per affrontare il percorso di studio, la riflessione sulle argomentazioni affrontate, le strategie per la risoluzione dei problemi, e le competenze trasversali necessarie per favorire la riflessione al compito (analizzare e sintetizzare informazioni, organizzare e pianificare, ecc.).

OBIETTIVO 3	Esplorare le opportunità e i vincoli legati a traiettorie di pratica educativa che supportino le conoscenze situate, relazionalmente costruite, tacite e distribuite, che costituiscono il tessuto professionale in cui si manifesta e realizza la quotidianità degli studenti

L'obiettivo tiene conto dei *processi di apprendimento trasformativo* (Mezirow) che possono rendersi possibili attraverso specifiche azioni di intervento: comprendere le traiettorie di apprendimento degli studenti (acquisire maggiore consapevolezza sul modo di lavorare, fare esperienze nuove, ecc.), come influisce la qualità della relazione con i compagni di studio per raggiungere gli obiettivi posti, quali traiettorie trasformative sono state utili per completare un lavoro, come le pratiche riflessive aiutano nell'esecuzione di un compito assegnato e, in ultimo, come tali pratiche incidano nell'apprendimento degli studenti.

OBIETTIVO 4	Il ricorso a strategie comunicative ed organizzative efficaci, in grado di creare contesti facilitanti di cooperazione, di motivare e responsabilizzare gli attori del processo di apprendimento

In questo caso, si pone attenzione al terzo paradigma teorico di riferimento: l'*apprendimento situato* (Lave & Wenger). Si vuole in sostanza capire quali sono gli strumenti e le azioni di tipo comunicativo ed organizzativo che possono aiutare gli studenti a facilitare il processo di apprendimento in cui sono coinvolti, nonché il livello di coinvolgimento e partecipazione dello studente nel contesto universitario (*come vive la quotidianità*).

OBIETTIVO 5	L'apporto fondamentale della tecnologia in quanto ambiente in cui emergono delle metodologie di tipo attive

Si intende indagare quanto le tecnologie possano incidere nel processo di apprendimento degli studenti, i vantaggi dell'apprendimento collaborativo in rete, e la possibilità di alternare metodologie tradizionali (lezioni d'aula, tirocinio, ecc.) con metodologie e-learning.

Gli obiettivi consentiranno, dunque, di validare la sperimentazione di comunità di pratica nello specifico della didattica universitaria attraverso la conduzione del laboratorio dell'IQA che consente agli studenti appunto di riflettere e verificare *la coerenza* dei descrittori rispetto alle esperienze di vita reale.

La pianificazione di tale percorso ha altresì previsto la formulazione dei risultati attesi, tenendo conto degli obiettivi e delle ipotesi delineate.

Il risultato sarà dunque quello di rilevare la necessità di recuperare la motivazione dello studente allo studio e la fiducia verso il percorso di studio, di attivare metodologie di apprendimento coinvolgenti ed efficaci, per ottenere migliori risultati, più alti livelli di autostima, una efficace capacità di costruire il proprio sapere, maggiori competenze spendibili in gruppo, in questo facilitati dall'enorme quantità di informazioni disponibili sul web, dall'utilizzo di linguaggi per loro familiari, nonché da un approccio collaborativo del processo di apprendimento. In secondo luogo, dare un contributo innovativo all'affermazione dell'argomento dell'ipotesi di ricerca nel panorama scientifico nazionale ed internazionale.

0.3
La metodologia di ricerca

Dopo aver cercato di definire gli obiettivi e le domande della ricerca rispetto alla posizione del problema, si è resa necessaria un'attenzione particolare alla progettazione delle attività e quindi all'individuazione di una metodologia che fosse coerente con le finalità e con le ipotesi formulate.

La ricerca in campo educativo-formativo è stata oggetto di numerose opinioni contrapposte circa l'adeguatezza delle diverse metodologie utilizzabili. Non esiste, pertanto, una metodologia che possa essere considerata migliore di altre; per ogni tipologia di indagine è fondamentale individuare la metodologia che

risulti più adeguata e coerenti con gli obiettivi, i bisogni e il tipo di analisi che si intende condurre[10].

La metodologia adottata per questa ricerca empirica è quella dell'approccio quali-quantitativo[11]. Da un'analisi della letteratura di riferimento[12] sulla metodologia della ricerca in educazione, è stato possibile comprendere la struttura teorica portante, i principi e i concetti fondamentali, le finalità e le modalità di produzione della conoscenza di questo approccio. In particolare, consente di indagare le opinioni, le idee e i significati che una determinata categoria di soggetti, considerati sia nella loro unicità individuale e sia nell'interazione che stabiliscono con altri soggetti simili e coinvolti nell'ambito di uno stesso contesto di riferimento, attribuiscono ad un oggetto indagato.

Rispetto al progetto di ricerca, la natura dell'oggetto di indagine ha portato a privilegiare la raccolta di dati sul campo al fine di ampliare ulteriormente le analisi e le riflessioni in merito all'argomentazione trattata, tanto da individuare la giustificazione più appropriata che ne garantisce la validità.

È come giustamente osserva M. Baldacci «il metodo empirico si distingue da altre procedure perché è basato sulla *giustificazione* delle asserzioni che vengono avanzate in qualità di *formulazioni teoriche* e/o *ipotesi*, attraverso il riferimento a una base empirica, a dati concernenti fatti, fenomeni, eventi, inerenti all'esperienza educativa» (p. 30)[13].

L'obiettivo della ricerca è proprio quello di osservare e monitorare le situazioni riflessive che si verificano nel momento in cui viene introdotta in un determinato corso di studio, in un determinato contesto tradizionale (l'aula) e virtuale (l'habitat digitale), una nuova pratica per l'apprendimento: il modello delle comunità di pratica basate sulla tecnica del Q-SORT.

In riferimento alla scelta di impiegare i metodi misti, l'assunto che ispira la fase centrale della ricerca è caratterizzata dall'*action methodologies*. Il termine indica l'insieme delle strategie e delle modalità d'"intervento" per lo sviluppo formativo dei soggetti (in questo caso gli studenti), e significativamente caratterizzato dal principio che non si può facilitare l'apprendimento nel momento in cui non sia supportato dall'agire pratico e, non di meno, nel momento in cui l'agire si posiziona all'interno di un contesto.

---

[10] R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, vol. 2, Vita e pensiero, Milano 2002.

[11] Il paradigma interpretativo rientra nella classificazione dell'*analisi qualitativa* perché la conoscenza può avvenire soltanto tramite un processo di "comprensione" e interpretazione da parte del ricercatore, che deve immergersi nella realtà dei soggetti indagati e instaurare un rapporto caratterizzato dal coinvolgimento personale nel tentativo di "mettersi al posto" del suo interlocutore, per capirne il modo di pensare e agire. Il metodo di indagine positivista viene definito *quantitativo* in quanto, mediante l'uso di specifici strumenti di indagine, mira a rilevare i fattori ritenuti importanti in una data realtà per poi trasformarli in "variabili" e descriverli attraverso parametri statistici, al fine di individuare le possibili relazioni significative esistenti e spiegarne i cambiamenti che ne derivano.

[12] Particolarmente interessante per la ricerca è il volume di R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004, derivante dal fatto che è stato possibile ragionare sul possibile rigore metodologico da adottare e che risultasse adeguato in merito alle attività proposte.

[13] M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*, Mondadori, Milano 2001.

In questo modo, l'*agire può divenire essa stessa occasione di apprendimento*.

Molti sono gli studiosi che si sono occupati in maniera specifica, sia con analisi prettamente teoriche sia con sperimentazioni sul campo, dell'approccio dell'action methologies. Importanti per la ricerca sono i contributi di M.B. Arthur, R.J. De Filippi, C. Jones ed anche K. Ayas e K. Zeniuk, che hanno ben evidenziato quanto l'approccio metodologico possa contribuire a rendere possibile un processo trasformativo nell'agire dei soggetti, i cui riferimenti bibliografici sono riportati in nota[14].

L'IQA allora sarà il risultato delle opinioni condivise sul modo in cui i soggetti riflettono in merito alla possibilità di rendere applicabili le occasioni di apprendimento in ambito formale, non formale e informale, per poi stabilire in gruppo le migliori traiettorie trasformative da impiegare per rendere tali "occasioni" vere e proprie possibilità di apprendimento. Con questo approccio, pertanto, si rende manifesta la possibilità di sviluppare un "bagaglio di expertise" in grado di rendere in futuro l'intervento educativo più efficace e di poter migliorare l'autoefficacia, l'azione e la conoscenza dell'altro. All'interno di questo metodo, l'attività di indagine costituisce un "processo caratterizzante il singolo individuo" e la riflessione – nonché il processo trasformativo – rappresenta il dispositivo che consente di trovare nuovi fonti di lettura dell'esperienza e dell'apprendimento.

Sulla base di queste considerazioni, si è scelto di impiegare per il progetto l'indirizzo di lavoro della *ricerca-intervento*, come sarà descritto nel paragrafo riguardante il disegno della ricerca.

Al fine di garantire una sistematica raccolta dei dati, si è reso necessario avvalersi di diversi dispositivi appositamente scelti in riferimento alla specifica attività connessa con la ricerca. Come afferma Trinchero, infatti «un sapere realmente *valido*, ossia un sapere riferito proprio agli obiettivi conoscitivi che ci si era prefissi e che coglie veramente le relazioni e le dinamiche della realtà sotto esame, e *attendibile*, ossia un sapere che non cambia se non cambiano le relazioni e le dinamiche della realtà studiata, può solo essere ottenuto attraverso forme di triangolazione» (p. 12)[15]. In questo modo, è stata individuata come modalità principale la *triangolazione delle tecniche*[16], che prevede l'utilizzo di più strumenti per raccogliere i dati al fine di verificare i risultati ottenuti.

L'interesse della ricerca è stato quello di raccogliere dati analizzabili al fine di comprendere a fondo diversi aspetti di un determinato fenomeno in uno specifico contesto. Il disegno di ricerca può essere, dunque, di tipo *misto-sequenziale*[17], così come ci proviene dagli studi sociali e tradotti in campo pedagogico. La ragione per il quale è da intendersi *misto* è dovuto al fatto che nelle fasi in cui vengono

[14] M.B. Arthur, R.J. De Filippi, C. Jonas, *Project based learning as the interplay of career and company non-financial capital*, in "Management Learning", 32, 1/2001, pp. 99-17; K. Ayas, N. Zeniuk, *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, in "Management Learning", 32, 1/2001, pp. 61-76.

[15] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

[16] Le altre due "forme di triangolazione" sono la *triangolazione dei ricercatori* e quella relativa *alle teorie ed alle fonti*.

[17] P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.

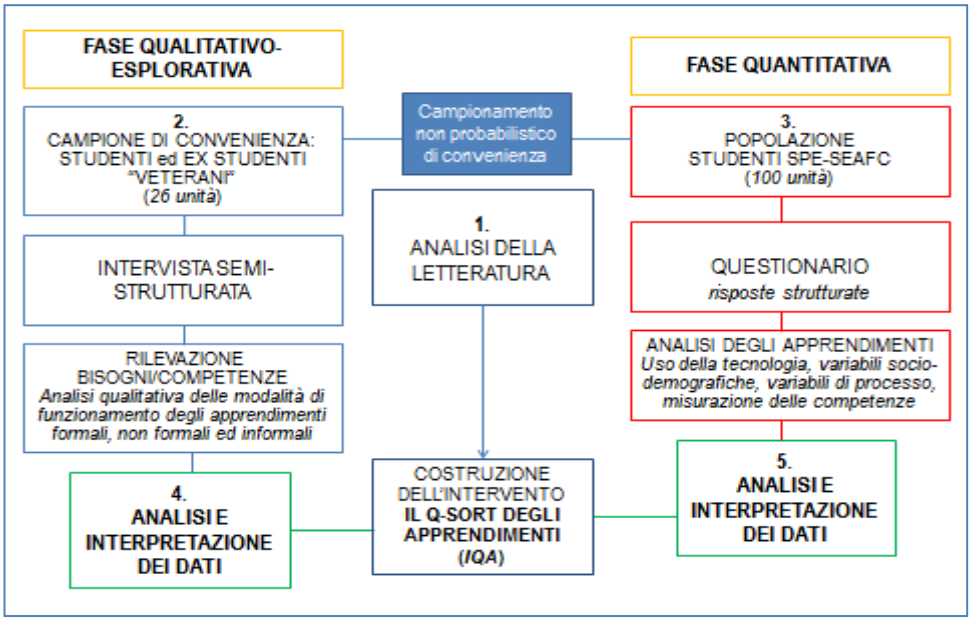
pianificate le attività sono stati progettati dispositivi metodologici mirati a campioni di soggetti appartenenti a categorie di misurazione differenti, con l'obiettivo di acquisire informazioni specifiche e rispondenti all'ipotesi formulata alla base della ricerca. *Sequenziale* perché utilizza diversi metodi per articolare, analizzare ed identificare i risultati.

0.3.1
Il disegno della ricerca

Il percorso di ricerca si articola in tre fasi distinte di lavoro, raffigurato nelle *tav. 0.3* (fase esplorativa) e *tav. 0.4* (fase di action methodologies).

Nella *prima*, trasversale a tutte le altre attività e per l'intera durata del progetto (1 gennaio 2014-31 dicembre 2016), è stata affrontata l'analisi della letteratura di riferimento, al fine di costruire un quadro teorico necessario per rapportare le osservazioni e le interpretazioni dei dati alle teorie e ai modelli espliciti. Si è cercato inoltre di mettere a "sistema", in modo strutturato, quanto proviene da ricerche e rapporti realizzati sino ad oggi sul tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale.

Per cercare allora di "disegnare" una sequenza logica per la costruzione dell'impianto teorico rinvenibile in letteratura, il passo successivo è consistito nello strutturare una bibliografia ragionata composta da "aree tematiche" specifiche in cui far confluire i volumi e le opere risultanti dal lavoro di ricognizione e ricerca. In questo modo si è reso possibile un lavoro di scelta di brani e/o passaggi contenuti nei diversi riferimenti, e corrispondenti ad analizzare in profondità l'argomento oggetto del progetto, da sottoporre al campione di studenti individuato per il focus group che si è tenuto nel periodo settembre-dicembre 2014.



Tav. 0. 3 – Fase esplorativa
Fonte: Elaborazione personale

Il focus group ha consentito di lavorare e ragionare sui diversi brani scelti, e con il supporto di apposite schede elaborate personalmente, con l'obiettivo di individuare 21 brani che andassero a confluire in 21 descrittori per il modello dell'IQA: nello specifico, 7 descrittori (brani) per la scheda apprendimento formale, 7 per quella informale e 7 per la scheda non formale. L'ultimo passaggio ha portato il gruppo a riflettere sui brani che non hanno raggiunto un livello significativo di referenze ma che sono stati altrettanto utili per l'elaborazione dei dispositivi da somministrare nella seconda fase delle attività. L'analisi della letteratura si è rivelata molto importante perché ha consentito di capire come costruire l'impianto teorico, ed in particolare la linea metodologica da seguire, approfondendo meglio la posizione del problema.

La *seconda fase*, di *tipo esplorativo*, si è articolata nel periodo gennaio-giugno 2015. L'obiettivo di questa fase è di analizzare i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza a cui gli studenti partecipano per far fronte a sfide, situazioni critiche e problematiche, eventi positivi che scandiscono indubbiamente il percorso universitario. In particolare, si trattava di indagare attraverso strumenti di ricerca (intervista semi-strutturata di tipo esplorativo ed un questionario strutturato) le esperienze di interazione tra gli apprendimenti professionali, l'apprendimento formale del Corso di Laurea e l'apprendimento informale nelle comunità di pratica in modo da individuarne e definirne sia le caratteristiche che le principali difficoltà incontrate, nonché l'analisi del "mapping" delle competenze e l'output degli apprendimenti previsti.

Gli strumenti proposti sono stati totalmente costruiti dal ricercatore facendo ricorso alle ricerche effettuate in corrispondenza con la prima fase, in modo tale da disporre di tutte le informazioni rispondenti all'ipotesi della ricerca. Prima di essere somministrati, i dispositivi sono stati validati dal tutor e dal co-tutor del progetto, e in alcuni casi sono state richieste delle modifiche in modo particolare per rendere il linguaggio adottato più consono per coloro che avrebbero dovuto rispondere ai numerosi quesiti.

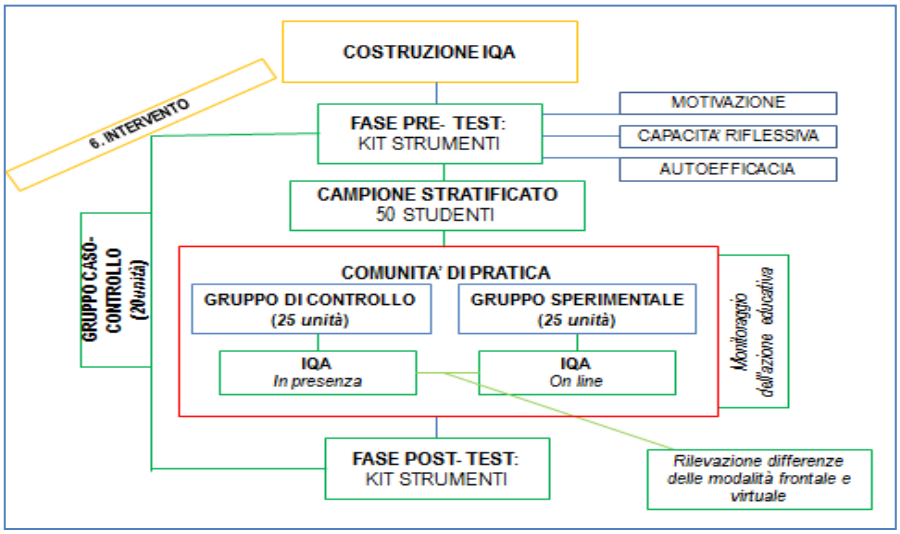
La seconda fase si è articolata in maniera parallela in *due steps*.

Il *primo step* ha riguardato la somministrazione di un'intervista semi-strutturata (fase qualitativo-esplorativa) ad un campione di convenienza composto da studenti ed ex studenti veterani con l'obiettivo di analizzare in maniera quali-quantitativa le modalità di funzionamento degli apprendimenti formali, non formali e informali.

Il *secondo step* (*fase quantitativa*) si è caratterizzato con la somministrazione di un questionario composto da domande di tipo strutturato agli studenti appartenenti alla filiera educativo-formativa con la finalità di analizzare gli apprendimenti, ovvero l'uso della tecnologia, le variabili socio-demografiche, le variabili di processo, la misurazione delle competenze trasversali.

In modo particolare, l'obiettivo della fase esplorativa è di comprendere le pratiche sociali e formative che caratterizzano l'agire degli studenti nei diversi contesti di appartenenza; le prospettive e gli schemi di significato che orientano la pratica degli studenti nei momenti formali deputati alla didattica; la qualità di interazione sociale stabilita con i compagni di studio al fine di raggiungere i propri obiettivi di apprendimento.

La seconda fase si è conclusa con la raccolta dei documenti e relativa analisi ed interpretazione dei dati emersi attraverso il *software* per l'analisi computer assistita, quali *SPSS*. Come verrà in seguito esplicitato, sono stati predisposti differenti strumenti per la raccolta dati, tipici del metodo quali-quantitativo, al fine di produrre un corretto "processo di triangolazione" che ha consentito di sovrapporre e combinare i dati compensando eventuali criticità metodologiche e sostenendo l'attendibilità dei risultati. Triangolare i dati ha significato altresì mettere in relazione aspetti diversi di uno stesso problema, prevenire distorsioni soggettive, rendendo più chiara la situazione da indagare.



Tav. 0.4 – Fase action methodologies
Fonte: Elaborazione personale

Questa fase ha richiesto un tempo adeguatamente congruo per l'elaborazione/progettazione/somministrazione, necessario in particolare per interpretare al meglio la quantità di informazioni raccolte, improntando il lavoro sulla *trasparenza* delle procedure, sulla *riflessività* dell'approccio utilizzato nell'interpretazione e sulla *controfattualità* nel formulare le conclusioni[18]. Il punto più importante è che dai risultati analizzati è stato possibile ricavare, così come previsto in sede di pianificazione delle attività, 21 descrittori dall'intervista ed altrettanti 21 dal questionario.

In questo modo, sono stati individuati i 63 descrittori – suddivisi in categorie – che sono confluiti nell'*IQA-Il Q-SORT degli apprendimenti*, e che hanno completato la prima "metà" dell'architettura.

La *terza fase*, svoltasi da gennaio a giugno 2016, introduce il nucleo centrale della ricerca denominata *action methodologies*.

In questa fase sono stati impiegati approcci metodologici finalizzati a promuovere percorsi di accompagnamento e facilitazione ai processi apprenditivi. Coerentemente con le linee stabilite nel progetto, si è proceduto con la costruzione dell'*intervento* rinvenibile nell'IQA. In particolare, sviluppare una metodologia di

[18] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

intervento di comunità di pratica (che chiameremo CodPv) basata sulla tecnica del Q-SORT, ad un campione stratificato di 50 soggetti che presentino identiche caratteristiche e a loro volta ripartiti in gruppo di controllo – composto da 25 studenti che svolgeranno l'action laboratory in presenza – ed un gruppo sperimentale – per la stessa composizione numerica ma che lavoreranno in un ambiente virtuale appositamente costruito – al fine di costituire un'integrazione tra valutazione dell'efficacia, formazione del valutatore e contesto.
Inoltre, la fase di intervento consentirà di:

1) analizzare il percorso di apprendimento di ogni studente al fine di individuare una mappa delle criticità da superare e delle possibili soluzioni;
2) studiare se i Corsi di Laurea interessati consentono di individuare spazi e tempi funzionali a riconoscere, supportare e sviluppare le CodP. Tali ambienti di apprendimento possono garantire condizioni migliori di condivisione e co-progettazione all'interno dell'istituzione;
3) monitorare l'azione educativa durante le attività di intervento;
4) indagare gli ambienti e gli strumenti (supporti on line, forum e blog, webinar, ecc.) in grado di integrare i processi di apprendimento degli studenti. Nello specifico, consentirà di rilevare le differenze tra la "modalità frontale" e la "modalità virtuale".

Al fine di rilevare possibili criticità rispetto al modello di intervento sperimentato ed anche rispetto all'efficacia di sviluppare comunità di pratica in cui si combinano appartenenza-partecipazione-significato, è stato somministrato un kit di strumenti nella fase *pre* e *post* intervento ad un gruppo di 20 studenti che non abbia già partecipato ad una delle fasi della ricerca, e denominato "caso-controllo".

La scelta degli strumenti, come vedremo più avanti, ha consentito di acquisire un numero imputato di dati per misurare la motivazione, la capacità riflessiva e la self efficacy rispetto al percorso proposto. Quest'ultimo aspetto è molto importante per capire se l'IQA può essere validato ed in particolare per capire realmente il grado di incidenza degli apprendimenti per lo studente, non altro obiettivo principale dal quale si è partiti nella formulazione della ricerca.

La scelta della comunità di pratica nella ricerca-intervento ha permesso di entrare in profondità della situazione da indagare, favorendo la comprensione delle relazioni tra le variabili esistenti al suo interno.

Ha consentito, inoltre, di analizzare e comprendere i punti di vista di tutti i soggetti coinvolti, partendo dal coinvolgimento autentico e motivato degli stessi – così come ci ricorda Pellerey[19] – , e riuscendo ad approfondire la conoscenza dell'intero processo attivato, così come del contesto in cui è stata svolta l'indagine nel suo insieme. Oppure, riprendendo le teorizzazioni di Trinchero[20], ci consente di tenere conto il più possibile della complessità della situazione, seppur esistono

[19] M. Pellerey, *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in "Orientamenti Pedagogici", 27(3), 1980, pp. 449-63.
[20] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

molti più fattori all'interno della situazione indagata di quanti sia possibile osservarne.

La metodologia di ricerca-*intervento* è apparsa quanto mai ottimale per affrontare una ricerca riguardante gli apprendimenti: un processo, in sostanza, che coinvolge l'ambito cognitivo, emotivo e socio-relazionale dell'individuo.

La ricerca si presenta, dunque, lineare nella ricostruzione dell'impianto teorico, nell'analisi della posizione del problema, nel disegnare le attività e nel capire gli strumenti utili per la costruzione del "modello", così come descritti nel paragrafo successivo.

0.4
Gli strumenti della ricerca

Gli strumenti di raccolta dati selezionati per la ricerca hanno l'obiettivo di triangolare le informazioni con la raccolta di dati di tipo quali-quantitativo in grado di descrivere il grado di incidenza degli apprendimenti per gli studenti della filiera educativo-formativa.

Gli strumenti individuati sono stati, in alcuni casi, selezionati tra strumenti validati nel contesto nazionale e/o internazionale; in altri casi, sono stati costruiti avvalendosi del *try-out*, valutandone cioè la validità e l'efficacia. In questo caso, i dispositivi sono stati "testati" sul campo, tramite un *pre-test*, che è un'operazione mediante la quale si sottopone a verifica la stesura provvisoria del dispositivo somministrandolo ad un campione di individui.

Trasversale a tutte le fasi della ricerca è l'osservazione partecipante che non è la tecnica privilegiata di raccolta dei dati ma altresì non può essere trascurata.

In questa parte descriveremo gli strumenti che sono stati selezionati per la ricerca anticipando che trattasi di una descrizione molto generica, in quanto le descrizioni mirate (tipologie di domande, scaletta delle argomentazioni, ecc.) saranno riportate nei capitoli ivi dedicati.

0.4.1
Prima Fase (trasversale): recognition of literature

Per la prima fase delle attività è stato opportuno orientare la scelta di strumenti nel *focus group*.

Con questo strumento un soggetto – che può essere lo stesso ricercatore – svolge il ruolo di moderatore di un gruppo di altri soggetti appositamente selezionati per discutere su un tema di interesse per la ricerca «focus groups are group interviews. A moderator guides the interview while a small group discusses the topics that the interviewer raises» (p. 1)[21].

L'obiettivo del focus group è di creare delle situazioni in cui si possa generare interazione e influenza reciproca tra i partecipanti, tanto da raggiungere livelli di emotività e profondità che normalmente non si verifica; infatti «focus groups are fundamentally a way of listening to people and learning from them. Focus groups

[21] D.L. Morgan, *The focus group kit*, Sage, London 1998.

create lines of communication (….) is a larger process of communication that connects the worlds of the research team and the participants» (p. 9)[22].

In particolare, il lavoro è stato indirizzato nel seguire le caratteristiche e gli aspetti caratterizzanti la *focus group discussion*, che si basa sulla produzione e raccolta di dati su uno specifico argomento. Infatti, come sostiene Bloor «Il dibattito che si sviluppa all'interno dei focus group permette di raccogliere una ricca messe di dati sui significati di gruppo che emergono rispetto a una data questione» (p. 14)[23]. Perciò le finalità del suo utilizzo dipendono dagli obiettivi della ricerca, che quindi può essere a fini *esplorativi*, ovvero quando si vuole conoscere le opinioni su un dato argomento; oppure a fini *confermativi*, per controllare un'ipotesi, ed anche per approfondire delle indagini quantitative con un sostegno di tipo interpretativo ai risultati già ottenuti[24].

Le domande mirano ad approfondire infatti la conoscenza, la comprensione e le opinioni che i soggetti hanno rispetto all'argomento della ricerca.

La scelta di condurre dei focus group è legata alla necessità di comprendere il livello di conoscenza degli argomenti oggetto della ricerca da parte di studenti frequentanti dei corsi nell'ambito delle discipline pedagogiche e, in modo particolare, dei corsi di pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. In questo modo si è potuto riscontrare una partecipazione condivisa e responsabile.

La prima fase è stata scandita dall'analisi di brani ripresi da volumi e libri al fine da innescare nei partecipanti una sorta di discussione per capire le possibili correlazioni con la finalità della ricerca. Disponendo di una scheda di analisi, ogni gruppo ha potuto trascrivere il suo giudizio in valutazione numerica rispetto alla necessità, o meno, di poter tradurre il brano in "descrittore", e quindi che andasse a confluire nella composizione dell'IQA. La scheda, pertanto, è stata strutturata facendo ricorso alle scale descrittive nelle quali si valuta la frequenza e/o il grado di intensità con cui un dato si verifica.

L'obiettivo principale risiede fondamentalmente nel capire quanto la lettura del brano potesse avere un suo riscontro nella normalità della vita universitaria. Il fatto, inoltre, di poter lavorare in gruppo, piuttosto che individualmente (come nel caso delle interviste e/o questionari), ha avuto il vantaggio di capire le modalità di conduzione e di coltivazione di comunità di pratica per la terza fase delle attività.

0.4.2
La fase esplorativa

Gli strumenti utilizzati per questa fase del disegno di ricerca sono l'intervista semi-strutturata ed il questionario. Entrambi sono stati costruiti dal ricercatore facendo riferimento sia alla nutrita letteratura esistente in materia sia dalle annotazioni emerse dall'osservazione sul campo.

L'*intervista semi-strutturata* costituisce un modo per indagare in maniera approfondita un problema e/o interrogativo ponendo l'attenzione su un numero concentrato di soggetti.

---

[22] Ibidem.

[23] M. Bloor et *al.*, *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento 2002.

[24] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

Il *questionario* è uno strumento indispensabile nel momento in cui si vuole conoscere il punto di vista del soggetto su di un determinato problema e, in modo particolare, indagare i significati attraverso cui gli individui costruiscono e danno un significato alle situazioni in cui sono coinvolti.

Nel nostro caso, si è voluto costruire un modello di intervista di tipo semi-strutturato nel senso che si presenta articolata in domande aperte per cercare di reperire informazioni di dettaglio su di un particolare aspetto indagato, e risposte chiuse nel momento in cui si vogliano acquisire e/o confermare dati mediante un'analisi di tipo quantitativo. Questa seconda scelta è stata utilizzata nell'impianto del questionario in quanto l'obiettivo è in prima istanza di effettuare un confronto delle medie del livello di punteggio assegnato per ciascuna risposta in modo tale da capire i descrittori che andranno a confluire nel modello e, secondo poi, considerare la possibilità di un'analisi approfondita da quanto emerge dai dispositivi vista la notevole mole di dati estrapolati.

Per queste ragioni, è stato pensato ed elaborato un modello di intervista e parimenti di questionario che invita i campioni di soggetti coinvolti ad esprimere un loro "punto di vista" riguardo al tema degli apprendimenti formali, informali e non formali e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a scopo didattico-formativo. Il contributo dei soggetti coinvolti è stato di grande utilità ai fini dello sviluppo della ricerca e per la costruzione dell'intervento: il Q-SORT degli apprendimenti (IQA).

La *tav. 0.5* riporta la lettera di presentazione dell'indagine consegnata e resa nota ai due campioni coinvolti.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA: PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

Gentile studente,

nelle pagine seguenti troverai il questionario DIGITAL HABITAT E COMUNITA' DI PRATICA riguardante il progetto di ricerca di dottorato sul tema degli apprendimenti formali, informali e non formali e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a scopo didattico-formativo.

La compilazione del questionario richiede circa trenta minuti: ti chiediamo la massima attenzione. Non ci sono risposte da considerare giuste o sbagliate!

Il tuo contributo è di grande utilità ai fini dello sviluppo della ricerca e per la costruzione dell'intervento: il Q-SORT degli apprendimenti (IQA).

Il termine ultimo per la compilazione è il ***30 Aprile 2015****.*

Ti ringraziamo anticipatamente per la collaborazione.

** Il progetto di ricerca – approvato dal Collegio dei docenti della Scuola di Dottorato in Teoria e ricerca educativa e sociale con indirizzo in Teoria e Ricerca Educativa (XXIX ciclo) e con il contributo del Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione (www.cefore.eu)" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE – si riserva l'obbligo di rispettare la privatezza del trattamento dei dati personali secondo la normativa vigente (d. lgs. 276/2003).*

Tav. 0.5 – Lettera di presentazione dell'indagine
Fonte: Elaborazione personale

Il passo più importante è stato quello di individuare l'oggetto della valutazione, e il cambiamento prospettato in termini quantitativi o qualitativi. Si è trattato di individuare i concetti operativi, in base alle esigenze conoscitive dell'indagine, necessari per procedere successivamente alla costruzione del modello dell'IQA.

A tal fine si è reso necessario uno studio approfondito del problema, la specificazione degli obiettivi e tutti gli altri elementi che sarebbero intervenuti nella pianificazione dell'indagine: popolazione oggetto di studio, tecnica di rilevazione, tempi previsti, metodi e strumenti di elaborazione informatica.

Dopo aver identificato l'obiettivo sono state svolte le dovute ricerche, nel campo pedagogico, per individuare quali elementi e quesiti da sottoporre ai campioni scelti potessero essere di maggior rilevanza ai fini della ricerca, ed il risultato è stato l'individuazione delle principali categorie di investigazione da cui poter partire.

Queste operazioni preliminari hanno consentito, dunque, di lavorare alla costruzione di due dispositivi al fine di costruire una prima analisi del problema e capire come orientare successivamente la fase dell'intervento. Comunque, un'intervista e/o un questionario è sempre un processo complesso e sarebbe necessaria una verifica osservativa diretta da parte del ricercatore, di come poi i soggetti vivano realmente ciò che affermano verbalmente, ma questa constatazione non è sempre possibile o necessaria. Ciò si è reso possibile con la proposta di "coltivare comunità di pratica" nella terza fase, ovvero dell'action methodologies.

0.4.3
La fase dell'"action methodologies"

L'ultima fase prevista nel disegno di ricerca è indubbiamente la più complessa sia per la numerosità degli strumenti in campo sia per la correlazione tra le variabili in sede di analisi e monitoraggio dei dati.

In questo paragrafo, come già affermato, ci limiteremo semplicemente a descrivere le caratteristiche distintive degli strumenti individuati, nonché le possibilità applicative in coerenza con lo scopo della ricerca.

La terza fase, dunque, si articola in due momenti distinti: quella dell'*intervento* con la messa in campo di comunità di pratica e quella legata alla verifica del *grado di validità* del modello sperimentato.

Nel primo caso, si è deciso di far ricorso alla tecnica del Q-SORT di W. Stephenson[25] per la costruzione del modello, oltre alle fasi da tenere sotto controllo nel momento della sua applicazione. Tecnica poco conosciuta in ambito accademico e derivante dal campo della psicologia cognitiva, il Q-SORT costituisce indubbiamente uno dei modelli più interessanti nel campo della ricerca-intervento perché è in grado di comprendere in tempi contenuti il punto di vista dell'intervistato. *Il Q-SORT* consiste in un insieme di item, denominato Q - SET, che contiene la descrizione dettagliata dei comportamenti e/o situazioni

[25] W. Stephenson, *The study of behavior: Q-technique and its methodology*, University of Chicago Press, Chicago 1953.

relativi all'aspetto, la dimensione o il costrutto psico-pedagogico su cui intervenire e in cui compito dell'osservatore è decidere il grado di somiglianza di ciascun item con la situazione osservata.

In una data situazione, la tecnica prevede la definizione degli item che costituiscono il Q-SET mediante l'individuazione di categorie (o gruppi) operazionali che descrivono i comportamenti e/o situazioni relativi all'aspetto da valutare e che andranno a costituire il "*vocabolario*" del *Q-SET*.

Nello specifico della fase di ricerca-intervento del progetto, gli item sono stati classificati in gruppi secondo un criterio di somiglianza:

- *Gruppo A – Caratteristico*:
  - G9) Estremamente caratteristico;
  - G8) Completamente caratteristico;
  - G7) Abbastanza caratteristico.
- *GRUPPO B – Neutrale o non Importante*:
  - G6) Piuttosto caratteristico;
  - G5) Relativamente neutrale o non importante;
  - G4) Piuttosto non caratteristico.
- *GRUPPO C – Non Caratteristico*:
  - G3) Abbastanza non caratteristico;
  - G2) Completamente non caratteristico;
  - G1) Estremamente non caratteristico.

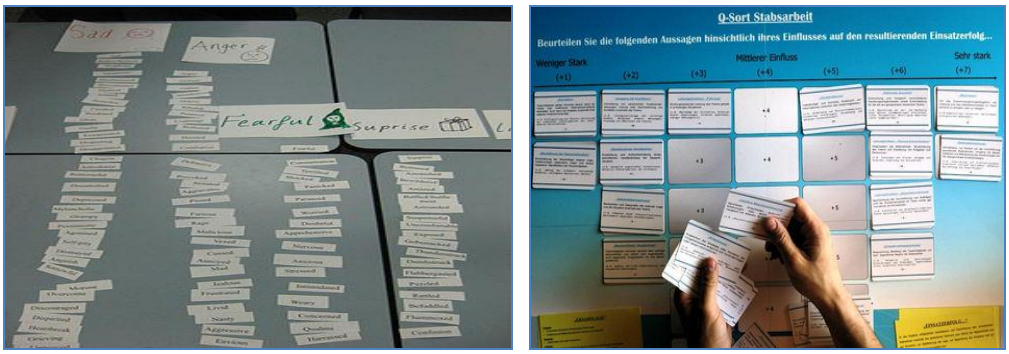
Questo passaggio consentirà di capire quale descrittore specifico (tra i 63 che compongono il modello) e quale dimensione interessata (formale, non formale e informale) risulti particolarmente critico oppure decisamente importante dal punto di vista dello studente. I risultati emersi indubbiamente costituiscono un "patrimonio" importante su cui mettere in atto delle azioni di miglioramento/cambiamento all'interno della routine universitaria. Altrettanto importante è che il progetto si contraddistingue per la riuscita nella costruzione – a dir poco complesso – di un "modello di intervento" in cui sia possibile in maniera chiara e concreta disporre di una visione a 360 gradi delle situazioni con cui ci raffrontiamo quotidianamente talvolta in maniera esplicita, molte volte in maniera tacita.

Nella *tav. 0.6* si propongono due esempi della tecnica del Q-SORT.

Per rendere efficace la proposta di intervento ipotizzata, nonché la possibilità di validare il modello somministrato, è stato costruito un kit di strumenti da "consegnare" ad un gruppo caso-controllo rappresentativo di un campione di n. 20 studenti regolarmente iscritti alla filiera educativo-formativa ma con la clausola di non aver preso parte ai lavori previsti nelle attività precedenti. In questo modo, si ha la possibilità di disporre di informazioni trasparenti e necessarie secondo quanto previsto dagli obiettivi della ricerca.

L'attività, dunque, prevede la somministrazione di un kit di strumenti *pre*(intervento) e *post*(intervento) in modo tale da rilevare la self efficacy e la misurazione delle aspettative facendo ricorso agli strumenti elaborati da Bandura,

Barbaranelli, Caprara e Pastorelli pubblicati nel 1996[26], e di verificare il livello di capacità di autoregolarsi nello studio e quindi l'intenzionalità nell'apprendere secondo l'approccio metodologico del MAI "*Metacognitive Awareness Inventory*", elaborato nel 1994 da Schraw & Sperling-Dennison[27].



Tav. 0.6 – Esempi di Q-SORT
Fonte: Wikipedia

Per quanto riguarda il *primo*, è stato proposto un questionario che descrive un gran numero di situazioni comuni che possono verificarsi nel corso degli studi universitari ed anche un elenco delle ragioni per cui potrebbe essere importante frequentare l'università.

La scelta nasce dalla consapevolezza di "quanto" fosse importante per lo studente vivere la quotidianità accademica, sia nei suoi risvolti positivi che quanto mai critici, e quindi se sussistono situazioni/ragioni per i quali si renda possibile creare forme di collaborazione, il contatto con i docenti e le risorse messe a disposizione dall'università (tutor, mentor, servizi, ecc.), e quanto lo studio possa essere una "risorsa" complementare per gli apprendimenti. L'obiettivo è capire quanto l'uso del modello dell'IQA possa rendere migliorabile il senso di *autoefficacia*, ossia la capacità dei soggetti di raggiungere un risultato voluto confidando esclusivamente sulle proprie azioni e, allo stesso tempo, la possibilità di rendere migliorabili le proprie performance anche attraverso l'osservazione delle esperienze condotte da altre persone (i propri compagni di studio e lavoro). Infatti, Bandura sostiene come «i livelli di autoefficacia influenzano le prestazioni in ambito scolastico, sociale, nel controllo del peso, nelle abitudini rilevanti per la salute, nel controllo del dolore, nella riduzione del comportamento fobico, nelle prestazioni lavorative, ecc.» (p. 120) [28].

Il kit di strumenti si chiude con la scelta del MAI, elaborato in campo psicologico e ancora poco conosciuto in pedagogia sperimentale. La scelta è ricaduta nel tentativo di monitorare la *metacognition* – letteralmente *metacognizione* – nel senso di facilitare la consapevolezza e il monitoraggio dei propri pensieri e le prestazioni scelte per lo svolgimento di un compito o di una

[26] A. Bandura, C. Barbaranelli, G.V. Caprara, C. Pastorelli, *Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning*, in "Child Development", 67/1996, pp. 1206-22.
[27] G. Schraw, R. Sperling-Dennison, *Assessing metacognitive awareness*, in "Contemporary Educational Psychology", 19/1994, pp. 460-70.
[28] A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.

determinata attività. Metacognizione è, pertanto, essenziale per favorire il raggiungimento di un traguardo di successo nell'apprendere in quanto consente agli studenti sia di gestire le proprie capacità cognitive sia di correggere direttamente gli errori compiuti per migliorare le proprie capacità; infatti «is essential to successful learning because it enables individuals to better manage their cognitive skills and to determine weaknesses that can be corrected by constructing new cognitive skills» (p. 1)[29].

Studi recenti hanno dimostrato quanto la metacognizione consente a studenti definiti "consapevoli" di svolgere i compiti proposti in modo preciso rispetto agli studenti classificati come "ignari" perché hanno la possibilità di pianificare, monitorare direttamente il proprio apprendimento in modo da migliorare le performance scolastiche. La metacognizione è un processo importante per l'apprendimento e si rivela un forte "predittore" per il successo nello studio.

Come sostengono Krugen e Dunning «students with good metacognition demonstrate good academic performance compared to students with poor metacognition. Students with poor metacognition may benefit from metacognitive training to improve their metacognition and academic performance. Individual differences exist in metacognition and people with poor metacognition are deemed "incompetent" as they perform inadequately relative to their peers» (p. 1121)[30].

L'obiettivo, dunque, è di esaminare la relazione intercorrente tra raggiungimento degli obiettivi, metacognizione, e successo accademico e si basa sull'ipotesi che il rapporto tra gli obiettivi e il successo accademico è completamente mediato dalla metacognizione, ossia dalla possibilità di gestire le proprie capacità cognitive. Ciò significa che gli "obiettivi di padronanza" e gli "obiettivi di performance" sono legati al successo accademico, ma solo attraverso la metacognizione.

In tal modo, gli studenti con gli obiettivi di padronanza sono coloro in cui si registra il possesso di una buona metacognizione, e pertanto determina il raggiungimento del risultato finale (il conseguimento della laurea). Allo stesso modo, gli studenti con alti obiettivi di performance sono tenuti ad avere scarsa metacognizione, che si traduce in scarsi risultati accademici (ad esempio, il mancato superamento di un esame oppure una votazione inferiore rispetto alle proprie aspettative di studio).

I dati raccolti dalla somministrazione dello strumento potrà consentire al ricercatore non solo di confermare la validità metodologica del "modello dell'IQA", ma anche di poter costruire – e dimostrare – un quadro analitico sulla correlazione tra obiettivi legati alla performance, l'apprendimento e la pratica, alle

[29] Pubblicato da Harford Community College, *Learning Center* 7/9/2014.

[30] J. Kruger, D. Dunning, *Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 6/1999, pp. 1121-34. Reputo interessanti anche le riflessioni sul MAI di Everson e Tobias, i quali ritengono che gli studenti più abili sono coloro che si "imbattono" sempre alla ricerca ed all'acquisizione di nuove informazioni piuttosto che su quanto già appreso; le riflessioni di Ames, Archer e Butler sul possibile interstizio tra metacognition e gli obiettivi raggiunti dalle performance dei soggetti.

capacità cognitive in relazione al conseguimento del successo atteso, e che si aggiunge alle numerose ricerche che sono state elaborate nel corso degli ultimi anni.

0.5
Selezione dell'unità di analisi

Come sostiene R. Trinchero a pag. 26 del volume "*I metodi della ricerca educativa*" pubblicato nel 2004 «quando un ricercatore conduce una ricerca basata sulla matrice dei dati considera, in modo più o meno esplicito, una popolazione di riferimento. Egli conduce la ricerca su un campione estratto da questa popolazione, ma la sua attenzione è focalizzata sull'individuazione nel campione di regolarità tendenziali, in termini di relazioni tra fattori, tipiche della popolazione da cui il campione è stato estratto». Quanto riportato sottolinea in poche righe il lavoro che è stato condotto relativamente alla composizione dei campioni da coinvolgere nella fase empirica della ricerca e i fattori caratterizzanti per la popolazione di riferimento.

Per realizzare una ricerca empirica, quindi, è necessario individuare i soggetti da sottoporre ad indagine e per questo si ricorre ad un processo di selezione definito "disegno del campione" o campionamento. È una fase fondamentale e delicata, perché in base a come viene definito il campione dipende la qualità della ricerca empirica, dei dati e la validità dei suoi risultati[31]. In termini tecnici, la popolazione è l'*insieme N* (ampiezza della popolazione) delle unità di analisi (o statistiche) che possiedono quelle caratteristiche oggetto di interesse dell'indagine, invece il campionamento è il procedimento attraverso il quale si estrae un *numero ridotto di casi n* (ampiezza del campione) dall'insieme più grande di unità N, scelti con criteri statisticamente definiti, allo scopo di rappresentare proprio la popolazione di riferimento e generalizzare i risultati ottenuti. Infatti, sempre Trinchero «per dedurre la rappresentatività di un campione non potremo basarci sul prodotto, ma solo sul *processo* che ha portato alla scelta di tale campione» (pag. 27)[32].

La *rappresentatività*, dunque, è l'unità di analisi che consente di selezionare e definire la popolazione di riferimento (studenti universitari) in campioni (casuale, stratificato, ecc.) affinché siano rispondenti agli obiettivi stabiliti a priori.

L'oggetto "reale" di studio è rappresentato come non mai dalla popolazione di riferimento di cui si vuole conoscere le caratteristiche o variabili, definite in parametri e le leggi che le governano (valori assunti dalle variabili, loro distribuzione e relazioni). Solo l'indagine eseguita sulla popolazione totale può fornire il valore esatto del parametro studiato (media, correlazione, fattori di regressione, ecc.), mentre l'indagine campionaria è indirizzata fondamentalmente a fornire una stima o un valore approssimato rispetto a quanto si intende rilevare. Anche la «*numerosità campionaria* ottimale dipende essenzialmente

[31] P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*, Carocci, Roma 2012; V.L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna 1998.

[32] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

dall'eterogeneità della popolazione di partenza e dal numero di fattori oggetto di studi» (*Ibidem*), e quindi significa che la necessità principale consiste nell'estrapolare dalla popolazione "universitaria" un campione di studenti che rispondesse a determinati criteri (percorso di studi comune, scelta del Corso di Laurea, conoscenze nell'ambito dell'educazione degli adulti, ecc.), in quanto «più la popolazione è eterogenea e più è alto il numero di fattori considerati più il campione deve essere numeroso per fornire una fotografia sufficientemente nitida della popolazione di partenza» (*Ibidem*).

La popolazione di riferimento in questa ricerca è *rappresentata* dal numero effettivo di studenti regolarmente iscritti ad un indirizzo di studio delle Scienze della Formazione; mentre il campionamento, più vicino all'obiettivo della ricerca, è stato estrapolato dal complesso degli studenti – ed ex studenti – che appartengono alla filiera formativo-educativa. Il campionamento consentirà di entrare nella *specificità della situazione* nel senso che aiuta il ricercatore a capire i criteri posti alla base della ricerca, nonché di ottenere dati che siano rispondenti alla posizione del problema.

Per quanto riguarda la prima fase, basata sulle evidenze empiriche in letteratura, si è proceduto con un'analisi – e successiva selezione – della popolazione di riferimento, con l'unica accezione che riguardasse studenti frequentanti i Corsi di Studio di pedagogia sociale e del lavoro e di pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni. La scelta è stata presa in funzione di una preparazione di base da parte degli studenti relativamente ai trenta brani che sono stati proposti durante il focus group. In questo modo si è potuto ottenere un'analisi realistica delle "scelte" operate in funzione dei brani.

La popolazione, quindi, è stata raccolta in un *campionamento casuale semplice*, ovverosia «elencando tutti i soggetti della popolazione in una lista, assegnando un numero d'ordine a ognuno, ed estraendo i soggetti con un generatore di numeri casuali» (pp. 27-8)[33]. In questo modo si è reso possibile indagare dapprima l'insieme delle unità statistiche relative alle stime delle caratteristiche della popolazione affette da "errore campionario" e, solo successivamente, calcolare la probabilità funzionale a fornire un quadro preliminare di informazioni della suddetta popolazione.

La distribuzione del campionamento della prima fase è riportata nella tavola seguente, la numero *0.7*.

Descrizione	N. campione
Studenti frequentanti il Corso di Studio di "Pedagogia sociale e del lavoro" (triennale)	25
Studenti frequentanti il Corso di Studio di "Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni" (magistrale)	25

Tav. 0.7 – Campionamento Prima Fase
Fonte: Elaborazione personale

In base agli obiettivi stabiliti per la seconda fase della ricerca e considerando le risorse realmente disponibili per attuare l'indagine empirica, era necessario

[33] R. Trinchero (2004), *op. cit.*

selezionare sia gli studenti della filiera e gli ex studenti che svolgevano nel periodo di somministrazione empirica un ruolo e/o funzione all'interno del Dipartimento affinché, in fase di analisi, si potesse effettuare un confronto tra le considerazioni di coloro che "si trovano ora nella condizione di studenti" e chi invece "da studente si ritrova nello stesso Dipartimento con un ruolo, sempre in base al tipo di funzione e incarico, di regia".

Per questi motivi, è stato selezionato un *campione non probabilistico e a scelta ragionata* (per la popolazione ex studenti) – detto anche "di comodo" – che prevede la possibilità di scegliere i casi in base ad alcune caratteristiche possedute e che tutto il processo di selezione segua considerazioni razionali e non casuali. Esso è «dettato da esigenze pratiche di economicità e rapidità o dalla necessità di avere campioni che presentino soggetti con dati caratteri, scelti dal ricercatore in base ai suoi scopi» (*Ibidem*). Sussiste però la convinzione che tale forma di campionamento non può considerarsi rappresentativo della popolazione di riferimento, sia per l'ampiezza ridotta dei casi che per le modalità di selezione, quindi i risultati desunti dai dati non possono essere generalizzati all'intera popolazione.

Allo stesso tempo, la popolazione degli studenti è stata distribuita in un *campionamento sistematico* «dove si estrae dalla lista di campionamento un soggetto ogni *k* (ad esempio uno ogni dieci), partendo da una posizione scelta casualmente» (*Ibidem*).

Ciò significa che si è cercato di estrapolare dalla popolazione di riferimento della filiera *n. studenti* appartenenti al Corso di Laurea triennale di "Formazione e Sviluppo delle risorse umane" e *n. studenti* del Corso Magistrale interclasse in "Scienze pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua" con determinate caratteristiche, così come si evince nelle *tav. 0.8a* e *0.8b*.

La popolazione target individuata nel primo caso è quella composta da studenti ed ex studenti veterani, per un totale complessivo pari a 26, che tramite prova di selezione (molto spesso colloquio) svolgono delle mansioni all'interno del Dipartimento: tutor Stefol, borsisti ubicati nelle diverse Segreterie didattiche, dottorandi e/o dottorandi di ricerca, e personale tecnico-amministrativo che abbiano però – per queste ultime due categorie – conseguito in passato un diploma di laurea nello stesso Corso. Per il secondo caso, la popolazione target è costituita dal campione di studenti al terzo anno del percorso triennale oppure al primo anno del percorso magistrale in modo tale che avessero maturato una congrua esperienza professionale sul campo, e una discreta conoscenza dell'ambiente universitario tanto da ravvisarne i punti di forza e di debolezza rispetto agli apprendimenti.

Dalla distribuzione si evince in maniera marcata la difficoltà di reperimento di borsisti incaricati ai servizi bibliotecari che, da un lato, non hanno mostrato interesse a partecipare alla ricerca ma, allo stesso tempo, non erano in possesso dei requisiti minimi richiesti per essere inseriti nel campione. L'unica eccezione è rappresentata dai dottorandi/dottori di ricerca in cui è stato possibile reperire una risorsa aggiuntiva che volontariamente ha richiesto di poter contribuire all'indagine.

Descrizione	N. stabilito	N. effettivo
Tutor Stefol	3	2
Borsisti Segreterie	4	3
Borsisti Biblioteche	3	0
Personale T-A	8	7
Dottorandi/Dottoranti	6	7
Studenti post-laurea	9	7
Totale	33	26

Tav. 0.8a – Distribuzione campionamento ex studenti
Fonte: Elaborazione personale

Per quanto riguarda la popolazione studenti, come già ampiamente trattato, non si è operata una scelta di criteri specifici che potessero complicare la fase di costruzione del campionamento; bensì, l'unico criterio stabilito era quello di trovarsi in una condizione di regolarità rispetto al percorso di studi ed una conoscenza sufficiente dell'argomento oggetto della ricerca. Naturalmente, altra condizione riguardava la frequenza alle lezioni al fine di garantire un lavoro costante e partecipativo rispetto a quanto richiesto.

Descrizione	N. stabilito	N. effettivo
Studenti triennale di "Formazione e Sviluppo delle risorse umane"	35	39
Studenti magistrale indirizzo "Scienze Pedagogiche"	30	19
Studenti magistrale indirizzo "Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua"	35	42
Totale	100	100

Tav. 0.8b – Distribuzione campionamento studenti
Fonte: Elaborazione personale

In questo caso si è ritenuto utile procedere all'inserimento di ulteriori soggetti, tramite le informazioni ricevute dalle segreterie del Corso di Laurea, causa la difficoltà di reperimento e di accettazione di studenti provenienti dall'indirizzo di studio in Scienze Pedagogiche. La difficoltà rilevata è però da sommarsi ad uno dei criteri considerati ai fini della composizione del campione: una conoscenza sufficiente nell'ambito della pedagogia del lavoro e dell'educazione degli adulti. Ciò si è rivelato complesso dal momento che una "fetta" consistente degli studenti iscritti in tale indirizzo dispone di un diploma di laurea triennale di educatore professionale. Ulteriori criteri impiegati per la distribuzione dei soggetti del campione hanno riguardato l'arco temporale tra il conseguimento del titolo triennale e l'iscrizione ad un corso magistrale, l'indirizzo di studio di provenienza, l'esperienza professionale maturata. Non hanno costituito criterio di selezione la distribuzione territoriale degli studenti e la dimensione anagrafica, in quanto la

gran parte di coloro che frequentano un corso di magistrale rientrano nella fascia di età 55-64 anni e che dimostrano un interesse nell'approfondire il proprio campo di studi.

La decisione di condurre una ricerca empirica di questo tipo è motivata indubbiamente dal fatto di comprendere e confrontare come gli studenti, di diversa tipologia e *range* cultural-professionale, costruiscono i propri posizionamenti culturali in contesti formali/non formali e informali; costruiscono conoscenze; configurazioni identitarie e traiettorie di partecipazione nell'ambito specifico dell'Università.

Sulla base della linea metodologica adottata, è stato possibile procedere – con la terza fase deputata all'intervento – alla costruzione di due campioni distinti: il primo, denominato caso-controllo, a cui somministrare un kit di strumenti nella fase pre e post, ed il secondo composto da un gruppo di controllo e sperimentale. Si necessita di sottolineare che il richiamo al gruppo caso e controllo esula dalle classiche definizioni rinvenibili nei manuali di docimologia; bensì, vuole far riferimento a due gruppi distinti di studenti che eseguono la stessa attività ma con strumenti, tempi, e metodi diversi in modo da rilevare quanto l'apprendimento derivante dall'intervento risulti o meno valido ed efficace.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, si è fatto ricorso al *campionamento stratificato* in cui «la popolazione viene divisa in strati quanto più possibile omogenei al loro interno (ad esempio le classi dalla prima alla quinta degli istituti tecnici) e da ciascuno viene estratto un campione casuale di soggetti» (*Ibidem*).

Considerato che l'obiettivo principale della fase di intervento è capire il grado di correlazione tra le diverse dimensioni nell'utilizzo dell'IQA e la media ponderata rispetto al livello dell'apprendimento degli studenti, il campione sistematico composto da n. 100 studenti è stato compiutamente analizzato sulla base di determinati criteri, quali l'impatto dell'uso delle tecnologie rispetto al percorso di apprendimento, il livello medio di significatività rispetto la coerenza dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento, il profilo curricolare dello studente, ecc. Questi sono alcuni criteri utilizzati per la costruzione del campione in n. 25 soggetti nel gruppo di controllo, e quindi chiamati a lavorare all'IQA in modalità face-to-face in aule apposite, e n. 25 nel gruppo sperimentale che lavorano allo stesso modello ma in un ambiente virtuale ivi dedicato.

La somma tra le due modalità è stata denominata CodPv, ossia l'incrocio efficace tra comunità di pratica e comunità di tipo virtuale.

Per quanto riguarda invece il gruppo caso-controllo, il criterio fondante è il coinvolgimento di studenti che non abbiano in alcun modo avuto la possibilità di partecipare alle precedenti fasi della ricerca, ma comunque appartenenti alla filiera educativo-formativa e in numero pari a 20. In questo modo, è stato possibile ricavare informazioni importanti rispetto alla validità – o meno – del modello dell'IQA, e pertanto una conferma rispetto al grado di incidenza degli apprendimenti.

La selezione dell'unità di analisi, in sostanza, ha richiesto un notevole dispendio di tempo per cercare di incrociare variabili, simili e molto spesso diversificate, le quali consentissero di costruire dei campioni facendo riferimento ai caratteri peculiari (dati anagrafici, comportamentali, atteggiamenti e opinioni),

alle competenze ed ai tratti cognitivi e personali del soggetto. Questo perché, come afferma Zammuner «lo scopo di una ricerca, e dunque dell'analisi dei dati raccolti, è di aumentare le conoscenze atte a favorire la comprensione e soluzione del problema esaminato» (p. 245)[34].

0.6
Il contesto di riferimento: LM19, LM57 e LM85

In un progetto a cui ho partecipato qualche anno fa, uno degli ambiti di ricerca è stato quello di effettuare una ricognizione delle offerte formative universitarie per il ruolo di esperto della formazione e di educazione degli adulti, che ha acquisito spazi di richiamo e di interesse sempre più vasti a seguito delle riforme universitarie 509/1999 e successivamente modificata con la 270/2004 fino alla recente riforma Gelmini (legge 30 dicembre 2010, n. 240) che prevedeva, tra le altre cose, anche il riconoscimento dell'autonomia didattica e la riformulazione delle classi di laurea[35]. Allo stesso tempo si è generata una sorta di confusione nell'individuazione di talune figure dovuta in gran parte al proliferare di un numero sempre più crescente di corsi di studio che si differenziano per la denominazione assunta ma che sostanzialmente forniscono una molteplicità di obiettivi e di contenuti tra loro similari.

A partire da queste considerazioni e definito il "contesto di riferimento" della ricerca, ovverosia le Scienze della Formazione, nonché ad un lavoro accurato di ricerca delle banche dati pubblicate nei siti web e dai documenti a disposizione, è stato possibile costruire una mappa concettuale dei diversi profili professionali che emergono dal quadro dei corsi di studio LM19, LM57 e LM85.

Il profilo della classe LM19 è riportato nella *tav. 0.9a*, la LM57 nella *tav. 0.9b* mentre la LM85 nella *tav. 0.9c*.

Profilo	Corso di Studio
Formatore (promozione e sviluppo delle risorse umane)	Laurea triennale
Formazione e sviluppo delle risorse umane	Laurea triennale
Organizzazione aziendale e gestione delle risorse umane	Laurea triennale
Esperto della formazione nell'impresa, nella PA e nel terzo settore	Laurea triennale
Esperto nella formazione e sviluppo delle risorse umane	Laurea triennale

[34] V.L. Zammuner (1998), *op. cit.*

[35] Il lavoro di ricognizione delle classi di laurea – ed ulteriormente aggiornato nella prima semestralità del 2016 – rientra tra le attività di ricerca proposte con il progetto che il Centro di Ricerca CEFORC, coordinato dalla Prof.ssa G. Alessandrini, ha coordinato per conto di AIF-Sezione Università nel 2011/2012, dal titolo AIUTA.

Formatore per lo sviluppo delle risorse umane e dell'interculturalità	Laurea triennale
Formatore nelle organizzazioni	Laurea triennale
Esperto in pedagogia e scienze della formazione	Laurea magistrale
Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi	Laurea magistrale

Tav. 0.9a – Il profilo LM19
Fonte: www.miur.it

La distribuzione territoriale della classe di laurea LM19 riguarda l'Università Roma TRE, Bologna, Messina, Torino, la Cattolica di Milano, Padova, Firenze fino a Lecce. La categoria del formatore e dell'esperto in risorse umane si presenta come una figura professionale di elevata qualificazione in grado di analizzare la natura dei processi formativi e, nel contempo, di predisporre strumenti e azioni formative finalizzate al sostegno e alla crescita professionale dei soggetti operanti nei diversi contesti. Potrà altresì esercitare attività di consulenza pedagogica presso le strutture scolastiche e formative, i centri territoriali permanenti per la progettazione e la gestione di azioni di educazione degli adulti, enti regionali e servizi per l'impiego.

Rispetto alla denominazione dei Corsi di Laurea "Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua", nel territorio italiano sono state attivate soltanto tre (Roma, Firenze e Trieste) indirizzi specifici comuni. Nella classe LM-57 figurano complessivamente 11 Corsi di Laurea a livello nazionale e distribuiti in maniera non uniforme in tutto il territorio e con denominazioni e con un'offerta formativa a volte distante dai requisiti a cui la classe di laurea si riferisce, che richiamano "ambiti di competenze" equidistanti: vedasi ad esempio il corso di laurea magistrale in formazione e scienze umane per l'insegnamento della Suor Orsola Benincasa, o ancora il corso di laurea magistrale in filosofia e scienze dell'educazione del Salento. Nei tre corsi di laurea sopra citati, si registra una certa linearità rispetto alle competenze in uscita: si propone di formare professionisti capaci di coniugare le peculiarità dei sistemi educativi con la gestione dei processi formativi rivolti al mercato del lavoro, alle istituzioni culturali, alle strutture socio-educative, alle agenzie formative, alle aziende e alle imprese.

Profilo	**Corso di Studio**
Scienze dell'educazione degli adulti e formazione continua	Laurea magistrale
Processi educativi e formazione continua in età adulta	Laurea magistrale
Educazione degli adulti e formazione continua	Laurea magistrale
Formazione degli adulti	Laurea magistrale

Scienze della formazione continua	Laurea magistrale
Formazione degli adulti e consulenza nelle organizzazioni	Laurea magistrale
Educazione e Orientamento degli adulti e sviluppo dei sistemi formativi	Laurea magistrale
Educazione permanente	Laurea magistrale

Tav. 0.9b – Il profilo LM57
Fonte: www.miur.it

Rispetto al *profilo professionale*, dipende dall'orientamento scelto dallo studente nell'ambito del percorso formativo offerto e dagli insegnamenti previsti nel proprio piano di studio e che include gli esperti in pedagogia e dei processi formativi, addetti al coordinamento di servizi educativi e sociali per l'infanzia, l'adolescenza e le famiglie, addetti ai servizi territoriali per l'educazione in età adulta, addetti ai servizi formativi per le imprese, ecc.

Nella classe LM-85 risultano attualmente 37 Corsi di Laurea di cui 14 di indirizzo specifico in "*Scienze Pedagogiche*" e distribuite maggiormente al Nord (Bergamo, Cassino, Chieti, Genova, Milano Cattolica Sacro Cuore, Roma Tre e Roma Tor Vergata, Torino, Trieste, Verona) e più al Sud (l'Università del Salento e Palermo) (*tav. 0.9c*).

Profilo	**Corso di Studio**
Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi	Laurea magistrale
Consulenza pedagogica e ricerca educativa	Laurea magistrale
Consulenza pedagogica per la disabilità e la marginalità	Laurea magistrale
Pedagogia	Laurea magistrale
Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione	Laurea magistrale
Scienze pedagogiche	Laurea magistrale
Scienze pedagogiche e dei servizi educativi	Laurea magistrale
Scienze pedagogiche e progettazione educativa	Laurea magistrale

Tav. 0.9c – Il profilo LM85
Fonte: www.miur.it

A livello di contenuto, nella dimensione specifica delle *competenze in uscita* figura la capacità di integrare conoscenze e competenze relative ai diversi contenuti disciplinari specifici, di gestire la complessità delle informazioni

raccolte attraverso una molteplicità di fonti critiche, di riflettere criticamente e di applicare gli strumenti acquisiti; capacità di progettare e gestire studi e ricerche accurati e approfondire e rielaborare i modelli educativi e formativi di intervento proposti o attuati; capacità di analizzare anche in prospettiva storico-istituzionale i sistemi scolastici e della formazione; abilità di far emergere i bisogni educativi, anche di natura implicita ed inespressi, attraverso il complesso insieme di conoscenze e strumenti pedagogici; competenze di analisi e interpretazione dei diversi contesti educativi e formativi, di natura formale, non formale e informale; padronanza dei modelli della ricerca educativa e formativa e dei relativi metodi e strumenti; abilità di gestione e comunicazione dell'informazione attraverso strumenti informatici; capacità di uso e applicazione delle lingue straniere e buona padronanza del lessico disciplinare. Rispetto al *profilo professionale*, anche in questo caso le proposte sono similari, dallo svolgere incarichi lavorativi all'interno di realtà pubbliche, private e del privato sociale, con riferimento alle funzioni di consulenza, progettazione e valutazione di interventi educativi, in contesti individuali e di gruppo alla possibilità di indirizzarsi alla professione di insegnante di Scienze dell'educazione nella scuola secondaria di secondo grado.

Nel panorama delle offerte didattico-formative relative alle classi di lauree individuate, l'impianto progettuale del Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione dell'Università di Roma TRE costituisce indubbiamente una best practice dalla notevole fondatezza sia per l'articolazione degli indirizzi di studio sia per la nutrita varietà degli insegnamenti previsti.

Per queste ragioni, il Dipartimento Roma TRE ha costituito il "contesto" specifico della mia ricerca, ed in particolare le classi di lauree appartenenti alla filiera educativo-formativa. Come sottolinea il documento programmatico approvato di recente «Roma Tre sostiene la formazione dello studente nei processi di apprendimento e d'insegnamento, mirando in modo sostanziale a stimolarne le motivazioni, l'auto-riflessione e il personale coinvolgimento nell'acquisizione delle competenze e nell'attuazione degli obiettivi formativi» (p. 10)[36], proponendo una didattica erogata in modalità mista, competenze didattiche e di eccellenza, la partecipazione alle reti europee.

Il punto di forza di Roma TRE – così come emerge dalla struttura dell'offerta formativa – è quello di costruire un anello che riesca a congiungere le attività di ricerca e didattica a livello accademico e il sistema delle pratiche di formazione degli adulti presenti sul territorio al fine di estendere il "sapere operativo e pratico" sulla qualità dei profili professionali e per definire utili interventi che riescano ad orientare e ad alimentare gli indirizzi di ricerca in tema di formazione continua. Inoltre, la strutturazione di un percorso di studi comprendente insegnamenti diversificati, ma accomunati dall'identico obiettivo di rafforzare la

[36] Università degli Studi Roma TRE, *Documento programmatico di Ateneo*, luglio 2016. Nel documento si evince anche quanto segue «la programmazione deve dare luogo a un progetto di ampio respiro che, avendo in mente le sfide del prossimo futuro, miri a saldare *didattica* e *ricerca*, superi, anche attraverso le innovazioni tecnologiche, le difficoltà che spesso affliggono lo studente lavoratore e, soprattutto, offra una preparazione capace di orientare con tempestività le proprie competenze verso le opportunità di lavoro che si presentano all'interno di un campo culturale e geografico sempre più allargato» (p. 7).

capacità di operare, tenendo costantemente presente la circolarità del rapporto tra sapere teorico ed esperienza pratica.

Le classi di laurea[37] ivi considerate dispongono di un'offerta didattico-formativa che prevede al loro interno ambiti di studio che riguardano le discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche, le discipline psicologiche e socio-antropologiche, le discipline filosofiche e storiche fino agli indirizzi giuridico e delle scienze economiche per un totale complessivo di n. 120 crediti da conseguire per la laurea magistrale e n. 180 per la triennale. A questi si aggiungono i numerosi servizi di tutoraggio, counselling, placement, messi a disposizione agli studenti per risolvere ogni possibile problema e favorendo l'incontro tra domanda e offerta così come la recente documentazione ministeriale ha opportunatamente sottolineato.

Queste informazioni sono ulteriormente confermate dai dati statistici relativamente alla percentuale di abbandoni e immatricolazioni: si pensi che l'abbandono degli studi nel Dipartimento è pari al 2% rispetto a medie ancor più elevate in altri Atenei nazionali e nella regione, come La Sapienza che si attesta al 7%. Se andiamo a prendere visione degli immatricolati all'a.a. 2016/2017, il cui ultimo aggiornamento risale al 16 settembre 2016, si nota come la distribuzione delle domande sia notevolmente aumentata passando da 429 del 2015 a 474 del corrente anno. Se poi analizziamo lo specifico dei corsi di laurea interessati, si nota una situazione molto simile: un notevole incremento per le classi magistrali LM57 e LM85 da 100 domande a 240 rispetto ad una lieve riduzione per la triennale LM19 da 110 domande a 106[38].

Le riflessioni riportate nel paragrafo confermano quanto il Dipartimento di Scienze della Formazione costituisca un "polo attrattivo" per gli studenti sia per quanto riguarda la sua ubicazione sia per la diversificata offerta didattica e di ricerca, tanto da essere rappresentativo in qualità di "contesto" del mio lavoro.

0.7
Riflessioni al margine del capitolo.
Un storia lunga quindici anni

È la storia del mio percorso di studio prima e professionale dopo che ha contribuito, con aspetti positivi e talvolta difficoltosi, a vedere coltivarsi una

[37] Gli altri Corsi di Laurea del Dipartimento, oltre a quelli già menzionati: Educatore professionale di comunità, Scienze dell'Educazione, Servizio sociale e sociologia (*Triennale*); Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali, Scienze della formazione primaria (*Magistrale*), accanto ad un'offerta diversificata di Corsi post-laurea (*Perfezionamento, Aggiornamento, Master di I e II livello*) e di due *Corsi di Dottorato* nel campo della ricerca educativa-sociale e della comunicazione. Cfr. www.uniroma3.it e, nello specifico, www.formazione.uniroma3.it.

[38] Dati forniti dall'Ufficio Statistico di Ateneo. Per ciascun test di accesso lo studente è stato attribuito alla prima opzione espressa, se prevista. Fanno eccezione i corsi che prevedono una domanda separata per i curricula internazionali, ai quali lo studente è stato attribuito anche se ha effettuato una domanda meno recente per il corso generico. Per i corsi che non prevedono il test lo studente è conteggiato una sola volta nell'ambito dello stesso Dipartimento sulla base della prima domanda presentata in odine temporale.

passione e un interesse per questo ambito di studio. I presupposti che hanno orientato il modo di "pensare" e "rendere possibile in pratica" una ricerca di questo tipo è legata indubbiamente alla necessità di *non perdere di vista il punto di vista* (appunto!) *di chi* è coinvolto quotidianamente – e in prima persona – in un percorso qual è l'Università.

Da ex studente del vecchio ordinamento del Corso in Scienze dell'Educazione in cui è stato possibile innanzitutto misurarsi con l'impatto di un ambiente nuovo, diverso da ciò cui si era abituati alle superiori, alla responsabilizzazione dei propri apprendimenti con insegnamenti da seguire ed esami da sostenere fino al conseguimento della laurea, ad un momento in cui si è potuto mettere in pratica il bagaglio di conoscenze acquisite collaborando con una cattedra universitaria presso lo stesso Dipartimento e vedere le problematiche da un'altra prospettiva, fino ad un momento in cui è emersa la necessità di entrare nuovamente in qualità di "studente" in un Dottorato. Uno studente che però osserva e studia l'ambiente accademico da un ulteriore punto di vista: quello del processo e nell'ottica di favorire comunità.

Da queste riflessioni, è nata l'idea di articolare un "disegno di ricerca" centrato sullo studente, nonché di conoscere i suoi vissuti, emozioni, le sue esperienze informali e non formali in quanto "tutto è e fa apprendimento". Ulteriore conferma si è registrata in una Summer School promossa dalla SIREF in cui ho avuto la possibilità di prendere parte ai lavori del gruppo "evaluation". Quello che è emerso è che la valutazione si rende efficace nel momento in cui si concentri più sul processo piuttosto che sul prodotto. E per rendere possibile un tale percorso valutativo è necessario proporre situazioni e/o opportunità in cui si ravvisi la "comunità", di antica origine latina *communis* (bene comune), *cum munia* (dovere comune), *cum moenia* (mura comuni).

E in queste trentatré pagine in cui si è cercato di spiegare tutti gli aspetti che hanno contribuito a "disegnare" la ricerca, la finalità è in sostanza di rendere gli studenti protagonisti attivi, di capire le loro sensazioni, e di attivare (nonché coltivare) dei percorsi complementari ai "classici momenti formali" (mi riferisco ad esempio alle lezioni, ecc.) in cui poter fornire tutti quegli strumenti utili per attivare momenti deputati alla riflessione, di condividere pensieri critici, e di poter trasformare i propri apprendimenti nel senso di rendere ogni aspetto dell'*apprendere* degno di importanza.

Proprio per questo è prevalsa la necessità di far riferimento ad un metodo di tipo empirico-deduttivo basato sull'osservazione sul campo (il monitoraggio delle attività in cui gli studenti sono stati coinvolti), la rilevazione dei dati, la formulazione di un nesso che dimostri la "negoziazione dei significati", la scoperta di aspetti particolari (il *sentire la voce*) da ricondurre al generale (il proliferare meccanico – per dirla alla Taylor – dei tempi universitari e degli obblighi a cui assolvere). La motivazione che ha orientato la ricerca ad un approccio quantitativo è per disporre di dati che oltrepassino la "logica dei numeri" proprio perché dietro quei numeri a cui la statistica ci ha abituati (ad esempio, 1 corrisponde a "completamente in disaccordo" oppure 5 corrisponde "completamente d'accordo") in questo caso, invece, è possibile capire aspetti più profondi che si riflettono nelle esperienze "non sempre visibili e codificabili"

degli studenti: stiamo parlando dei descrittori. Ragion per cui trattasi di un lavoro empirico che si concentra in primis sulla trasformazione delle variabili in numeri di "significato"; secondo poi, rifacendosi al metodo sperimentale e di laboratorio, il pensare che ogni variabile possa essere analizzata separatamente oppure in possibili correlazioni e/o regressioni; in ultimo, il trattamento statistico di tutte le variabili prese ad esame, per capire se sussiste o meno un principio che ne giustifichi la validità.

Il disegno di ricerca, dunque, non intende raccogliere ed analizzare semplicemente le informazioni ricavate da un questionario oppure da un'intervista, oltrepassa l'approccio metodologico del qualitativo e del quantitativo; bensì, vuole fornire un esempio concreto di come si possa costruire un modello a partire dal punto di vista dello studente e contemporaneamente di rendere applicabile quel modello in cui "si possa rendere applicabile lo stesso punto di vista".

L'IQA è un modello di valutazione che si concentra esclusivamente nella *dimensione del processo*, nell'ottica di investire nelle situazioni che generano apprendimento e per rendere migliorabile l'offerta formativa. Un modello che, come direbbe A.M. Notti, si fonda su due principi importanti per la valutazione: quelli della *fiducia* e della *responsabilità*.

Il senso del numero 0 del capitolo risiede nel tentativo di descrivere il processo di elaborazione e genesi del progetto di ricerca – fin dalle sue fasi iniziali – in quanto si tratta di un procedimento basilare dal quale dipende la qualità dei risultati della ricerca. Si è reso necessario un congruo tempo di riflessione e pianificazione, prima della sua realizzazione empirica ed implementazione. Risulta altresì fondamentale, non solo ai fini di una verifica e valutazione da parte della comunità accademica, ma anche di una maggiore chiarezza e consapevolezza da parte del ricercatore, che il percorso metodologico sia esplicitato e descritto nel dettaglio delle ipotesi, della posizione del problema, degli obiettivi rispetto all'analisi reale dei fabbisogni, fino ai risultati attesi rispetto a quelli ottenuti.

Il senso del capitolo è ravvisabile nella parte conclusiva del saggio di Ghislandi e Raffaghelli e che si ricollega alla storia descritta nella premessa. Le due studiose si posero la seguente domanda «Cosa disse il maharaja dal suo balcone?».

Se avete perso il filo del discorso, si suggerisce di leggere nuovamente la parte iniziale della storia a pag. 17 per capire che «"L'elefante è un animale grande e ciascuno di voi ne ha toccato solo una parte. Dovete mettere insieme tutte le parti per scoprire cosa sia veramente". Illuminati dalla sapienza del maharaja i sei uomini raggiunsero finalmente un accordo "Ciascuno di noi ha esplorato solo una parte (….) il marahaja ha ragione, per conoscere la verità dobbiamo unire l'esperienza che ciascuno di noi ha fatto"» (p. 75)[39].

Il Q-Sort degli apprendimenti (IQA) non intende imporsi come modello di riferimento nel quadro della didattica universitaria, anche perché è stata esplorata soltanto una piccola parte del problema soprattutto alla luce di quanto disponibile in letteratura. L'IQA però si articola in un kit di strumenti che mette lo studente,

[39] P.M.M. Ghislandi, J.E. Raffaghelli (2014), *op. cit.*

in prima istanza, nella condizione soggettiva di riflettere sui propri apprendimenti per poi, in seconda istanza, renderli condivisibili in un processo di negoziazione di significato in gruppi-comunità per giungere a proporre nuove "proposte" e "forme" di conoscenza.

Su queste basi si fonda l'architettura degli apprendimenti a partire dal suo impianto teorico – frutto dello studio del percorso quindicennale nel campo delle scienze della formazione –, e quindi sulle teorie, modelli e artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza.

Parte I
Teorie, modelli e artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza

1.
L'impalcatura degli apprendimenti: una possibile traiettoria tra formale, non formale e informale

«*Non possiamo permetterci di dimenticare*
che la conoscenza non esiste fuori
della mente di un soggetto»
(von Glasersfeld, 1998)

«*L'apprendimento è un diritto per l'esercizio della*
capacità di esprimere un ruolo nella società;
attraverso l'esercizio del diritto all'apprendimento
si rendono possibili
strategie di valorizzazione della persona»
(Alessandrini, 2013)

1.1
Premessa

L'incidenza degli apprendimenti formali, non formali ed informali in Italia non ha mai riportato valori rassicuranti, soprattutto a confronto con i paesi europei, ma negli ultimi anni gli esiti delle indagini nazionali hanno messo in evidenza una persistente *situazione di criticità*.

La motivazione che mi ha spinto ad affrontare una tematica complessa, qual è quella dell'apprendimento, è legata ad un'indagine a cura dell'Isfol e del Ministero del Lavoro pubblicata nel 2015[40] che analizza il grado di incidenza degli apprendimenti nelle attività in cui il soggetto è coinvolto.

In primo luogo, i soggetti manifestano difficoltà nella partecipazione alla vita universitaria (65%) e difficoltà a seguire con regolarità le lezioni e le attività integrative ad esse connesse (35%) (*zona dell'apprendimento formale*).

Preferiscono informarsi tramite il web (57%) in quanto fonte comoda e pratica per il reperimento di informazioni da condividere con il gruppo dei pari (24%) e, allo stesso tempo, una riduttiva partecipazione ad eventi quali congressi, convegni, giornate di studio, ecc. (0,28%) (*zona dell'apprendimento informale*).

Terzo aspetto, si rafforzano i processi di interazione sociale fra coetanei, l'apprendimento cooperativo, con una maggiore comprensione concettuale e miglioramento/rafforzamento delle abilità di problem-solving (*zona dell'apprendimento non formale*). È, dunque, tramontata l'idea di un apprendimento radicato esclusivamente nei luoghi deputati all'istruzione e

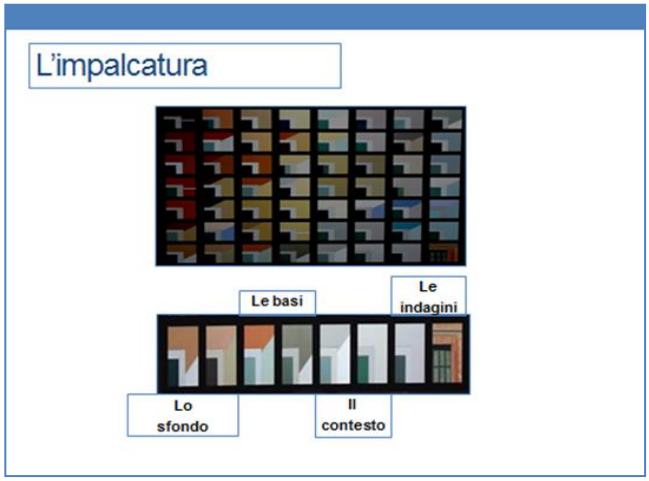
[40] Isfol e Ministero del Lavoro, *XV Rapporto sulla formazione continua*, aprile 2015.

formazione; bensì, si sta diffondendo la consapevolezza che i soggetti apprendono in una pluralità di situazioni.

Le competenze sviluppate nei contesti formali di istruzione, le esperienze maturate sul posto di lavoro, ma anche le amicizie, la partecipazione ad eventi culturali, circoli di studio, hobby, sport: ebbene, sono tutte occasioni in cui il soggetto è riconosciuto come "protagonista assoluto".

La tesi alla base del capitolo è quella di analizzare l'apprendimento a partire dai punti di forza e di criticità della learning society (*lo sfondo*); la descrizione delle tre tipologie di apprendimento (*le basi*); le principali misure e priorità di azione discusse in sede di governo europeo (*le politiche*); per passare poi *alle indagini* nazionali ed internazionali (Istat, Isfol, Eurostat, Eurydice) le quali forniscono un quadro aggiornato della situazione del nostro Paese.

Gli argomenti del capitolo costituiscono l'impalcatura dell'architettura degli apprendimenti suddivisa in otto "ponteggi", come riportato nella *tavola 1.1*.



Tav. 1.1 – L'impalcatura dell'architettura degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

L'enciclopedia Treccani definisce l'impalcatura come una «struttura stabile che ne sostiene un'altra» oppure un «complesso di legnami usati per formare il palco, l'ossatura di un pavimento».

Altre definizioni rimandano alla «disposizione dei rami di un albero», all'«armatura provvisoria di travi e di ponti per consentire agli operai di raggiungere tutti i punti della costruzione e sostenere i materiali», è una «struttura provvisoria che sostiene i muratori e il materiale durante l'esecuzione di lavori edili».

In pedagogia, invece, l'impalcatura si collega al concetto di *scaffolding*.

Il termine venne usato come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che aiuta una meno esperta a risolvere un problema, ad effettuare un compito, all'elaborazione di un progetto, a raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno, così come le impalcature sostengono gli operai durante i lavori edilizi. Si tratta, dunque, del sostegno che un esperto (adulto o pari) offre ad un apprendista durante la costruzione attiva del suo processo di apprendimento.

Nel caso specifico del mio lavoro, l'impalcatura è la struttura che sorregge l'architettura dell'apprendimento, ovvero l'insieme delle riflessioni emerse dalla letteratura sul tema e dalle diverse indagini condotte a livello nazionale ed internazionale che sostengano l'ipotesi da cui è partita la ricerca.

L'impalcatura è pertanto lo *schema*, la *struttura di base*, il *nucleo essenziale* di temi e concetti che affrontino il tema dell'apprendimento.

L'impalcatura trova la sua traiettoria nelle istituzioni di alta formazione (in primis le Università) in quanto chiamate – ora come non mai – a promuovere e rendere efficaci modelli didattico-formativi rispondenti alle esigenze provenienti dall'esterno, e sempre più orientati a formare il soggetto all'acquisizione di un set di competenze che sappiano coniugare la dimensione teorica con quella pratica.

Prima di analizzare i "ponteggi", il capitolo si apre con una rassegna di definizioni, e possibili interpretazioni, del concetto di "apprendimento" esistente in letteratura.

1.2
Il ruolo degli apprendimenti tra modelli ermeneutici e metodologici

Il termine "apprendimento" è entrato nel lessico di chi si occupa di studi sull'educazione, sostituendo o mettendo in secondo piano i termini come istruzione o addestramento. Il passaggio è rappresentato e descritto in letteratura con linguaggi e approcci teorici differenti[41], ma concordi nell'adozione del termine di "apprendimento permanente" per indicare la capacità delle persone a partecipare ed imparare in setting e in contesti informali e non formali.

Gli studi provenienti dalla psicologia e dall'etologia sostengono che l'apprendimento è l'acquisizione persistente di modificazioni del comportamento, dal semplice condizionamento di riflessi primari fino a forme complesse di organizzazione delle informazioni, determinate dall'esperienza del soggetto, piuttosto che da un controllo genetico. Un tipo particolare di apprendimento è l'*imprinting*, che ha luogo in una fase ben definita – e spesso assai breve – dello sviluppo e si collega a un meccanismo attivatore innato. Seppur comune a tutto il mondo animale, l'imprinting è riscontrabile in misura maggiore nei mammiferi e in modo del tutto particolare nell'uomo. La spiegazione deriva dal fatto che nelle specie più elevate (*l'individuo*), le aree associative della corteccia cerebrale, rispetto a quelle sensorie e motorie, sono assai più sviluppate, si attivano da sole senza bisogno di stimoli esterni, e sono correlate al prolungamento degli stadi iniziali della crescita. Da qui l'importanza evolutiva della lunga infanzia dell'uomo.

[41] Sul tema dell'apprendimento cfr. G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano 2013; E.R. Hilgrad, G.H. Bower, *Theories of learning*, Appleton-Century-Crofts, New York 1966; Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Catanzaro 2004a; U. Margiotta, *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2014; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973; F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003; H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

Nel campo delle scienze economiche, per apprendimento si intende la rapidità con cui un individuo, un gruppo o un'organizzazione assimilano nel tempo determinati concetti e nuove modalità operative al fine di generare "vantaggio competitivo" per l'organizzazione stessa (così come raffigurato nella *tavola 1.2*). Nella teoria economica, l'apprendimento compare già nel primo capitolo de *La ricchezza delle nazioni* (1776) di Adam Smith, come fenomeno legato alla divisione del lavoro: aumenta l'abilità dei lavoratori e ne stimola le capacità di realizzare innovazioni nei processi produttivi.

Tav. 1.2 – La curva di apprendimento in economia
Fonte: Elaborazione personale

In medicina[42], è un processo che si manifesta sotto forma di cambiamenti adattativi durevoli del comportamento indotti dall'esperienza individuale, e rese possibili dall'organizzazione funzionale del sistema nervoso. Ne sono un esempio gli studi condotti sul condizionamento operante di Ivan Pavlov e di Burrhus Skinner, entrambi condotti sugli animali. Pavlov intese analizzare il condizionamento, rispondente a uno stimolo, osservando in laboratorio una reazione di salivazione di un cane, non solo di fronte al cibo, ma anche in conseguenza del suono di un campanello che introduceva il cibo (*stimolo-risposta*). Skinner – psicologo statunitense e ricercatore che sviluppò la teoria Skinner Box – effettuò invece una ricerca sperimentale in laboratorio stimolando un topo a premere un tasto o spingere una leva per aprire una dispensa di cibo e verificò che l'animale affamato, in condizione di alta attivazione motivazionale, veniva spinto alla ricerca del cibo. Nel campo della medicina, dunque, il

[42] A tal riguardo, Piaget sostiene che esiste un collegamento tra la pedagogia e la medicina le quali, seppur "custodi" di un sapere scientifico di tipo innato e precostituito, entrambe sono indirizzate a pianificare delle azioni di intervento centrate sul soggetto (allievo e/o paziente). Infatti: «la pedagogia è come la medicina: un'arte che però si appoggia – o dovrebbe appoggiarsi – su precise conoscenze scientifiche. Le capacità di un buon medico (il senso clinico, la rapidità del colpo d'occhio, il contatto con i malati) sono senza dubbio individuali e quasi innate: non si apprendono e sono tutt'al più suscettibili di sviluppo (….). Allo stesso modo si nasce pedagoghi: non lo si diventa e le più belle lezioni di metodologia non rivelano il segreto del contatto con l'altro-io e l'altro-sé (….). Ma, per quanto si sia educatori fin nel midollo, restano da conoscere non solo le materie che si insegnano, ma l'allievo in quanto essere vivente, che reagisce, si trasforma e si sviluppa mentalmente secondo delle leggi altrettanto complesse di quelle del suo organismo fisico». J. Piaget, *De la pédagogie*, Odile Jacob, Paris 1998 (trad. it. *Cos'è la pedagogia*, Newton & Compton, Roma 1999).

comportamento rappresenta l'unica manifestazione osservabile e misurabile dell'apprendimento. Il modello di riferimento è quello lineare dello S-R (*stimolo-risposta*), ossia al verificarsi di una variazione significativa dell'ambiente (*stimolo*) corrisponde un mutamento permanente nel tempo del comportamento (*risposta*) e quindi la sua acquisizione.

Per le scienze sociali, l'apprendimento è legato al contesto e a tutte quelle situazioni in cui il soggetto acquisisce informazioni, conoscenze, competenze. La "socializzazione" stessa è un processo di apprendimento che indirizza i soggetti, inseriti in un determinato contesto sociale e culturale del quale assimilano le norme sociali e condividono il linguaggio e la cultura, a preferire dei codici di comportamento prestabiliti, abitudini alimentari, interpretazioni della realtà sociale, ecc. In campo sociologico si rimanda agli studi di Pierre Bourdieu sul concetto di *habitus*, inteso come la condivisione di uno spazio sociale che permette di avere una medesima percezione delle pratiche sociali tra i componenti di una società. L'habitus altro non è che la «chiave della riproduzione culturale» in quanto è in grado di generare comportamenti regolari che condizionano la vita sociale ed è strettamente collegata alla struttura di classe.

Lo studio dei processi di apprendimento da parte della pedagogia dell'educazione si è proposto di identificare i fattori e le condizioni che determinano le variazioni nel processo di apprendimento; ovverosia, le caratteristiche della situazione ambientale, le condizioni sperimentali, la motivazione del soggetto, il livello di sviluppo e le potenzialità intellettive. In particolare, gli studi di John Dewey[43] sull'*Experiential Learning* (che tratterò in maniera approfondita nel capitolo 2) dimostrano che il processo di apprendimento si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni, compiti, ruoli in cui il soggetto – attivo protagonista – si trova a mettere in campo le proprie risorse e competenze per l'elaborazione e/o la riorganizzazione di teorie e concetti volti al raggiungimento di un obiettivo.

Anche Eduard C. Lindeman[44] – occupandosi da sempre di apprendimento e di educazione degli adulti – pose le premesse per una teoria dell'apprendimento centrata sulla vita reale e sul riconoscimento del bisogno di autonomia per il soggetto, in quanto «la risorsa di più alto valore nella formazione degli adulti è l'*esperienza* del discente (…)» (p. 43). Al contempo, critica il ruolo cui le istituzioni educative e formative sono chiamate a svolgere, e motivata dal fatto che «una parte troppo grande dell'apprendimento è costituita dall'uso indiretto dell'esperienza e delle competenze di qualcun altro» (p. 44). In sintesi, il focus centrale di Lindeman è di paragonare la formazione degli adulti ad «una specie di cooperativa a rischio per un apprendimento antiautoritario e informale, il cui scopo principale è di scoprire il significato dell'esperienza (…)» (p. 48).

Per converso, gli psicologi americani Hilgard e Bower – in uno studio del 1966[45] – sostengono che l'apprendimento è il processo di creazione/modificazione di un comportamento in modo stabile e durevole (quindi non temporaneo), partendo da stimoli acquisiti dall'esterno (quindi non innati), per cui «si origina o

[43] J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1916.
[44] E.C. Lindeman, *The meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.
[45] E. Hilgard, G. Bower (1966), *op. cit*.

si modifica un'attività reagendo a una situazione incontrata, senza che tale attività sia originata da risposte innate o da stati temporanei dell'organismo» (p. 112).

Il *file rouge* che coniuga le teorie dell'apprendimento in età adulta con i diversi approcci adottati dalle scienze pedagogiche, economiche, psicologiche, sociologiche, ecc., possono essere raggruppati in quattro modelli teorici.

Per la costruzione dell'impianto metodologico del progetto di questa tesi mi sono avvalso del modello *riflessivo* e di quello *costruttivo/partecipativo*. In modo particolare, si è cercato di capire ed esplorare processi di apprendimento e di creazione della conoscenza nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi sono favoriti e messi in relazione tra loro.

Il primo, il modello *emancipativo*, sottolinea l'importanza delle abilità comunicative e della capacità di comprensione degli stati emotivi e affettivi del soggetto (Bruner)[46].

Il modello *cognitivo-ecologico* è relativo allo sviluppo linguistico e del pensiero, alla promozione della percezione e della socializzazione. Riferimenti in letteratura riguardano il pensiero divergente di Bateson, gli assunti formulati da Piaget fino alla teoria degli apprendimenti specifici di Gagné e quindi le abilità motorie, la comunicazione verbale, le abilità intellettuali, gli atteggiamenti, le strategie cognitive[47].

Il modello *riflessivo* comprende i percorsi di ripensamento critico sulle attività e i comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico (Mezirow)[48].

In ultimo, il modello *costruttivo/partecipativo*, orientato a favorire processi di apprendimento nella prospettiva della partecipazione sociale (il rimando alle comunità di pratica wengheriane).

Altro aspetto è quello di analizzare il concetto di apprendimento alla luce delle misure e delle politiche adottate in sede europea.

A quasi mezzo secolo di distanza, tutti i documenti di indirizzo prodotti a livello nazionale ed internazionale (a partire dal libro bianco della commissione europea *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, dalla *Strategia di Lisbona* fino alle riflessioni in seno a *Europa 2020*)[49] hanno cercato di interpretare la complementarietà delle tre tipologie di apprendimento – formale, informale e non formale – in modo da fornirne una chiara descrizione. I documenti hanno rivendicato il fatto che la maggioranza degli apprendimenti si realizza come risultato di esperienze consapevoli, anche se ciò non preclude la possibilità che alcuni eventi che si realizzano alla periferia dell'esperienza consapevole siano comunque interiorizzati.

---

[46] J.S. Bruner, *Autobiografia*, Armando, Roma 1984.

[47] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977; R.M. Gagné, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1987.

[48] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

[49] Tra le raccomandazioni europee più rilevanti si segnalano *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011; *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, 2011; *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*, COM(2013), 654 final.

Apprendere in età adulta, sviluppare le conoscenze[50], incrementare e aggiornare i saperi posseduti, significa saper rispondere alle nuove esigenze sociali, dominate dai circuiti virtuali e connessioni locali ed extra-locali. "Circuiti" in cui le persone non hanno bisogno di incontrarsi, di sacrificare gli spazi ed il tempo per discutere con colleghi ed amici anche lontani, ma è sufficiente dotarsi di un dispositivo tecnologico e collegarsi tramite una webcam in rete, e si è subito in contatto con chiunque e in qualsiasi parte del mondo.

Il punto chiave è che non si apprende solo all'università, o nei contesti formativi.

L'apprendimento è quel processo in cui vengono assimilate, tradotte e riformulate informazioni, per poi essere rese spendibili nell'attività quotidiana. Il soggetto che apprende si trova immerso in una serie di "configurazioni esperienziali", e sente il bisogno di codificare e dare significato alle continue "richieste" provenienti dalla società[51].

Il punto in comune, ravvisabile in tutti gli approcci disciplinari e nella documentazione europea, è che *l'apprendimento diviene e si fa esperienza*.

Nel prossimo paragrafo verrà considerato *lo sfondo* (*o scenario*) per cercare di capire le principali misure adottate, le attività, le funzioni chiave per consentire al soggetto un apprendimento lifelong.

1.3
Lo sfondo (*o scenario*).
Learning society e apprendimento lungo tutto l'arco della vita

I processi di innovazione e di globalizzazione stanno rapidamente cambiando la cultura e i valori della società, gli assetti istituzionali e sociali, i modelli produttivi e le caratteristiche del mercato del lavoro. Il diritto alla formazione per tutta la vita diviene una condizione fondamentale per lo sviluppo civile ed economico e per la stessa qualità della democrazia.

Il passaggio dalla società industriale alla società post-industriale, porta con sé discontinuità nella ricerca e nel mantenimento del posto di lavoro, discontinuità dei percorsi formativi e professionalizzanti, e discontinuità della costruzione dei percorsi di vita delle persone.

Grazie allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, si è così entrati in quella che è stata definita l'era della complessità, dei cambiamenti o l'era della discontinuità.

Dalla società dell'informazione e della comunicazione al villaggio globale[52], dalla società postmoderna[53] alla società dell'immagine e del consumismo[54]. Sono tutti processi di cambiamento e di trasformazione che hanno caratterizzato gli

[50] M. Polanyi, *La dimensione inespressa*, Armando, Roma 1990.

[51] G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto di processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016.

[52] M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.

[53] J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

[54] J. Sinclair, *La società dell'immagine. La pubblicità come industria e ideologia*, Franco Angeli, Milano 1991.

ultimi decenni della storia delle società "complesse", e che hanno delineato le caratteristiche della *learning society*.

Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e formazione intesi come fasi definite della vita degli individui, e si declina durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo. Non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione.

Si affermano concetti chiave anche per l'educazione degli adulti, quali il *lifelong learning* o apprendimento lungo il corso della vita e il *lifewide learning* o apprendimento nei molteplici contesti, e contemporaneamente si delineano nuove misure per l'apprendimento formale, informale, non formale.

Il ruolo strategico dell'apprendimento, nelle sue diverse declinazioni (learning society, lifelong learning, lifewide learning), rappresenta indubbiamente lo sfondo da cui partire per la costruzione dell'impalcatura dell'architettura degli apprendimenti.

1.3.1
Il ruolo strategico dell'apprendimento nella società della conoscenza

Il primo punto che caratterizza lo "sfondo" traccia una riflessione generale in merito ai cambiamenti di tipo sociale che stanno influenzando la società moderna. Allo stesso tempo, focalizza l'attenzione rispetto alla maggiore richiesta di beni immateriali, e quindi l'informazione, la conoscenza, il gioco dei simboli, la definizione di nuovi valori.

L'informazione e la conoscenza acquistano un ruolo centrale nei processi lavorativi e di cambiamento individuale, «è un bene che valorizza i fattori produttivi, cioè il lavoro, il capitale ed il progresso tecnico (….)» – sostiene Alessandrini[55] – «è un bene privato che produce innovazione di processo e di prodotto se utilizzato dal gruppo a livello sociale. Si tratta quindi di un bene (…) in cui il valore aggiunto insito nella relazione è fondamentale» (p. 18).

L'organizzazione del lavoro si allontana sempre più dal vecchio modello fordista per approdare verso alcune derive che hanno determinato il passaggio dal *labour* alla *learning society*.

Forte è il richiamo alla fine del lavoro – come teorizzato da Rifkin[56] –, alla perdita di certezze e alla delocalizzazione della produzione.

Rischio, individualizzazione e sub-politica sono i tre cardini attorno a cui si articola la teoria della "società del rischio" di Beck[57].

L'autore sottolinea che la ricchezza economica non è la risorsa fondamentale per la gestione del rischio, bensì l'informazione e la conoscenza, dalla quale il rischio stesso si genera.

Il bagaglio di conoscenze, di competenze tecnico-specialistiche e di competenze trasversali del soggetto deve sempre essere al passo con i cambiamenti della società e con le richieste provenienti dal mercato del lavoro.

---

[55] G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
[56] J. Rifkin, *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano 1995.
[57] U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

L'apprendimento, in quest'ottica, deve focalizzarsi non solo sul *know what*, sulle conoscenze da possedere, ma soprattutto sul *know how*, ossia la necessità di dissetarsi di nuovi saperi per tenersi aggiornati e al passo con i tempi.

Un'altra suggestione che ci proviene da Beck attiene l'*individualizzazione* in quanto forma più progredita di socializzazione dipendente dal mercato. In particolare, la trasformazione della coscienza e della condizione delle persone che può generare un mutamento categoriale nel rapporto tra individuo e società.

Egli delinea i tre aspetti dell'individualizzazione, ovvero:

- *la dimensione dell'affrancamento*, con cui identifica lo sganciamento da forme e vincoli sociali storicamente precostituiti, nel senso di contesti tradizionali di dominio e sostegno;
- *la dimensione del disincanto*, con cui delinea la perdita delle sicurezze tradizionali in riferimento alla conoscenza pratica, alla fede e alle norme-guida;
- *la dimensione del controllo*, con cui individua un nuovo tipo di legame sociale.

L'individualizzazione ed anche l'identità sono stati ripresi negli studi sulla liquidità (della modernità, dell'amore, ecc.) di Bauman[58], il quale definì soprattutto la seconda – quella dell'identità – come «un grappolo di problemi, piuttosto che una questione unica, che si rivelano come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come il traguardo di uno sforzo, un "obiettivo", qualcosa che è ancora necessario ricostruire da zero o selezionare tra offerte alternative, qualcosa per cui è necessario lottare e che va poi protetto attraverso altre lotte ancora» (p. 54).

L'identità per Bauman non è mai definita, necessita di continui stimoli/riflessioni/suggestioni, di luoghi in cui poterla coltivare.

In ogni società e in ogni tempo si manifesta, infatti, il bisogno di ricercare un luogo deputato alla formazione dell'identità per l'individuo. Per la Polis antica era l'assemblea dei cittadini (*ecclesia*), per la civiltà medioevale occidentale forte era il richiamo della chiesa, e la fabbrica nell'epoca moderna fino ad un modello di comunità sempre più libero da vincoli, protettivo e al contempo costruttivo, e capace di fornire all'individuo una inconsueta "libertà di scelta".

Ma l'identità, sempre secondo l'autore, può essere plasmata dagli effetti ansiogeni della società consumistica tendendo ad assumere le sembianze dello shopping ansiogeno, dei talk show senza pudori, dell'ossessione per la cura del corpo, del bisogno di comunità e sicurezza, della paura e della criminalizzazione delle diversità.

Sono queste, ad esempio, le moderne comunità estetiche create dall'industria dello spettacolo e fondate sugli idoli, ovvero quelle che Bauman chiama *Comunità-Gruccia*, nelle quali la gente vive in funzione di un'aspirazione e/o desiderio di identificarsi con il modello reputato "ideale", e le *Comunità Guardaroba*, nel senso di comunità che si configurano attraverso un evento-spettacolo che di fatto sostituisce la causa comune. Ma quali sono allora i fattori che hanno determinato l'affermarsi del paradigma della società della conoscenza?

[58] Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.

La società della conoscenza ha conosciuto nel tempo una vasta gamma di interpretazioni, che l'hanno disegnata come ideale futuristico cui tutte le realtà sociali complesse dovrebbero guardare.

Come società riflessiva capace di comprendere il cambiamento e valutarne i *feedback.*

Come "modello di democrazia" per la cittadinanza, dove l'apprendimento ricopre un ruolo chiave per l'esercizio consapevole del ruolo di cittadino per il singolo individuo, tanto da rappresentare il *core value* della crescita.

Il primo fattore è riconducibile, quindi, al consolidamento delle politiche formative nei paesi maggiormente sviluppati, in virtù della relazione tra sviluppo economico e crescita del capitale intellettuale definito, quest'ultimo, come l'insieme di risorse intangibili che concorrono alla crescita dell'organizzazione e al livello di competitività.

Altro fattore è collegabile al progressivo avanzamento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione – più semplicemente TIC –. La diffusione delle TIC porta con sé, ad esempio, fenomeni complessi e con risvolti e implicazioni in molti settori della vita sociale e individuale (dove aspetti economici e produttivi si legano a quelli culturali e viceversa) come la globalizzazione, la *new economy*, le trasformazioni che coinvolgono organizzazioni, aziende e società, e che hanno importanti implicazioni anche nel mondo dell'educazione e della formazione. Hanno facilitato e accelerato, dunque, la trasmissione e la diffusione della conoscenza in termini di reperibilità, accesso, rielaborazione delle informazioni.

Il compito consiste nel "disegnare e rendere operativa", in sostanza, una traiettoria formativa in grado di "creare situazioni" in cui i soggetti possano: a) condividere le proprie idee; b) riflettere sulle cause e condizioni che determinano i blocchi dell'apprendimento; c) acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale.

Una "traiettoria" che riesca a facilitare processi apprenditivi situati in contesti di studio, lavoro, e del tempo libero.

1.3.2
Learning society e apprendimento lungo il corso della vita

Nelle riviste, nei rapporti nazionali ed internazionali, nei dibattiti politici, si parla spesso di apprendimento, istruzione e formazione durante il corso della vita (*lifelong learning*), di organizzazioni che apprendono o di apprendimento nelle organizzazioni (*learning organizations*), di società dell'apprendimento o società conoscitiva (*learning society*).

Il dibattito vede coinvolgere una molteplicità di discipline; in primis l'educazione degli adulti. Rilevanti sono i contributi utili per il mio lavoro di ricerca – in particolare per cercare di "disegnare" lo scenario della contemporaneità su cui individuare la posizione del problema – provenienti da pedagogisti come M.L. De Natale, che da tempo si occupa di formazione degli adulti nell'ambito specifico della famiglia; oppure P. Orefice che si è interessato in particolare della formazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo

sviluppo locale; G. Alessandrini, che ha affrontato il tema dell'Eda nell'ottica specifica della formazione e del lavoro; M. Costa, che ha voluto riflettere sulla dimensione generativa, progettuale e intersoggettiva dell'agire lavorativo. A questi, si possono aggiungere gli studi e ricerche di Demetrio, Bochicchio, Galli, Dozza, Federighi, Loiodice, Margiotta, ecc[59].

L'educazione degli adulti[60] – più comunemente conosciuta con la sigla Eda – è un processo teso a promuovere, sviluppare e sostenere tutte le attività necessarie per favorire e facilitare l'apprendimento dei saperi necessari allo svolgimento dei compiti e all'assunzione delle responsabilità proprie della vita adulta.

Infatti, come sostiene Alberici nel suo scritto del 2002 «l'Eda è finalizzata ad un processo di sviluppo degli adulti che produce *modificazioni qualitative negli individui*, non semplice *aggiunta* quantitativa di saperi o abilità in età adulta, ma come processo che si sviluppa durante tutta l'esperienza» (p. 168)[61].

L'educazione degli adulti diviene costitutiva delle prospettive, della gestione e delle politiche di cambiamento e di innovazione.

L'educazione in età adulta designa tutte le circostanze che, in assenza di occasioni e luoghi "speciali" (per esempio la scuola e l'università), inducono le persone a rivedere il proprio ruolo, la posizione nel mondo, i compiti rispetto a se stessi, agli altri, ai contesti di appartenenza. Comporta, inoltre, il "travasamento", il passaggio, la trasmigrazione di qualcosa – una nozione, una capacità, un valore, una credenza – in qualcuno, sia che si tratti di singolo, di gruppo, di comunità organizzata o di un'entità.

Il dibattito in corso e le diverse correnti di pensiero hanno dunque influenzato due generali approcci alla visione del soggetto che apprende e che conosce. Una visione nella quale l'apprendimento è ancora inteso come attività di istruzione e formazione in senso tradizionale, i cui scopi sono l'adattamento alla società, l'acquisizione di conoscenze e competenze per formarsi ad un ruolo specifico, o per sopravvivere (e da cui si ricava il focus di modelli formativi incentrati sulla trasmissione di conoscenze, modelli formativi intenzionali e già definiti). Una visione del soggetto che apprende in ogni contesto della vita quotidiana, non solo in momenti e contesti correlati alla formazione tradizionale. È ormai una consapevolezza ampiamente riconosciuta il fatto che l'apprendimento si possa

---

[59] G. Alessandrini (2016), *op. cit.*; M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011; M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016; M.L. De Natale, *Adulti in cerca di educazione. Proposte di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2012; P. Orefice, *Pedagogia scientifica*, Editori Riuniti UP, Firenze 2010.

[60] In particolare vedasi G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffré, Milano 2013; R. Bauer (a cura di), *L'educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1964; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2000; J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma 2007; P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, ISU Università Cattolica, Milano 2002; U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Carocci, Roma 2015; F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Garzanti, Milano 1986; B. Schwarz, *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze 1977; S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997.

[61] A. Alberici, *Educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002; M. L. De Natale (2000), *op. cit.*

realizzare in una pluralità di situazioni o di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli. Non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione. In particolare, i percorsi di apprendimento che il soggetto realizza nel percorso scolastico e formativo sono intenzionali, consapevoli, strutturati e articolati in modo da supportare e agevolare il processo di acquisizione delle conoscenze e delle capacità.

Gli individui, dunque, sono costantemente influenzati da processi di apprendimento più o meno intenzionali e consapevoli, realizzati in contesti di apprendimento differenziati, in momenti e fasi diverse della vita o anche contemporaneamente.

Nella *learning society*, il sapere e le conoscenze sono il nuovo capitale a fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale.

A mio modo di vedere, gli individui, con le loro conoscenze e competenze, sono la risorsa del sistema. La poliedricità e la molteplicità delle competenze individuali – acquisite per lo più in momenti e situazioni diverse e molto spesso non codificabili – rappresentano la principale ricchezza del soggetto e, allo stesso tempo, rischiano di rimanere tacite, se non si interviene nei tempi giusti ai fini di una possibile spendibilità all'interno dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro.

Comprendere l'evoluzione di questo "bene" significa che il soggetto deve iniziare a riflettere su sé stesso, su ciò che egli è, sul modo in cui ha costruito la conoscenza, sul modo di agire. La necessità di indagare il contesto sociale e i sistemi di attività di un'organizzazione dall'interno rimanda all'importanza assunta della vita quotidiana «come spazio in cui i soggetti costruiscono il senso del loro agire e in cui sperimentano le opportunità e i limiti per l'azione».

A ragion per cui, come sottolinea Alessandrini[62] «la conoscenza è un bene singolare ma è anche il prodotto di un processo relazionale e di interazione fra un conoscente (*il soggetto*) e un conosciuto (*la realtà esterna*)» (p. 88).

L'acquisizione della conoscenza non si basa su una progressione che va dal dato soggettivo al dato oggettivo o viceversa: emerge olisticamente ed è interpersonale fin dal momento della sua fioritura. Come e perché questo avvenga è chiarito dal pensiero filosofico dell'esternalismo triangolare di Davidson che, appunto, si basa sulla interconnessione epistemica tra soggetto, altri e mondo esterno.

Egli afferma che la triangolazione, sullo sfondo delle pratiche sociali condivise e mediante la comunicazione, è la modalità fondamentale attraverso cui il soggetto conosce e interpreta. Emerge, dunque, che la conoscenza non è possibile senza la consapevolezza dei pensieri ed il fatto che gli stati mentali siano identificati da relazioni causali con oggetti ed eventi esterni condivisi è essenziale la possibilità di comunicare.

È ciò che rende una mente, in linea di principio, accessibile a un'altra.

Saldare l'apprendimento e la generazione della conoscenza a dinamiche sociali e relazionali, che sono costantemente ridefinite sulla base dell'esperienza maturata

[62] G. Alessandrini, *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini, Milano 2010.

all'interno di contesti differenti, significa connotare il lavoro cognitivo come partecipazione ad un processo di accumulazione e valorizzazione di saperi distribuiti. I processi che portano alla generazione di conoscenza diventano il frutto di un percorso di costruzione condivisa in cui le condizioni di esistenza del sapere sono rinnovate costantemente dal sistema sociale di riferimento.

L'attivazione del processo di accumulazione progressiva del sapere si basa sulla definizione di appropriati ambiti sociali e sulla mobilitazione di meccanismi di identificazione. In questo senso partecipare ad un sistema sociale significa anche collaborare ad un percorso di generazione e rinnovazione della conoscenza.

È in questo quadro che si colloca il dibattito sulle comunità, come gruppi di persone accomunate dal coinvolgimento attivo nella stessa pratica. Quest'ultima presidia il processo attraverso il quale il soggetto attribuisce un senso alla propria esperienza nel mondo e partecipa alla coltivazione della propria identità.

Per concludere, uno sguardo al *contesto sociale*.

Gli attuali orientamenti considerano due caratteristiche distintive della specie umana: l'abilità di modificare l'ambiente creando artefatti (materiali e simbolici); l'abilità di trasmettere, per mezzo del linguaggio, le modificazioni accumulate alle successive generazioni.

In questa prospettiva avviene la ridefinizione dell'apprendimento non più legato esclusivamente ai contesti scolastici ma inteso come processo di cambiamento che riguarda qualsiasi attività umana. La visione attuale è che lo sviluppo cognitivo promosso dalla scolarizzazione non produce un pensiero svincolato dal contesto, quanto un pensiero capace di *ri*-contestualizzazione che è propria dei compiti scolastici e del loro tipico porsi al di fuori di un contesto di vita reale.

A tal riguardo, Lengrand[63] considera l'educazione non solo come acquisizione di un patrimonio di conoscenze, ma anche sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso attraverso le diverse esperienze della vita. I compiti dell'educazione – sempre secondo l'autore – si definiscono in due direzioni: favorire l'attivazione di strutture e di metodi che aiutino gli individui per tutta la vita, nella continuità del loro apprendimento e della formazione; attrezzare l'individuo perché possa essere soggetto e strumento dello sviluppo anche attraverso le forme dell'auto-apprendimento.

È possibile visualizzare – con una *metafora geometrica* lungo tre assi cartesiani – gli ambiti principali interagendo con i quali il soggetto impara. A differenza dello spazio geometrico in cui tutti i punti sono ammissibili, nello spazio dell'interazione è quasi impossibile avere relazioni e/o scambi che giacciano sugli assi, e ciò perché le tre componenti (individuale, sociale e fisica) sono, in diversa misura, sempre presenti. Ad esempio è molto difficile pensare a situazioni in cui l'interazione con l'ambiente esterno e il contesto sociale non esercitino una forte influenza. Come è impensabile un'interazione con un contesto sociale, prescindendo da un'interazione con se stessi.

Lungo l'asse dell'*ambito individuale* si posizionano tutti gli apprendimenti in cui giocano un ruolo prevalente le attività come la riflessione, la fantasia, la

[63] P. Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris 1970.

creatività individuale, la meditazione. In questo "asse", l'interazione sia con l'ambiente esterno sia con il contesto sociale risulta praticamente inesistente. L'aspetto *princeps* è l'interazione con il proprio sé, come ad esempio nella riflessione su di un dato problema, su di una argomentazione, ecc.

Lungo l'asse dell'*ambiente fisico esterno* si posizionano quegli apprendimenti che sono il risultato dell'interazione con il mondo esterno e, quindi, importante è il gioco dei sensi e delle percezioni attraverso i quali il soggetto acquisisce. Apprendimenti di questo tipo hanno luogo quando si interagisce con un ambiente naturale, o con un ambiente ricostruito in laboratorio, o ancora, ad esempio, quando ci si esercita con uno strumento musicale o quando si fanno i primi tentativi per imparare ad andare in bicicletta. In questo caso, lo strumento musicale e la bicicletta sono ambienti esterni con cui interagisce chi apprende.

In ultimo, nell'asse del *contesto sociale* sono collocati gli apprendimenti che risultano dall'interazione con altri soggetti: un compagno di scuola, il gruppo di lavoro, il gruppo di pari, una comunità di professionisti o una comunità scientifica.

Ad esempio, un avvocato può imparare la professione solo esercitandola nel contesto costituito dalle persone e dalle istituzioni che amministrano la giustizia. Gli studi universitari gli hanno consentito di cominciare a lavorare in quell'ambito, ma non sono stati sufficienti per fornirgli la professionalità che può maturare solo lavorando in quel contesto. Nel caso più generale, un apprendimento è il risultato dell'interazione di tutti e tre gli assi[64] sia sul piano concettuale e della relazione sviluppo-apprendimento sia nei processi di crescita e di "adultizzazione".

Nella learning society – società dell'apprendimento o comunemente conosciuta come società della conoscenza – il soggetto è al "centro", a cui si riconosce un ruolo di responsabilizzazione nel processo di apprendimento (formale, informale e non formale).

1.4
Le *basi* dell'impalcatura.
L'apprendimento *tra* formale, non formale e informale

Accanto alle riflessioni sul tema del *lifelong* e della *learning society*, il dibattito europeo ha introdotto, a partire dalla seconda metà degli anni '90, la distinzione di tre diverse tipologie di apprendimento: formale, non formale ed informale.

Poiché si rilevano diverse accezioni e interpretazioni, un primo passaggio è di richiamare ciò che formalmente è stato enunciato negli approcci teorici e nelle diverse fonti normative.

[64] Ad esempio, un musicista diventa tale dopo aver interagito a lungo con lo strumento che suona (interazione con un ambiente fisico esterno), sotto la guida di un maestro e nell'ambito della comunità dei musicisti (interazione con un contesto sociale) e, soprattutto, riflettendo a fondo sulla musica, sulle idee e sui sentimenti da cui la musica nasce (interazione con se stesso). Ciò si può esprimere nella *metafora geometrica* confermando l'idea che ogni apprendimento si colloca nello spazio individuato da questi tre assi, dove le diverse componenti esprimono l'influenza dei tre tipi di interazione.

In prima istanza, gli *approcci teorici*, che richiamano le tre tipologie di apprendimento, hanno indirizzato operativamente i riferimenti in letteratura necessari per la costruzione dell'indagine empirica.

Il primo riferimento preso in considerazione è indubbiamente il lavoro di J. Delors del 1997[65] in quanto si pone l'attenzione e l'importanza ad una educazione per tutta la vita e conseguentemente la centralità di processi permanenti di educazione e apprendimento: viene trascurata l'educazione formale e si tende a valorizzare quella non formale e informale. Il rapporto si concentra sui sistemi d'istruzione ed educazione – più che sull'apprendimento e i processi ad esso correlati – ma l'attenzione ai contesti non formali e informali avvicina il divario teorico tra "educazione" e "apprendimento" e contamina tutte le ricerche e gli studi in particolare sul filone dell'apprendimento adulto.

A venti anni di distanza, il lavoro di Delors risulta quanto mai attuale in quanto ha messo in luce per la prima volta il tema della complementarietà dell'apprendimento formale, non formale ed informale.

Il secondo riferimento preso in considerazione si collega alla prospettiva socioculturale, sviluppata da Vygotskij agli inizi del secolo scorso, in cui l'apprendimento si traduce in «processo coessenziale all'individuo»[66]. Pertanto, gli individui imparano tutte le volte che prendono parte attiva alle pratiche e danno senso ai loro e agli altrui comportamenti. Ciò richiama l'attenzione alla partecipazione consapevole alle attività della vita quotidiana, del tempo libero come del lavoro.

Allo stesso modo lo psicologo sociale Engeström[67] afferma che gli individui apprendono trovando soluzioni a problemi pratici che hanno luogo nelle attività di tutti i giorni.

Per Choombs, ad esempio, l'apprendimento informale è di gran lunga la forma più comune di apprendimento in età adulta, di tipo spontaneo, non strutturato e che si manifesta in diverse situazioni, distinguendosi per il livello di autodirettività dell'apprendere[68]. Dal canto suo, Illeris ritiene che l'apprendimento informale si riscopre nella "quotidianità", in ogni momento della vita privata e sociale e in contesti non-organizzati, senza una formazione esterna imposta da programmi o istituzioni di tipo formale, come l'università[69].

L'apprendimento si indentifica, dunque, nel fare, nell'esperienza, nella riflessione (learning by doing, learning by experience, learning by reflection).

A queste si aggiungono le categorie elaborate dallo studio di Resnick ripreso in un prezioso volume sull'argomento pubblicato nella seconda metà degli anni '90 da alcuni docenti di area psicologica: la distribuzione sociale della conoscenza tra individui di un gruppo, organizzazione, contesto o interazione sociale; la manipolazione di strumenti utilizzati nelle pratiche; il ragionamento

[65] J. Delors (1997), *op. cit.*, p. 107.

[66] L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1992.

[67] Y. Engeström, *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki 1987.

[68] P.H. Coombs, *Formal and nonformal Education: future strategies*, in C.J. Titmus (a cura di), *Lifelong Education for Adults. An International book*, Pergamon Press, Oxford 1989.

[69] K. Illeris, *Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press, Roskilde 2004.

contestualizzato riferito a eventi e oggetti dell'esperienza; le competenze per affrontare le situazioni[70].

L'apprendimento formale si collega ad un curriculum di studio (o programma), è insegnato ed è valutato con un set di indicatori che non sono determinati dallo studente, ed include attività come corsi, seminari ed addestramento formale. L'apprendimento informale e non formale, invece, è volontario e basato sulle situazioni in cui gli adulti si collocano.

Gli stessi soggetti sono costantemente interessati da processi di apprendimento più o meno intenzionali e consapevoli, realizzati in contesti differenziati, in momenti e fasi diverse della vita. Alcuni luoghi/situazioni, hanno da sempre riposto un'importanza centrale alla formazione dell'individuo, come la famiglia di origine, l'istruzione, il luogo di lavoro, le relazioni affettive.

Questi aspetti concorrono, oltreché a generare apprendimento, a strutturare quelle mappe cognitive che hanno un peso notevole nel modo di porsi di fronte alle successive azioni di apprendimento (di problem solving, ecc.).

Vi è tuttavia una confusione concettuale sui termini e significati di apprendimento formale e non formale, anche perché i confini che distinguono i diversi tipi di apprendimento sono molto difficili da individuare (come già argomentato anche sui significati di apprendimento nel par. 1).

Si giunge così alla *rassegna normativa* di cui mi sono avvalso per meglio comprendere la distinzione – per alcuni ancora "confusa" – delle tre tipologie di apprendimento.

Negli anni 2000, con il Memorandum su Istruzione e formazione[71] – e più avanti ripreso dal Cedefop – comparve per la prima volta il riferimento alle aree di apprendimento che vengono declinate in formale, non formale e informale.

La priorità consisteva nella proposta di alcune misure che tenessero conto sia della volontà del soggetto ad apprendere sia alla messa in pratica ed alla riuscita dei sistemi di istruzione e formazione permanente ad essere più rispondenti ai bisogni della collettività.

La prima categoria è quella dell'*apprendimento formale*, che avviene in contesti istituzionali delegati all'istruzione e formazione, e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. È costituito da un insieme di conoscenze che l'organizzazione sociale intende promuovere, sviluppare, tramandare. È strettamente correlato al carattere di intenzionalità da parte di chi apprende ed alla certificabilità delle competenze acquisite.

La seconda categoria è rappresentata dall'*apprendimento non formale*, che avviene al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. È dispensato all'interno di comunità specifiche come sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi di società civile (associazioni giovanili, sindacati, partiti politici, gruppi di volontariato, sport e tempo libero). Può essere fornito anche da organizzazioni o

[70] L.B. Resnick, *Imparare dentro e fuori dalla scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 1995.

[71] Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Bruxelles, ottobre 2000.

servizi istituiti a complemento dei sistemi formali. Tra i criteri fondanti compare il carattere di intenzionalità da parte di chi apprende, ma a differenza del *formal learning* la certificabilità delle competenze acquisite non rientra tra i suoi requisiti fondamentali, benché non se ne esclude la possibilità.

L'ultima categoria è l'*apprendimento informale*, che risulta intrinseco all'esperienza quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle conoscenze e competenze. Manca dei requisiti di strutturazione, di intenzionalità e di certificabilità che, in misura diversa, contraddistinguono le altre due tipologie di apprendimento.

L'elemento di differenziazione tra l'apprendimento formale, non formale e informale è l'*intenzionalità*. È possibile notare, infatti, come nei primi due casi si ritiene che l'apprendimento sia la conseguenza di un atto intenzionale da parte del soggetto, mentre in quello informale il processo cognitivo risulta essere del tutto incontrollato e inconsapevole.

Un secondo elemento di differenziazione che riguarda però l'apprendimento formale e non formale rispetto all'informale risiede nella loro *istituzionalizzazione*. Rientrano in questa categoria, tutte le organizzazioni che erogano programmi e/o piani strutturati espressamente progettati per l'istruzione e l'apprendimento e che implicano un rapporto tra discente/docente.

Il terzo elemento rimanda invece alla distinzione tra istruzione e formazione formale/informale rispetto al non formale. La distinzione dipende dalla possibilità che l'attività sia o meno progettata per raggiungere un risultato formativo che è possibile posizionare all'interno del *National Framework of Qualifications* (*NFQ*)[72].

Per rendere più chiaro il quadro delle differenze tra le tre tipologie di apprendimento rispetto all'intenzionalità (che indicheremo con IN), istituzionalizzazione (IS), e National Framework of Qualifications (NQF), si farà riferimento alla *tavola 1.3* che riprende la classificazione delle attività di apprendimento dal Manuale del CLA pubblicato dall'Eurostat.

Possiamo, dunque, sintetizzare i criteri operativi che distinguono le varie categorie di attività di apprendimento nel modo seguente:

Istruzione e formazione formale (IN + IS + NQF)
Istruzione e formazione non formale (IN + IS – NQF)
Apprendimento informale (IN – IS – NQF)

[72] Per NFQ si intende l'«entità, riconosciuta a livello nazionale e internazionale, attraverso la quale tutti i risultati dell'apprendimento possono essere valutati e messi in relazione gli uni con gli altri in modo coerente e che definisce il rapporto tra tutte le certificazioni relative a istruzione e formazione. Può corrispondere ad una organizzazione/ente o ad un quadro regolamentare e definisce la *qualification* come pure gli organismi che rilasciano le qualification (enti certificatori) che fanno parte del NFQ».

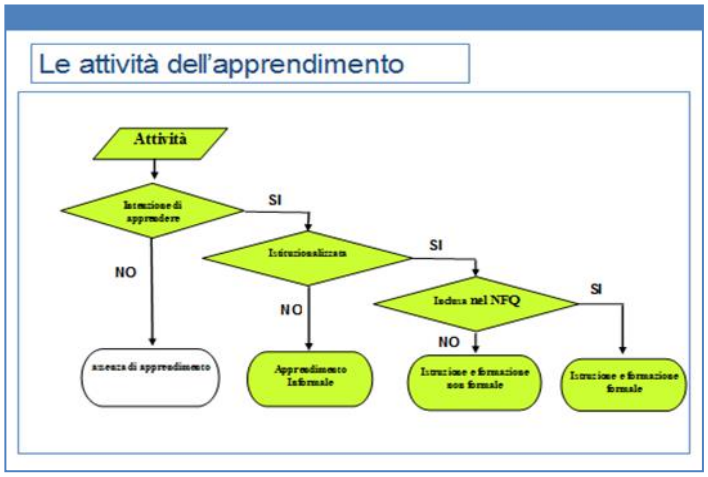


Fig. 1.3 – Le attività dell'apprendimento
Fonte: Eurostat (2006)

Solo nel momento in cui si investe nelle tre categorie dell'apprendimento, risulta praticabile un superamento delle tradizionali delimitazioni imposte dall'istituzione e, al contempo l'attenzione si sposta al processo di convalida dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*).

Dimensione trasversale rispetto ai diversi ambiti dello sviluppo formativo e professionale, i risultati dell'apprendimento – considerati indipendentemente dai setting specifici in cui siano stati acquisiti – possono favorire la leggibilità, la confrontabilità ed il trasferimento di qualifiche e competenze, tanto tra i soggetti quanto tra i diversi sistemi e le loro articolazioni interne.

Nei paragrafi successivi cercherò di descrivere i principali documenti europei che trattano in maniera approfondita il fenomeno degli apprendimenti, e per la sua concettualizzazione, nonché le principali ricerche ed indagini che trattano in "maniera trasversale" l'argomento e confermano ancora una situazione di criticità nel nostro Paese.

1.5
Le *politiche*.
Gli indirizzi europei

A partire dalla fine degli anni '80, ha inizio un lungo processo di riflessione e consapevolizzazione sul concetto del *lifelong learning* – quindi sul tema dell'istruzione e della formazione permanente – e un'attenzione maggiore al problema della validazione degli apprendimenti.

Altrettanto numerose, le tappe che hanno segnato importanti cambiamenti nell'ottica delle strategie adottate dalle politiche comunitarie[73] e che hanno

[73] Per quanto riguarda il campo specifico dell'istruzione superiore, il cammino è lungo e complesso: il *Processo di Bologna*, la dichiarazione *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* di Berlino 2003; *L'Area Europea dell'istruzione superiore – Conseguire gli Obiettivi* di Bergen 2005; *Verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato* di Londra 2007 fino alle recenti disposizioni. In particolare, a Lovanio nel 2009 è stata approvata la dichiarazione *Lo spazio europeo dell'Istruzione nel prossimo decennio* in cui

permesso di attivare un "circolo virtuoso" tra apprendimento permanente, sviluppo economico e occupabilità.

Negli anni '90, l'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), l'Unesco (Organizzazione delle nazioni unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) e l'Unione Europea hanno rilanciato il concetto di lifelong learning per lo sviluppo della cittadinanza attiva, la promozione dell'individuo, la realizzazione di un'occupabilità più ampia.

La documentazione prodotta in sede europea, a partire dal Libro Bianco della Commissione *Insegnare ad apprendere: verso la società conoscitiva* fino alla Strategia di Lisbona del 2000, non ha prodotto gli esiti sperati oltre la mancata adozione di misure specifiche per rendere l'apprendimento formale, informale e non formale realmente efficace.

Nelle istituzioni educative e formative, ad esempio, ciò che deve essere messo a fuoco non è l'azione del docente che insegna, ma *l'uso che lo studente fa di quanto ha appreso*. Le verifiche non devono limitarsi alla valutazione delle nozioni memorizzate. Il fine è di mettere gli studenti "alla prova": cioè di farli argomentare, dimostrare, elaborare, risolvere problemi, sviluppare progetti, elaborare prodotti. Questo aspetto si richiama ai "learning outcomes" che rappresentano non tanto i possibili risultati attesi, quanto invece i risultati effettivamente raggiunti ed osservati al termine del processo. Sono la combinazione di competenze complesse e di diversa natura, a loro volta frutto della combinazione di abilità, conoscenze ed altre qualità personali.

Per tali ragioni, si rivendica la necessità di prevedere delle misure di riconoscimento e validazione delle competenze maturate in luoghi, contesti, attività differenti, così come si evince dai recenti documenti e report disponibili. In particolare, a giugno 2016 è stata pubblicata la Comunicazione Europea "*A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*" con l'obiettivo di rafforzare le capacità di base, rendere le competenze più visibili e comparabili tra i diversi paesi, sviluppare la skill intelligence e le scelte di carriera. La posizione del problema è rilevabile dai seguenti dati: 70 milioni di persone hanno un titolo di studio poco qualificato, livelli di competenze non misurabili e si trovano in una condizione di emarginazione sociale. Le tavole seguenti (*1.4* e *1.5*) forniscono un quadro chiave dell'"emergenza sociale" mettendo a confronto il livello di partecipazione all'istruzione superiore con l'abbandono scolastico nel 2015.

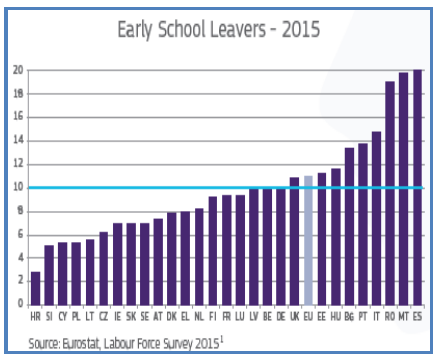
L'Agenda riconosce che un'educazione di qualità deve iniziare fin dalla tenera età in modo tale da fornire le basi necessarie per motivare all'apprendimento e, di conseguenza, sviluppare capacità future.

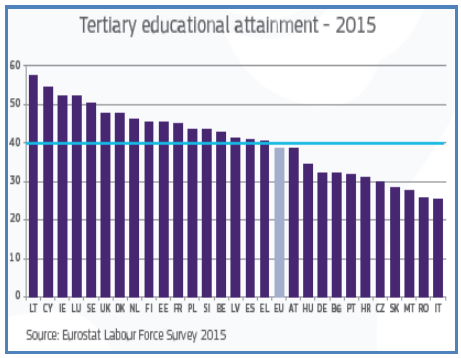
Dovendo selezionare la documentazione esistente, ho scelto di avvalermi degli studi e delle ricerche varate in sede europea che più hanno enfatizzato l'importanza degli apprendimenti. In particolare, ho preso in considerazione il

---

viene ribadita la necessità di continuare ad investire sull'istruzione europea la quale dovrà essere "dinamica e flessibile" e dovrà impegnarsi in ogni modo a produrre innovazione sulla base dell'integrazione tra didattica e ricerca a tutti i livelli. Si ribadisce altresì la necessità di un impegno di responsabilità pubblica nella copertura delle risorse necessarie affinché possano essere perseguiti tutti gli obiettivi proposti.

documento Europea 2020, i principi comuni per la convalida degli apprendimenti e le ricerche condotte dal Cedefop e dall'OCSE. Le riflessioni emerse dallo studio della documentazione europea ha consentito di comprendere le "aree argomentative" da indagare e su cui aprire un ragionamento in merito alle considerazioni che lo studente vuole rendere note tra il livello di motivazione allo studio, le competenze realmente apprese rispetto a quelle dichiarate. L'intento della ricerca è soprattutto quello di capire il punto di vista dello studente rispetto alla normativa europea sull'argomento e, in sede di focus group, effettuare un lavoro di discussione critica dei numerosi articoli ivi contenuti per la costruzione di una parte dei descrittori che andranno a comporre il Q-SORT.





Tav. 1.4 – Abbandono scolastico 2015 *Tav. 1.5 – Istruzione superiore*

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (2015)

1.5.1
Europa 2020

Il fallimento delle strategie "messe in campo" con il mancato raggiungimento dei benchmark definiti a Lisbona, e la crisi economica internazionale, hanno portato all'approvazione del documento *Europa 2020*[74].

Varato nel 2011, il documento ha elaborato un elenco di obiettivi centrati su:

a) una *crescita intelligente*, mediante un'economia basata sulla conoscenza;
b) una *crescita sostenibile*, promuovendo un'economia a basso impatto ambientale;
c) una *crescita inclusiva*, favorendo l'occupazione per una coesione sociale e territoriale.

Con la strategia Europa 2020 si è aperta una nuova frontiera, ossia quella di aiutare l'Europa a riprendersi dalla crisi e ad uscirne rafforzata, incentivando la competitività, la produttività, il potenziale di crescita, la coesione sociale e la convergenza economica.

Da una parte, si riconosce la centralità della pratica nell'apprendimento, concependo il lavoro stesso come ambito in cui poter apprendere per migliorare l'agire. Secondo poi, si tratta di riconoscere rilevanza strategica alla formazione in

[74] Cfr. al riguardo European Commission, *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Brussels 2011; *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011 e *Lavorare insieme per i giovani d'Europa. Invito ad agire contro la disoccupazione giovanile*, COM, 2013, p. 447.

quanto intervento professionale specializzato per la creazione di nuova conoscenza, e di trasformazione della pratica.

Il documento presenta un elenco di iniziative e progetti innovativi destinati – seppur in maniera trasversale – ad attività che promuovono l'apprendimento e l'istruzione a tutti i livelli e per tutte le fasce d'età:

a) *l'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione;
b) *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro;
c) *un'Agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese;
d) *un'Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le competenze in tutto l'arco della vita.

Il documento evidenzia alcuni parametri di riferimento per il 2020 in merito al grado di incidenza degli apprendimenti per la popolazione adulta. In particolare: meno del 10% dei giovani dai 18 ai 24 anni dovrebbe abbandonare gli studi o la formazione; almeno il 40% dei 30-34enni dovrebbe aver completato un percorso di istruzione superiore; almeno il 15% degli adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.

Ci si attende molto, allora, dalle istituzioni educative (scuole, università, ecc.), perché oltre a far raggiungere i risultati dell'apprendimento, dovrebbero far amare lo studio ai giovani, insegnarli ad affrontare le sfide e i conseguenti successi o insuccessi, a collaborare per raggiungere obiettivi comuni, a pensare in modo critico, a deliberare scelte responsabili e non solo individualistiche. La formazione culturale e professionale dei giovani, necessaria per inserirsi nel mercato del lavoro e nella società, avviene nell'ambito della visione e formazione integrale della persona, che è costituita anche di dimensioni altre da quelle oggettive e misurabili (prodotti, risultati). E per tale ragione, tra le misure discusse in sede europea trova una sua collocazione la convalida degli apprendimenti formali, informali e non formali.

1.5.2
Principi comuni europei per la riconoscibilità e trasparenza dell'apprendimento formale

A partire dal 2004, attraverso due Raccomandazioni, viene definito il quadro europeo basato su principi comuni di trasparenza, riconoscibilità, legame con la concreta realtà lavorativa, valorizzazione del ruolo delle istituzioni e delle parti sociali.

I documenti di riferimenti sono l'*European Qualification Framework* (EQF – www.ec.europa.eu/education.it)[75] e l'*European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET – www.cedefop.europa.eu).

L'EQF può essere inteso come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche nei diversi sistemi nazionali e per incentivare l'apprendimento permanente e le pari opportunità nella società della conoscenza.

Nell'EQF i risultati di apprendimento sono rappresentati da descrittori di *conoscenze*, *abilità* e *competenze*, coerenti anche con la formulazione delle otto competenze chiave definite in sede europea.

Le *conoscenze* sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. È esprimibile attraverso una locuzione che indichi: concetti, fatti, principi, teorie, procedure, metodi o tecniche, processi. Nel contesto dell'EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Le *abilità* intese come le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. È esprimibile attraverso l'impiego di un verbo all'infinito che esprima una operazione concreta (applicare, utilizzare, condurre) o astratta (calcolare, memorizzare, associare) e un sostantivo che esprima l'oggetto dell'operazione. In EQF, 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).

Le *competenze*[76] sono 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. In EQF, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e di autonomia.

Utilizzare il "risultato di apprendimento" come parametro comparativo significa, dunque, superare la logica di confronto basata sui metodi e/o sui percorsi di apprendimento per concentrarsi invece sugli esiti conseguiti, ossia quello che una persona è in grado di fare (ad esempio, nella risoluzione di un problema, nella conduzione di un compito, ecc.).

L'EQF non ha solo la funzione di semplificare la comunicazione e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, ma consente congiuntamente il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del Paese in cui sono state conseguite. Lo scopo è anche quello di sostenere i

---

[75] Isfol, *Verso l'European Qualification Framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Catanzaro 2008.

[76] Sul tema delle competenze, cfr. G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004; R. Boam, P. Sparrow, *Come disegnare e organizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2003; F. Butera, E. Donati, R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1997; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001; D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995.

processi di validazione dell'apprendimento non formale, nonché di guidare lo sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione.

L'ECVET rientra nel progetto globale di sviluppo della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione professionale e risulta essere complementare al Quadro Europeo delle qualifiche (EQF).

Gli elementi "comuni" tra le due raccomandazioni riguardano:

a) i risultati dell'apprendimento;
b) le qualifiche;
c) l'apprendimento permanente;
d) la mobilità.

È uno strumento che rafforza la trasparenza e il riconoscimento dei risultati di apprendimento dei singoli individui a prescindere dal contesto in cui sono stati acquisiti. Incoraggia la cooperazione all'interno della rete degli attori coinvolti (istituzioni, agenzie formative, insegnanti, discenti, ecc.). Rende possibile il trasferimento dei learning outcomes affinché l'individuo possa passare da un contesto all'altro di apprendimento e/o professionale. Definisce le qualifiche in termini di unità relative ai risultati di studio e permette una definizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze caratterizzanti ogni qualifica.

La decisione varata in sede europea è quella di creare «un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale inteso ad agevolare il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati comprovati dell'apprendimento delle persone interessate ad acquisire una qualifica»[77].

In questo ambito, l'università, la formazione professionale e le diverse agenzie che si occupano a vario titolo di formazione, rivestono un ruolo fondamentale nel processo di formazione permanente degli individui e di accompagnamento nel percorso di riconoscimento dei crediti formativi.

1.5.3
Principi comuni europei nella convalida dell'apprendimento non formale e informale

È concordato il principio secondo il quale il riconoscimento e la valutazione delle esperienze, dei saperi e delle competenze acquisite in ambito informale e/o non formale, debbano essere convalidate sia all'interno che all'esterno dei sistemi ufficiali di istruzione e formazione, quindi anche sul posto di lavoro e nella società civile.

L'individuazione e la convalida[78] assumono un ruolo fondante in quanto strumenti che permettono il trasferimento dei risultati dell'apprendimento conseguiti dai cittadini.

[77] *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, 2009.

[78] Il termine "convalida" varia di significato da Paese a Paese, ma generalmente è usato in senso ampio per includere l'individuazione nonché la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Contribuiscono inoltre a rendere comparabili i differenti approcci e sistemi esistenti negli Stati Membri.

Secondo quanto espresso dal Consiglio, riunitosi a Bruxelles il 18 maggio 2004[79], l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale, mira a valutare l'insieme di conoscenze e competenze di un individuo, indipendentemente *da dove* o *come* queste siano state acquisite.

Ad otto anni di distanza, è stato varato un nuovo documento[80] con l'intento di «istituire, entro il 2018 — in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato — modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale». Il documento fornisce un quadro chiaro circa le "opportunità di riconoscimento e convalida delle competenze"; nonché descrive le situazioni «che consentano alle persone di: a) ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale, compreso, se del caso, mediante risorse educative aperte; b) ottenere una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento non formale e informale, fatte salve altre disposizioni legislative dell'Unione applicabili in materia, in particolare la direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali» (p. 3).

La finalità è di misurare il grado di rispondenza alle "esigenze" di *individuazione, documentazione, valutazione* (dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale) e di *certificazione* (sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica).

Alcuni principi sono riportati anche nel D. Lgs. del 16 gennaio del 2013, in cui vengono definite le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze. In particolare, il documento intende assicurare: a) la *legittimità* in modo tale da garantire la omogeneità delle prassi e delle attestazioni che vengono rilasciate; b) l'*affidabilità* e *validità* nel garantire processi, sistemi e strumenti di valutazione trasparenti e funzionanti attraverso l'esercizio di specifiche regole e prescrizioni formali; c) la *condivisione* e la *traducibilità*.

Già da alcuni anni, le filiere (quali IFTS e EDA) si sono dotate di linee guida nazionali per la validazione dell'apprendimento in ingresso. Altrettanto nei percorsi universitari in cui è previsto il riconoscimento di competenze maturate sul lavoro, in stage o in attività culturali, di volontariato, servizio civile.

Si ribadisce, pertanto, che il paradigma dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita deve comprendere tutti i tipi di apprendimento e che il riconoscimento

---

[79] *Conclusione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riunite in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18 maggio 2004.

[80] *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Consiglio dell'Unione Europea, Brussels (2012/C 398/01).

di un apprendimento non formale e informale rappresenta un elemento fondamentale della strategia dell'apprendimento permanente.

L'identificazione di tali apprendimenti consente ai discenti di definire il punto di partenza, di accedere ad un livello specifico di un programma di apprendimento e di conseguire crediti per ottenere e/o raggiungere una qualifica.

Un sistema di questo tipo, oltre a motivare il discente, consente la valutazione dell'apprendimento precedentemente acquisito e rappresenta un dispendio di tempo in quanto riduce e/o elimina la necessità di riapprendere ciò che è già stato acquisito.

L'interesse europeo si è indirizzato in particolare verso i giovani, ai quali è riconosciuta la partecipazione ad una vasta gamma di attività al di fuori dei sistemi di istruzione formale, come per esempio nell'animazione o l'associazionismo giovanile, lo sport, il volontariato, le attività della società civile, gli scambi internazionali e la partecipazione a programmi di mobilità.

Il non formale e l'informale costituiscono, a mio avviso, un "volano" importante nel processo di apprendimento. In particolare, sono strumenti efficaci per facilitare l'acquisizione di saperi, abilità e competenze e per consentire di sviluppare la capacità e la predisposizione ad apprendere in qualsiasi momento.

Per questo motivo, sono risultate utili le ricerche del Cedefop e dell'OCSE che hanno fornito delle linee guida per la validazione degli apprendimenti.

1.5.4
Il lavoro del CEDEFOP e dell'OCSE

Il Cedefop – Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale – è stato fondato nel 1975 a Sollonico ed è l'agenzia europea incaricata di promuovere uno spazio europeo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare l'istruzione e la formazione professionale.

Negli ultimi quindici anni ha pubblicato una quantità numerosa di ricerche analizzando sia lo stato dell'arte dei Paesi europei sia sviluppando strumenti e tecniche volte a riconoscere l'apprendimento non formale ed informale.

A partire dalla ricerca del 1997 dal titolo *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels*, per la prima volta (forse!) sono state rese disponibili alcune delle metodologie e dei sistemi d'identificazione, di valutazione e riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in maniera non formale.

Il documento affermava che «le competenze acquisite fuori dal sistema formale di istruzione e formazione sono sempre esistite e restano indispensabili a tutti gli individui, imprese, società» (p. 18).

Si necessitava, dunque, di apposite misure atte a consentire una migliore trasparenza e trasferimento delle conoscenze, abilità e competenze, possedute dai cittadini europei.

Il mancato riconoscimento e trasparenza degli apprendimenti acquisiti al di fuori del sistema istituzionale di istruzione, è qui considerato come un problema di statuto. Il valore dell'apprendimento non formale ed informale nel mercato del lavoro e nell'educazione formale non è solo un problema di ordine tecnico e amministrativo, ma anche di fiducia generale.

Lo stesso Cedefop fornisce una diversa designazione delle tre tipologie di apprendimento, aggiungendovi ulteriori elementi di riflessione. In particolare gli apprendimenti vengono così definiti:

- l'*apprendimento formale*, si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse);
- l'*apprendimento non formale*, si realizza in attività pianificate, ma non esplicitamente progettate e strutturate (in termini di obiettivi, tempi e risorse), pur contenendo importanti elementi di apprendimento.
- l'*apprendimento informale*, è il risultato delle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero. Non è strutturato né organizzato in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse.

Nella designazione delle tipologie ad opera del Cedefop vengono inglobate le definizioni precedentemente enunciate, anche se viene effettuata una sensibile distinzione tra l'apprendimento formale e l'apprendimento non formale.

In definitiva, il tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale trova la sua diretta esplicitazione nel concetto di *validazione*, ossia nel processo di accertamento e valorizzazione degli apprendimenti, finalizzato ad assegnare un valore e a mettere in trasparenza le competenze individuali.

Nella pubblicazione del 2004 *Terminology of vocation training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe* e quella del 2009 *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, il Cedefop elenca alcune "misure" efficaci per le tre tipologie di apprendimento. Nello specifico, il documento rivendica la necessità di garantire:

a) la *trasparenza*, modalità attraverso cui è possibile fornire "visibilità" ai saperi ed alle capacità acquisite dai singoli individui;
b) il *riconoscimento*, si riferisce sia ai certificati che attestano il raggiungimento di una qualifica sia alla validazione di crediti e competenze utili per l'acquisizione di determinati certificati;
c) la *certificazione*, riguarda la convalida formale delle competenze acquisite da una persona sia nei contesti formali che in quelli non formali/informali;
d) la *valutazione/convalida*, ovverosia il riconoscimento e la convalida dei risultati degli apprendimenti attraverso un processo di valutazione/assessment;
e) l'*identificazione* in cui la persona diviene consapevole dei propri apprendimenti acquisiti nei diversi contesti.

Nel rapporto *European Inventory on Validation* del 2015, emerge che tutti i paesi dell'Unione Europea si stanno adoperando a trovare una "chiave di lettura" al tema dell'apprendimento permanente. Lo scopo è di mettere in campo normative e/o dispositivi volti a garantire agli individui l'accesso a percorsi formali di istruzione e formazione, e la valorizzazione delle competenze comunque e ovunque apprese. Il tema, dunque, chiama in causa le strategie e le

politiche dei governi e dei sistemi istituzionali mostrando che «quanto più la dimensione politico ed istituzionale è in grado, per diversi motivi, di sintonizzarsi in modo strutturale e concreto sul tema della valorizzazione e sviluppo degli individui, tanto più si affermano modelli e sistemi di regolazione e riconoscimento istituzionale delle competenze indipendentemente dal contesto in cui sono state apprese» (p. 11).

Tuttavia, mentre in alcuni Paesi sono stati definiti ed elaborati sistemi-quadro istituzionali di validazione a carattere nazionale (Francia, Norvegia, Portogallo, Olanda, Regno Unito, Finlandia); in altri contesti sono in atto azioni e progetti che preludono ad una riflessione istituzionale e politica sul tema e che rimandano, ad un momento futuro, la definizione di metodologie e *dispositivi condivisi unitariamente*.

Contestualmente alle Linee Guida redatte dal Cedefop, il Rapporto *Recognising non formal and informal learning: outcomes, policies and practices* pubblicato da OCSE nel 2010 e nella versione aggiornata del 2014, fornisce ulteriori approcci strategici e metodologici al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali. In particolare, i temi chiave su cui si deve basare un processo di validazione sono la *visibilità*, ossia la possibilità di rendere visibili e trasparenti gli apprendimenti in qualsiasi contesto, e la *documentazione* cioè la necessità di documentare gli apprendimenti con prove tangibili (titoli, qualifiche formali, attestazioni, testimonianze, ecc.).

Ad oggi, i sistemi di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale si sono sviluppati isolatamente. Un set di principi comuni europei può contribuire ad aumentare la comparabilità e la coerenza e può supportare il *lifelong learning* senza sostituirsi al lavoro condotto a livello nazionale, regionale, settoriale e locale.

La sfida lanciata dall'Unione europea consiste nella formulazione di "meta-principi", che possono essere formulati sia in forma negativa (*cosa non deve essere fatto*), sia in forma positiva (*cosa si vuole che sia fatto*).

Nel 2015 il Cedefop (http://www.cedefop.europa.eu) ha riorganizzato le proprie attività per concentrarsi soprattutto su come migliorare sistemi e istituzioni; sviluppare metodologie di apprendimento che favoriscano l'occupabilità e analizzare le correlazioni tra abilità, competenze e fabbisogni di competenze nel mercato del lavoro. È del novembre 2016, invece, l'ultimo rapporto pubblicato[81] dal Centro europeo delle ricerche in cui si denuncia la mancanza di statistiche nazionali ufficiali sul tema della convalida, accanto ad un'inesistente regolamentazione sul tema. Dal confronto dei paesi europei, se il riconoscimento degli apprendimenti informali e non formali è adottato dalla Francia, in prima istanza, e da paesi emergenti come Regno Unito e Malta; in Italia, invece, non esistono strumenti di validazione nei diversi settori, dall'educazione degli adulti all'alta formazione. Come si legge nel Rapporto «Italy does not gather national data on the use of VNFIL but four regional authorities (Valle D'Aosta, Toscana, Emilia Romagna and Lombardia) which are

[81] Cedefop, *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 uptade of the European inventory on validation*, Luxembourg 2016.

more advanced in the development of VNFIL, compile regional databases» (p. 37).

Rispetto alle misure e alle azioni su cui UE, Cedefop, OCSE stanno lavorando, i dati pubblicati annualmente da organismi quali Istat ed Eurostat delineano un quadro differente. Si tenterà di concludere la riflessione con un'analisi della situazione del nostro Paese e la comparazione a livello europeo.

1.6
Le *indagini*.
Le fonti statistiche che misurano l'apprendimento permanente

Nonostante gli indirizzi europei abbiano varato molteplici misure negli ultimi anni con l'intento di rilanciare e potenziare gli apprendimenti acquisiti in contesti legati all'istruzione, al lavoro ed al tempo libero; allo stesso tempo, le indagini compiute su di un campione a larga scala "disegnano" una situazione che dimostra il mancato decollo delle politiche attuative sugli apprendimenti.

Inoltre, la popolazione di riferimento riguarda soggetti che rientrano nella classe 25-64 anni, molto ampia per poter analizzare nel dettaglio le motivazioni e le cause che hanno determinato tale ritardo. Soltanto nel caso dell'istruzione e della formazione, è stato possibile acquisire dati più specifici in quanto la classe presa ad esame è dai 25-34 anni, quindi soggetti che sono usciti da un percorso di istruzione secondaria e regolarmente iscritti in corsi universitari.

Le numerose fonti statistiche sono state utili per cercare di capire come poter "disegnare" il piano della ricerca. In particolare, è stato necessario reperire dati ed informazioni utili per capire come i soggetti, impegnati al momento di svolgimento della ricerca in un corso di studio universitario, si rapportino rispetto all'ambito occupazionale, all'impiego del tempo libero, alle attività extra curriculari (culturali, sportive, ludiche) in cui sono coinvolti, al livello di utilizzo (e del come vengono utilizzate a scopi formativi) delle nuove tecnologie nell'ottica di comprendere i possibili punti critici e gli aspetti caratteristici dell'ambiente universitario dal punto di vista dello studente.

Per le suddette motivazioni, prenderò come riferimento quattro variabili a cui corrispondono quattro diverse indagini:

1. la variabile *istruzione e lavoro*, con le rilevazioni del Rapporto BES curato dall'Istat;
2. la variabile *partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale* nel confronto europeo, pubblicata nel rapporto Eurostat ed Eurydice;
3. la variabile *partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale* in Italia, a cura dell'Isfol e del Ministero del Lavoro;
4. la variabile *competenze*, con la pubblicazione del primo step del progetto PIAAC.

Per quanto riguarda la prima variabile, il *Rapporto BES 2015: il benessere equo e sostenibile in Italia* curato dall'Istat ha evidenziato alcuni segnali positivi, seppur lievi, sul fronte dell'istruzione e formazione rispetto al passato.

La quota di persone di 25-34 anni con almeno il diploma superiore è cresciuta di 10 punti percentuali, raggiungendo nel 2015 il 59,3% e, rispettivamente, cresce la percentuale di 30-34enni che hanno conseguito un titolo universitario e quella delle persone che hanno svolto formazione continua.

Osservando più nel dettaglio i dati relativi all'anno 2015, i motivi principali che spingono a frequentare un corso di studio formale e non formale riguardano l'interesse a ottenere una certificazione (87,9%); la maggiore probabilità di trovare un lavoro (l'85,1%); il poter svolgere meglio il proprio lavoro e ottenere avanzamenti di carriera (il 24,8%). Se la prospettiva di acquisire conoscenze e abilità per essere più competitivi nel mondo del lavoro è predominante, la gran parte degli studenti frequenta corsi che trattano, comunque, argomenti attinenti ai propri interessi e le proprie attitudini (l'87%).

Un altro aspetto riguarda il *lavoro* che si presenta ancora denso di incertezze ed allarmismi. A gennaio 2016, il tasso di disoccupazione della fascia 25-34 anni ha raggiunto il 29,4% con +2,8% rispetto a gennaio 2015[82]. Lo stesso dicasi per il tasso di disoccupazione dei laureati che cresce ancora seppur con andamenti più moderati (-6% e -8,5% rispetto a 2 anni fa).

Il quadro riguarda anche la probabilità per i giovani di avere un lavoro a tre anni dalla laurea. Si conferma, in sostanza, la differenza nella probabilità di ingresso nel mercato del lavoro in relazione all'ambito disciplinare in cui si consegue la laurea; la relazione tra estrazione sociale della famiglia di origine e percorso di istruzione intrapreso e successo nel conseguimento del titolo; differenze nelle probabilità di successo occupazionale in funzione dei diversi indirizzi e della classe sociale di origine.

Il rapporto conferma sostanzialmente un disequilibrio nel rapporto tra lavoro e istruzione, lavoro e l'età, ed anche tra lavoro e distribuzione territoriale con un marcato accento nella differenza tra "centro" e "periferia".

Enrico Moretti, docente di economia all'università di Berkeley, denuncia le ripercussioni economiche e sociali che stanno generando profonde disparità geografiche. Per alcune regioni e città, infatti, la globalizzazione e la diffusione di nuove tecnologie vogliono dire aumenti nella domanda di lavoro, più produttività, più occupazione e redditi più alti. Per altre, chiusura di fabbriche, disoccupazione e salari sempre più bassi. Nel volume *La nuova geografia del lavoro* (2013), Moretti ne traccia una mappa dettagliata perché «capire come le differenze economiche tra città e regioni, anziché diminuire, continuano ad aumentare, e come le imprese e i lavoratori più creativi si siano concentrati in determinati luoghi e non in altri, è di vitale importanza per decifrare e orientare il futuro della nostra economia» (p. 18). In questo nuovo scenario, sostiene Moretti, l'Italia rischia di diventare per l'Europa quello che la terza America è per gli Stati Uniti, ovvero un insieme di città e distretti industriali in declino lento ma irreversibile i cui principali soggetti che ne pagheranno le spese saranno appunto i "giovani", la "generazione neet" (ovvero coloro che rientrano nella fascia 25-34 anni presa in esame).

[82] La disoccupazione giovanile è passata dal 23,4% del 2010 al 29,0% del 2015 rispetto alla Spagna (43,1%), Polonia (24,9%), Francia (23,2%), Portogallo (21,2%), Belgio (20,4%) e rispetto a paesi come la Germania (8,3%) e Olanda (7,8%), che figurano in fondo alla classifica.

Per quanto riguarda la seconda variabile che riguarda la *partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale* nel confronto europeo, ho preso in considerazione il rapporto Eurydice dell'Indire che fornisce un quadro dettagliato dell'incidenza degli apprendimenti informali e non formali per gli adulti[83]. Il rapporto si è avvalso di tre indagini coordinate da Eurostat che forniscono dati per valutare la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione: l'Indagine UE sulla forza lavoro (*EU LFS*), l'Indagine sull'istruzione degli adulti (*AES*) e l'Indagine sulla formazione professionale continua (*CVTS*)[84].

I dati tratti da AES mostrano che nel 2013 il 40,3% degli adulti di 25-64 anni in Europa ha partecipato ad attività di apprendimento formale o non formale nei 12 mesi precedenti all'indagine, come riportato nella *tavola 1.6*. La stessa cifra indica che gli adulti hanno molte più probabilità di partecipare ad attività di apprendimento non formale rispetto all'istruzione e alla formazione formale. Infatti la partecipazione all'istruzione e alla formazione non formale è quasi sei volte più elevata rispetto all'istruzione formale (36,8% contro 6,2%).

Dal grafico si evince che la partecipazione degli adulti è eterogenea tra i paesi. In questo caso, l'Italia si attesta ad un valore del 35,6% rispetto alla media europea del 40,3%. La situazione però si capovolge prendendo in considerazione il solo dato dell'apprendimento formale, in cui l'Italia si posiziona, al pari di Bulgaria, Grecia, Romania e Slovenia, in fondo alla classifica.

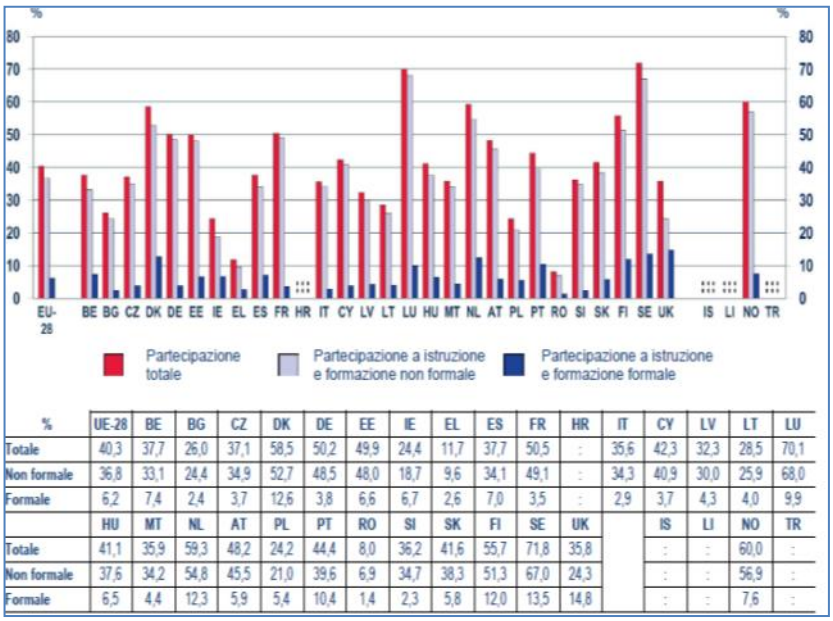
Ad incidere la percentuale di partecipazione sono il livello di istruzione, lo status professionale, la categoria professionale e l'età. In particolare, i dati sulla variabile "età" evidenziano una maggiore propensione alle attività non formali e informali da parte della fascia d'età 25-34 anni che raggiunge valori pari al 48,5%, a cui segue la fascia d'età 55-64 anni con il 26,6% e gli over 55 anni con una riduzione significativa.

Rispetto alla terza variabile, *partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale* in Italia, ho preso in esame il *XVI Rapporto sulla Formazione continua*. A fronte della posizione occupata rispetto alla media europea, si evidenziano altresì delle "differenze per così dire interne" nel nostro Paese: ovverosia, la partecipazione ad attività distribuite per aree geografiche. E qui ritorna utile la tesi poc'anzi esposta delle "geografie del lavoro" di Moretti. Nel Nord-est, la percentuale complessiva di soggetti dai 18 ai 74 anni che partecipa ad attività di formazione è pari al 59,3%, nel Centro il 56%, nel Nord-ovest il 52,5%, mentre nel Sud e nelle Isole si registra il livello più basso con il

[83] Commissione Europea, *Istruzione e formazione degli adulti in Europa. Ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento*, Rapporto Eurydice, Bruxelles 2015.

[84] La *Labour Force Survey (LFS)* rileva la partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale (escluso il training on the job) della popolazione. Per gli individui con età 25-64 anni, produce la stima annuale dell'indicatore europeo sulla partecipazione degli adulti al lifelong learning. *La Adult Education Survey (AES)* rileva la partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale, non formale (incluso il training on the job) e informale della popolazione. Viene rilevata anche la partecipazione ad attività culturali e sociali che determinano un apprendimento intenzionale e le caratteristiche delle attività formative. Fornisce un quadro completo e approfondito in quanto rileva tutte le attività formative svolte dall'individuo, comprese quelle di breve durata, come quelle non formali e informali, ma che hanno una grande importanza, soprattutto in ambito lavorativo.

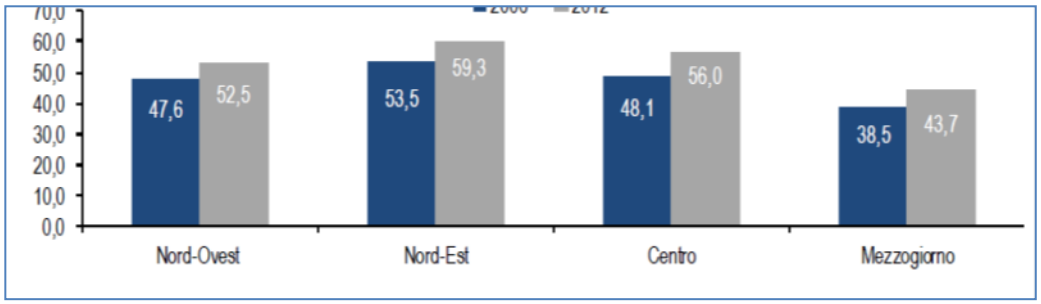
43,7%. Per partecipazione ad attività di formazione si intende corsi di studio (*istruzione formale*), attività di formazione (*formazione non formale*), attività di autoformazione (*apprendimento informale*).



%	UE-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Totale	40,3	37,7	26,0	37,1	58,5	50,2	49,9	24,4	11,7	37,7	50,5	:	35,6	42,3	32,3	28,5	70,1
Non formale	36,8	33,1	24,4	34,9	52,7	48,5	48,0	18,7	9,6	34,1	49,1	:	34,3	40,9	30,0	25,9	68,0
Formale	6,2	7,4	2,4	3,7	12,6	3,8	6,6	6,7	2,6	7,0	3,5	:	2,9	3,7	4,3	4,0	9,9
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Totale	41,1	35,9	59,3	48,2	24,2	44,4	8,0	36,2	41,6	55,7	71,8	35,8		:	:	60,0	:
Non formale	37,6	34,2	54,8	45,5	21,0	39,6	6,9	34,7	38,3	51,3	67,0	24,3		:	:	56,9	:
Formale	6,5	4,4	12,3	5,9	5,4	10,4	1,4	2,3	5,8	12,0	13,5	14,8		:	:	7,6	:

Tav. 1.6 – Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato a percorsi di istruzione e formazione nei 12 mesi precedenti all'indagine (%)
Fonte: Eurostat AES (2014)

La *tav. 1.7* mette a confronto il 2008 ed il 2014 al fine di comprendere se vi siano delle migliorie: l'aumento più consistente si osserva soltanto nelle regioni del Centro con circa 8 punti percentuali.



Tav. 1.7 – Distribuzione territoriale delle attività
Fonte: Isfol (2016)

Per quanto riguarda la frequenza a corsi di studio "formali", la situazione è piuttosto stabile[85], con una incidenza molto più marcata per i giovani tra 18 e 24 anni (37,3% contro valori molto esigui dopo i 34 anni) e una leggera prevalenza di donne (il 6,2% delle donne contro il 5,5% degli uomini).

[85] Sono 2 milioni 571mila le persone di 18-74 anni che nel 2015 sono state coinvolte in percorsi di istruzione scolastica e universitaria.

Le attività di formazione "non formali", cioè quelle strutturate e organizzate che, tuttavia, non permettono di acquisire un titolo di studio, hanno riguardato 13 milioni 819mila (il 31,4%) degli adulti (il 45,5% degli occupati e il 42,9% degli studenti), ed hanno riguardato corsi di formazione professionale svolti per motivi lavorativi o personali, periodi di "training on the job", partecipazione a workshop, seminari e convegni, corsi svolti per finalità personali, ecc.

Il 33,8% delle persone di 18-74 anni (con la punta massima tra i 25-34enni con il 39,6%) ha svolto, invece, un'attività di "autoformazione", vale a dire una modalità di apprendimento poco strutturata e gestita direttamente e autonomamente dall'interessato, svolta con l'intenzione di acquisire nozioni e competenze su argomenti di interesse personale. È da aggiungere la partecipazione alle attività culturali in quanto la quota di persone che investe in cultura, che aveva presentato un calo di oltre 5 punti percentuali in due anni, aumenta leggermente attestandosi al 26,7%.

Il dato su cui riflettere riguarda, invece, coloro che non hanno svolto nessun corso di studio o di formazione negli ultimi 12 mesi e non hanno potuto frequentarne per ostacoli incontrati, sesso, classe d'età, ripartizione geografica, condizione occupazionale e professionale e titolo di studio.

I dati suggeriscono che nei prossimi anni, oltre a dovere agire per migliorare le "opportunità di apprendimento" per i soggetti, dovremo probabilmente affrontare con maggiore attenzione anche il problema dell'analfabetismo digitale o meglio di pianificare dei percorsi strutturati di utilizzazione delle TIC a partire dalle istituzioni scolastiche e l'università (come vedremo nel capitolo 4).

Nonostante il lieve miglioramento registrato negli ultimi anni, si permane in una situazione di "stallo" sia nell'impianto delle proposte formative, sia nelle modalità di validazione delle competenze, sia nella "motivazione" stessa del soggetto a rendere spendibile un bagaglio di conoscenze/competenze per nulla riconosciuto dal mercato del lavoro.

Ma quali competenze, allora, possono aiutare il soggetto a vivere e lavorare meglio e cosa può rendere il Paese più competitivo? È la domanda cui ha cercato di rispondere il programma PIAAC (www.isfol.it/piaaconline) – indagine internazionale promossa dall'OCSE – che ha coinvolto cittadini adulti (16-65 anni) di 24 Paesi d'Europa, America e Asia.

Rispetto alle indagini che l'hanno preceduta, PIAAC[86] presenta alcuni aspetti innovativi[87]. Oltre a un test volto ad accertare le competenze di literacy e di numeracy e l'attitudine alla soluzione di problemi pratici, il programma ha inteso rilevare il "livello" delle competenze utilizzate nei luoghi di lavoro, la capacità di comunicazione, di lavorare in team, di prendere decisioni.

In coerenza con la mia ricerca, le rilevazioni PIAAC costituiscono un "supporto" indubbiamente molto importante in quanto per la prima volta in

[86] Tra i documenti di riferimento per l'indagine: OMS-Life Skills (1993-2001); OCSE De.Se.CO. (2003); Competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE, 2006); OCSE-PISA (2006-2015); OCSE-PIAAC (2011-2015); UE-ET2020.

[87] Le precedenti indagini sul tema sono IALS (*International Adult Literacy Survey*, 1994-1998), ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*, 2006-2008) e PISA; le prime due relative agli adulti, l'ultima ai livelli di competenze degli studenti.

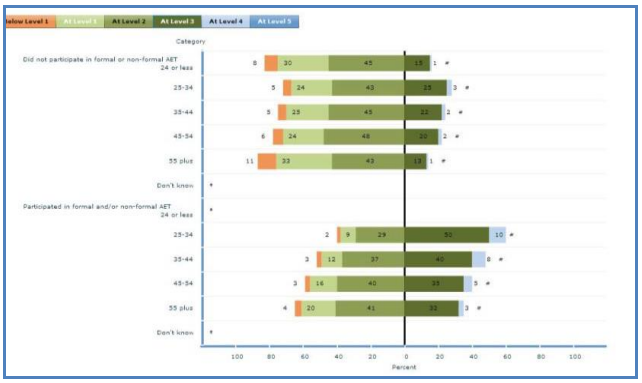
un'indagine di tipo internazionale si analizza ciò che realmente il soggetto è in grado di fare e come le competenze maturate nei diversi contesti (formali, informali e non formali) possono essere rese spendibili nei luoghi di lavoro. Secondo aspetto è rilevabile negli strumenti di ricerca utilizzati nel corso dell'indagine, ovverosia la predisposizione di test e questionari somministrati in modalità interattiva, con la raccolta di informazioni in merito all'impiegabilità – e conseguente "ricaduta" a livello formativo per il soggetto – ed all'uso delle tecnologie. Terzo aspetto è la riflessione condotta in merito ai primi dati resi disponibili che disegnano una realtà purtroppo "critica" e ben al di sotto della media dei paesi coinvolti.

I dati non possono che far riflettere: l'Italia (con il 2,50% rispetto alla media Ocse che si attesta al 2,73%) è all'ultimo posto sia per quanto riguarda la *literacy* sia la *numeracy* ed in riferimento al livello di apprendimento raggiunto, come si evince dalla *tav. 1.8*.

Anche il conseguimento di un diploma di laurea rimarca una situazione di ritardo per il nostro paese: il valore percentuale si attesta al 2,81% rispetto alla media Ocse del 2,92%.

Ma il dato preoccupante riguarda la partecipazione degli adulti a esperienze di apprendimento non formale e informale, tra le più basse dei Paesi Ocse: il 24% a fronte di una media del 52%.

Il disinteresse per il *life long learning* può essere spiegato solo in parte con le ragioni addotte dai partecipanti, ovverosia costi e impegni lavorativi o familiari. In realtà viene da chiedersi se, oltre a uno scarso impegno in tal senso da parte delle istituzioni, non ci sia anche una mancanza di motivazione a dedicarsi ad attività delle quali non sempre si riesce a cogliere l'utilità rispetto al lavoro svolto.



Tav. 1.8 – Distribuzione dei punteggi medi di literacy per livello di partecipazione/non partecipazione e fasce d'età.
Fonte: Elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC

Il secondo ciclo di PIAAC – che avrà inizio a partire dal 2017 – riguarderà uno studio delle competenze cognitive e non cognitive. Nello specifico, l'indagine intende analizzare alcune caratteristiche di riferimento: a) motivazionali (perseveranza, proattività) che guidano e danno impulso alle azioni del soggetto; b) ideative e di innovazione (pensiero creativo e capacità metacognitive) per facilitare il ragionamento; c) abilità sociali e mobilitazioni di reti per facilitare lo

svolgimento delle attività quotidiane; d) tratti legati alla personalità nell'ottica dell'orientamento al risultato (*learning orientation*), risorse psicologiche e controllo percepito.

Il framework di PIAAC[88] ben evidenzia che lo stock di competenze di un individuo è acquisito dai propri investimenti attraverso diversi percorsi di acquisizione e sviluppo. Istruzione, formazione-on-the job e apprendimento informale sono considerati i principali processi di investimento per l'acquisizione di competenze. Questi processi sono fondamentalmente diversi ed un'efficace formazione delle abilità dipenderà anche dalla combinazione di questi tipi di apprendimento.

Risulta quindi necessario disporre di informazioni circa l'"effetto causale" di un aumento degli sforzi in materia di istruzione formale e di apprendimento non formale e informale sulle competenze degli adulti e lavoratori e dei loro risultati nel mercato del lavoro e nelle altre sfere della vita.

1.7
Riflessioni al margine del capitolo.
La traiettoria tra formale, non formale e informale

Sono ormai disponibili molte evidenze empiriche che tracciano un quadro preciso dell'incidenza dell'apprendimento nel percorso personale e professionale del soggetto. In particolare, ne individua le cause, le possibili conseguenze, l'influenza nello stato emotivo (ansia, demotivazione, ecc.).

L'analisi dello scenario e del contesto mi ha aiutato a riflettere su di un argomento di cui si parla molto ma che, alla prova dei fatti, evidenzia ancora molteplici criticità, così come le indagini nazionali ed internazionali sottolineano.

E viene da chiedersi come mai i dati disponibili denotano una situazione di permanente "negatività" a fronte delle numerose misure e azioni politiche approvate in sede europea.

Il problema a mio parere è soltanto uno: *si è perso di vista il punto di vista (appunto!) del soggetto*. Questo ha determinato indubbiamente maggiori ritardi nel nostro Paese rispetto alla media europea: una bassa percentuale di laureati; mancanza di garanzie (politiche, economiche, ecc.) a supporto del soggetto; il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non sempre costituiscono un elemento di "distintività" nel curricolo del soggetto. Contemporaneamente, si affermano nuovi paradigmi ai quali non si è preparati a giustificazione di una società in continuo cambiamento: nell'ambito del lavoro si pensi alla digital transformation, all'Industry 4.0; nel campo universitario, invece, si verifica una situazione di "spaesamento" rispetto al soprassedere di una serie – non più contabile – di ordinamenti (dall'ordinamento 509/99, e antecedente allo stesso, il DM 270/04 fino alle più recenti modifiche richieste nel piano delle offerte didattico-formative ovvero nei codici degli insegnamenti e loro denominazioni, nei crediti formativi certificabili, ecc.).

[88] Isfol, *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Revelox, Roma 2013.

Sulla base di queste riflessioni, ho cercato di costruire l'impalcatura che sorregge l'architettura degli apprendimenti, cercando di partire da un'analisi del concetto "apprendimento" nelle scienze per poi mettere a confronto, sulla base di un'analisi delle dinamiche in essere, le misure adottate con le rilevazioni compiute dalle più importanti Associazioni e Centri Ricerche che si occupano dell'argomento. Proprio per tale ragione, è stato molto utile comparare quattro variabili (lavoro, competenze, partecipazione alle attività nel confronto europeo) al fine di delineare sia il contesto entro cui svolgere la ricerca sia la traiettoria, così come il titolo del capitolo recita.

Il *contesto* di riferimento è rappresentato dall'Università, dal modo in cui viene "vissuta" dagli studenti, le conoscenze relazionali che si coltivano, i compiti reali in cui sono impegnati.

Si delineano pertanto situazioni di apprendimento in azione (ed anche in situazione, nel fare, o più comunemente conosciuto come *learning by doing*) in cui l'esperienza, la trasformatività e la riflessività risultano centrali per favorire processi generativi di conoscenza e sapere.

Il learning by doing non avviene solo ed unicamente attraverso la trasmissione teorica di regole e di concetti, ma anche mediante un'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno applicando concretamente quelle stesse regole teoriche, tecniche e pratiche. Questo processo sta iniziando a riflettersi anche nella routine didattica universitaria. Lo si ritrova nei contenuti dei corsi di studio, nella regolamentazione dell'offerta formativa, nell'attivazione di servizi indirizzati al job placement e all'orientamento nel mondo del lavoro. Ed anche nella progettazione di nuovi modi di "fare aula" in cui gli studenti sono chiamati ad essere "protagonisti attivi" e "costruttori di nuova conoscenza" in un'ottica di condivisione, scambio e di rafforzamento dell'identità, ovverosia di un'identità "collettiva".

La *traiettoria* tra formale, non formale ed informale è, dunque, rappresentata dalla "situazionalità degli apprendimenti (*situated learning*)". L'apprendimento verrebbe così percepito e declinato come un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento.

L'apprendimento situato si contraddistingue per il valore insito nel significato contestuale di apprendimento, e interpretato come processo sociale di co-partecipazione e di acquisizione individuale di saperi e conoscenze elaborate cognitivamente[89].

In letteratura, un esempio "fondativo" ci proviene dalla teoria bruneriana.

Jerome Bruner ragionò sulla natura sociale dell'attività e dello sviluppo cognitivo. Pose l'attenzione, pertanto, sul significato di contesto come un sistema di attività strutturate al cui interno i soggetti interagiscono tra loro. I suoi studi non erano legati specificamente all'apprendimento adulto, quanto alla riflessione sulla possibilità di crescita degli individui nel contesto culturale e quindi riferiti ai processi educativi e formativi. Infatti «la conoscenza di una persona non ha sede

[89] G. Alessandrini (2007), *op. cit.*; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; E. Wenger, *Communities of practices. Learning, meanings and identities*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

esclusivamente nella sua mente, bensì anche negli appunti che prendiamo e consultiamo sui nostri notes, nei libri con brani sottolineati che sono nei nostri scaffali, nei manuali che abbiamo imparato a consultare, nelle fonti di informazione che abbiamo caricato sul computer, negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione, e così via all'infinito» (p. 156). Tutte queste "concause" costituiscono reali occasioni per apprendere, e «giungere a conoscere qualcosa in questo senso è un'azione sia situata sia distribuita» (*Ibidem*). Nel momento in cui si perde di vista la situazionalità dell'apprendere allora si perde il valore centrale della conoscenza, e quindi «trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza» (p. 157)[90].

La tesi di Bruner collega due matrici epistemologiche orientate, da un lato al singolo individuo che vive direttamente l'attività cognitiva (la *situated cognition*) e, dall'altro lato, enfatizzano il ruolo del contesto nel quale gli individui sono immersi, e quindi le risorse esterne alla mente umana nello sviluppo della conoscenza (la *distributed cognition*).

La conoscenza non è quindi ricevuta e successivamente trasferita ad un'altra situazione. La conoscenza è parte del processo di partecipazione nella situazione immediata in cui avviene l'esperienza.

Il sapere, nell'accezione della matrice, è un processo di relazioni tra attori e oggetti, e non può essere ricondotto ad una delle parti o ad una rappresentazione del sistema sociale di appartenenza.

La traiettoria, allora, pone al centro del processo cognitivo ed esperienziale la pratica e la competenza professionale, il contesto, l'organizzazione professionale, come fattori di influenza e di costruzione di una forma di apprendimento situato.

Si pensi alle tipologie di apprendimento sulle pratiche professionali: il *learning on the job*, il *workplace learning*, il *work-based learning*.

L'apprendimento non si esaurisce soltanto nello sviluppo di competenze specialistiche e di tipo addestrativo, e quindi non è esclusivamente tecnico-operativo; bensì, considera anche quelle competenze e conoscenze che il soggetto utilizza, adotta e modifica nei diversi momenti e situazioni di interazione sociale.

Le riflessioni al margine del capitolo mi hanno, dunque, consentito di delineare il contesto e la posizione del problema.

Il contesto è inscrivibile all'Università: l'articolazione del piano formativo, l'organizzazione della "didattica" dei Corsi di Laurea, i servizi disponibili (coaching, mentoring, orientamento). Le numerose criticità (nei servizi, nella didattica, ecc.) avvertite dagli studenti determinano la posizione del problema, e che può generare in loro demotivazione, sfiducia nel proprio percorso, senso di disorientamento rispetto alla burocrazia con cui sono costretti a convivere.

Per questi motivi, la traiettoria che interseca l'impalcatura – e la sorregge – è rappresentata dalla *situated learning*, al fine di prendere coscienza dei modi

[90] J.S. Bruner, *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

attraverso i quali elaboriamo sapere dall'esperienza e i modi in cui strutturiamo noi stessi come "agenti".

Questa prima parte è stata importante per costruire tre domande-chiave del progetto di ricerca:

1. Quali sono i significati che gli studenti attribuiscono al costrutto di partecipazione alla vita universitaria e alla gestione del proprio ruolo all'interno di tale contesto?
2. Come promuovere la centralità del soggetto/studente che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo *delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali* nel quadro degli apprendimenti?
3. *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva /e?

Il capitolo successivo, pertanto, è una rielaborazione di alcuni tra i più importanti approcci sull'apprendimento informale e non formale, a completamento di un quadro teorico multiprospettico elaborato per dare fondamento all'interpretazione dei dati rilevati nel corso dell'indagine empirica svolta, che saranno presentati nella seconda parte di questa tesi.

2.
I paradigmi teorici di riferimento: riflessione, trasformazione, contesto

«*Non si deve fare ciò che si aspettano gli altri,*
ma solo ciò che si vuole realmente fare:
anche se significa non fare nulla»
(Mezirow, 2003)

«*Qualsiasi sapere, per quanto grande sia,*
senza riflessione si disgrega,
si sgrana come sabbia nel deserto,
per dire: è sterile»
(Zambrano, 2008)

2.1
Premessa

Esiste in letteratura una nutrita bibliografia di opere, articoli, contributi in volume, voci enciclopediche che rimandano alle argomentazioni intorno al concetto di "apprendimento". Altrettante le teorie e le scuole di pensiero che si sono avvicendate a partire dal secolo scorso.

Tra le teorie si pensi all'apprendimento esperienziale, significativo, autodirettivo, ecologico, al contributo delle scienze bioeducative, alle teorie fenomenologiche, ecc.

Tra le scuole di pensiero figurano il pensiero dei comportamentisti, i cognitivisti, i costruttivisti anche nell'ambito specifico del costruttivismo socio-culturale.

La tesi che sosterrò in questo capitolo è di cercare di costruire una "campata" per l'impalcatura: ovvero di ricostruire i paradigmi teorici di riferimento da cui sono partito per la costruzione dell'impianto della ricerca.

La campata altro non è che «lo spazio che si trova fra due o più elementi portanti di una struttura»[91] ed è un termine largamente utilizzato in architettura e nel campo dell'ingegneria civile.

In ambito pedagogico, la campata trova una sua conformazione nell'agire pratico del soggetto, nella sua pratica riflessiva che si riflette in un contesto situato.

Il lavoro di ricognizione della letteratura e della documentazione ha portato all'organizzazione, raccolta ed analisi delle fonti nazionali, e non, sul tema degli

[91] Vedasi la voce "campata" nell'Enciclopedia Treccani.

apprendimenti, soprattutto della dimensione informale e non formale, al fine di riunire i dati già disponibili e tracciare le opportune riflessioni.

Da un lato, abbiamo l'innovazione e il continuo adeguamento dei contenuti che passano attraverso l'aggiornamento delle competenze dei soggetti ed il potenziamento del raccordo con il mondo del lavoro, nella prospettiva della realizzazione di un sistema integrato di istruzione-formazione professionale.

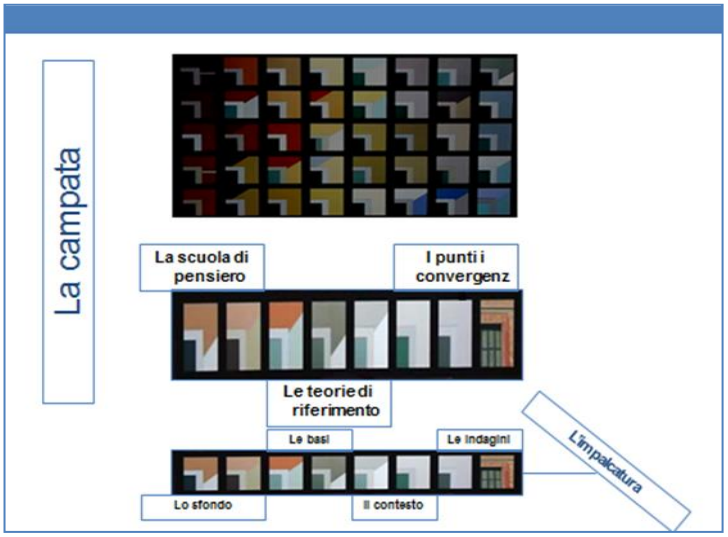
Dall'altro lato, l'opportunità per il soggetto di lavorare creativamente con la conoscenza in collaborazione con gli altri e la possibilità di utilizzazione delle tecnologie digitali, sono le competenze che una comunità di questo tipo (universitaria, professionale, del tempo libero, ecc.) richiede di praticare e appare al contempo, quindi, in grado di promuovere.

L'analisi che viene condotta in questa ricerca è orientata a capire quanta rilevanza assumono gli apprendimenti informali e non formali nel contesto universitario, pertanto le riflessioni e considerazioni proposte sono rivolte a identificare le teorie che possano aiutare nella costruzione di strumenti metodologici centrati sulla qualità della didattica (*formale*), sulla qualità dell'interazione sociale stabilita con i compagni di studio al fine di raggiungere i propri obiettivi (*informale*), sulla riconoscibilità dell'esperienza e delle competenze pregresse (*non formale*).

I paradigmi teorici di riferimento trattati si riferiscono all'apprendimento riflessivo, trasformativo e situato.

La *riflessività*, con i riferimenti agli studi di Dewey e Schon; la *trasformatività* secondo la visione dello psicologo americano Mezirow nel costrutto di schemi di significato, prospettive di significato, e trasformazione delle prospettive; l'*apprendimento situato*, con le ricerche condotte da Lave e Wenger e con il rimando alla teoria dell'apprendimento sociale che riconosce in Bandura uno dei suoi principali esponenti.

La *tavola 2.1* sintetizza, pertanto, la campata per comprendere meglio i passaggi che si susseguiranno nel capitolo.



Tav. 2.1 – La campata degli apprendimenti informali e non formali
Fonte: Elaborazione personale

La scuola di pensiero è indubbiamente il costruttivismo che definisce l'apprendimento un processo attivo, autoregolato, costruttivo, situato e sociale.

In questo ambito, il soggetto è colui che *inventa* e *costruisce* il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali.

Il costruttivismo rappresenta lo sfondo di riferimento per l'integrazione tra modelli didattici, progettazione, impieghi di nuove tecnologie e ambienti complessi per l'apprendimento. Delinea al contempo nuove prospettive di studio e di lavoro – su cui si fonda l'impianto metodologico della ricerca –: penso ad esempio alle comunità didattica e di lettura, al ruolo della partecipazione nella didattica, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, alla documentazione della conoscenza pratica degli studenti e della comunità accademica.

A partire da una descrizione dell'approccio, il paragrafo seguente vuole mettere in evidenza in particolare il tessuto di "interazione sociale" che il soggetto costruisce, in cui agisce e che influisce sui processi di apprendimento. Poi sono stati scelti alcuni studiosi che hanno esaminato aspetti fondamentali della pratica educativa e della sua possibile ricaduta nel contesto.

Da queste riflessioni si aspira a desumere spunti di approfondimento che fungano da incentivo e nutrimento per gli studenti, i docenti, e per tutti coloro che vivono quotidianamente l'*habitat universitario*.

2.2
La radice teorica di riferimento. Tracciare le linee dell'apprendimento a partire dalle teorie del costruttivismo

Sviluppatosi a partire dagli anni '90, il costruttivismo costituisce un ambito di studio e di ricerca che pone al centro delle sue teorizzazioni il soggetto, ovverosia un soggetto "costruttore" di conoscenza.

Il costruttivismo parte dalla considerazione che nessun impianto teorico può essere definito a priori giusto e corretto, ma ogni "costruzione" è frutto delle interpretazioni e dei significati attribuiti dal soggetto.

In questo ambito, dunque, la conoscenza è considerata un processo costruttivo, soggettivo, e pertanto legata all'esperienza, nonché alla situazione specifica in cui la stessa viene acquisita. È – come afferma von Glasersfeld – «l'esame del modo in cui l'intelletto opera per costruire un mondo in qualche misura durevole e regolare partendo dal flusso dell'esperienza»[92].

Allo stesso modo, il linguaggio si presenta come un'attività sociale, come modello per ogni apprendimento, come mezzo sociale del pensiero.

Secondo questa teoria i processi di apprendimento sono il risultato dell'interiorizzazione delle interazioni che l'individuo ha con l'ambiente sociale che lo circonda e che in certe condizioni influenzano lo sviluppo dello stesso individuo. Lo studio dei processi di costruzione della conoscenza ha richiamato l'interesse a formulare espressioni, sviluppi, ricerche transdisciplinari in numerose

[92] E. Von Glasersfeld, *Introduzione al costruttivismo radicale*, in P. Watzlawick (a cura di), "La realtà inventata", Feltrinelli, Milano 1988.

realtà scientifiche: l'antropologia culturale e cognitiva (Bateson, Lave), la biologia e la fisiologia (Maturana e Varela), la fisica dei sistemi complessi (Bridgman), la filosofia e la filosofia matematica (Papert, Mittelstrass), gli sviluppi sociologici e la sociologia della conoscenza (Luhmann, Berger), gli sviluppi cibernetici (von Foerster), la pedagogia riflessiva (Cambi, Striano).

In campo pedagogico, vanno citati i lavori di John Dewey centrati sulla prospettiva del *learning by doing*. In campo psicologico – ma di fondamentale importanza anche per l'ambito educativo – si annovera la teoria della *zona di sviluppo prossimale* di Lev Vygotsky.

Entrambi gli approcci (pedagogico e psicologico) fanno riferimento all'importanza dell'esperienza, al metodo di apprendimento, all'interazione sociale. Dewey, ad esempio, ritiene che l'esperienza è il risultato degli eventi e delle azioni compiute dai soggetti tanto da attribuire al "conoscere" una valenza di tipo operativa[93]. Vygotsky, dal suo canto, si concentra sul peso che l'interazione sociale può generare nei processi di apprendimento in cui vede il coinvolgimento di esperti (i docenti) ed i neofiti (gli alunni). Egli ritiene che si raggiunge la zona di sviluppo prossimale nel momento in cui l'esperto aiuta il neofita a superare il gap tra sviluppo reale (la capacità autonoma di portare avanti un compito) e quello prossimale (l'opportunità di far fronte ad un problema con il supporto di una persona esperta). Questo è reso possibile attraverso il metodo di apprendimento utilizzato e l'ambiente sociale in cui tale intervento è reso possibile.

In merito al primo aspetto, Dewey – e condiviso da Vygotsky – ritiene che per rendere efficace l'apprendimento occorre partire da una situazione problematica, sviluppare un ragionamento riflessivo intorno al problema, l'osservazione e la sperimentazione delle ipotesi, fino alla verificazione delle azioni compiute per la risoluzione di quel problema. L'idea è stata condivisa da Vygotsky[94] perché per colmare la distanza tra "sviluppo reale e prossimale" è necessario sperimentare un ambiente di tipo sociale ed educativo in cui l'individuo viene messo nella condizione di partecipazione e condivisione a un'attività comune. Questo fa capire quanto sia ancora oggi attuale lo slogan deweyano "*noi impariamo ciò che viviamo*" in quanto esprime la consapevolezza che le discipline si imparano sempre nella "situazione reale" e che ogni attività di apprendimento debba trovare collocazione in un contesto sociale, in cui il soggetto svolge il ruolo di professionista riflessivo.

Un'ulteriore questione ravvisata soltanto da alcuni correnti che si collegano al costruttivismo, è quella delle rappresentazioni mentali dei dati e delle informazioni con cui il soggetto organizza la conoscenza. Queste "rappresentazioni mentali" possono essere facilitate attraverso la presentazione e la costruzione di simboli, schemi[95], copioni (*script*), cornici (*frames*), immagini. Secondo Ulrich Neisser – uno dei principali esponenti dell'indirizzo cognitivista – l'apprendimento può essere paragonato alla programmazione di un computer. L'individuo impara a comportarsi in un certo modo, o a modificare un suo

[93] J. Dewey (1897), *Il mio credo pedagogico*. *Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1954.

[94] L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1966.

[95] U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna 1981.

comportamento già esistente, acquisendo degli "schemi di significato" per la sua azione. Allo stesso modo, un computer esegue certe operazioni dopo essere stato appositamente programmato.

La tesi di Neisser dimostra indubbiamente che l'apprendimento è prima di tutto un processo generativo di informazioni senza il quale non è possibile la costruzione di nuova conoscenza sia attraverso la pratica (visione deweyana) sia attraverso l'interazione (Vygotsky).

Le "suggestioni" emerse hanno fornito al lavoro di tesi anche un ulteriore indirizzo di lavoro rispetto al quadro sinottico del costruttivismo: quello di *tipo socio-culturale* in cui gli elementi comuni si esplicano nel contesto e nella pratica.

Le linee adottate dal costruttivismo socio-culturale sono quelle di affidare al soggetto l'intera gestione dell'atto interpretativo riguardo ai mutamenti situazionali, all'esecuzione di un compito, al fronteggiamento di un problema. Nello specifico, ha aperto la strada alla sperimentazione di ambienti di apprendimento di natura cooperativa e collaborativa in cui trovano uno spazio rilevante le teorie dell'apprendimento riflessivo, trasformativo e situato.

2.2.1
Il costruttivismo socio-culturale (*1*).
L'importanza del *contesto* nell'ottica del cambiamento educativo

Il primo aspetto da prendere in considerazione riguarda l'importanza del contesto nel facilitare i processi di apprendimento in cui il soggetto è direttamente coinvolto.

Qual è la relazione fra processo di apprendimento e contesto? Che cosa delimita un contesto di apprendimento? E ancora, che cos'è un contesto di apprendimento all'interno di uno scenario di cambiamento educativo?

Ciò che i soggetti imparano, come imparano e dove imparano, è qualcosa che non viene più prefigurato e offerto in "pacchetti" di conoscenza precostituiti, negli ambienti formali (scuole, università, ecc.). L'apprendimento informale e non formale, i paradigmi alternativi di accesso all'informazione, la multidisciplinarietà degli insegnamenti, richiedono – e offrono – contenuti fluidi e personalizzabili ed anche saperi informali e pervasivi.

Il punto che merita attenzione è che il contesto di apprendimento da contenitore esterno diventa quindi un "setting relazionale fluido" all'interno del quale le diverse pratiche, le attività e le comunicazioni vengono registrate come contenuti/metodologie formative[96].

A tal riguardo, Lave e Wenger nel proporre una reinterpretazione del concetto di *apprendimento come pratica sociale*, hanno affermato che «il concetto di apprendimento evoca immediatamente l'immagine di aule scolastiche, sessioni formative, insegnanti, libri di testo, compiti a casa ed esercizi» (p. 15). L'apprendimento in un'ottica di contesto richiama tutte le esperienze, le situazioni che viviamo e condividiamo quotidianamente con altri. Il vero problema «non è

[96] C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 2004.

che non lo sappiamo, ma che non abbiamo a disposizione degli approcci particolarmente sistematici per parlare di questa esperienza familiare» (*Ibidem*)[97].

L'approccio mette in evidenza come i contesti scolastici ed accademici tradizionali non riescano a riconoscere o sviluppare l'intero potenziale delle persone che apprendono. La causa è ravvisabile nell'assenza di interazione comunicativa tanto da non favorire la negoziazione dei contenuti tra chi apprende quanto da chi insegna.

I modelli educativi più attenti alla dimensione del soggetto e agli aspetti sociali della "prassi educativa" dovrebbero d'altro canto riconoscere la persona come soggetto riflessivo, che ha il compito di collaborare/interpretare/condividere saperi e conoscenze, in grado di apprendere dai propri errori.

Per ovviare ad una situazione come quella appena descritta, i contesti scolastici ed accademici dovrebbero assumersi la responsabilità di pianificare attività e/o contenuti formativi orientati alla condivisione della conoscenza ed alla negoziazione reciproca.

Acquista, dunque, rilievo il carattere "situato" nel senso di apprendimento come attività cognitiva che si realizza direttamente nel contesto.

Gli studi di M.D. Merril, ad esempio, sostengono con chiarezza che:

a) il soggetto è il costruttore unico della conoscenza sia facendo ricorso alle esperienze vissute sia attraverso un lavoro di assimilazione e di interpretazione delle informazioni acquisite dall'esterno;
b) l'apprendimento è il risultato dell'interazione del singolo con la comunità in cui opera, ed anche con l'ambiente fisico, con gli altri soggetti, con se stesso;
c) la conoscenza è direttamente correlata all'ambiente ed al contesto socio-culturale.

Bruner, parimenti, sostiene che ogni realtà comunitaria, per essere spiegata, deve essere situata in un contesto e in un ambiente culturale preciso. Altri studi si rifanno al concetto di Brown, Collins e Duguid di "situated learning"[98]. Ed anche la visione vygotskijana, che evidenzia la rilevanza dell'applicazione della zona di sviluppo prossimale in cui la visione collaborativa e negoziale tra gruppi di pari (come ad esempio tra alunno e insegnante, ed anche neofita ed esperto) acquista un ruolo di spessore nell'apprendimento.

Un altro modello è ravvisabile nella teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura, il quale evidenziò l'importanza dei fattori cognitivi e motivazionali nei processi apprenditivi (nel lavoro, nello studio, nella vita quotidiana, ecc.) e in particolare i fattori che influiscono sull'azione: cognitivi, comportamentali, organici e ambientali. Il costrutto teorico dell'autoefficacia percepita[99] è diventato

[97] J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral partecipation*, Cambridge University Press, 1991.

[98] J.S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, in "Educational Researcher", 18 (1), 1989, pp. 32-42.

[99] Le ricerche sul modello dell'autoefficacia percepita ha segnato indubbiamente il passaggio dalla teoria dell'apprendimento sociale alla teoria sociale cognitiva. Il modello ha consentito così una focalizzazione attenta sui fattori interni all'individuo (cognizioni, emozioni, rappresentazioni,

un punto di riferimento costante nelle ricerche in campo educativo su studenti e insegnanti.

Essa fa riferimento ai giudizi che le persone danno sulla propria capacità di eseguire determinati corsi di azione in peculiari ambiti, quindi emessi in situazioni specifiche.

Gli studenti che vantano un elevato livello di autoefficacia credono di riuscire bene nel proprio compito di apprendere contenuti, di gestione del tempo da dedicare allo studio e questi pensieri positivi influenzano il modo in cui vengono interpretati i successi e i fallimenti, ossia le cause che li hanno determinati, gli standard di prestazioni che attuano e le tipologie di approcci nell'affrontare le difficoltà in cui incorrono nello svolgimento quotidiano delle loro funzioni.

Le convinzioni riguardo l'"efficacia personale" costituiscono, dunque, uno degli aspetti principali per sviluppare situazioni di apprendimento.

Gli studi più recenti presi come utile riferimento e legati alla variabile del "contesto" sono quelli di Fabbri[100] che ha delineato un quadro accurato sulla teorie degli apprendimenti situati nel settore educativo, e di Alessandrini[101] che ha sperimentato questo modello in diverse realtà formative ed organizzative.

L'apprendimento sul lavoro, ad esempio, si potrebbe associare ad un apprendimento in situazione e un apprendimento nel fare (*learning by doing*), che non avviene solo ed unicamente attraverso la trasmissione teorica di regole e di astrazioni, ma anche mediante un'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno applicando concretamente quelle stesse regole teoriche, tecniche e pratiche.

Nella routine didattica universitaria inizia a ravvisarsi nei contenuti dei corsi di studio, nella regolamentazione dell'offerta formativa, nell'attivazione di servizi indirizzati al job placement e all'orientamento nel mondo del lavoro.

Ed anche nella progettazione di nuovi modi di "fare aula" in cui gli studenti sono chiamati ad essere "protagonisti attivi" e "costruttori di nuova conoscenza" in un'ottica di condivisione, scambio e di rafforzamento dell'identità, ovverosia di un'identità "collettiva". L'aula diviene, pertanto, sinonimo di "laboratori di pratica(*che*)" in cui emerge il sapere tacito dei facenti parte con l'obiettivo di una costruzione comune – ed esplicita – di conoscenza a disposizione del gruppo.

Il contesto si traduce allora in "spazio semantico", ricostruzione di senso, di incontro di storie narrative e di emozioni, "crocevia di saperi" che il soggetto *ri*-significa supportato dall'azione di facilitazione e supporto dell'esperto (insegnante, formatore, educatore, ecc.).

Riferimenti utili all'argomentazione relativa al contesto rimandano alla *teoria dell'apprendimento situato* che vedremo nel paragrafo 2.5.

---

valutazioni, ecc.), oltre che agli stimoli esterni, come concause della condotta. Quattro sono le fonti di informazioni principali per la costruzione dell'efficacia: 1) le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace; 2) le esperienze vicarie e di modellamento; 3) la persuasione verbale ed altri tipi di influenza sociale; 4) gli stati fisiologici ed affettivi. Cfr. A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.

[100] L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

[101] G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

2.2.2
Il costruttivismo socio-culturale (*2*).
La costruzione della *pratica* come dispositivo euristico-riflessivo

La pratica ricopre indubbiamente un ruolo fondamentale per la comprensione dei fenomeni legati all'apprendimento.

Può essere definita come il processo attraverso il quale il soggetto può attribuire un significato al contesto cui appartiene e può favorire la negoziazione dei significati acquisiti dall'esperienza.

La pratica si traduce, dunque, nel "fare" all'interno di un contesto (storico, culturale, sociale). Un contesto in cui l'individuo partecipa attivamente, cercando di costruire un senso ed una struttura al proprio agire, alle esperienze vissute e condivise, al legame relazionale che instaura con gli altri.

La pratica non è solo relativa a delle azioni oppure a delle modalità di intervento concrete, ma presidia il processo attraverso il quale il singolo attribuisce un senso alla propria esperienza. La possibilità di confrontarsi e di scambiarsi opinioni e pareri in merito ad una specifica attività contribuisce in modo significativo al processo di elaborazione collettiva di un significato dell'attività stessa. La pratica, quindi, non può essere considerata semplicemente un insieme di procedure operative ma è fondativa dell'identità del singolo. È proprio attraverso il confronto con la pratica e con il contesto sociale e relazionale che si origina e si forma l'identità dell'individuo in cui il riconoscersi nella specifica pratica coincide con il riconoscimento del senso di appartenenza in un determinato contesto.

Al suo interno include le idee, gli strumenti, le immagini, informazioni, linguaggi, stili, simboli, storie e documenti, i suggerimenti e le intuizioni, i ruoli definiti, le procedure codificate, i criteri specifici, le normative interne, ecc.

Si caratterizza per l'inclusione di aspetti contrapposti tra loro: l'esplicito e l'implicito, l'espresso e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione.

È un fenomeno che investe, nello stesso tempo, la sfera esperienziale, emotiva e cognitiva, ed è legata alla sfera delle relazioni intersoggettive e con oggetti/artefatti materiali.

Il fondamento dell'apprendere risiede, dunque, nella "partecipazione sociale ad una pratica" in cui entrano in gioco:

- l'acquisizione delle competenze (tecniche e relazionali);
- la costruzione dell'identità individuale e sociale;
- l'attribuzione di significato all'esperienza;
- il riconoscimento dell'essere parte di un "insieme" che – nella pratica – condivide saperi, valori, linguaggi e identità.

Gli studi sulle pratiche si collegano anzitutto alle riflessioni intorno all'approccio dell'intelligenza pratica elaborata da Richard Sennett[102]. L'intento del sociologo era quello di riscoprire il soggetto nella sua qualità di apprendista

[102] R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

artigiano come colui che pensa, che opera un coinvolgimento più materialistico nelle attività, che è soddisfatto per il prodotto finito e motivato a fare sempre meglio il proprio lavoro[103].

Anche l'attività di studente migliora se è praticata come "mestiere" specializzato, come motivazione al raggiungimento del miglior risultato possibile.

Pensare l'apprendimento come attività artigianale significa riflettere sull'organizzazione dei contenuti didattici, la strutturazione dello spazio e del tempo, il saper aiutare gli studenti nella risoluzione di un problema, nell'esecuzione di un compito, sul percorso di crescita professionale[104]. Nella visione di Sennett significa favorire la riscoperta della "maestria" e ad apprendere sempre più dal gruppo; lo sviluppo delle abilità tecniche, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza sia il linguaggio; la motivazione per l'apprendista a fare sempre meglio il proprio lavoro.

Il secondo riferimento agli studi sulle pratiche si collega alla visione epistemologica di Luigina Mortari in cui la pratica viene definita come "indagine riflessiva" all'interno del quale il soggetto si identifica nel ruolo di "ricercatore".

La pedagogista in particolare ritiene che la riflessione nell'indagine pratica trova una sua spiegazione nella "conversione riflessiva" con la situazione in cui il soggetto è coinvolto, e quindi nella possibilità di sviluppare la capacità di «leggere criticamente la specificità del contesto in cui agire per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto al fine a cui mirare. E questa competenza, caratterizzata da un'ermeneutica della pratica, si sviluppa con l'esperienza» (2003, p. 11)[105].

Al susseguirsi di eventi, percorsi, processi mirati allo sviluppo di saperi applicabili, indirizzati alla risoluzione dei problemi concreti o aumentare la performance, emerge per contrasto un bisogno e una volontà di dare senso all'apprendimento ed alle esperienze pregresse per il tramite della riflessione. Sottolinea inoltre che esiste un livello di ordine superiore, che corrisponde al *pensare i pensieri*, a riflettere cioè sul modo di pensare ed elaborare le teorie dell'esperienza, e che si concretizza in un processo metariflessivo. Pensare i pensieri significa fare un passo ancora oltre, ovverosia di «stabilire una relazione di vigilanza critica sulla propria vita cognitiva (…): interrogare la vita della mente» (p. 35).

---

[103] L'intento di Sennett è quello di salvare la figura dell'*animal laborans* dalla svalutazione culturale che era stata prodotta dai lavori di Hannah Arendt e di rilanciare l'idea di pensare "il fare come creatività", ed anche la convinzione che le persone possono trovare un ancoraggio sicuro nella vita cercando la relazionalità nelle conoscenze pratiche e tecniche. In particolare, sottolinea che gli essere umani vivono e convivono all'interno di due logiche comunitarie: nella prima sono chiamati all'essere pratici, alla fabbricazione delle cose; nella seconda, invece, inizia a delinearsi lo "spirito e la voglia di fare comunità", di dialogare e confrontarsi congiuntamente per la risoluzione di un problema e – contemporaneamente – per la definizione di un nuovo problema.

[104] P.G. Ellerani, M. Paricchi, *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010.

[105] Il sapere dei pratici in chiave educativa è stata elaborata da L. Mortari a partire da alcuni principi individuati da Schön: la riflessione sulla pratica viene infatti proposta come «fonte della saggezza» dei professionisti che operano in campo educativo. Cfr. L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.

Si tratta di un modello epistemologico che indirizza i soggetti verso una corretta impostazione dell'indagine che parte dalla percezione di una situazione critica e/o problematica, passa poi alla scelta delle strategie di interpretazione della situazione presentata, la riflessione sull'esperienza precedente, fino alla pianificazione di un'azione competente, caratterizzata dalla risoluzione creativa dei problemi.

Il modello dell'intelligenza pratica, che punta sulla valorizzazione delle competenze artigianali, ed il modello epistemologico della pratica, il quale attribuisce al soggetto quelle competenze tipiche di un buon ricercatore, costituiscono indubbiamente i due "elementi costitutivi" dell'*apprendimento riflessivo*, trattato nel paragrafo successivo, e quello *trasformativo*.

2.3
Prima campata.
L'apprendimento tra "riflessività" e "pratiche riflessive" nelle teorizzazioni di John Dewey e Donald Schön

L'apprendimento riflessivo rappresenta un ambito di studio e di ricerca che sempre più richiama l'interesse di esperti di diverse discipline[106], con un'attenzione particolare ai processi trasformativi dell'apprendimento nel rapporto tra professionisti ed oggetti dell'azione professionale (prodotti, servizi, saperi, ecc.).

In modo specifico, l'interesse per questo ambito di studio è scaturito dalla necessità di misurare la riflessività nei processi di apprendimento da parte dei soggetti impegnati in un percorso di istruzione superiore facendo leva sulle teorizzazioni in ambito educativo (con la definizione di "pensiero riflessivo" ad opera di Dewey)[107] e in ambito organizzativo (il modello della "riflessione sull'azione" e della "riflessione nel corso dell'azione" di Argyris e Schön).

La domanda da cui sono partito è stata la seguente: perché parlare di apprendimento riflessivo nell'azione educativa e didattica? Quali sono i punti di confine che collega la visione di Dewey e quella di organizzativisti come Schön?

Il punto centrale è ravvisabile nel soggetto che si trova costantemente proiettato a fare i conti con la "complessità" delle situazioni, dei compiti, dei problemi da affrontare. L'azione riflessiva è, pertanto, un'azione fondata su una "valutazione critica" che può assumere un ruolo fondamentale nei processi decisionali. In ambito educativo, ad esempio, la riflessività consente di mettere in campo tutte le ipotesi che forniscono la giusta interpretazione di significato della criticità posta dal docente (in un compito, un lavoro di gruppo, in una prova di verifica, ecc.) consentendo poi di giungere alla soluzione del problema. In campo

[106] In particolare, alcuni volumi che ho consultato sul tema: J.A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2004; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; L. Mortari (2013), *op. cit.*; F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003; M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

[107] J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.

organizzativo, l'azione riflessiva è la diretta conseguenza di una situazione considerata problematica, tanto da indurre il soggetto a mettere in atto le migliori strategie per la risoluzione dello stesso.

La riflessività diviene allora un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità del soggetto, la maniera in cui viene svolta, le modalità di apprendimento delle competenze, fino ad analizzare in profondità i valori, i pensieri, le credenze culturali che hanno portato a delineare la propria identità professionale.

L'azione riflessiva del soggetto può essere coltivata solo *se conosce* l'ambiente in cui si sente appartenere a tutti gli effetti, ove poter definire una propria identità ed entro il quale attivare processi di interazione sociale con il singolo e con il gruppo (di lavoro, hobby, ecc.); la *conoscenza del sé*, relative allo stato interno del soggetto (desideri, interessi, esigenze, preferenze, ecc.) e nelle azioni (cognitive, emotive, comportamentali) in direzione di un obiettivo; la *conoscenza della relazione tra sé e l'ambiente*, ovvero della rappresentazione del soggetto nell'ambiente ed agli sforzi compiuti nella risoluzione di un problema.

Se per Dewey il pensiero riflessivo trova una sua giusta connotazione a partire da un'indagine, per Schön invece la riflessione si riscontra nel corso dell'azione; in entrambi le teorie, il punto di incontro è un *pensiero che si traduce in comportamento*: l'esercizio del controllo sull'azione, l'efficacia personale, l'essere in grado di cimentarsi in un'attività e/o di affrontare determinati compiti in specifiche situazioni.

Quando le persone si trovano davanti a problemi, difficoltà, prima di agire attivano un processo esplorativo che Dewey chiama di "indagine"[108] che aiuta a chiarire la situazione e quindi a trovarne adeguate soluzioni.

La riflessività si *riscopre* nel pensiero, ovverosia nel «ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione» (p. 61)[109]. Il pensiero riflessivo è la "messa alla prova" dei significati che acquisiamo e, come sottolinea Dewey, «ci fa consapevoli di nuovi problemi, ma solo traducendo le nuove perplessità in ciò che è già familiare, noi comprendiamo e risolviamo questi problemi» (p. 219). È la possibilità di «scoprire qualcosa non ancora compresa in ciò che in precedenza era considerato come scontato, ovvio, argomento di materia comune» (p. 220), ma anche nella possibilità di «servirsi di significati direttamente compresi come strumenti per impadronirsi di significati oscuri e dubbi» (*Ibidem*).

---

[108] Per comprendere meglio il ruolo attribuito all'indagine, Dewey propose il seguente esempio: «Un uomo che viaggia in una regione sconosciuta arriva a un bivio. In mancanza di cognizioni sicure, egli è portato ad un attimo di sosta, di esitazione, di sospensione. Quale strada è giusta? Come risolverà la sua perplessità? Non vi sono che due alternative: egli deve, o proseguire il suo cammino ciecamente o arbitrariamente confidando nell'esito fortunato del suo tentativo, oppure scoprire delle prove che gli facciano concludere che una determinata strada è quella giusta» (p. 74). In questo caso, il pensiero si configura come indagine attiva (*la strada*), che nasce dall'incertezza (*quale strada percorrere?*) e tesa al raggiungimento di uno scopo che, modellandosi sull'indagine, supera l'osservato divenendo "pensiero riflessivo" (*le prove che conducono nella giusta direzione*). Cfr. J. Dewey (1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961.

[109] Ibidem.

Il pensiero riflessivo, dunque, *rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole*, ovvero la possibilità di valutare le conseguenze delle azioni che si compiono, evitando situazioni inspiegabili e prive di significato; *consente la possibilità di preparazioni ed invenzioni* facendo leva sulle competenze del soggetto atte al miglioramento del contesto socio-culturale di cui fanno parte; *arricchisce le cose di significati*, ovverosia il percorso di indagine, la verifica e la conferma delle ipotesi rappresentano nuovi percorsi di significazione aventi come prodotto la creazione di conoscenza.

Il contributo di Dewey aiuta a comprendere che il processo all'interno del quale il soggetto indaga e risolve situazioni problematiche altro non è che il contesto in cui si verificano la maggior parte degli apprendimenti. L'enfasi è posta sulle situazioni problematiche come oggetto su cui esercitare la riflessione. Il pensiero, infatti, è costituito da una "catena ordinata di idee", ha un proposito e un fine che lo controlla e comporta un esame, un'indagine personale.

Schön, invece, ci propone una diversa analisi del pensiero riflessivo che avviene nel momento in cui l'azione si sta compiendo oppure in una fase successiva: «vedendo questa situazione come quella, si può anche agire in questa situazione come in quella (…). È la nostra capacità di vedere come e agire come che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano a regole esistenti» (p. 158).

Il contributo dello psicologo americano nasce dalla ricerca di modelli innovativi di razionalità capaci di guidare i professionisti nella pratica e nell'interrogarsi criticamente sulle proprie azioni.

Il professionista riflessivo[110] è, dunque, un ricercatore che nel momento in cui agisce professionalmente riflette su *quello che si deve fare*, su *quello che si fa* e su *quello che si è fatto*. Egli partecipa direttamente alla situazione su cui si deve intervenire, si comporta come un "agente-sperimentatore". Si sofferma in particolare sull'importanza delle *pratiche riflessive* intese come "metodi" necessari alla progettazione ed attuazione di interventi educativi ed organizzativi. Le pratiche includono disposizioni, sistemi di attività e competenze in specifiche aree di performance.

A tal riguardo, i processi costitutivi della pratica riflessiva sono la riflessione sull'azione, nel corso dell'azione e la meta riflessione.

La *riflessione sull'azione* si riferisce al pensare ad una situazione in un momento successivo rispetto a quando si è verificata. È il processo che consente di ripensare in maniera consapevole all'esperienza vissuta per rivalutarla, per verificare cosa poteva essere fatto diversamente e di provare a mettere in pratica gli aspetti che il soggetto ha deciso di cambiare per capire se l'ipotesi possa essere confermata o se risulta disfunzionale. Vengono, in sostanza, messi in discussione tutti gli schemi soggiacenti all'azione (nel senso di conoscenza nell'azione) operando in tal modo un processo di revisione e ripetizione della stessa.

La riflessione sull'azione si presenta come un "esercizio analitico" che dà luogo a nuove prospettive sull'esperienza consentendo in tal modo di rendere

[110] D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

possibili processi di modificazione dei comportamenti e delle forme di coinvolgimento sottese all'azione del soggetto[111].

La *riflessione nel corso dell'azione* è ciò che «stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo» (p. 58) [112]. Questa pratica descrive «il nostro spontaneo conoscere che di solito ci accompagna nella risoluzione dei problemi quotidiani» (p. 56)[113]. Questa forma di pratica riflessiva permette ai soggetti di andare oltre l'applicazione ordinaria di regole e schemi di significato e conferisce loro la "libertà" di creare nuove modalità di pensiero e azione rispetto ai problemi concreti. Si produce nell'azione "presente", come il condurre una macchina oppure nell'avanzare delle ipotesi per l'elaborazione di un progetto di ricerca.

La *meta riflessione* è una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione. Il soggetto professionista riflette sulle motivazioni che lo hanno portato ad affrontare un compito, sulla coerenza logica, confronta il suo lavoro con altri per individuare elementi somiglianti o dissonanti, si apre al confronto al fine di rendere "valida" la sua pratica riflessiva.

La proposta di Schön costituisce probabilmente un tentativo unico di descrivere come i professionisti "agiscono pensando", e soprattutto fornisce un'occasione per elaborare strategie di azione per meglio comprendere i fenomeni.

Il "confine" che collega le due teorie è che, indipendentemente dal contesto in cui si debba intervenire, prima di tutto si riconosce centralità al soggetto, per poi indagare il problema facendo ricorso al *pensare riflessivo* (Dewey) oppure all'*agire riflessivo* (Schön).

I termini "riflessione", "pratica riflessiva", "pensiero riflessivo", sono oggetto ancora oggi di definizioni poco chiare e che molto spesso possono generare confusione. In molti documenti e lavori di ricerca, è frequente collegare infatti il termine riflessione semplicemente ad una *azione meditata*, che non esamina l'apprendimento pregresso, ma che l'individuo mette in moto per identificare una relazione, riconoscere una teoria, dare un giudizio, generalizzare o spiegare.

La riflessione è, invece «un *processo* con cui si valutano criticamente le premesse ed il contenuto dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato» (p. 120)[114].

Il focus centrale risiede nella distinzione tra *riflessione sul contenuto* e *riflessione sul processo*.

La riflessione sul *contenuto* riguarda la descrizione minuta di un problema e/o schema di significato; la riflessione sul *processo* si indirizza alla scelta del metodo necessario per esperire una possibile "soluzione" al problema rispetto alle *premesse* su cui si fonda. Mentre i primi (*contenuto* e *processo*) sono in grado di orientare l'azione pratica per valutare i risultati conseguiti e le successive azioni da intraprendere; l'ultimo (*premesse*) implica una logica dialettico-

[111] Schön evoca, al riguardo, i musicisti jazz che giungono alla composizione di un brano musicale mescolando abilmente – grazie ad un meccanismo di improvvisazione – le strutture acquisite e le "sorprese" espresse dagli altri musicisti.

[112] Ibidem.

[113] Ibidem.

[114] J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide on transformative and emancipator learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.

presupposizionale, nel senso che si pone come "percorso di tipo cognitivo" e guidato dall'identificazione/valutazione delle proprie presupposizioni.

Jack Mezirow sostiene che sia proprio il processo di riflessione sugli apprendimenti pregressi che l'adulto ha acquisito a consentirne di giustificare la validità in circostanze inedite.

Egli definisce la riflessività come la «dimensione centrale dell'apprendimento intenzionale, del problem solving e della verifica di validità che si effettua tramite la dinamica razionale (p. 101)»[115].

È, dunque, il risultato della combinazione di fattori come l'*apprendimento* (l'acquisizione e sviluppo di concetti ed idee da mettere in campo), la *dimensione professionale* (la consapevolezza del soggetto nell'affrontare un compito e/o una mansione), la *ricerca* (la possibilità del soggetto di agire in situazione), l'*identità* (che si sviluppa grazie all'apprendimento, la dimensione professionale, la ricerca) e che trova la sua dimensione pratica nell'esperienza.

Il concetto di riflessione e delle pratiche riflessive costituiscono, dunque, due ambiti di ricerca di particolare rilevanza nella teoria dell'apprendimento trasformativo che, in questo lavoro, è la seconda campata (il secondo paradigma di riferimento). Ne analizzerò la natura, le caratteristiche, il rigore metodologico e le principali teorie di riferimento alle quali si ispira.

2.4
Seconda campata.
L'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow:
schemi e prospettive di significato

Nonostante la prima pubblicazione ad opera di J. Mezirow sul tema risale al 2003[116], l'interesse da parte di studiosi ed esperti è relativamente recente. In particolare, il campo di ricerca attuale si concentra sulle possibili leve metodologiche che consentono agli adulti di intraprendere traiettorie trasformative.

La trasformatività parte da un dilemma che necessita da parte del soggetto il superamento. Il dilemma può essere *disorientante* e «può nascere da una discussione che ci fa aprire gli occhi, dalla lettura di un libro o di una poesia» (p. 165)[117], e può rivelarsi anche *epocale* in quanto imposto da un particolare evento proveniente dall'esterno «come un lutto, una malattia, una separazione o un divorzio, l'uscita dei figli da casa, una promozione inattesa o una mancata

[115] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

[116] Mezirow è stato Professore emerito presso il Teachers College della Columbia University di New York, oltre ad essere stato presidente del dipartimento di educazione superiore e degli adulti presso la Columbia University e ad aver lavorato come consulente per l'alfabetizzazione presso istituzioni come l'UNESCO, l'UNICEF, Asia Foundation e World Education. Tra le opere principali, si vedano: *Perspective trasformation*, Jossey-Bass, San Francisco 1978; *Fostering critical reflection in adulthood: a guide on trasformative and emancipator learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990; *Learning as trasformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

[117] J. Mezirow (2003), *op. cit.*

promozione, il mancato superamento di un esame importante o il pensionamento» (*Ibidem*).

Il paradigma trasformativo invita ad interrogarsi sulle modalità attraverso le quali i processi di apprendimento – nella vita universitaria, ad esempio – possano favorire e/o ostacolare traiettorie trasformative.

Il soggetto adulto, infatti, legge e interpreta continuamente i contesti in cui si trova e lo fa mediante le potenzialità (cognitive, euristiche, dialogico-argomentative) sviluppate nel corso del tempo, attribuendo spesso vecchi significati a nuove esperienze. Ed è qui che interviene la teoria trasformativa, che porta ad interpretare nuovi situazioni con nuove aspettative.

La prima intuizione dello psicologo sull'argomento deriva dall'osservazione dei cambiamenti – nel comportamento e nello stile di vita – della moglie dopo la ripresa degli studi e da cui si susseguirono una mole di lavori e ricerche.

Tra queste, la ricerca che condusse alla metà degli anni settanta in cui fiorirono i primi movimenti femministi in America con la messa in discussione dell'"idea sociale di donna".

La ricerca aveva lo scopo di valutare alcuni corsi universitari destinati al reinserimento di giovani donne che in precedenza avevano abbandonato il percorso universitario.

L'indirizzo empirico della ricerca riguardava la formalizzazione di un processo di cambiamento – per le donne interessate (sia da un punto di vista personale sia professionale) – a cui dette il nome di trasformazione delle prospettive. I programmi di reinserimento furono il primo esempio di corso formativo che metteva in pratica la nuova tipologia educativa.

Dai risultati emersi, Mezirow iniziò a dimostrare che il processo trasformativo non fosse limitato soltanto alle donne, ma a tutti gli individui. Si rese subito conto che per sfruttare a pieno il potenziale formativo delle prospettive di significato, era necessario revisionare i metodi d'insegnamento ed i sistemi di valutazione del lavoro utilizzati fino a quel momento, modificandoli alla luce delle considerazioni emerse.

L'apprendimento trasformativo, dunque, non si realizza nel momento in cui si attribuisce un vecchio significato ad una nuova esperienza, ma nell'interpretazione di un'esperienza passata in base a nuove aspettative. Viene dato quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell'esperienza. *Re*interpretiamo un'esperienza che può essere pregressa o meno in base a un *range* di aspettative tale da definire un nuovo significato ed una nuova prospettiva dell'esperienza.

L'interesse, dal punto di vista educativo-formativo, si concentra sulla progettazione di dispositivi didattici che possono accompagnare i processi di crescita del soggetto nel corso della sua esperienza universitaria. Servizi di counselling, mentoring, coaching sono oggi considerati fondativi perché contribuiscono ad aiutare lo studente, di fronte ad un problema, nel proseguire regolarmente il suo percorso di studio. È appurato quanto un evento spiacevole (come ad esempio il mancato superamento di un esame oppure penso ad un problema in famiglia, come la malattia di un genitore) possa determinare un ritardo nel completamento degli obblighi formativi previsti nel piano didattico.

Questo perché nel soggetto "entrano in gioco" emozioni, sentimenti a volte contrastanti tanto da determinare anche una scarsa autostima nei confronti di se stesso.

La presenza di un tutor (che sia coach, mentor, ecc.)[118] può invece fornire consigli e suggerimenti che consentono di riflettere nuovamente sull'esperienza percepita come dolorosa e frustante, fornendole un nuovo significato tale da testimoniare il superamento dell'episodio.

In tale direzione, l'apprendimento viene definito come un «processo relativo all'uso di una interpretazione preesistente per costruire una interpretazione nuova o per rivisitare una precedente interpretazione del significato della propria esperienza, come guida per azioni future» (p. 68)[119].

Pensare il futuro significa allora poter definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione.

La trasformatività si articola in due "costrutti" entro le quali il soggetto può interpretare l'esperienza: gli schemi e le prospettive di significato.

Gli *schemi di significato* sono delle "concrete manifestazioni" di orientamenti e di situazioni che forniscono un valido supporto all'agire del soggetto. Sono costituite da convinzioni, atteggiamenti, reazioni emotive, conoscenze che aiutano nella definizione dei significati percepiti dell'esperienza.

Il soggetto può, pertanto, apprendere dall'esperienza attraverso gli schemi di significato (in cui vengono utilizzati per essere adattati alla nuova esperienza), creando nuovi schemi di significato (nella misura in cui ben si adattino alle prospettive di significato già esistenti), trasformando gli schemi di significato (condizionato dal fatto che gli schemi esistenti risultano disfunzionali difronte alle situazioni che si presentano come "nuove" e "complesse").

Lo schema di significato nasce da aspettative che consideriamo abituali, come studiare alla stessa ora, per lo stesso numero di ore e per lo stesso numero di giornate.

Il punto centrale delle teorizzazioni dell'autore è che gli schemi di significato devono trovare una loro "collocazione" rispetto alle abitudini a cui il soggetto non si sottrae, in modo tale da avviare una trasformazione che modifichi poi in modo intenzionale le prospettive di significato.

Anche in ragione del fatto che «per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli

[118] È un esempio che avvalla il campo specifico della mia ricerca, ovverosia di fuoriuscire dalla logica formale a cui fino ad oggi siamo stati abituati, e di iniziare a fare in modo che l'Università venga vissuta dagli studenti nella loro "pienezza", condividendo non soltanto materiali di studio ed appunti ma esperienze, ricordi, emozioni. Per questa ragione, è importante annoverare il "peso" e la "maturità didattica" dei professionisti dell'educazione proprio perché *in quanto professionisti* «siamo impegnati a rendere i discenti più ricchi di immaginazione, più intuitivi e più criticamente riflessivi sugli assunti; a farli diventare più razionali attraverso la partecipazione efficace al dialogo critico; e fare in modo che acquisiscano delle prospettive di significato più inclusive, più integrative, più discriminanti e più aperte a dei punti di vista alternativi. Facendo tutto questo possiamo aiutare gli altri, e forse anche noi stessi, a conseguire una comprensione più piena e più affidabile del significato della nostra esperienza reciproca». Cfr. J. Mezirow (2003), *op. cit.*, p. 216.

[119] Ibidem.

orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento pregresso» (p. 49)[120].

Le *prospettive di significato* sono le modalità attraverso cui il soggetto rappresenta in maniera percettiva il suo vissuto, condizionandone il modo di pensare, agire, percepire: *il cosa, il quando, il perché* dell'apprendimento.

Fornisce la "struttura" per mezzo del quale il soggetto può decidere che tipo di azione mettere in campo, i compiti da svolgere, in quanto «dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Essa fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria» (p. 47)[121].

Le prospettive di significato[122] sono costituite da teorie, credenze, proposizioni, prototipi e valutazioni che facilitano il processo di attribuzione di un significato all'esperienza.

Mezirow individua anche tre tipologie di prospettive di significato e ne delinea i fattori che possono in qualche modo condizionarle, limitarle ed anche ravvisarne possibili "distorsioni". Come descritto a pag. 48 del volume del 2003, le tipologie si suddividono in *epistemologiche*, che dipendono dal modo in cui il soggetto utilizza la conoscenza nei contesti con cui si trova ad operare quotidianamente; *sociolinguistiche*, caratterizzate dalle normi sociali, dai codici culturali imposti dal contesto a cui il soggetto deve adeguarsi; *psicologiche*, ovverosia tutti i "fattori" (cognitivi, emotivi, ecc.) che producono modi di sentire e di agire e che possono rafforzare il concetto di sé ed il profilo che l'individuo vuole darsi.

I fattori che influenzano le tre tipologie di prospettive di significato sono riportati nella tavola seguente (*tav. 2.2*).

Tipologia	Fattori
Prospettive epistemologiche	Prospettive della fase di sviluppo; stili cognitivi, di apprendimento, di intelligenza; preferenze nell'apprendimento sensoriale; frequenza degli eventi per l'identificazione degli andamenti; portata della consapevolezza; criteri di valutazione esterni ed interni; focalizzazione globale sui dettagli; pensiero concreto ed astratto; reificazione; riflessività.
Prospettive sociolinguistiche	Norme sociali e ruoli; codici culturali e linguistici; giochi linguistici e di verità; senso comune come sistema culturale; socializzazione secondaria; etnocentrismo; prototipi e copioni; filosofie e teorie.
Prospettive	Concetto di sé; area di localizzazione del controllo; tolleranza dell'ambiguità; funzioni perdute (divieti dell'infanzia rafforzati dall'ansietà nell'età adulta); inibizioni; meccanismi

[120] Ibidem.

[121] Ibidem.

[122] Il concetto di prospettiva di significato si rifà agli "orizzonti di aspettativa" di Popper, ai "filtri percettivi" di Roth, alle "cornici di riferimento" di Bateson e Goffman, ai "giochi linguistici" di Wittgenstein, alle "strutture linguistiche" di Whorf, al concetto di "problematiche" di Bachelard e Althusser, ai "paradigmi" di Khun, alle "mappe" di Cell, a "épisteme" per Foucault.

psicologiche	psicologici di difesa; bisogni nevrotici; avvicinamento, allontanamento, evitamento; preferenze caratteriologiche.

Tav. 2.2 – Le tre tipologie di prospettive di significato
Fonte: J. Mezirow (2003, p. 48)

Come avviene il processo di trasformazione delle prospettive? Che tipo di "implicazioni" può avere nell'esperienza del soggetto?

Mezirow annovera numerosi studiosi[123] che hanno fornito un loro punto di vista ed una loro argomentazione rispetto alle possibili implicazioni che il processo di trasformazione delle prospettive possa generare nel contesto dell'apprendimento adulto. E altrettanto numeroso è l'elenco di contributi che hanno delineato le "linee di ricerca" su cui poggia la teoria trasformativa.

La trasformazione delle prospettive secondo l'autore si articola nelle seguenti fasi:

a) un dilemma disorientante;
b) l'autoesame che può dare origine a sentimenti legati al senso di colpa ed alla vergogna;
c) una valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali e/o psicologici;
d) la scoperta che la scontentezza ed il processo di trasformazione registrano un "andamento comune", e che altri (soggetti) hanno già vissuto un cambiamento analogo;
e) l'esplorazione delle opzioni, la pianificazione di un corso di azione e l'acquisizione di conoscenze e competenze;
f) la sperimentazione e la familiarizzazione dei nuovi ruoli tali da garantire un processo di reintegrazione nel vissuto del soggetto laddove siano state rispettate le condizioni imposte dalla nuova prospettiva.

La trasformazione delle prospettive, dunque, rappresenta il processo attraverso cui il soggetto diventa critico *sul come* e *sul perché* le proprie convinzioni, abitudini abbiano condizionato impercettibilmente l'esperienza. È un processo in cui «non si deve fare ciò che si aspettano gli altri, ma solo ciò che si vuole realmente fare: anche se significa non fare nulla» (p. 169)[124]. È un processo in cui il soggetto vive un episodio particolarmente spiacevole ed è chiamato a riflettere "criticamente" al fine di pianificare un progetto di crescita che generi un cambiamento. La trasformazione aiuta a rafforzare il senso del sé, ad avere una comprensione critica del modo in cui le relazioni sociali e la cultura hanno condizionato le convinzioni, i sentimenti, l'orientamento all'azione del soggetto.

[123] Tra le teorie di riferimento per la trasformazione delle prospettive si rimanda a Wildemeersch e Leirman i quali hanno applicato il concetto di "mondo della vita" all'apprendimento trasformativo. Secondo riferimento è la "grammatica dell'evento conoscitivo" – l'esistenza di un conflitto nella logica apprenditiva – tra ciò che si sa e ciò che bisogna sapere (Loder). Inoltre, i modelli di apprendimento pre-critici, critici e post-critici elaborati da Mullins e Boyd/Gordon Myers, che hanno attinto alle teorie di Jung per suggerire una dimensione diversa della trasformazione personale.

[124] J. Mezirow (2003), *op. cit.*

Schemi, prospettive di significato e trasformazione delle prospettive costituiscono, pertanto, i tre costrutti della seconda campata.

Abbiamo sottolineato quanto sia importante per il soggetto il "ruolo giocato dal contesto" affinché possa rendersi consapevole degli schemi e delle prospettive considerate distorte, nonché una modificazione della propria personalità sulla base delle condizioni dettate dalla nuova prospettiva.

La tesi che emerge è la seguente: uno degli obiettivi primari dell'educazione degli adulti è di promuovere un apprendimento riflessivo – e quindi trasformativo – che permetta di agire in modo diverso nei contesti e di capitalizzare sempre al massimo l'apprendimento dall'esperienza[125].

Rappresenta anche un nucleo ineludibile dei processi di cambiamento-apprendimento perché crea le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di apprendere ad apprendere *lifelong*[126].

I recenti sviluppi teorici e metodologici della teoria dell'apprendimento trasformativo sono, inoltre, orientati a sostenere, diffondere e sviluppare comunità di pratica (nella scuola, in azienda, nel volontariato, ecc.). Si tratta di capire quanto le comunità di pratica possono contribuire, con gli strumenti e strategie di cui dispone, a facilitare i processi di apprendimento del soggetto in ottica *condivisa* e *cooperativa*.

Questa è indubbiamente la linea metodologica che intendo seguire nel progetto di ricerca e che introduce la terza campata, o paradigma di riferimento: ovvero, l'apprendimento come "attività situata", come "pratica sociale".

2.5
Terza campata.
L'apprendimento come attività situata secondo Jane Lave ed Etienne Wenger

In un volume del 1991 e tradotto in italiano nel 2006[127], Lave e Wenger proposero una nuova formulazione del concetto di apprendimento che andava a sommarsi al nutrito elenco di ricerche e di studi condotti nell'ambito delle scienze umane e sociali.

Gli autori delineano il paradigma teorico dell'apprendimento *come attività situata* collocandolo nell'ambito di specifiche forme di copartecipazione sociale.

L'interesse per la prospettiva situata nacque da alcune ricerche etnografiche condotte in 5 diverse realtà (culturali, territoriali, lavorative) che presentavano come unico denominatore comune quello di trasmettere una tradizione culturale, un rito, una professione, un linguaggio, una consapevolezza attraverso esperienze di apprendistato cognitivo. Dalle apprendiste levatrici dello Yucatan in cui le pratiche e le conoscenze su di un mestiere specifico (quello delle levatrici,

[125] Al riguardo, penso ai lavori sull'apprendimento esperienziale di D.A. Kolb, *Experiental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliff 1984 e di J.A. Moon (2004), *op. cit.*.

[126] A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università,* Anicia, Roma, 2011.

[127] J. Lave, E. Wenger (1991), *op. cit.*

appunto) venivano tramandate dalla famiglia di origine. Gli apprendisti-sarti di Vai e Gola, in cui il giovane veniva chiamato ad un esperienza formale sotto la conduzione di un maestro-esperto (più comunemente, *apprendistato professionalizzante*). I nocchieri, coinvolti nell'apprendimento del mestiere dapprima frequentando una scuola di specializzazione e successivamente nella formazione sul posto di lavoro. Gli apprendisti macellai che ricevono una formazione mirata direttamente sul posto di lavoro (nei supermercati). In ultimo, gli alcolisti anonimi i quali intraprendono un percorso di crescita che parte da una posizione di "apprendista" in cui mettono in condivisione le loro storie, gli accaduti, i trascorsi fino a divenire – seguendo un iter di formazione specifico – "maestri per i nuovi arrivati".

Nell'idea sviluppata da Lave e Wenger, l'apprendimento situato diviene la base per affermare il carattere relazionale e di negoziazione dell'apprendimento, del significato e della conoscenza. La pratica sociale, dunque, si presenta come il fattore generativo della conoscenza di cui l'apprendimento è la sua principale caratteristica.

Per "situato" a volte si intendeva semplicemente un'azione collocata nel tempo e nello spazio. Altre volte si riteneva solo un'azione situata che coinvolgeva altre persone, o comunque il significato delle azioni e dei pensieri poteva essere giustificato direttamente dal contesto sociale d'origine.

Secondo questo approccio, invece, l'apprendimento viene definito come processo sociale di co-partecipazione *e non* o *non solo* un'acquisizione individuale di saperi e conoscenze elaborate cognitivamente. La conoscenza, pertanto, è veicolata dalla co-partecipazione dei soggetti appartenenti alla comunità[128].

L'apprendimento diventa intrinsecamente relazionale, altrimenti non è spiegabile come si possano apprendere diverse abilità (ma anche conoscenze) in diversi contesti. Non ci si interroga su quali possano essere i processi cognitivi e le strutture concettuali che risultano coinvolti nel processo di apprendimento; bensì, l'attenzione si rivolge sulle forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto più appropriato per consentire che tale processo si manifesti esplicitamente.

In particolare, Wenger nel volume in cui descrive l'approccio delle comunità di pratica[129], parte da una descrizione più minuta delle fonti in letteratura che sono state oggetto di ispirazione per il paradigma dell'apprendimento situato.

Le teorie che hanno ispirato tale approccio possono essere rappresentate da due rette (A-A1 & B-B1) al cui centro (C) è posizionata la teoria sociale dell'apprendimento.

La prima retta è costituita dalla *teoria della struttura sociale* (A) che si contraddistingue nell'attribuzione ai sistemi sociali di norme e di regole che consentano il normale svolgimento dell'azione. Rientrano in questa prima area,

[128] L'apprendimento è una proprietà emergente di un sistema socio-tecnico. In questa logica, la cognizione è il risultato del processo di socializzazione dei soggetti all'interno delle comunità. È una conoscenza intersoggettiva, ma anche interculturale.

[129] E. Wenger, *Communities of practices. Learning, meanings and identities*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

nell'accezione dell'autore, i lavori degli strutturalisti quali Lévi-Strauss fino allo studio della dicotonomia tra struttura e azione proposta da Giddens.

Completa la retta la *teoria dell'esperienza situata* (A1), che sottolinea il valore prioritario dell'interazione del soggetto con l'ambiente e, dunque, un'analisi indirizzata alle dinamiche della vita quotidiana. I riferimenti in psicologia rimandano agli approcci ecologici di Maturana e Varela, in educazione al pensiero riflessivo di Dewey ed al professionista riflessivo di Schön, in sociologia all'interazionismo simbolico di Blumer e all'etnometodologia di Garfinkel.

La seconda retta è invece rappresentata dalla *teoria della pratica sociale* (B), la cui origine viene fatta risalire alla praxis marxiana nonché alle significazioni attribuite successivamente da Bourdieu e la sua "visione di campo". Ovverosia, uno studio attento alle possibili rappresentazioni individuali e collettive che il soggetto mette in atto nello svolgimento delle attività in cui è implicato.

Si conclude poi con la *teoria dell'identità* (B1), con gli studi di Engeström, dell'antropologo Orr e dello psicologo Vygotskij. La retta si sofferma in particolare sul valore dell'appartenenza su cui gli individui costruiscono e ri-costruiscono la loro identità individuale e collettiva, o meglio le loro identità multiple, le loro pluriappartenenze.

Per completare il quadro della teoria sociale dell'apprendimento, a queste due rette (A-A1 & B-B1 = C) si intersecano due assi diagonali.

La prima, costituita dalla *teoria della collettività* (ab) studia le diverse configurazioni sociali e globali che generano coesione sociale (in famiglia, a scuola, tramite un network, ecc.), e che si posiziona tra la retta A (struttura sociale) e B (pratica sociale).

La seconda, si pone invece tra B1 (identità) e A1 (esperienza situata), rappresentata dalla *teoria della soggettività* (b1a1), ossia lo studio delle modalità con cui l'esperienza soggettiva nasce e si sviluppa per il tramite del coinvolgimento sociale.

L'altra diagonale interseca la struttura sociale (A) e l'identità (B1) in cui si colloca la *teoria del potere* (ab1) come ambito simbolico e non dettato dalla conflittualità e consensualità. Mentre, dalla pratica (B) e l'esperienza (A1) si colloca il *significato* (ba1), ovverosia l'importanza di comprendere le modalità di costruzione e di produzione di nuovi saperi da parte del soggetto.

L'apprendimento situato, pertanto, è la risultante della sommatoria delle rette e delle diagonali, riassumibili nella formula:

$$A\text{-}A1+B\text{-}B1+ab(A+B)+b1a1(B1+A1)+ab1(A+B1)+ba1(B+A1) = C$$

in cui il valore C rappresenta le modalità mediante cui le persone producono e apprendono, nello svolgimento delle loro attività, criteri ed elementi per la realizzazione dell'azione situata in corso.

L'approccio situato mette in evidenza la necessità di superare le visioni classiche che descrivono il fenomeno dell'apprendimento come strettamente legato alla sfera individuale, oltre ad essere associato a specifiche relazioni di insegnamento di tipo "verticale" (docente *verso* studente) e separate del tutto dalla pratica.

L'apprendimento viene interpretato come il risultato del "sapere prodotto" dal soggetto *solo* e *solo se* avviene in una cornice partecipativa, in quanto «le persone che imparano partecipano sia ai contesti in cui si apprende sia al mondo sociale in cui si producono tali contesti» (p. 16)[130].

Gli assunti su cui Wenger fonda la sua teoria aiutano a comprendere e a spiegare le dimensioni che ritiene implicate nel processo di apprendimento, ovvero: la natura della conoscenza, del conoscere e di chi conosce, per definire uno schema concettuale da cui derivare una serie di principi generali e raccomandazioni necessari per facilitare l'apprendimento[131].

Gli assunti riguardano la *natura sociale* degli individui, la conoscenza (*knowledge*) nella dimensione di competenza necessaria per lo svolgimento di tutte le attività "socialmente apprezzabili", il conoscere (*knowing*) inteso come partecipazione effettiva e ruolo attivo nel perseguimento di un obiettivo, ed il *significato* ovvero la consapevole costruzione di senso della propria esperienza che va aldilà del coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, ma presuppone un senso di appartenenza "globale". Un'appartenenza su cui gli individui costruiscono e *ri*-costruiscono, come già detto, la loro identità individuale e collettiva, sia nella dimensione personale quanto in quella di tipo professionale.

Allo stesso modo, l'apprendimento viene definito ed interpretato in termini di «azione, di esperienza, di appartenenza e di divenire»[132].

Secondo la concettualizzazione della teoria della pratica situata, le dimensioni implicate vengono così riassunte[133]:

1. l'apprendimento è fondato sull'agire nelle situazioni quotidiane;
2. la conoscenza è acquisita in modo situato e quindi trasferibile nel contesto;
3. l'apprendimento è il risultato di un processo sociale che comprende modi di pensare, di percepire, di risolvere i problemi, e di interazione con le conoscenze dichiarative e procedurali;
4. l'apprendimento non è separato dall'azione ma coesiste in un ambiente sociale complesso composto da attori, azioni e situazioni.

---

[130] J. Lave, E. Wenger (1991), *op. cit.*

[131] G. Alessandrini, *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

[132] G. Alessandrini (2007), *op. cit.*, p. 32.

[133] Accanto alle dimensioni, si possono delineare anche le possibili "declinazioni" dell'apprendimento in un'ottica situata, come riportato in G. Alessandrini (2007), *op. cit.*, p. 36. L'apprendimento, pertanto, viene configurato come:

- capacità di negoziare nuovi significati;
- crea strutture emergenti;
- è esperienziale e fondamentalmente sociale;
- trasforma le nostre identità;
- costituisce delle traiettorie di partecipazione;
- implica la gestione dei confini;
- concerne l'energia sociale e il potere;
- presuppone l'impegno;
- è un fatto di allineamento;
- implica l'immaginazione e un'interazione tra locale e globale.

Le quattro dimensioni differenziano, in sostanza, l'apprendimento situato da ogni altra forma di apprendimento esperienziale.

Le persone apprendono i contenuti attraverso la partecipazione ad attività piuttosto che tramite l'acquisizione di informazioni in pacchetti già predisposti.

Partecipare alle attività didattiche proposte dal Corso di Studi e dell'Università di appartenenza (servizio di tutoraggio, momenti conviviali, ecc.), ad esempio, significa trasferire il proprio bagaglio culturale – saperi ed esperienze – e "contaminarsi" con le persone che partecipano allo stesso Corso per migliorare il proprio agire e soddisfare la comune passione o interesse. In questo modo si viene a delineare la pratica come un sistema di attività in cui il sapere non è separato dal fare e l'apprendimento è un'attività sociale e non soltanto una mera attività cognitiva.

L'adozione di tale prospettiva problematizza e si muove verso il superamento della distinzione tra conoscenza ed esperienza o tra pensiero teorico e pensiero pratico.

La teoria sociale non è, dunque, un mero argomento accademico, certamente utile agli studiosi per le ricerche, ma è rilevante anche per ispirare, attraverso nuovi schemi concettuali, le politiche e la progettazione dei sistemi educativi, formativi, tecnici, organizzativi ed il nostro stesso agire quotidiano[134].

2.5.1
Dall'apprendimento situato alla Partecipazione periferica legittimata

Il concetto chiave della teoria dell'apprendimento situato è nella *partecipazione periferica legittimata* in cui «le persone che apprendono partecipano inevitabilmente a una comunità di praticanti, e la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità» (p. 21)[135].

I novizi che si avvicinano ad un contesto sociale definito da pratiche e identità strutturate, attraverso questo processo di partecipazione, iniziano a rapportarsi con i saperi pratici e le conoscenze del gruppo, dei quali sono depositari i membri anziani, con lo scopo di acquisirle ed essere riconosciuti come membri legittimi. Il passaggio graduale dallo status periferico dei novizi a quello centrale dei membri effettivi, è legato non solo all'acquisizione di competenze tecniche tipiche della pratica del gruppo, ma anche e soprattutto all'"assimilazione" delle consuetudini, dei linguaggi e della cultura.

Il gruppo – e le sue pratiche – costituisce il contesto sociale dell'apprendimento dei novizi. Nel gruppo infatti è racchiuso l'insieme dei saperi necessari al novizio per diventare attore competente e membro a pieno titolo[136].

---

[134] E. Wenger (1998), *op. cit.*

[135] J. Lave, E. Wenger (1991), *op. cit.*

[136] Così afferma G. Alessandrini nell'opera citata del 2007 a pag. 43, per LPP si intende il «processo secondo cui i membri periferici del gruppo, i meno esperti, sono pienamente legittimati dall'appartenenza alla comunità a condividere le risorse e le esperienze, a partecipare alle discussioni, a interagire su un piano di parità con i più esperti, realizzando un vero e proprio apprendistato cognitivo. La costruzione delle competenze implica un processo di rafforzamento

Il tratto distintivo risiede, dunque, nelle esperienze di *apprendistato cognitivo*. Così come lo conosciamo oggi, l'apprendistato non è più soltanto legato ai "mestieri" degli artigiani che, nelle loro botteghe, affidavano la continuità della loro tradizione e delle loro esperienze nelle mani dei *praticanti*; è anche un processo formativo estremamente complesso che definisce per questi ultimi un sentiero di crescita professionale che si percorre in alcune «professioni "nobili" quali la medicina, la professione legale, la carriera accademica e molte posizioni di rilievo nel mondo imprenditoriale e della finanza»[137].

Si tratta di un modo di apprendimento che permette la circolazione dei saperi "taciti" all'interno di comunità mentre crescono e si riproducono accogliendo al proprio interno nuovi membri, che vanno alla ricerca del proprio posto nell'attività quotidiana per superare quel «senso di smarrimento e stupore che si prova ad entrare in un nuovo mondo in cui tutti sembrano sapere cosa fare, dove andare e come comportarsi»[138].

È questo il senso della "partecipazione periferica legittimata".

L'Università, in modo particolare, si riscopre nella veste del LPP nel momento in cui si instaurano tra i membri (studenti) rapporti di interdipendenza positiva tanto da consentire loro di assumere il ruolo di negoziatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento. L'Università si fa luogo altresì in cui le conoscenze tacite circolano con facilità in diversi momenti formali condivisi ed in cui l'apprendimento situato trova una giusta connotazione.

Esiste, dunque, un collegamento tra l'idea wengheriana della legittimate peripheral partecipation ed il contesto accademico considerato dallo studente "luogo di incontro degli apprendimenti (formali, informali, non formali)" per due ordini di motivi.

Il primo, è di tener conto degli strumenti, degli artefatti, delle strategie didattiche che «rappresentano uno stadio embrionale del processo di crescita di una comunità di pratica» (p. 92)[139].

Secondo poi, la necessità di predisporre un ambiente che valorizzi il soggetto nella sua unicità «i cui membri devono avere competenze di diverso livello e differenziate, professionali, comunicative, di coordinamento» (*Ibidem*).

La *tavola 2.3* descrive, infatti, i diversi "processi" (dalla presentazione del problema, la distribuzione delle expertise fino alla creazione del contesto) in cui sono ravvisabili l'apprendimento, la periferia e la legittimità.

Hakkarainen e Muukkonen, esperti di processi di collaborazione e cooperazione mediante l'uso delle tecnologie, hanno cercato di dimostrare quanto il lavoro di un gruppo di colleghi, indipendentemente dalla posizione che si occupa (se periferico, se esperto), riesca più facilmente ad individuare il problema, a formulare una nuova teoria, a verificare l'attendibilità della teoria, a renderla applicabile in un contesto.

---

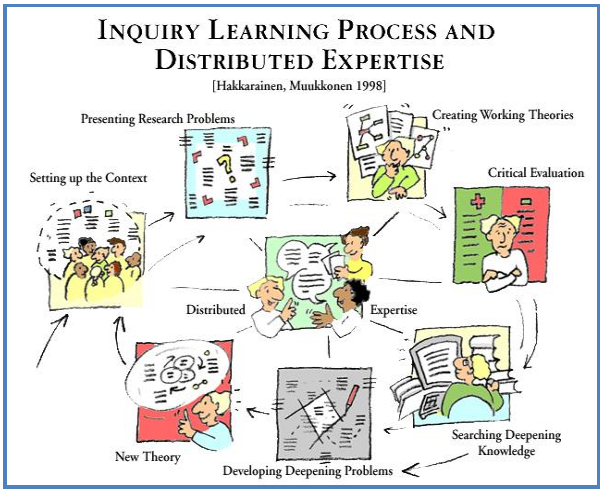
dell'identità che consegue dalla possibilità per il neofita di assumere nel tempo ruoli sempre più rilevanti all'interno della comunità, fino ad essere riconosciuto come membro esperto».

[137] S. Gherardi, D. Nicolini, *L'apprendimento nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004, p. 50.

[138] I. Nonaka e H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press, Oxford 1995, p. 51.

[139] E. Wenger (1998), *op. cit*.

Ciò non sarebbe possibile nel momento in cui il singolo decidesse di operare singolarmente perché mancherebbe il confronto e la condivisione delle linee operative da seguire.



Tav. 2.3 – Inquiry Learning Process and Distributed Expertise
Fonte: Hakkarainen, Muukkonen (1998)

Si pensi a titolo di esempio, alla preparazione di un progetto di lavoro (la tesi di laurea, un lavoro di gruppo, la scrittura di un progetto con un gruppo di ricerca, ecc.) in cui poter "mettere in campo" le conoscenze multidisciplinari – o specifiche ad un ambito di studio – apprese sul campo e che delineano la specializzazione professionale acquisita.

Compiendo un'analisi etimologica dei termini, si parla di *apprendimento* perché il termine sottolinea la condizione di comunità che costituisce il legante tra gli esperti (docenti) e i novizi (studenti).

Periferica in quanto il soggetto (studente), nel riconoscimento della limitatezza e della collocazione alla "periferia" delle pratiche agite dalla comunità, pone le basi per acquisire nuova conoscenza (seguendo lezioni, laboratori, ecc.), attingendola da chiunque.

Legittima perché il supporto, le conoscenze e l'esperienza di tutti i membri (docenti, colleghi di studio più anziani, ecc.) può dar luogo a quella sorta di "promozione sociale" che ricolloca i partecipanti dalla periferia al centro delle pratiche agite in una negoziazione continua di ruoli e posizioni.

L'apprendimento, la periferia, la legittimità sono, dunque, le tre dimensioni che caratterizzano le *comunità di pratica*.

2.6
Dal *transformative learning* al *situated learning*. Elementi costitutivi, analogie e punti di incontro

Le linee di ricerca tracciate nei paragrafi precedenti hanno di fatto dimostrato che il metodo per capire e comprendere appieno l'incidenza degli apprendimenti per gli studenti universitari, può essere pensato e formulato sulla base di quanto i

paradigmi del transformative learning e del situated learning ci hanno lasciato traccia.

Il punto di incontro tra i due approcci risiede nella metodologia delle *comunità di pratica* perché, come riporta Wenger, sono « i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi» (p. 11)[140]. In questa citazione è ravvisabile quanto l'apprendimento trasformativo quanto in quello situato si consolida una nuova visione per il soggetto centrata sull'agire pratico, sulla condivisione del sapere, e in cui si generano nuove reti sociali.

La possibile analogia risiede allora nella riflessività e nell'apprendimento, ambedue considerate alla luce della prospettiva trasformativa e situata.

La *riflessività* è in grado di operare trasformazioni profonde nei comportamenti abituali dei soggetti, in quanto stimola riflessioni critiche relativamente agli assunti, alle idee, alle prospettive, ai valori culturali che normalmente orientano la percezione che il soggetto ha del contesto.

Riflettere prima, durante e dopo l'azione serve a dare significato a ciò che si fa e a stimolare azioni specifiche richieste dal contesto in cui si è immersi. Le azioni si riflettono in maniera profonda nel corso degli studi, e nella formazione *al* e *sul* lavoro.

Da una parte, si riconosce la centralità della pratica, concependo il lavoro stesso come ambito in cui poter apprendere per migliorare l'agire; dall'altra, si tratta di riconoscere rilevanza strategica alla formazione in quanto intervento professionale specializzato per la creazione di nuova conoscenza, di modificazione dell'identità personale/professionale e di trasformazione della pratica. Qualora non si rispettassero entrambe le azioni, il pensare riflessivo viene a mancare e, come ben delineato da M. Costa «comporta una conseguente perdita di sapere esperienziale, ma anche una mancanza di senso di ciò che accade, se non addirittura una perdita di se stessi» (p. 118)[141].

Il secondo aspetto riguarda l'*apprendimento,* che si concretizza laddove il significato che viene attribuito all'esperienza pregressa possa garantire una più adeguata e coerente strutturazione e interpretazione dell'agire quotidiano.

Partecipare ad un sistema sociale significa anche collaborare ad un percorso di generazione e rinnovamento della conoscenza.

Dai lavori recentemente pubblicati da G. Alessandrini[142] e L. Fabbri[143] si evince che le caratteristiche che consentono di evidenziare le "possibili analogie" tra i due approcci riguardano:

a) la pratica capace di connettività e di generatività di nuove conoscenze e saperi;
b) la riconoscibilità del sapere appreso in una dimensione situata;
c) l'importanza dei concetti di "comunanza" e di "dono" considerati fondamentali nel processo di coltivazione di un'identità collettiva;

[140] E. Wenger (1998), op. cit.

[141] M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.

[142] G. Alessandrini (2016), *op. cit.*

[143] L. Fabbri (2007), *op. cit.*

d) la conoscenza, il pensiero e le credenze che sono prodotto dell'agire condiviso del gruppo, e ciò sta a significare che la conoscenza si fonda su una "comunità di menti";
e) la descrizione dell'apprendimento come un processo di apprendistato cognitivo.

Il trasformative learning, da un lato, parte da un dilemma disorientante, da un problema, da un accadimento critico senza il quale non sarebbe possibile indirizzare il singolo soggetto ad un'autoanalisi degli schemi e delle prospettive di significato per pianificare e rendere trasformabile un corso di azione.

Dall'altro lato, l'apprendimento situato si disegna come la possibilità del soggetto di fare parte di un contesto in cui si costruisce in maniera collettiva e condivisa una pratica comune. Si traduce, dunque, in esperienze di apprendistato, che può essere di natura formale, oppure inteso come trasmissione di una "tradizione familiare", oppure come "maestria", ed anche come partecipazione alla pari.

E questo è il *focus centrale* dell'impianto teorico della ricerca a ragion del fatto che si riflette nelle "dinamiche" formali, informali e non formali.

Pensiamo, a titolo di esempio, agli adempimenti accademici che gli studenti quotidianamente devono rispettare.

L'apprendimento trasformativo si concettualizza in un compito, un'esercitazione di gruppo che consente di partire da schemi predefiniti (usi, tempi, modalità di esecuzione di un compito) per giungere alla modificazione delle prospettive (apprendimento di nuove competenze, di nuovi usi, ecc.) sulla base di un lavoro che richiede ad ogni singolo partecipante di riflettere su di un problema, formulare le diverse proposte di azione e di giungere in maniera condivisa ad una soluzione. Ma, allo stesso tempo, è un gruppo di studenti che frequenta le stesse lezioni, laboratori, che partecipa congiuntamente nei diversi tempi/momenti di studio e che vive pienamente la realtà universitaria, che si affida a tutor – quali gli studenti più anziani – per richiedere informazioni e/o suggerimenti rispetto al piano di studi, ecc. In questo caso è possibile trovare un collegamento con l'apprendimento situato.

La campata degli apprendimenti, allora, si configura nella "comunità" riconosciuta come luogo deputato alla condivisione, alla messa in comune delle esperienze dei soggetti. Contribuisce, pertanto, al rafforzamento dell'identità individuale e collettiva del soggetto.

In ambito educativo, il *capability approach*[144] può rivelarsi una delle possibili risposte che consente al soggetto (in particolare ai giovani ed alle fasce deboli) di

[144] Secondo il *capability approach*, le misure assicurano ai soggetti da un lato la possibilità di esercitare la facoltà di agire (*agency*) come effetto della combinazione alternativa di funzionamenti e combinazioni e, dall'altro lato, prendere le mosse da quegli apprendimenti rispondenti ai bisogni ed alle aspirazioni del singolo nell'ottica dei costrutti di prospettive e schemi di significato posti in essere. E questo è reso possibile investendo nella formazione come metodologia centrata sull'apprendimento che tenga conto dei processi di interazione sociale sottesi nel contributo alla costruzione della conoscenza da parte del soggetto nel contesto (in cui ha costruito il significato della sua identità ed il senso di appartenenza). Si investe, dunque, in esperienze di apprendimento in "situazione" attraverso stimoli orientati a favorire l'esplicitazione dell'attitudine riflessiva per

divenire protagonista del processo di costruzione della conoscenza per sviluppare il ragionamento (*apprendere ad apprendere*); coltivare e potenziare la capacità di agire (*apprendere ad essere*); costruire capacità attraverso processi di interazione sociale (*apprendere a vivere insieme*); la capacità di azione (*apprendere a fare*).

2.7
Riflessioni al margine del capitolo. La campata degli apprendimenti

L'obiettivo del capitolo è stato quello di "tracciare" una base teorica alla riflessione sulla tematica degli apprendimenti.

Parlare di apprendimento oggi vuol dire, da un lato, cercare di individuare il focus argomentativo specifico su cui poter approfondire le proprie riflessioni; dall'altro, imbattersi in una eterogeneità di interpretazioni e scuole di pensiero sul tema che si rifanno a diversi ambiti teorici e pratici: la pedagogia generale, la sociologia delle organizzazioni, l'antropologia culturale, la psicologia.

A ragion del fatto che si parla molto di apprendimento all'Università e poco di "validazione e riconoscimento" delle esperienze, di conoscenze tacite, dei vissuti di ogni singolo studente.

Allo stesso modo, le ricerche reperibili in rete sul tema ne forniscono un tracciato distinto per ogni tipologia tanto da non consentire opportuni confronti e, quindi, una riflessione sulle possibili modalità di intervento.

Se i concetti di *soggetto, riflessività e contesto di apprendimento,* sono diversificati, in transizione, senza un collegamento di tipo epistemologico dell'uno sull'altro, trova conferma anche il significato multiplo di apprendimento, che viene usato e distinto come *apprendimento informale e non formale*, *apprendimento riflessivo*, *apprendimento trasformativo*, *apprendimento situato*.

Per queste ragioni, la linea che ho cercato di seguire è di mettere a confronto, in maniera sistematica, quanto ci perviene dalla letteratura sul tema, ed in particolare i paradigmi teorici di riferimento che supportassero la campata.

Il frame che emerge dalle riflessioni del capitolo è che a fronte della conoscenza trasmessa, elargita in un'aula, in una classe, il soggetto deve essere chiamato ad un lavoro di interpretazione e di riflessione sulla stessa, senza il quale non sarà mai possibile attribuirvi il giusto significato. In questo modo, il significato risulterà sterile, appunto "senza significato", come ci riporta Zambrano in una delle riflessioni contenute in un recente volume «qualsiasi sapere, per quanto grande sia, senza riflessione si disgrega, si sgrana come sabbia nel deserto, per dire: è sterile» (p. 56)[145].

---

favorire sia la condivisione di nuove esperienze sia la capacità costruttiva di nuove conoscenze. Cfr. G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014; M.C. Nussbaum, *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010 & *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2011; C. Pignalberi, *Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach*, METIS, 3/2015.

[145] M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti, Torino 2008.

Il soggetto, pertanto, è chiamato *ad essere costruttore di nuova conoscenza*. Ciò spiega anche la linea di pensiero che ho inteso seguire e rinvenibile nei principi e nei "tracciati" epistemologici del costruttivismo.

L'esperienza, dunque, si rinsalda e si rafforza nella riflessione, nella trasformazione dei propri apprendimenti tanto da costruire un rapporto sintonico tra la dimensione del contesto (sociale/organizzativo) e le caratteristiche individuali. È generatrice di significati in quanto crea le premesse che permettono ai soggetti di porsi domande e di dare seguito operativo al processo di apprendimento permanente.

Questo aspetto consente indubbiamente di avanzare ulteriori considerazioni su di alcuni punti-chiave che nella ricerca costituiscono alcuni *focus* su cui è stato successivamente articolato il lavoro empirico:

- creare situazioni in cui gli studenti possano condividere le proprie idee;
- essere pronti ad aiutare alcuni studenti più di altri;
- fornire degli esempi;
- acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale;
- sostenere lo sviluppo dell'apprendimento riflessivo con esercizi/attività;
- considerare il perché si usa la riflessione per facilitare l'apprendimento in un determinato ambito;
- facilitare processi apprenditivi situati in contesti di lavoro, tempo libero, ecc.;
- essere sempre disposti a imparare qualcosa come forma di apprendimento;
- ragionare sulla conoscenza in prospettiva multidisciplinare per valutare il cambiamento;
- riflettere sulle cause e condizioni che determinano i blocchi di apprendimento;
- verificare contenuti e contesti in cui si facilita l'apprendimento.

Ogni singolo focus richiamerebbe un'analisi specifica dei presupposti, delle condizioni, delle caratteristiche dell'apprendimento del soggetto nei diversi contesti.

Ciò non di meno una ricostruzione delle principali teorie a cui ciascun focus si ricollega.

In virtù di tali premesse, la campata è stata costruita facendo ricorso ai paradigmi teorici di riferimento riconducibili al pensiero riflessivo di Dewey, all'apprendimento trasformativo di Mezirow fino allo studio dell'apprendimento nella dimensione del "contesto" per Lave e Wenger.

La *dimensione riflessiva*, che si riscopre nel pensiero attraverso cui il soggetto può comprendere la realtà ed elabora soluzioni coerenti rispetto alla posizione del problema che gli si presenta.

La *dimensione trasformativa* che si traduce in "pratica riflessiva" o "presa di coscienza" in quanto, secondo Mezirow «si associa a un miglior concetto di sé, a una maggior produttività e a una maggiore soddisfazione sul lavoro, alla flessibilità, all'innovazione e alla capacità di leadership» (p. 118)[146].

[146] J. Mezirow (2003), *op. cit.*

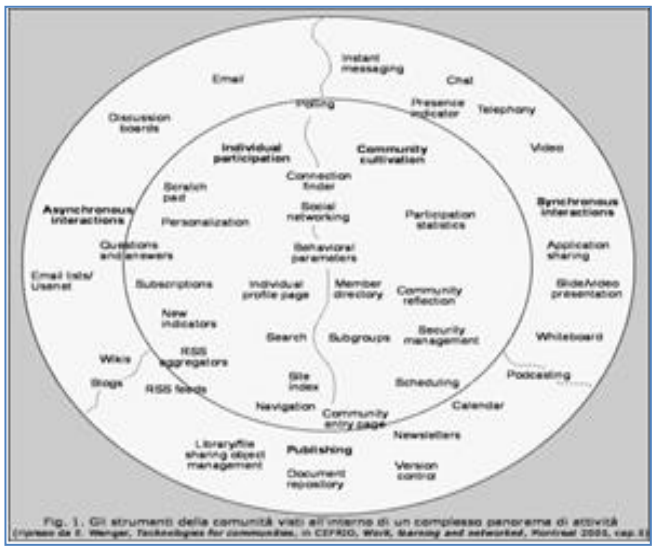
La *dimensione situata* in cui l'apprendimento è pratica sociale. Il soggetto è chiamato, in questo senso, a riflettere e rielaborare l'esperienza nei contesti sociali in cui vive, nonché a costruire la propria identità.

Le tre dimensioni sono corredate da un vasto repertorio bibliografico che è stato utile per la costruzione dei primi 21 indicatori (7 per la sezione formale, 7 per quella informale ed altrettanti per la sezione non formale) del Q-SORT degli apprendimenti, così come riportati nel capitolo 5. In secondo luogo, il corredo bibliografico ragionato è stato fondante per la costruzione dei dispositivi metodologici da somministrare ai campioni interessati. Una lettura attenta e minuziosa delle diverse – e numerose – teorie, delle best practices, delle sperimentazioni già messe in atto sul tema, ha consentito di entrare nella specificità delle caratteristiche degli apprendimenti da indagare e collegabili, appunto, all'esperienza, alle competenze trasversali, fino all'uso delle nuove tecnologie ed alle competenze digitali che sostengono l'apprendere dei soggetti.

La domanda di ricerca, pertanto, da cui sono partito per il lavoro di ricognizione della letteratura, già al "centro" della mia formazione accademica da qualche anno, è la seguente: quali logiche di azione educativa/formativa sono in grado di intercettare, promuovere e validare i saperi e i repertori di pratica che nell'esperienza di formazione universitaria si generano? È una domanda alquanto complessa in cui è possibile rinvenire diversi concetti che richiamano, a loro volta, paradigmi teorici di riferimento multiformi: la generatività, la pratica, la didattica.

La risposta è indubbiamente nelle *comunità di pratica*. Un approccio teorico che solo in tempi recenti ha trovato una sua collocazione anche nel nostro Paese.

Le "comunicazioni periferiche" come chat, podcasting, social network, video, application sharing, bloges, wikis, ecc., posizionate al largo della zona centrale, e le "comunicazione dirette" come la partecipazione individuale, gli RSS, i gruppi di lavoro, ecc., strutturate nella zona del cerchio, sono tutti esempi di strumenti di comunità di pratica (così come riportato nella *tavola 2.4*).



Tav. 2.4 – Gli strumenti della comunità visti all'interno di un complesso di attività
Fonte: E. Wenger (1998)

Il capitolo 3 descrive, dunque, le comunità di pratica come "modello" per la costruzione di storie condivise di apprendimento. Ovverosia, come modello di riscoperta di pratiche sociali sviluppate in contesti informali e non formali e che trovano, nel caso specifico della ricerca, una possibile collocazione significativa all'interno dei modelli di pratica acquisiti nei contesti formali (quali, l'Università).

3.
La costruzione di storie condivise di apprendimento: le Comunità di Pratica

«*Riconoscere la condivisione della conoscenza*
è un punto cardine delle comunità di pratica
e oggi l'idea della condivisione dell'apprendimento
tra praticanti è usata ovunque»
(Wenger, 1998)

«*Voi sapete che la terra è rotonda e che gira intorno al sole*
ma non avete creato da soli questo tipo di conoscenza:
essa deriva da secoli di comprensione pratica
sviluppata da comunità durevoli nel tempo»
(Wenger, 2007)

3.1
Premessa

Il mio interesse per le comunità di pratica nasce dalla partecipazione ad alcune Conferenze Internazionali con la presenza di Etienne Wenger a cui hanno fatto seguito due incarichi di ricerca con l'obiettivo di esplorare il paradigma delle CodP nei più svariati campi: da quello organizzativo, della sanità, fino a quello della realtà dei docenti neoassunti[147].

L'obiettivo è indubbiamente quello di capire – non ultimo, con il presente lavoro – quanto le CodP possano sostanzialmente contribuire a fornire un approccio mirato e innovativo rispetto alle opportunità di apprendere dei soggetti, in un'ottica di interazione sociale e a partire dal connubio indissolubile apprendimento-riflessività-intelligenza pratica-epistemologia pratica.

Classe 1952, Etienne Wenger[148] è considerato il pioniere assoluto e indiscusso della formulazione delle CodP a partire dagli studi sull'apprendimento. Numerose

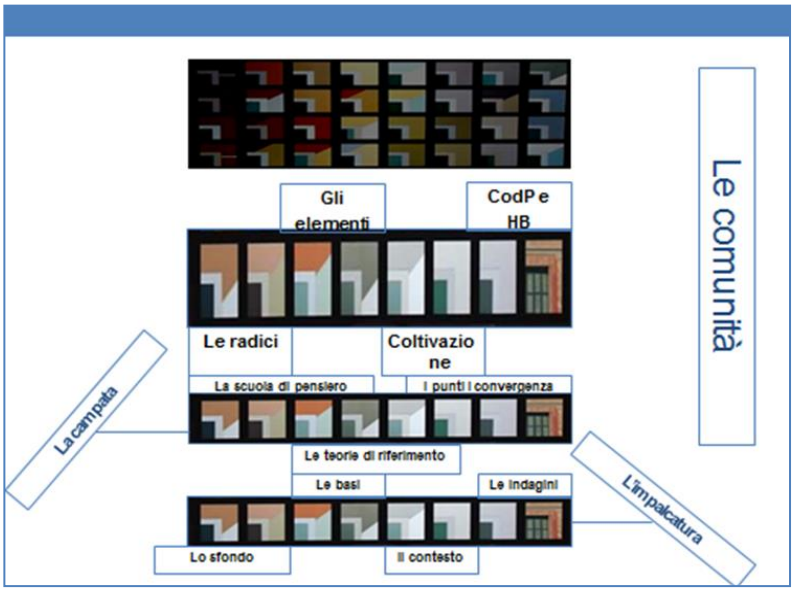
[147] Le ricerche, che hanno prodotto numerose pubblicazioni, sono state condotte con il Laboratorio di Ricerca CEFORC "*Formazione Continua & Comunicazione* (www.ceforc.eu)" e con la collaborazione e supervisione della Prof.ssa Giuditta Alessandrini.

[148] Nato e cresciuto nella Svizzera francese proseguì gli studi e la specializzazione in California, dove attualmente vive. Ha conseguito un dottorato di ricerca nel campo dell'intelligenza artificiale, ed ha lavorato con l'Istituto per la Ricerca sul Learning per aiutare ad applicare il concetto di comunità di pratica nei diversi campi organizzativi, dell'istruzione e della formazione. Le sue ricerche sono state raccolte in alcune opere, tradotte in tutto il mondo, quali *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge* (1987), con J. Lave *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (1998), con R. McDermott e W.M. Snyder *Cultivating Communities of Practice* (2002), fino a *Digital Habitats*

sono le ricerche e gli studi condotte con il supporto di colleghi autorevoli come Jean Lave, orientate a capire – e sperimentare direttamente nel campo – il "valore" dell'apprendimento come pratica sociale.

Tant'è che a venti anni dalla prima pubblicazione, il concetto di CodP è divenuto quanto mai centrale in tutti gli ambiti accademici ed organizzativi nell'interesse di esperti, docenti, ricercatori appartenenti alle diverse discipline[149].

Le comunità di pratica costituiscono, dunque, il terzo "livello" dell'architettura degli apprendimenti e, nel linguaggio tecnico, può essere rappresentata dall'"esedra" (*tav. 3.1*).



Tav. 3.1 – L'esedra nell'architettura degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

L'esedra era un ambiente a forma di emiciclo, tipico dell'età romana, destinato a luogo di ritrovo e di conversazione filosofica. Nell'esedra si rispecchiano alcuni elementi costituitivi delle CodP: si pensi all'appartenenza, alla partecipazione, all'impegno, allo scambio delle conoscenze.

Non interessa infatti sapere le modalità con le quali le comunità si sono sviluppate (ovverosia se sono state imposte dall'azienda presso cui si lavora oppure come supporto nello svolgimento di un lavoro di gruppo in un corso universitario), se sono spontanee oppure organizzate dall'alto, ma «l'importante è

(2009). Attualmente, oltre a svolgere attività di consulenza e proprietario di un sito web (http://wenger-trayner.com/) in cui dispensa consigli/suggerimenti, sta portando avanti una ricerca su come gli studenti imparano nel 21° secolo, e in che modo l'integrazione della tecnologia influenza il campo specifico dell'istruzione.

[149] Tra gli altri cfr. G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; P. Ferri, *La comunità virtuale*, Mondadori, Milano 1997; S. Gherardi, D. Nicolini, *L'apprendimento nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004; H. Rheingold, *The Virtual Community*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1993; T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.

trovare quel "punto" di condivisione (condividere il bisogno di condivisione della conoscenza e dell'apprendimento), questa è la chiave del successo» (p. 116)[150].

Le CodP costituiscono indubbiamente un esempio specifico del modo in cui i soggetti si sono saputi organizzare sia per affrontare la gestione dei propri apprendimenti sia per ricostruire il terreno idoneo a forme di scambio solidaristico e alla socializzazione in un'ottica di sussidiarietà orizzontale. Crea, infatti, le condizioni per la piena realizzazione di ogni individuo come *persona* e *cittadino*, affinché possa inserirsi attivamente e responsabilmente nella società.

La finalità principale è di capire quanto la presenza di CodP in ambito universitario possa facilitare i percorsi di apprendimento dello studente, in particolare la possibilità di individuare in maniera condivisa gli aspetti che più o meno possano favorire una buona riuscita della propria "impresa" didattico-formativa. Questo aspetto richiama in sostanza la necessità di ripensare l'*ambiente* universitario per dare l'opportunità agli studenti di viverlo, abitarlo (e qui il rimando all'esedra) e di condividere totalmente le conoscenze apprese, le esperienze vissute, le emozioni espresse, ecc.

A titolo di esempio, i numerosi dettati normativi attribuiscono alle Università il compito di ipotizzare – all'interno dell'offerta didattico-formativa – percorsi di intervento concreti che aiutino gli studenti nell'apprendimento delle aree di competenze previste e applicabili nei diversi ambienti di lavoro. Il percorso è ispirato al classico processo di rilevazione dei fabbisogni formativi e mira a far nascere relazionalità collaborativa, riconoscimento reciproco e condivisione di esperienze al fine di agire in praticità e di poter favorire la costruzione della conoscenza. Le fasi sono distribuite in modo tale da procedere con: a) l'analisi delle criticità degli ambienti didattici con particolare riguardo alle caratteristiche degli studenti ed alla stesura di una "mapping delle competenze"; b) l'analisi del clima dei gruppi, i risultati di performance dei soggetti e la pianificazione degli interventi; c) la predisposizione di forme di supporto comunicativo e gestione delle reti al fine di ricorrere alle nuove tecnologie dei social network e del network communication per progettare ambienti di comunicazione nuovi e interattivi, nonché lo sviluppo di comunità di pratica; b) il monitoraggio e la valutazione per misurare il reale impatto delle strategie previste nel percorso di studio ed i risultati degli interventi sia sul piano delle variabili di clima che su quello delle performance e del benessere.

Le domande da cui sono partito per cercare di strutturare un percorso di ricerca coerente con le ipotesi elaborate a monte sono le seguenti: quali sono le sfide che gli studenti sono chiamati ad affrontare per migliorare le pratiche collaborative?

[150] Sempre Wenger, in uno dei suoi lavori per la rivista HBR (1987) dell'Università di Harvard, approfondisce il tema: «Today's economy runs on knowledge, and most companies work assiduously to capitalize on that fact. They use cross-functional teams, customer – or product – focused business units, and work groups – to name just a few organizational forms – to capture and spread ideas and knowhow. In many cases, these ways of organizing are very effective, and no one would argue for their demise. But a new organizational form is emerging that promises to complement existing structures and radically galvanize knowledge sharing, learning, and change. It's called the community of practice. What are communities of practice? (….).Communities of practice can drive strategy, generate new lines of business, solve problems, promote the spread of best practices, develop people's professional skills, and help companies recruit and retain talent».

come facilitare processi di apprendimento collaborativo? e come favorire l'ingresso e l'appartenenza degli studenti più giovani al fine di renderli partecipanti effettivi della quotidianità del contesto universitario?

L'intento del capitolo è di ricostruire il quadro teorico delle CodP, gli elementi costituitivi, fino ai principi che governano la sua "coltivazione", in modo tale da poter costruire una specifica "traiettoria di apprendimento" caratterizzata dalla riflessione in gruppo, dallo scambio, dal dialogo, dal condividere un'esperienza comune tra gli studenti. Per tali ragioni, la comunità si riscopre *esedra*.

3.2
L'*ambiente*.
L'importanza delle CodP come promozione di traiettorie di apprendimento

L'esedra è innanzitutto un ambiente, o un habitat, che necessita di essere costruito, dotato di una sua organizzazione, di una pianificazione delle attività (o *conversazioni*) frutto della decisione collettiva da parte dei suoi aderenti, al fine di dotarla di nuovi significati come "tratto" che la contraddistingua.

In questo caso, l'ambiente è ravvisabile nell'approccio delle CodP, nonché nelle sue molteplici caratterizzazioni. Sono presenti ovunque. In qualsiasi momento è possibile far parte di una comunità, in maniera tacita oppure consapevole «a casa, al lavoro, a scuola, nel nostro tempo libero apparteniamo a numerose comunità di pratica in ogni momento» (p. 15); possono cambiare nel corso del tempo; coltivano storie di apprendimento; è generatrice di relazione e scambio. In poche parole, «le comunità di pratica a cui apparteniamo cambiano nel corso delle nostre vite. Infatti, le comunità di pratica sono ovunque» (*Ibidem*)[151].

Le CodP sono gruppi di persone legate da qualcosa in comune, che condividono il lavoro, una passione, un interesse, sui quali si accomunano pensieri, idee, competenze ed esperienze.

Si caratterizza come un'impresa condivisa e continuamente rinegoziata dai suoi membri che produce artefatti e risorse comuni.

Condivisione e partecipazione sono, dunque, le due caratteristiche principali.

Sviluppatesi alla fine degli anni ottanta del secolo scorso, gli studi sulle comunità di pratica partono dall'assunto dell'apprendimento come processo di partecipazione sociale, ovvero come "processo inclusivo" in cui il soggetto partecipa attivamente alle pratiche di comunità, si sviluppano le interazioni con gli altri (nel nostro caso, tra docenti e colleghi, tra docenti e studenti, tra questi ultimi e i propri compagni di studio, ecc.) e si modellano le rispettive relazioni.

Nella CodP il legame che si crea tra le persone che ne fanno parte è dovuto al fatto che tutti i partecipanti credono in quello che fanno. Si impegnano in un'attività collaborativa accomunati da un interesse, un obiettivo o un problema che deve essere affrontato. La motivazione più profonda che alimenta lo spirito di collaborazione nasce, quindi, dalla voglia di intraprendere un percorso di crescita comune.

[151] E. Wenger (1998), *op. cit.*

Gli studi sull'argomento partirono da alcune ricerche etnografiche condotte da Orr[152] sulle storie di guerra nelle comunità degli addetti all'assistenza delle fotocopiatrici Xerox in cui la collaborazione collettiva aveva innestato una relazione di "partecipazione evolutiva" e di trasformazione dell'identità nel tentativo di trovare adeguate strategie di riparazione ai guasti riportati dai macchinari.

L'aspetto innovativo del modello è dettato dal pieno riconoscimento dell'informalità nell'apprendere e, inoltre, da tre caratteristiche strutturali: il campo tematico, la comunità, la pratica.

Il *campo tematico* delimita il quadro delle conoscenze attraverso la partecipazione dei membri, guida l'apprendimento ed è orientato a fornire un significato alle azioni intraprese. Responsabilizza i partecipanti alla comunità di pratica, alla coltivazione di un corpo di conoscenze e allo sviluppo di una pratica comune.

La *comunità* fornisce tutte quelle opportunità tali da incoraggiare l'interazione e lo scambio delle conoscenze. Ogni membro assume all'interno un ruolo che interpreterà con un proprio stile e influenzerà il gruppo in maniera personale tanto da generare forme di "leadership distribuita".

La *pratica* è l'insieme di storie, narrazioni, racconti, linguaggi, strumenti, comportamenti condivisi dai suoi appartenenti; è, in sostanza, la conoscenza specifica che la comunità sviluppa, condivide e mantiene aggiornata. Ogni pratica da luogo ad una produzione sociale di significato tra i membri che coincide sostanzialmente con la negoziazione del significato, attraverso cui i *pratictioners* (letteralmente *praticanti*) producono il senso comune che modificano in continuazione e dal quale in continuazione ne vengono influenzati.

La comunità è infatti il luogo in cui avviene il riconoscimento della persona come parte costitutiva di qualcosa che cresce insieme a sé: si compie il proprio percorso di crescita, professionale e umano, ma – nello stesso momento – si contribuisce allo sviluppo e al progresso degli altri e dell'organizzazione di cui si è parte. Si lavora congiuntamente al raggiungimento di un obiettivo attraverso tutti gli sforzi in campo, favorendo non solo la coesione, ma soprattutto il superamento delle conflittualità e delle situazioni critiche con cui quotidianamente bisogna confrontarsi.

L'aspetto più interessante è la qualità delle relazioni che – sulla base degli esempi rinvenibili in letteratura – può essere rappresentata attraverso alcuni concetti matematici, tra i quali i grafi. Un grafo è un insieme di nodi, detti anche vertici, collegati fra loro per mezzo di archi, in cui i nodi rappresentano i soggetti di una rete sociale e gli archi le connessioni che li tengono uniti. Nel caso in questione, il grafo rappresenta una comunità, che può possedere circa centocinquanta nodi, corrispondenti al numero massimo con il quale un soggetto si può mettere in comunicazione all'interno di una rete sociale di appartenenza. Questo valore è il numero di Dunbar[153], dal nome del teorizzatore che, in base agli

[152] Su tale argomento cfr. J. Orr, *Talking about machines: an ethnography of a modern job*, Cornell University Press, New York 1996.

[153] R. Dunbar, C. Gamble, J. Gowlett, *Social Brain. Distributed Mind*, Oxford University Press, Oxford 2010.

studi socio-antropologici intrapresi, indica il limite cognitivo rispetto a cui una persona può mantenere relazioni stabili, restando aggiornato sulle questioni che interessano la sua vita. Le comunità di pratica – nell'ottica del grafo – sono caratterizzate dalla creazione di un profilo personale degli iscritti, e da un impegno reciproco ed una prassi condivisa.

Per tali ragioni, anche in ambito accademico è necessario promuovere reali "occasioni" in cui gli studenti possano manifestare suggestioni, esprimere pensieri/emozioni/pareri in ragione del fatto che loro stessi si mettono in gioco. Attraverso le CodP si attuano modalità e forme di apprendimento "facilitato"[154], collaborativo, tali da rivelarsi un'alternativa alla formazione "formale", generalmente molto costosa e non sempre efficace. Nelle organizzazioni – soprattutto universitarie – che riconoscono un ruolo strategico alla gestione e condivisione della conoscenza, si implementano delle "costellazioni di comunità", ognuna centrata su uno specifico ambito di competenze (l'area didattica, della ricerca fino a quella amministrativa) e tutte finalizzate al perseguimento degli obiettivi di efficacia, efficienza, economicità, specifici dell'organizzazione[155].

Ma quali fattori possono contribuire a determinare dei vantaggi per l'organizzazione e quali, al contrario, le possibili ricadute negative?

3.2.1
I vantaggi, ed il lato iniquo – o *malfunzionamento* – delle comunità

Chi si prende cura della CodP deve mettere in atto delle strategie volte indubbiamente a favorire la partecipazione, ovvero dirette a creare una rete interattiva attraverso la quale gli scambi possono avvenire. Del resto il coinvolgimento iniziale dei partecipanti è fondamentale per farli sentire parte attiva della comunità. Normalmente alcune CodP falliscono perché non tengono conto del livello di motivazione dei partecipanti che la compongono. È dunque importante che vengano coinvolti solo quei partecipanti il cui livello di motivazione è alto, perché sono convinti che la loro adesione non può che essere utile alla risoluzione dei problemi; inoltre, risulta ancora più importante che abbiano chiari quali siano gli scopi del gruppo. Ma anche la mancanza di regole, il disordine, il narcisismo, l'incapacità di contestualizzazione del proprio modo di

[154] In particolare, Alessandrini mette in evidenza «come sia insito nell'idea di CodP che esse facciano parte della vita reale delle organizzazioni e non di quella codificata e regolata dalle norme. Da qui nasce quello che lo stesso Wenger definisce il "paradosso manageriale"» (Cfr. G. Alessandrini (2007), *op. cit.*, p. 50). Anche Mortari spiega «Aver cura dello sviluppo di CdP significa favorire i processi di apprendimento situato di questi organismi sociali (…); aver cura di una CdP può essere definita come una pratica professionale che ha luogo in una relazione con la storia, in cui un gruppo di professionisti, attraverso azioni di varia natura (cognitivo-riflessive, sociali, politiche, ….) si dedicano ad operatori di un determinato ambito operativo, affinché questi costruiscano significati e mettano in opera visioni e azioni utili per la promozione di una buona qualità dei loro apprendimenti, della loro pratica e della loro dimensione relazionale di comunità, nel contesto organizzativo di riferimento» (L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 58).

[155] G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, 2004.

agire all'interno dei confini di una precisa comunità sono ulteriori fattori di rischio che possono decretarne la "morte". Qualunque sia la natura, resta il fatto che i fattori di rischio che si possono creare al loro interno potrebbero condurle a staticità, autoreferenzialità, disapprendimento e, nel peggiore dei casi, dissoluzione.

I motivi di fallimento possono essere dovuti a fattori imputabili al *campo tematico*, in quanto non fornisce le basi necessarie per richiamare l'interesse del soggetto al compito, oppure un eccesso di entusiasmo rispetto al compito può generare forme di evidente arroganza tra i membri. Nella *comunità*, invece, possono presentarsi situazioni che inficiano le relazioni umane tra i soggetti (manifestazione di sentimenti positivi come la fiducia, il rispetto, l'integrazione e lo scambio, e sentimenti negativi come il conflitto e la gelosia), ed anche un'eccessiva presenza di regole che può impedire ai soggetti di adempiere alla propria pratica. Per quanto riguarda la *pratica*, il malfunzionamento è ravvisabile nella produzione di documentazione eccessiva oppure, al contrario, ad una mancata condivisione di un lavoro.

Per evitare il possibile malfunzionamento, è importante poter coltivare la comunità nel momento in cui i membri che ne fanno parte intraprendano un lavoro collegialmente condiviso e con obiettivi/scopi comuni.

Ciò può determinare dei vantaggi sulle performance del soggetto quanto per l'organizzazione, così come mostrato nella *tav. 3.2*.

Organizzazione	Comunità di Pratica	Membro CodP
Facilita le strategie d'indirizzo	Diffonde conoscenze ed esperienze	Collabora con i propri membri al compito
Supporta il problem solving	Favorisce la costruzione di linguaggi, metodi e modelli comuni	Fornisce un supporto "vitale" al gruppo
E-recruitment dei talenti	Focus sui "problemi"	Favorisce l'apprendimento
Costruzione di un solido nucleo di competenze	Spazio di condivisione, socializzazione/scambio	Sviluppa abilità e competenze
Opportunità di innovazione e di nuove idee	Strumento di riconoscimento di forme di leadership distribuita	Sviluppa confronto e aiuto reciproco
Investe nelle pratiche nella direzione di un'eccellenza operativa	Traccia delle "memorie" attraverso repository comuni	Coltiva processi di socializzazione tra i membri
	Incremento trasversale del bagaglio esperienziale della comunità	Crescita del senso di appartenenza e di partecipazione
		Fornisce spunti per nuove sfide e per contribuirvi attivamente

Tav. 3.2 – *I vantaggi per l'organizzazione nell'ottica della CodP*
Fonte: Rielaborazione personale

Nelle CodP, i membri e l'organizzazione sono chiamati ad affrontare problemi e a trovare soluzioni relative alle pratiche lavorative quotidiane. Attraverso l'*interazione* all'interno delle comunità, i soggetti che vi partecipano prendono consapevolezza circa il loro ruolo, ciò che sono, cosa fanno e verso cosa si stanno dirigendo. La *partecipazione* permette di "imparare" molto più velocemente e con migliori risultati, offrendo anche opportunità per "immergersi" nella cultura organizzativa ed assumere con meno fatica nuovi ruoli e responsabilità. Permettono *lo sviluppo di capacità, abilità e competenze* che migliorano le performance lavorative, ma anche le modalità di convivenza e di relazione sia con i membri interni che all'esterno.

L'idea della presente ricerca – l'utilizzo del modello di intervento delle comunità di pratica – è stato utilizzato nel corso delle lezioni di pedagogia sociale e delle organizzazioni della Prof.ssa Alessandrini ed indubbiamente, come vedremo più avanti, ha stimolato tra gli studenti coinvolti un interesse verso la possibilità di capire e discutere in maniera condivisa del loro percorso di apprendimento.

Nei paragrafi successivi descriverò appunto gli elementi costituitivi di una comunità di pratica che sono stati riformulati nella costruzione dei dispositivi di ricerca quanto nella fase di action laboratory: il significato, la comunità, l'apprendimento.

3.3
Gli *elementi* dell'esedra.

L'esedra si caratterizza – e si contraddistingue – anche per gli elementi che forniscono la giusta vitalità all'ambiente, la differenziano da altri, le forniscono un proprio tratto identitario, storie e possibili traiettorie di apprendimento.

Gli elementi sono il *significato* (la capacità di sperimentare situazioni ed esperienze come qualcosa di significativo e di determinante per il cambiamento), la *comunità* (rinvia alla configurazione sociale nella quale la partecipazione del soggetto è considerata competente), l'*apprendimento* (la capacità di essere protagonista di storie e traiettorie).

Rispetto al significato, la direzione che si è inteso seguire consisteva nella scelta di un approccio metodologico che potesse comprendere appieno le dimensioni critiche e quelle positive in merito alla didattica formale, al valore dell'appartenenza e della partecipazione alle attività ad esse correlate, ecc.

Per quanto riguarda la comunità, l'attenzione è rivolta agli strumenti con i quali è stato possibile realizzare la fase dell'action laboratory.

Per i momenti in presenza, sono stati pianificati un numero definito di incontri sufficienti per consentire al gruppo di lavorare in maniera cooperativa.

Per gli incontri virtuali, si è fatto ricorso agli strumenti tradizionali quali forum e blog.

L'apprendimento, invece, è stato pensato facendo ricorso ad un set di strumenti metodologici che dimostrassero la validità dell'intervento attraverso la comparazione dei dati ottenuti sia nella fase *pre* sia nella fase *post*. Ogni elemento dell'esedra è corredato poi da un esempio legato all'oggetto specifico

dell'indagine in modo tale da comprenderne il reale impatto nelle attività universitarie in cui lo studente è quotidianamente impegnato.

3.3.1
Il *significato*.
A partire dalle dinamiche del significato negoziato alla rilevanza dei processi di "partecipazione" e "reificazione"

Le attività che compiamo nella vita quotidiana sono continue sfide che non acquistano significati in sé e per sé, ma nel contesto di un processo costante di negoziazione di significato. Qualunque azione mettiamo in campo – parlare, agire, pensare, risolvere problemi, sognare, guardare – necessita di significato.

È un processo attraverso il quale i partecipanti di una comunità co-producono un senso comune in quanto «il significato non esiste né in noi, né nel mondo, ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo» (p. 67)[156].

La negoziazione del significato può essere intesa come un processo storico/culturale/contestuale che coinvolge sia il linguaggio sia le relazioni sociali.

Il significato negoziato non è persistente ma dinamico, contestuale e unico; inoltre, non è limitato solo al raggiungimento di un accordo tra le persone ma è inteso come continuo scambio e conquista graduale.

La *partecipazione* e la *reificazione* sono i due processi – complementari e convergenti – che, nella modellizzazione di Wenger, determinano la negoziazione del significato.

Wenger intende la *partecipazione* nell'accezione comune del "prendere parte": da un lato è individuale e al contempo sociale, dall'altro è un processo attivo dove avviene il riconoscimento reciproco che contribuisce a far acquisire esperienza e coinvolge l'interezza del soggetto (corpo, mente, emozioni, ecc.).

La partecipazione si riscopre allora nel riconoscimento reciproco, nelle relazioni emerse dal confronto e dallo scambio, come fonte di esperienza e, in ultimo, come negoziazione di significati attraverso cui organizzare la conoscenza, le relazioni di potere e le forme di partecipazione sociale.

A tal riguardo, gli esempi possono essere molteplici e diversi nelle sue forme, però ognuno di questi parte dal presupposto che «tutti i significati di ciò che facciamo hanno carattere sociale» (*Ibidem*), anche stare chiusi, da soli, dentro una stanza per prepararsi ad un esame determina un carattere intimamente sociale perché vi sono amici, colleghi, docenti che, con diverse motivazioni e aspettative, attendono la verifica del risultato finale.

La partecipazione coglie, dunque, il carattere intimamente sociale della nostra esistenza, è un elemento costitutivo della nostra identità poiché coincide con il coinvolgimento attivo e con l'appartenenza a comunità sociali che implicano un'identificazione reciproca; infatti «va al di là del coinvolgimento diretto in determinate attività con determinate persone. Essa colloca la negoziazione di significato nel contesto delle nostre forme di appartenenza alle diverse comunità»

[156] Ed ancora «Il nostro coinvolgimento nella pratica potrà assumere configurazioni tipiche, ma è la produzione ex novo di questi andamenti che dà origine a un'esperienza di significato» E. Wenger (1998), *op. cit.*, p. 64.

(p. 70)[157]. La fitta trama che nasce dalla partecipazione alle attività di una CodP inevitabilmente accresce il senso di identità professionale, inducendo inoltre alla realizzazione di processi di rinnovazione, configurandole come una preziosa risorsa in grado di aggiornare le competenze professionali dei membri.

La *reificazione*, invece, si riferisce sia al prodotto che al processo di proiezione e di fissazione del significato in artefatti, simboli, oggetti (prodotti), attorno ai quali viene organizzata la ri-negoziazione di nuovi significati e il coordinamento delle azioni dei singoli.

Il carattere di reificazione non sta solo nella forma, non è semplicemente un oggetto concreto e materiale, ma piuttosto il "riflesso" di queste pratiche, la rappresentazione visibile di ampi spazi densi di significati.

La dualità fra partecipazione e reificazione è ciò che contraddistingue le CodP; infatti, non potrebbero esistere se non ci fossero le comunità di persone e le pratiche da co-produrre e condividere[158]. La continua oscillazione tra questi due momenti – partecipazione e reificazione – determina in gran parte la capacità della comunità da un lato di rinnovare costantemente il proprio patrimonio cognitivo sotto forma di repertorio condiviso e dall'altro di inserire il contributo individuale all'interno di un percorso collettivo di valorizzazione e di accumulazione di saperi e di esperienze.

3.3.2
La *Comunità*.
Facilitare l'impegno reciproco, garantire un'impresa negoziata e "comune", costruire un repertorio condiviso

Il ruolo all'interno della comunità dipende largamente dalle competenze e dalle conoscenze possedute, qualità che permettono agli altri partecipanti di identificare se stessi ed i diversi membri in maniera precisa, incoraggiando al contempo chi si trova sprovvisto di queste *skills* ad attivarsi verso coloro che sono ritenuti esperti per adeguare la propria condizione, considerando che questi ultimi saranno ben disposti a condividere pratiche, esperienze e saperi con i meno esperti.

Nell'accezione dell'autore, le comunità scaturiscono dalla connessione con la pratica, la quale "disegna" la struttura ed il significato rispetto alle attività in cui i soggetti sono impegnati. Il termine rimanda all'accezione di dono, condivisione, pratica collaborativa, significato, ed anche coesione e prestazione[159]. Prendiamo come esempio il percorso didattico-formativo nelle Università. Lo studente è

[157] Ibidem.

[158] G. Alessandrini (2007), *op. cit.*, pp. 38-9.

[159] Nel 1992, Hogg definì la coesione nella misura in cui i suoi componenti si identificano con forza nelle loro caratteristiche e ideali distintivi. Due anni più tardi, Mullen e Copper hanno osservato, in una metanalisi di 49 ricerche, che la correlazione tra coesione e prestazione era significativa, ma modesta di dimensioni e diversa da gruppi a gruppi. La coesione fondata sull'impegno a realizzare il compito di gruppo incide in modo più determinante sulla prestazione della coesione fondata sull'attrazione interpersonale. Ciò vuol dire che la coesione esercita effetti benefici sulla produttività di gruppo quando i membri si identificano più strettamente con gli obiettivi dello stesso. Cfr. B. Mullen e C. Copper, *The relation between group cobesiveness and performance: an integration*, in "Psichological Bullettin", 115, 1994, pp. 210-27.

chiamato "in causa" a seguire un curriculum di studio (numero di esami da sostenere, CFU da conseguire) sulla base di obiettivi previsti nel piano dell'offerta formativa; le lezioni che deve seguire; i laboratori in cui è chiamato a mettere in pratica le conoscenze apprese. Ebbene, queste attività possono tradursi in "opportunità" che consentono allo studente di costruire la sua comunità a partire dai significati che ha coltivato, le storie di apprendimento, la collaborazione con i propri pari, ecc.

Queste opportunità sono possibili soltanto nel momento in cui si rispetti la sua evoluzione: a partire *dalla nascita*, in cui la comunità scopre di avere le possibilità di cooperare attorno a temi comuni; *il suo sviluppo*, e quindi le potenzialità cominciano a produrre risultati visibili; *il momento della sua maturità* con una maggiore focalizzazione sull'articolazione degli obiettivi e sforzi sul perfezionamento dei risultati e loro circolazione; *la gestione*, concentrata sul pieno sfruttamento delle conoscenze già accumulate, al controllo dei conflitti interni e dell'apertura verso l'esterno; ed infine, *la sua trasformazione*, in cui si pongono problemi di chiusura o di passaggi radicali[160].

Ciò è possibile se la comunità si avvale dell'*impegno reciproco*, *impresa comune*, *repertorio condiviso*.

L'*impegno reciproco* è lavoro comune, relazione, complessità sociale, conservazione della comunità. Non è sinonimo di gruppo/team o network, né di appartenenza ad una specifica categoria sociale, né di alleanze, ecc.; bensì, l'impegno matura intorno a dei compiti che i soggetti sono chiamati a svolgere.

Riprendendo l'esempio poc'anzi illustrato, ogni studente che ha deciso di intraprendere uno specifico percorso universitario (ad esempio, nelle Scienze dell'Educazione), porta con sé una storia che differisce sostanzialmente dalla storia del proprio compagno e dalle storie di ogni studente facente parte di quella specifica comunità. Pur nella diversità delle proprie "storie ed esperienze" (vissuti, famiglia di origine, interessi, ecc.), gli studenti in quello specifico momento condividono un interesse (lo studio, la partecipazione alle lezioni, seminari, ecc.) che – tramite un impegno collettivo – sono indirizzati allo stesso obiettivo (il conseguimento di un titolo).

Lo svolgimento di una pratica conduce, dunque, allo sviluppo del mutuo impegno[161] tra i membri della comunità rafforzando al contempo le loro relazioni e inducendo ad una maturazione delle competenze individuali.

L'*impresa comune* è attività negoziata, responsabilità reciproca, interpretazione, ritmo, risposta locale, e si sviluppa nel momento in cui si appartiene ad una comunità; in sostanza, è «una risorsa di coordinamento, di

[160] Il ciclo di vita della CodP sarà descritto in maniera approfondita nel par. 3.5.

[161] Wenger identifica alcuni fattori che determinano l'impegno reciproco: a) un *lavoro cooperativo*, ossia lo svolgimento di un'attività rivolta alla realizzazione di un compito, alla risoluzione di un problema, all'assolvimento di una funzione o più funzioni; b) *diversità e parzialità*, il lavoro di ogni membro del gruppo richiede ed è correlato al lavoro degli altri in cui ognuno assume un ruolo e una funzione. Nell'assolvimento del compito ad ognuno è richiesta una varietà di competenze, necessaria per lo svolgimento delle diverse sequenze e specificità (micro-compiti) richieste dal compito finale (macro-compito); c) *mutue relazioni*, il servizio o prodotto finale si compie in un lavoro collaborativo che richiede un mutuo impegno.

interpretazione, di impegno reciproco; è come il ritmo della musica. È una risorsa costruttiva, insita nella natura della musica come esperienza condivisa» (p. 98)[162].

L'impresa comune richiede ai partecipanti di attivare relazioni reciproche e di responsabilizzazione attraverso una continua negoziazione dei significati[163].

Rispetto all'esempio, gli studenti sono particolarmente motivati a rispettare il numero di CFU richiesti per ogni anno, ad approfondire gli argomenti trattati a lezione, a fare ricerche e lavori in gruppo, a condividere le proprie opinioni al fine di coltivare la propria identità professionale per essere pronti ad imbattersi nel complesso mondo del lavoro, con le sue regole e imposizioni, con le sue leggi che ruotano in maniera contraria rispetto alle esigenze dei giovani. Tutto questo determina una serie di reazioni (di sconforto/conforto, motivazione/demotivazione, ecc.) che di certo non sono dettate dall'istituzione universitaria e, in ragione di tale situazione, si parla di "impresa indigena" e di influenza pervasiva.

Il *repertorio condiviso* è rappresentato da storie, artefatti, stili, azioni, strumenti, eventi, discorsi storici, concetti. È l'insieme dei concetti e delle azioni che la comunità è riuscita a produrre nel corso della sua esistenza e che sono entrati a far parte ufficialmente nella pratica.

Nello svolgimento di un compito, gli studenti metteranno a disposizione le proprie competenze, adoperano artefatti (strumentazioni, dispositivi, materiali di studio, riviste, ma anche concetti, linguaggi, teorizzazioni, ecc.) e procedure (di confronto tra membri, procedure di accordo, procedure di diffusione dell'informazione e delle conoscenze, ecc.), finalizzati alla costruzione di un repository in cui andrà a depositarsi la nuova conoscenza (il lavoro finale del gruppo).

Le CodP sono, quindi, sistemi sociali di apprendimento in cui meccanismi che presidiano alla costruzione e alla condivisione delle conoscenze tra i partecipanti sono frutto della condivisione di un repertorio comune.

3.3.3
L'*Apprendimento*.
La costruzione di storie e possibili "traiettorie"

L'apprendimento è riconosciuto come un processo di natura attiva, caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato ambiente d'azione nel quale si trova ad operare.

Le CodP si basano sull'assunto che il processo di apprendimento è interamente situato non soltanto nello spazio e nel tempo ma anche inestricabilmente rispetto

[162] E. Wenger (1998), *op. cit.*

[163] Nelle CodP, ogni membro negozia all'interno della comunità il proprio ruolo e il modo in cui svolgerlo (*impresa comune negoziata*); lo svolgimento efficace dell'attività richiede che gli individui sentano propria l'impresa comune (*coinvolgimento nell'impresa comune*); ogni membro riconosce come rilevante l'operato di ogni altro membro al fine dello svolgimento dell'impresa comune (*mutua rilevanza*). Possono altresì verificarsi delle ambivalenze e delle relazioni reciproche, ma anche combinazioni complesse di potere di dipendenza, di piacere e di dolore, di esperienza e di inadeguatezza, di alleanza e di competizione, ecc.

alla pratica sociale[164]. L'idea di fondo della CodP è che lo scambio dei saperi rappresenta uno stimolo alla conoscenza permanente, non più limitata soltanto a luoghi, persone, contenuti, tempi istituzionali di formazione, ma che utilizza reti di relazione e saperi diversificati. Nel processo di formazione messo in atto, è necessario che i membri si assumano la responsabilità nei confronti dei saperi, dei ruoli, dell'utilizzo e dell'applicazione dei saperi, delle funzioni, dei processi e dei contesti dell'apprendimento.

Allo stesso modo J. Dewey affermava «all'imposizione dall'alto si oppone la possibilità di esprimere e coltivare la propria individualità; alla disciplina imposta dall'esterno si oppone la libera attività; all'apprendimento da testi e insegnanti, l'apprendimento dall'esperienza; all'acquisizione di abilità e tecniche isolate mediante esercizi si oppone la loro acquisizione come mezzi per raggiungere fini che interessano direttamente la vita reale; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il trarre il massimo vantaggio dalle opportunità della vita presente; a obiettivi e materiali statici si oppone la conoscenza di un mondo in evoluzione» (p. 5-6)[165].

Da questo nuovo modo di intendere l'apprendimento si sviluppano nuove "pratiche" per l'apprendimento stesso. La parola chiave dell'*agency*, con cui si connota l'apprendimento in questa prospettiva, trova un terreno fertile e una chiara applicabilità nelle comunità di pratica tanto da distinguerla da altre tipologie di comunità informali[166]. Le strutture delle comunità, infatti, possono variare sensibilmente a seconda della provenienza dei partecipanti, delle modalità di interazione, del livello di controllo che viene attuato dall'alto, del tipo di tematica affrontata, del livello di approfondimento della tematica, dell'ambito territoriale di riferimento e dei collegamenti con altre comunità.

Una delle differenze più significative riguarda la comunità di apprendimento (CdA)[167], funzionale ad un progetto e quindi costantemente monitorata, e le

[164] C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 1995, p. 246.

[165] J. Dewey (1925), *Esperienza e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1938.

[166] Le tipologie di comunità si possono classificare in base alle caratteristiche che le sono proprie: di circostanza, di social networking. Nelle *comunità di circostanza*, le persone sono legate dal trovarsi a vivere un'esperienza comune. La comunità si costituisce intorno a circostanze ed esperienze di vita condivise, con carattere provvisorio e fortemente tematizzato. Tipici esempi sono gli studenti che non hanno alcun tipo di legame ma si trovano a dover sostenere un esame comune, o ancora i passeggeri di un aereo, di una nave o di un treno possono essere classificati tra le comunità di circostanza. Il *social networking* è l'insieme dei legami interpersonali e professionali che permettono a chi ne fa parte di costruire una rete di rapporti sociali, di ottenere visibilità, di collaborare. Questi legami sono preziosi all'interno dell'organizzazione per costruire un tessuto sociale di riconoscimento e di aiuto reciproco. Il social networking ha un carattere aperto e si struttura su particolari dimensioni: ruolo, esperienze comuni, interessi. Possono perciò categorizzarsi in networking professionali, per area d'interesse, collaborativi, di ricerca, di informazione e studio. Rappresenta, dunque, il canale in cui le informazioni circolano, le opinioni si strutturano e si condividono, e si attingono le soluzioni per i problemi emergenti.

[167] La caratteristica delle *comunità di apprendimento* risiede nella sua durata limitata nel tempo, nel senso che la nascita è contrassegnata dalla costituzione di un gruppo di partecipanti ad un processo didattico e termina quando il processo stesso è concluso. Il gruppo, in sostanza, è caratterizzato da un confine spaziale, le persone coinvolte sia come attori che come fonte di apprendimento sono circoscritte.

comunità di pratica (CodP), che nascono spontaneamente attraverso le relazioni sociali instaurate.

Le differenze tra CdA e CodP – secondo la visione di Wenger e ampliamente trattato in Alessandrini – vengono identificate: a) *rispetto al dominio*, la CodP costruisce e sviluppa costantemente un'area di conoscenza che nelle CdA è definita invece dall'esterno, in sede di strategia formativa; b) *rispetto alla comunità*, la CodP si fonda su un'interazione regolare e volontaria che sviluppa senso di appartenenza e favorisce la condivisione delle pratiche e conoscenze, mentre la CdA è limitata a occasioni formative specifiche, formalmente definite nel planning del progetto di formazione, in cui non necessariamente si sviluppa un senso di appartenenza; c) *rispetto alla pratica*, nelle CodP essa è una modalità di fare e di interagire che i practitioners assumono e che fonda la produzione di sapere pratico, mentre nella CdA è un'esperienza guidata e differenziata a seconda del contesto e non risulta ancora fondante di un sapere pratico e dei modelli di comportamento.

Rispetto all'esempio trattato in queste pagine, la CdA garantisce il livellamento delle conoscenze di base in quanto gli studenti hanno seguito lo stesso percorso formativo, usufruito degli stessi materiali didattici e avuto gli stessi docenti e/o tutor; l'essersi conosciuti durante la frequenza del corso ha determinato la condivisione del sapere e del fare nell'ambito di ciascuna delle loro attività dando vita a CodP di tipo professionalizzante. Nella CodP, l'aggregazione degli studenti è favorita da una sorta di "effetto inerziale" dovuto alla comune esperienza allo stesso intervento formativo, dalla condivisione di esperienze e conoscenze (in particolare tacite) come opportunità fondativa di crescita collettiva. In questo caso, l'interesse comune e la stima reciproca fungono da "fonte alimentativa" in cui ogni studente svolge un ruolo attivo e propositivo nel collaborare a sviluppare pratiche professionali, contribuendo così a incrementare la base di conoscenza condivisa della propria comunità di appartenenza.

E qui risiede il passaggio dalla CdA alla CodP.

Gli esempi al riguardo potrebbero essere molti ma concordi nel ritenere quanto l'apprendimento debba essere inteso come un'esperienza di "avventura-scoperta" in modo tale da portare con motivazione a termine il proprio compito. Sul tema si potrebbe costruire un vocabolario che trova la sua massima forma di espressione nel linguaggio in quanto «i concetti che usiamo per dare senso al mondo indirizzano sia le nostre percezioni sia le nostre azioni» (p. 16)[168].

L'apprendimento, dunque, innanzitutto è parte integrante della vita e della storia del soggetto (*insito nella natura umana*); è un processo di incontro tra partecipazione e reificazione (*capacità di negoziazione dei significati*); è struttura che consente sia l'accumulo della conoscenza sia possibili forme di discontinuità per la produzione del significato (*crea strutture emergenti*); è un processo di tipo esperienziale e sociale, trasforma l'identità in forme di partecipazione e favorisce la multiappartenenza; investe nella pratica di ogni singolo nell'ottica di un contesto più ampio (*interazione tra locale e globale*) attraverso l'impegno, l'immaginazione e allineamento.

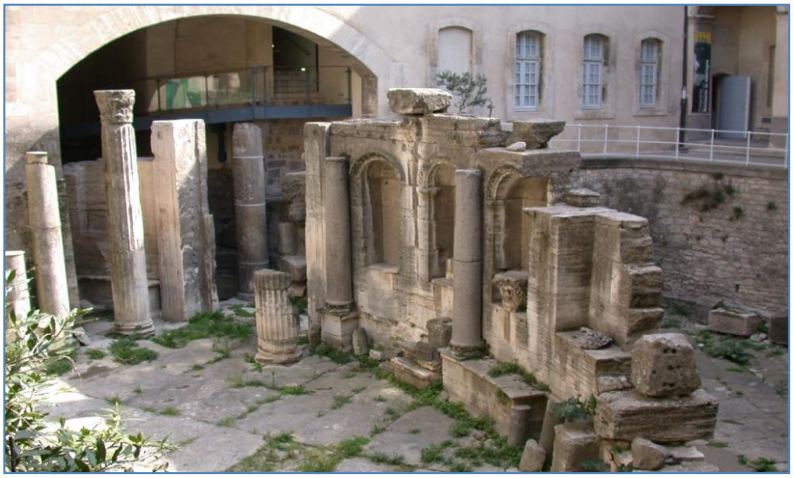
[168] E. Wenger (1998), *op. cit.*

3.4
Nel *vivo* dell'esedra.
La pratica al centro tra apprendimento e identità

Come ampiamente trattato in letteratura, l'esedra altro non era che uno spazio (che poteva essere chiuso oppure aperto) di incontro tra valorosi studiosi appartenenti alla classe dell'alta borghesia. Scopo di questo "spazio" era di disporre di un ambiente in cui incontrarsi per discutere e dialogare su un argomento che richiamava un interesse comune: quello per la filosofia.

Il termine esedra deriva dal greco ἐξέδρα, *exĕdra*, *exhĕdra*, propriamente "sedile", successivamente "sala munita di sedili". L'enciclopedia Treccani la definisce genericamente come «ogni disposizione planimetrica sviluppantesi intorno a un semicerchio o ad altra figura simile».

Un'immagine è riportata nella *tav. 3.3*, e riguarda i resti di un'esedra collocata in uno spazio aperto nel cortile del Muséon Arlaten del Foro Romano.



Tav. 3.3 – Resti di un'esedra
Fonte: Arles, Wikipedia

Certamente, la definizione ben poco si collega con le riflessioni avanzate in questo capitolo; ma se andassimo a fare un lavoro di ricognizione delle storie dell'antichità sull'importanza di questo luogo, allora sarà possibile individuarne alcuni elementi che sono propri della CodP: penso alla partecipazione, ed anche alla pratica, al dominio. In questo caso, è la pratica del soggetto (o le pratiche dei soggetti) a produrre esperienze di significato, a facilitare l'apprendimento e allo sviluppo di una propria identità.

Wenger, per far comprendere la sua teoria, rapporta la pratica ad un'opera d'arte, affermando che nella produzione dell'opera ci sono tanti tipi di meccanica coinvolti: una tela, i pennelli, i colori, ma per il pittore e per il fruitore è la pittura come esperienza di un significato ciò che realmente conta. Così per il soggetto, ciò che conta nell'azione è la produzione del significato.

Una comunità che non insista in una specifica practice si trasforma sostanzialmente in un gruppo e/o network di persone che più o meno assiduamente interagisce in merito a temi o argomenti più disparati. Al contrario la pratica, se non è sostenuta da un adeguato tessuto sociale e relazionale, porta

all'isolamento ed all'esclusione da ogni possibilità di collaborazione e cooperazione con gli altri che sono impegnati nella stessa attività. Per cui la pratica «è prima di tutto un processo per mezzo del quale possiamo avere esperienza del mondo e del nostro coinvolgimento come significativo (….): il fuoco della pratica non è meramente una prospettiva funzionale sulle attività umane, anche se queste attività coinvolgono più individui, non coinvolgono solo la meccanica di ottenere che qualcosa sia fatto, individualmente o in gruppi. Non include solo i corpi, ma anche ciò che dà significato al moto dei corpi e ai cervelli che lavorano» (p. 63)[169]. La pratica trova una propria collazione come significato, comunità, apprendimento, confine, dimensione locale, possibilità di conoscenza.

Wenger propone, pertanto, quattro livelli di analisi della pratica:

- *La pratica come processo di negoziazione di significato* attraverso il quale i membri della comunità co-producono un senso comune che viene continuamente modificato e di cui ne sono influenzati.
- *La pratica come comunità* per mezzo della quale i partecipanti, per il raggiungimento di un medesimo obiettivo, si sentono legati da un impegno reciproco, dalla realizzazione di un impresa comune, dalla presenza di un repertorio condiviso.
- *La pratica come apprendimento*, in cui il dire e il fare rientrano in storie di apprendimento condivise; lo svolgimento e l'acquisizione di pratiche, l'incontro generazionale tra partecipanti diventano parte integrante ed essenziale dell'apprendimento.
- *La pratica come generatrice di confini*, in quanto stabilisce contatti con altre comunità e con la complessità che proviene dall'esterno attraverso i processi di reificazione e partecipazione.

La pratica, dunque, riscopre la sua centralità tra l'*apprendimento*, considerato come risultato dell'interazione del soggetto con l'ambiente fisico, con la società, con il proprio io, e dall'altra parte l'*identità*, in cui la pratica non è semplicemente un mero insieme di procedure operative ma è "fondativa" dell'identità del singolo.

Il primo ambito riguarda l'*apprendimento*. Le pratiche possono essere definite come un insieme di "storie di apprendimento condivise". L'apprendimento implica infatti una continua negoziazione del significato che ha luogo nello svolgimento e nell'acquisizione di pratiche. Poiché la pratica è fin dall'inizio un processo sociale di negoziazione e rinegoziazione, ciò che rende possibile la transizione tra soggetti risiede nella natura stessa della pratica. La conoscenza soggettiva richiede la partecipazione attiva del soggetto a un contesto sociale nel quale è l'interazione con persone esperte che produce apprendimento.

[169] E. Wenger (1998), *op. cit.* Il suo lavoro evidenzia una discontinuità con l'approccio tradizionale del concetto di apprendimento che considera tale processo come un percorso strettamente individuale; egli afferma che apprendere è parte della natura umana e quindi «fenomeno sociale» e frutto dell'esperienza situata. L'approccio deriva dagli studi nel campo della psicologia culturale e dell'etnografia applicata alle realtà organizzative e contiene in sé diverse teorie quali quella del significato, dell'esperienza situata, della collettività, della soggettività, del potere, della pratica e dell'identità.

Partecipazione e reificazione, come già trattato, sono le due componenti che definiscono l'apprendimento come costruzione di significati condivisi. Attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità si arriva a condividere con i membri di quella comunità artefatti culturali e sociali che sono l'espressione (la reificazione) della conoscenza acquisita da quella comunità.

Il fatto di appartenere ad una comunità implica l'omologazione, la completa omogeneità di opinione tra tutti i suoi membri, la condivisione di tutti i significati? In questa prospettiva, ho ritenuto interessante e degno di nota l'appunto critico che Alessandrini muove nei confronti di quelli che definisce i due "simulacri" (partecipazione e reificazione) che, nelle riflessioni avanzate da Wenger, sacrificano implacabilmente il soggetto, considerato esclusivamente nei termini di partecipante a pratiche (*practitioner*)[170].

Le routine (norme e procedure per svolgere i compiti), i resoconti (storie, aneddoti che raccontano la vita della comunità), il linguaggio specifico (modi di dire, terminologie), i rituali (eventi ricorrenti che sanciscono momenti importanti) e i simboli (oggetti e artefatti cui viene attribuito un particolare significato) costituiscono, dunque, il repertorio condiviso di una determinata comunità. Questo processo vede l'alternarsi di continuità e discontinuità dettate dal turnover dei partecipanti portatori di nuove conoscenze, esperienze e relazioni ma anche di nuovi artefatti, con forti implicazioni sulle pratiche della comunità stessa.

Il secondo ambito riguarda l'*identità*[171]. È normale domandarsi, a tal proposito, come si verifica lo sviluppo dell'identità all'interno di una comunità di pratica. Dal momento in cui gli individui entrano in relazione tra loro, si instaura uno scambio comunicativo fatto di momenti di confronto e di contatto reciproco, e costituisce il fulcro attorno al quale si costruisce il gruppo come interscambio di gesti significativi e condivisi, in quanto dotati di significato.

A scuola, in palestra, in associazione, in famiglia, in parrocchia, in ufficio, in azienda, ogni giorno il soggetto si trova a condividere degli obiettivi, dei problemi o delle difficoltà, la cui soluzione è il risultato di una condivisione di natura sociale con i propri compagni, colleghi, ecc. Proprio in virtù della multiappartenenza a più comunità di pratica è interessante rilevare – come spiega Wenger – che ogni comunità presenta dei confini con altre comunità che possono essere più o meno rigidi e che implicano un percorso o meglio una traiettoria più o meno diversa dell'identità dei partecipanti. Le esperienze vissute all'interno di un contesto acquistano senso per il soggetto in quanto appartenente a quella comunità

[170] L'apprendimento è in questo senso inteso come un incontro generazionale (tra anziani e novizi) in cui una persona "periferica" (*newcomer*) viene riconosciuta a pieno titolo quale membro di una comunità. Cfr. G. Alessandrini (2007), *op. cit.*

[171] Erik H. Erikson, sviluppando un idea freudiana, richiamò l'attenzione in modo sistematico al tema dell'identità come "costruzione sociale", affermando che lo sviluppo del senso soggettivo di continuità personale dipenda dall'opportunità per l'individuo di trovare il riconoscimento della propria identità in gruppi e comunità più estesi. Per Ulrich Neisser, la più importante forma di consapevolezza per il soggetto è costituita, infatti, da quell'insieme di credenze di cui dispone e che nel loro insieme costituiscono il concetto di sé, strettamente dipendente dalle proprie tradizioni culturali. Le rappresentazioni comprese all'interno del concetto di sé sono percepite come le caratteristiche centrali dell'individuo che contribuisce alla coltivazione della propria identità. Sono costituite dai ruoli/immagini che egli assume dando luogo ad aspettative, bisogni, abitudini.

che, a sua volta, rafforza l'identità dei suoi membri accettandone le esperienze pregresse e valorizzandole all'interno della comunità. In questo senso partecipare ad un "sistema sociale" significa anche collaborare ad un percorso di generazione e rinnovazione della conoscenza; identificarsi significa collegare il contributo cognitivo del singolo alla costruzione dell'identità collettiva.

L'identità, dunque, si riscopre *sociale*[172] in quanto – come scrive Alessandrini – «se è vero che la nostra visione del mondo, i nostri linguaggi manifestano la ricchezza e la complessità delle nostre relazioni sociali, la nostra identità come individui non può dissociarsi dalla nostra identità come membri di una comunità» (p. 39)[173]. Anche Costa sostiene che «l'identità dell'Io esprime in modo compiuto la possibilità di integrare la successione delle identità concrete in una biografia di cui si è responsabili (…), creano il proprio ambiente attribuendovi significati diversi di volta in volta» (p. 231)[174].

L'identità è *appartenenza* ad una comunità attraverso *il coinvolgimento e l'impegno attivo* nei processi di negoziazione dei significati; *l'immaginazione* ovvero la costruzione di un'immagine di noi stessi e del mondo frutto dell'esperienza; *l'allineamento* ovvero il coordinamento e l'adeguamento reciproco delle prospettive, delle azioni e delle interpretazioni per il raggiungimento di obiettivi più generali.

L'identità è anche un *campo di traiettorie possibili e di confini*, ovverosia la possibilità di appartenere a più comunità con obiettivi/scopi/motivazioni diverse. Le traiettorie dell'identità collocano ogni momento di partecipazione nel contesto della storia personale, includendo in tal modo il passato e il futuro affinché ognuno possa riconoscersi sulla base di ciò che è stato e sulla base di ciò che vuole diventare.

Multiappartenenza, identità, partecipazione, appartenenza, si riscoprono dunque le caratteristiche centrali della comunità di pratica, ovvero dell'*esedra*, e ne definiscono la "permeabilità" dei confini e le direzioni delle traiettorie.

3.4.1
La permeabilità dei confini e delle traiettorie

La "permeabilità" rappresenta uno dei fattori che può contribuire al successo per il singolo nelle comunità. Il fatto di poter disegnare flessibilmente i propri

[172] Così anche Wenger (1998), *op. cit.* «Così quando parlo di identità, parlo di qualche cosa che è costantemente in costruzione, non un nucleo fisso di quello che tu sei, sto parlando della relazione col mondo che ti rende quella persona che sei. Quindi qualcosa che voi state creandovi associandovi e identificandovi con diverse comunità e non identificandovi, prendendo le distanze da certe comunità» (p. 7).

[173] L'identità può essere colta, infatti, come (G. Alessandrini (2007), *op. cit.*):

- esperienza negoziata di sé (in quanto partecipazione e reificazione);
- appartenenza;
- traiettoria di apprendimento;
- nesso di multiappartenenza;
- appartenenza definita globalmente ma vissuta localmente.

[174] M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.

confini e le traiettorie permette al soggetto di poter apprendere continuamente contenuti, saperi, esperienze diverse.

I *confini* delimitano la comunità, poiché attraverso essi si possono stabilire contatti con altre comunità e con la complessità dell'ambiente esterno. Non sempre coincidono con i confini istituzionali, ma sono piuttosto contraddistinti dal grado di appartenenza o multiappartenenza dei membri a determinate pratiche. Una loro rigidità rappresenta un ostacolo alla crescita e all'apprendimento, invece, un loro certo grado di flessibilità e permeabilità garantisce sviluppo e condivisione in sinergia con altre comunità sia attraverso opportunità messe in atto per mezzo di oggetti o artefatti, quali le tecnologie, i documenti, i database; sia attraverso situazioni stabilite tramite la partecipazione di persone che ricoprono il ruolo di "intermediari" in grado di trasferire elementi di una pratica da una comunità ad un'altra.

I confini, dunque, descrivono la diversa appartenenza del soggetto a più comunità.

Esistono anche diversi "oggetti di confine" che possono aiutare e sostenere il soggetto nel corso dell'espletamento delle pratiche. Da un lato, l'oggetto di confine crea delle "connessioni" nel senso che ogni soggetto mette a disposizione le conoscenze apprese nelle diverse comunità a cui appartiene al fine di portare a termine in gruppo il compito e/o mansione prevista. Dall'altro lato, sono le comunità stesse che creano delle possibili "connessioni" o "collegamenti" sulla base del repertorio di storie di apprendimento che ne costituisce il tratto identitario.

Lo studente di Scienze della Formazione, ad esempio, può contemporaneamente svolgere una mansione lavorativa (l'insegnante), partecipare a circoli di lettura, fa palestra, è membro di un'associazione che si occupa di cura educativa, ecc. Questo processo consente il "confronto di pratiche, la condivisione, la diversità di esperienze" che lo studente può mettere a disposizione nelle diverse comunità al fine di rafforzare possibili connessioni.

Il confine allora si collega alla multiappartenenza in quanto partecipando a diverse comunità contemporaneamente si condividono altrettante esperienze di confine.

Le *traiettorie*, invece, caratterizzano l'identità nell'ottica del divenire «quasi un'arena di possibili futuri e possibili passati» (p. 42)[175].

Le traiettorie possono essere interne (quelle dei novizi coinvolti nella partecipazione periferica legittima), talvolta esterne (in cui la traiettoria è tesa a rinegoziare la propria identità), e talvolta semplicemente periferiche (che non implicano una piena partecipazione)[176]. Possono essere intese come possibili "percorsi" trasformativi per il soggetto e che quindi possono riflettersi nell'apprendimento che trova la sua forma di espressione nella pratica.

A partire dal bagaglio di expertise e di conoscenze consolidato e condiviso dai membri e che costituisce l'*identità* per la comunità, valorizzare i propri confini e definire possibili traiettorie di apprendimento consente di legittimare l'interazione

[175] Ibidem.
[176] G. Alessandrini (2007), *op. cit.*, pp. 41-2.

con le conoscenze e gli artefatti prodotti nelle diverse comunità e, al tempo stesso, di favorire la coltivazione delle stesse per generare innovazione e cambiamento.

Il paragrafo successivo si sofferma proprio sul concetto di "coltivazione" al fine di comprendere i diversi passaggi che si rendono necessari affinché chiunque intenda proporre delle CodP possa aiutare a mantenere alto il senso di eccitamento, di valore da parte dei soggetti che ne saranno coinvolti. Infatti, lo stesso Wenger sostiene che «anche se molti fattori, quali il supporto da parte del management o un problema urgente possono contribuire allo sviluppo di una comunità, ma nulla può sostituire questo senso di aliveness» (p. 134)[177].

3.5
La *coltivazione* dell'esedra.
Sette condizioni di efficacia

Può esistere un partecipante "collettivo" nelle comunità di pratica spontanee? può esistere un facilitatore, un mediatore, per docenti, studenti che singolarmente partecipano alle comunità? possono aiutarli a sviluppare le competenze utili a partecipare attivamente e criticamente a questi contesti? e attraverso quali metodologie?

Chi si prende cura della comunità di pratica mette in atto strategie volte a favorire la partecipazione ovvero strategie principalmente dirette a creare una rete interattiva attraverso la quale gli scambi possono avvenire. Ciò include incoraggiare il discorso peer to peer oppure promuovere interventi diretti all'intero gruppo o alle interazioni tra i membri piuttosto che ai singoli partecipanti. Del resto il coinvolgimento iniziale dei partecipanti è fondamentale per farli sentire parte attiva della CodP. Può avvenire sia con la costruzione di un campo tematico che rende la comunità più sicura visto che ai partecipanti viene offerto un ambiente per relazionarsi agevolmente l'un l'altro, sia con il riconoscimento che la comunità è un "luogo speciale", con caratteristiche proprie che la differenziano dalle situazioni esterne (ciò rimanda al concetto di confine).

Wenger spiega come in «international development, cultivating horizontal communities of practice among local practitioners presents an attractive alternative to the traditional view of the vertical transmission of knowledge from north to south»[178], evidenziando l'importanza della condivisione orizzontale in contrapposizione alla visione verticale della trasmissione della conoscenza, rappresentata dal classico simbolo piramidale.

Tuttavia, non è difficile fare confusione o semplicemente accostare gruppi come le CodP alla tradizionale pratica dei corsi di formazione. Le differenze sono sostanziali, ponendo spesso queste due possibilità in antitesi: le CodP, per iniziare, nascono nel contesto, preferibilmente in maniera spontanea e connesse a campi tematici anche di ampio respiro, prefigurandosi come gruppi sociali che mirano al miglioramento collettivo; i corsi di formazione invece sono esclusivi, spesso

[177] E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007.

[178] E. Wenger, *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*, Open University and Springer, Buckinghamshire 2009, p. 11.

specialistici e difficili da ricontestualizzare, comunque sia utili alle figure chiave dell'istituzione, ovvero le stesse figure che, nella visione di Wenger, hanno il compito di riconoscere e promuovere le CodP all'interno di una organizzazione.

Sulla base di queste riflessioni, è stato concepito il termine *coltivazione*.

Per coltivare comunità di pratica è dapprima importante tracciare un "percorso di pratiche" che possano contribuire al successo della stessa. In primis occorre identificare delle comunità potenziali, intessute nei reticoli sociali informali e alimentate dai soggetti che, da un lato, aumentano le capacità strategiche del gruppo mentre, dall'altro lato, investono sul proprio bagaglio di esperienze per contribuire alla risoluzione di problematiche di natura organizzativa e tecnica. Ciò che conferisce energia e vitalità al potenziale della comunità è dato dall'"arte della scoperta" dei saperi, approcci, tecniche da parte di coloro che vi fanno parte a tutti gli affetti con il compito di sviluppare un piano dettagliato della struttura, individuare la finalità prevalente per procedere alla scelta degli argomenti utili all'azione e per identificare i potenziali ruoli chiamati in gioco.

Anche nelle Università, per ovviare alle problematiche relative ai tempi dello studente per il completamento degli studi oppure per evitare forme di dispersione ed abbandoni, la coltivazione potrebbe rivelarsi una soluzione efficace che può contribuire, con le sue fasi/strumenti e ruoli coinvolti, a pianificare (e non progettare) attività e momenti informali e non formali rassicuranti per il singolo studente. O meglio, una figura che accompagni lo studente nel suo percorso dispensando consigli rispetto agli insegnamenti da sostenere, alle realtà organizzative presso cui svolgere il periodo di stage, suggerimenti nella stesura della tesi, ecc.

L'obiettivo della coltivazione, come direbbe Wenger, è quello di «favorire l'espressione della direzione interna della comunità, del suo carattere e della sua energia» (p. 25)[179].

Quali dunque i principi per coltivare delle potenziali comunità?

La risposta è nel sottotitolo del volume del 2002 e tradotto in italiano cinque anni più tardi, ossia di configurare le prospettive e le esperienze di gestione della conoscenza in sette principi che possono contribuire anche ad operare un perfezionamento nelle strategie gestionali delle CodP applicate in qualunque contesto.

Il primo aspetto per rendere possibile la coltivazione parte dall'idea progettuale che deve rispettare la tendenza della comunità a seguire il suo processo di sviluppo senza proporre/imporre schemi precostituiti. È la sua "dinamicità" che consente la ri-definizione costante della sua "configurazione strutturale". Lo scopo della progettazione non deve esser quello di dare alla comunità una struttura, ma deve "fertilizzare" il terreno affinché essa nasca. Così come le strutture fisiche – pensiamo come esempio a strade e parchi – possono accelerare lo sviluppo di una città, in modo simile, le strutture sociali ed organizzative possono favorire l'evoluzione di una comunità (pp. 96-8). Nel linguaggio dello studioso, si parla di *progettare per l'evoluzione*. Il secondo principio è quello di *creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne* in quanto è dimostrato che

[179] E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder (2007), *op. cit.*

promuovere "spazi e momenti" di confronto e di dialogo tra i membri della comunità e ciò che avviene fuori è cruciale perché evita la chiusura del gruppo e favorisce il rafforzamento delle potenzialità di apprendimento e di crescita (p. 98-9). Altrettanto importante è favorire forme di partecipazione che evitino la «cristallizzazione dei ruoli fissi», e quindi i membri siano stimolati a lavorare in maniera condivisa al fine di valorizzare le motivazioni di ciascuno (pp. 99-102). In questo caso, parliamo di membri attivi, periferici ed anche di potenziali membri, non facenti parte della comunità ma attratti e interessati al suo campo tematico e alla sua pratica. Studenti e docenti, ad esempio, devono essere "compartecipi attivi" della comunità che insieme stanno costruendo, ovvero nei momenti di studio, di ricerca, al ricevimento. Entrambi, nel rispetto dei ruoli e dei compiti, hanno un interesse comune (le linee di ricerca), stessi obiettivi (il raggiungimento del risultato previsto) ed insieme agiscono per *promuovere diversi livelli di partecipazione* (terzo principio). Questo richiede anche di *promuovere spazi pubblici e spazi privati* (quarto principio), e quindi di creare "luoghi" (siti web, forum, eventi speciali) che costituiscano sia occasioni pubbliche di incontro tra tutti i membri sia favoriscono le "interazioni a tu per tu". Attraverso lo sviluppo di pratiche relazionali si rafforzano i tratti identitari e le capacità riflessive della comunità (pp. 102-4).

Il quinto principio pone *attenzione al "valore"* che la comunità riesce a generare (conoscenze, capacità, sicurezza, identità) per alimentare l'aliveness, la vitalità e le ragioni della partecipazione dei membri oltre l'importanza di puntare su "iniziative" capaci di rafforzare nei partecipanti la consapevolezza della sua rilevanza (pp. 104-5). Per Wenger significa la necessità di *combinare la familiarità con "l'eccitazione"*, a combinare «routine con innovazione», cioè fare in modo che l'esperienza in comunità sia familiare e confortevole ("sentirsi a casa propria") ma anche combinare relazioni di routine con la novità, l'inatteso, in modo da stimolare l'eccitazione, l'interesse e la vitalità del gruppo. Sono gli eventi inusuali che danno vivacità alla comunità e coalizzano maggiormente i membri che si sentono partecipi di un'avventura comune. Questa sensazione si ritrova spesso in un concerto in cui tutti gli spettatori si sentono uniti da un comune interesse: le canzoni del proprio idolo (pp. 105-6).

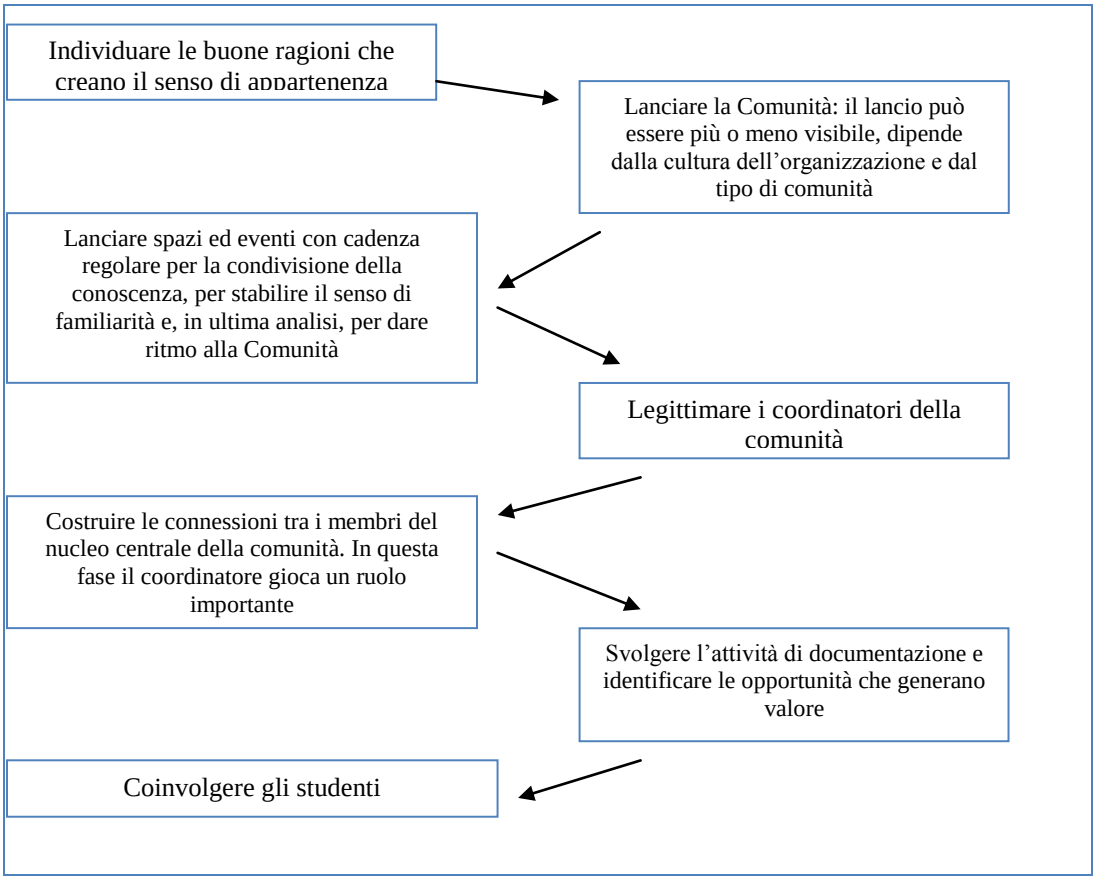
L'ultimo principio rimanda all'importanza di *creare un "ritmo"*. È la combinazione tra tempi e modi di svolgimento dell'azione, è un incoraggiamento sulle "modalità" che la comunità utilizza per lo svolgimento delle sue pratiche. Il ritmo deve essere sostenuto in modo che la comunità avverta il senso di vitalità; se fosse troppo basso i membri percepirebbero un senso di indebolimento mentre, se il ritmo fosse troppo sostenuto i membri vivrebbero gli impegni della comunità come troppo pressanti tanto da scoraggiarne la partecipazione (pp. 106-8).

L'elemento che forse potrebbe essere sottovalutato in tale formulazione è la funzione di «sviluppo esponenziale» dei vari componenti: il campo relazionale del gruppo diventa anch'esso una forza propulsiva autonoma che, sebbene in correlazione col progressivo apprendimento dei singoli, risulta ben superiore alla mera somma dei suoi partecipanti. Coltivare una comunità significa pertanto assumersi il compito di «seguirla» e di «accompagnarla», significa per il soggetto (studente, professionista, genitore, ecc.) comprendere appieno tutti i problemi

connessi al contesto, ipotizzare possibili obiettivi e delineare ambiti di intervento (socio-organizzativo, psico-comunicazionale, gestionale) per costruire la comunità (scuola, università, lavoro, famiglia, ecc.) come un'organizzazione che apprende.

La durata di una CodP è simile al ciclo di vita di un qualsiasi organismo vivente e articolata in *concepimento* (cooperazione intorno a tematiche comuni), *crescita* (produzione di risultati visibili), *maturità* (focalizzazione sull'articolazione degli obiettivi e comparabilità dei risultati), *gestione* (controllo dei conflitti interni ed apertura verso l'esterno) e *trasformazione* (cambiamento della filosofia comunitaria).

I passaggi che scandiscono il ciclo di vita di una CodP sono riportati nella tav. *3.4.*



Tav. 3.4 – Le "funzioni" nel ciclo di vita di una CodP
Fonte: Elaborazione personale

Punto fondamentale di questa prospettiva, chiamata anche "cura", è la promozione di occasioni riflessive che permettano un'autoanalisi dei bisogni e dei temi, seguita dall'autoprogrammazione delle relative azioni e l'autovalutazione dei conseguenti esiti.

Il primo stadio è indirizzato a creare uno scopo comune, una visione d'insieme che orienti i membri nella giusta direzione. Una "visione comune" indica alle persone perché lavorano insieme, dà significato al lavoro collettivo e aiuta tutti i membri della CodP ad allinearsi verso il raggiungimento dello stesso obiettivo. In

questa fase, dunque, è necessario definire il campo tematico che determina l'appartenenza alla comunità. Una volta stabiliti lo scopo e gli obiettivi del gruppo, nella fase della crescita risulta fondamentale analizzare le singole mansioni di ogni membro e definirne le responsabilità individuali. Nella fase di maturità di una comunità di pratica, i membri cominciano ad organizzare la conoscenza prodotta e ad assumersi la responsabilità della sua gestione. Si fa maggiore luce sugli obiettivi, sul ruolo e sui confini della comunità, la quale comincia a definire, attraverso il campo tematico, la sua posizione e la sua importanza rispetto all'organizzazione. Nella fase della gestione si deve fronteggiare la possibilità di un affievolimento dell'energia dovuto ai cambiamenti (delle pratiche, dei partecipanti, delle tecnologie, delle relazioni e dell'organizzazione in generale) che avvengono spontaneamente, proprio come nella vita di un essere vivente.

Infine, nella fase di trasformazione alcune comunità scompaiono poiché vengono a mancare le motivazioni iniziali che le avevano generate, altre si separano in sottogruppi dando origine a comunità distinte, altre ancora si uniscono ad altre comunità e infine un'altra parte di CodP viene istituzionalizzata e trasformata in centri di eccellenza.

In ogni caso, le CodP subiscono in questo stadio un forte cambiamento sia di chi partecipa a titolo di curiosità sia degli stessi partecipanti che permangono ma anche dell'organizzazione della stessa comunità, che può essere ridefinita negli obiettivi, nelle pratiche e nei confini.

La leadership nelle CodP è distribuita in maniera equa a tutti i suoi membri.

È leader[180], infatti, colui che in un determinato momento possiede gli "strumenti" necessari per risolvere problemi, facilita anche il dialogo, l'interazione, ecc.

Riprendendo l'ipotesi alla base della ricerca, è possibile promuovere CodP all'interno delle attività curriculari del Corso di Studio. Da una parte, gli studenti devono condividere interessi comuni, mettere a disposizione la propria esperienza, essere motivati al compito che si propone di eseguire, devono in sostanza essere "protagonisti" del processo che si vuole costruire. Dall'altro lato, il ruolo del docente è di tutorship, di coordinamento della comunità, di cybrarian. Ma anche

[180] Particolarmente interessanti in proposito le osservazioni condotte dall'antropologo Pierre Clastress sulla formazione della leadership all'interno di una società tradizionale. Clastress studiando il capo di una tribù di una zona del Paraguay ha rilevato come lo stesso svolge tre funzioni fondamentali: 1) fabbrica una grande quantità di oggetti, utili per la vita quotidiana di tutti i membri del gruppo, come vasi, piatti e altre suppellettili, che regala a coloro che ne hanno bisogno – *Il capo non accumula cose per sé e nemmeno le scambia: le deve donare*; 2) Mantiene la memoria storica del gruppo. Racconta in pubblico la storia degli antenati e non perde occasione per ricondurre fatti quotidiani a eventi accaduti in passato – *Anche se i membri della comunità non ascoltano e lo lasciano parlare a vuoto, non importa: la sua funzione è quella di raccontare e lo fa in qualsiasi modo*; 3) Svolge il compito di moderatore nei conflitti e ha un ruolo speciale nel tentare di risolvere le tensioni tra i membri del gruppo. Si tratta di una funzione di grande valore per la stabilità delle relazioni interpersonali. La sua mediazione è accettata perché le decisioni che assume cercano di mettere in luce la natura del litigio e ha come obiettivo la ricerca di un accordo accettato e condiviso dai litiganti. Cfr. P. Clastress, *La società contro lo Stato. Ricerche di antropologia politica*, Feltrinelli, Milano 1984.

lo stesso studente può ricoprire questi ruoli[181] purché possieda specifiche competenze comunicative, padroneggi qualità umane come la sensibilità sociale, disponga di uno spiccato senso di ascolto[182].

Il *coordinatore di comunità* ricopre la responsabilità di gestire in ogni suo aspetto la CodP: dall'ambiente deputato agli incontri, la pianificazione scientifica (definizione di obiettivi, metodi, metodologie, ecc.), il coordinamento generale delle attività.

Il *tutor* è un facilitatore di apprendimento. Possono ricoprire il ruolo docenti, ricercatori e gli studenti che abbiano appreso specifiche competenze. I suoi compiti riguardano l'individuazione dei problemi nel campo tematico; pianificare e facilitare gli eventi della comunità; animare gli ambienti deputati alle CodP; far circolare le risorse conoscitive; favorire lo sviluppo della comunità da parte dei suoi membri; gestire il confine tra comunità e organizzazione; contribuire a far crescere la pratica. Il tutor assolve contemporaneamente anche la funzione di coach, mentor, counsellor, ecc.

Il *cybrarian*, letteralmente archiviatore della conoscenza, è colui che ricerca articoli, libri, casi di studio e altre risorse rilevanti; esamina e seleziona il materiale, scrive riassunti, schede e note (l'organizzazione dei materiali segue l'ordine degli interessi della comunità); fornisce su richiesta dei colleghi servizi di ricerca concernenti le risorse che possono essere utili; raccoglie e distribuisce gli appunti presi durante gli incontri della comunità; mette in collegamento i membri della comunità con altri esperti del medesimo campo tematico. Il *technology steward*, invece, fa riferimento a colui che coordina l'utilizzo di strumenti

[181] I ruoli possono essere identificati per *emersione*, avviene in maniera spontanea, in quanto si percepisce la necessità che un membro assuma un determinato ruolo, e qualcuno comincia a ricoprirlo, a volte in maniera inconsapevole; per *autoassegnazione*, in maniera spontanea, in cui un membro si auto-assegna un ruolo di cui la comunità necessità; per *nomina*, imposto dal vertice, e deriva dall'attribuzione di un determinato incarico ad un membro della comunità, condizione questa che molto difficilmente può essere riconducibile ad una CodP; per *rotazione*, ossia uno stesso ruolo viene ricoperto da più membri che ne assumono le funzionalità a rotazione o per *elezione*, che rispecchia lo stesso meccanismo appena descritto nel caso della nomina.

[182] Le "sette condizioni di efficacia" che consentono un adeguato svolgimento del ruolo sono: 1) *Lo scopo* a) è declinabile in obiettivi chiari, coinvolgenti e pertinenti; b) i membri conoscono gli obiettivi e possono descriverli con precisione; c) sono chiare le modalità con cui perseguire gli obiettivi; d) i ruoli di ciascun partecipante sono chiari; 2) *Autorità* a) i partecipanti sentono di possedere collettivamente e individualmente la possibilità di fare, agire e prendere decisioni; b) i partecipanti possono acquisire le necessarie risorse e capacità per svolgere i compiti assunti; c) il rispetto reciproco e la volontà di aiuto reciproco; *Relazione e comunicazione* a) i partecipanti si esprimono liberamente; b) tutti sono ascoltati con attenzione; c) vengono tenute in considerazione differenze di opinione e di valutazione; 4) *Flessibilità* a) i partecipanti svolgono ruoli e funzioni diverse quando è necessario; b) i partecipanti condividono la responsabilità per la guida e la crescita dei gruppi; c) si adattano al mutare delle circostanze; 5) *Produttività ottimale* a) i risultati sono soddisfacenti sia qualitativamente sia quantitativamente; b) le decisioni sono prese in modo efficiente, ovvero rapidamente e condivise dal gruppo; 6) *Riconoscimento e apprezzamento* a) i pareri e i contributi individuali sono riconosciuti e apprezzati dagli altri partecipanti; b) i risultati ottenuti dal gruppo sono riconosciuti dai partecipanti; c) i partecipanti si sentono rispettati; d) la CodP ottiene riconoscimenti dall'esterno; 7) *Morale* a) i partecipanti sono orgogliosi e soddisfatti di appartenere alla CodP e del proprio lavoro; b) i partecipanti sono motivati ed hanno fiducia negli altri e nella comunità nel suo insieme; c) esiste un senso di coesione e di spirito di gruppo.

tecnologici. Il ruolo può essere affidato a coloro che possiedano delle competenze specifiche.

L'affermarsi di nuove figure a supporto della coltivazione delle CodP è riconducibile in particolare alla pervasività delle nuove tecnologie. Sempre più nascono CodP in ambienti digitali, in un blog, nei social network, in un forum, ecc.

L'invadenza delle tecnologie fa emergere nuove questioni da dibattere, problemi da affrontare, approcci metodologici diversi da adottare e contemporaneamente invita anche ad aprire nuove prospettive di ricerca per comprendere quanto l'apprendimento possa risultare efficace se avvenga in una CodP presenziale oppure in un ambiente virtuale.

Questo è un ulteriore obiettivo posto nel quadro della mia ricerca e che potrebbe determinare ulteriori riflessioni che necessitino un'analisi puntuale e dettagliata, in future ricerche e sperimentazioni, delle proprietà e delle caratteristiche pedagogiche degli apprendimenti tecnologici.

Il prossimo paragrafo anticipa la trattazione del capitolo 4, ma la direzione di ricerca è quella di comprendere i fattori di collegamento, oppure di differenziazione, tra una comunità di pratica (CodP) ed un ambiente comunitario virtuale (ACV).

3.6
Strumenti di analisi: un incrocio tra i "fattori rilevanti" di un ambiente comunitario virtuale (ACV) e i "fattori di successo" di una comunità di pratica (CodP)

In letteratura è possibile disporre di numerose ricerche e contributi sul tema della multimedialità, altrettante per le comunità di pratica e parimenti le analisi comparate tra l'ACV e la CodP.

Altrettanto numerose sono le domande che esperti e studiosi si pongono rispetto al ruolo che le tecnologie assumono nel facilitare il processo apprenditivo dei soggetti negli ambiti opportunamente indirizzati a tale ruolo.

L'intento, dunque, è di cercare di poter acquisire elementi ulteriori in modo da poter capire, alla luce delle attività proposte in un corso di studio e/o in un corso di formazione, ecc., quando è opportuno parlare di ACV e altrettanto di CodP.

Come direbbe Wenger, le tecnologie web creano le condizioni per lo sviluppo di modalità nuove di interconnessione e di comunicazione che possono generare forme di community diverse da quelle tradizionali.

Il termine *community*, pertanto, è l'elemento di congiunzione tra i fattori caratterizzanti di un ambiente virtuale (ACV) ed i fattori che contribuiscono all'efficacia ed al successo di una comunità di pratica (CodP). E Wenger spiega l'importanza delle tecnologie per la costruzione di ambienti digitali riportando una storia realmente accaduta[183]:

[183] E. Wenger, N. White, J. D. Smith, *Digital Habitats: stewarding technology for communities*, CPsquare, Portland (OR) 2009.

«Nel 1973, David Wooley era uno studente diciassettenne all'Università dell'Illinois e lavorava alla creazione di un gruppo per PLATO, una nuova piattaforma di apprendimento basata sui computer. Manifestò quanto fosse difficile per le persone all'interno della comunità di sviluppo PLATO far fronte agli errori. Così creò le "Annotazioni PLATO", un modo per taggare e affrontare i vari errori del software in un modo più sistematico. Lo stesso anno, Doug Brown, un altro membro, sviluppò una chat specifica per PLATO per creare un nuovo modo per avere comunicazioni informali o tra pari. David e Doug capirono i bisogni del loro gruppo e introdussero soluzioni che avrebbero creato una maggiore collaborazione nella comunità di sviluppo PLATO: stavano utilizzando la tecnologia come supporto per la comunità» (p. 41).

E ancora,

«PLATO è riconosciuta come fonte d'ispirazione per molte successive piattaforme di collaborazione, incluso LOTUS NOTES e molte altre collaborazioni e sistemi per il bollettino giornaliero. Tali sistemi, creati non solo basandosi sul disegno originale di PLATO, hanno fatto diffondere l'idea e la pratica di una comunità che lavora» (*Ibidem*).

L'esigenza di una analisi dell'"incrocio" tra fattori rilevanti e fattori di successo nasce dal fatto che a partire dal 2001 esplode il settore delle tecnologie create per supportare le CodP, come diretta conseguenza dell'aumento spropositato del numero di ACV; a ciò si deve aggiungere che è notevolmente cambiato anche lo stesso ambiente digitale all'interno del quale le comunità prendono vita. Se, infatti, dal 2001 al 2004 quello che risalta è un aumento di tecnologie appositamente create per le ACV – dal momento che la maggior parte dei prodotti erano stati creati per altri scopi, ma poi erano quegli stessi prodotti che venivano adottati dalle CodP –, negli ultimi anni invece si sono registrati ulteriori situazioni episodiche all'interno delle quali è avvenuto un forte cambiamento. Wenger li riassume nel modo seguente:

1. *L'evoluzione della comunità supporta il mercato degli strumenti*. Gli ambienti digitali sono sempre più numerosi; emergono nuovi prodotti e tipologie di strumenti tecnologici, tra i quali la maggior parte è stata creata appositamente per le CodP; si impone in modo del tutto nuovo la definizione degli strumenti virtuali ACV che permettono a contenuti e reti di persone di convergere, creando così per le comunità nuove possibilità di sviluppo e crescita.
2. *Sviluppo della reciproca influenza tra comunità e tecnologia*. La tecnologia si fonde sempre più nella regolare vita delle comunità; i confini tra selezione degli strumenti, configurazione, facilitazione e stile diventano sempre più sfocati; le comunità e le tecnologie cambiano in modo sinergico tra loro; le conversazioni della comunità diventano il principale strumento per l'evoluzione e lo sviluppo di nuova conoscenza.
3. *Investimento nell'esperienza grazie al ricorso alla tecnologia*. Le comunità accumulano una vasta esperienza grazie all'utilizzo di tecnologie sempre più

diverse (strumenti, applicazioni, ecc.); assemblano strumenti in modi del tutto innovativo per soddisfare le proprie necessità; permangono i successi/fallimenti, ed anche opportunità/limiti imposti dalla tecnologia.

Come può allora la tecnologia supportare la comunità e i suoi membri ad esplorare, definire ed esprimere l'identità della comunità? a cogliere il panorama di questioni da affrontare e negoziare un programma di apprendimento che valga la pena perseguire? può la tecnologia accelerare il percorso attraverso il quale i membri esplorano, provano, e definiscono le loro pratiche? può svelare connessioni interessanti e aiutare i membri a conoscersi in modo significativo?

Molto spesso una comunità nasce da un contesto formativo specifico, in seguito ad un convegno, oppure perché si lavora ad un progetto in un contesto organizzativo. Il ricorso agli strumenti del web2.0 e in particolare i social network favoriscono gli aspetti relazionali, stimolano non solo la costituzione della rete ma anche la sua sopravvivenza; per questo oggi i social network sono considerati strumenti essenziali di comunità.

Il valore aggiunto allora è intrinsecamente basato sulla condivisione delle conoscenze di cui i singoli sono depositari e dalla loro convalida da parte della comunità stessa. Intrattenere reti di conoscenze ed esperienze condivise è essenziale per poter crescere nel campo professionale e in quello umano; da questo punto di vista si delinea un supporto senza pari, in grado di mettere in contatto tutti coloro che vi intendano prendere parte. Costituisce altresì un potente mezzo per "ripensare" i modelli sociali ed organizzativi, per innovare le metodologie, i servizi, e per attivare processi di facilitazione nelle interazioni tra i soggetti.

Le tecnologie ACV, pertanto, contribuiscono all'evoluzione e al mantenimento delle comunità di pratica (CodP) e tra esse si evidenzia un rapporto di reciproca influenza. Con l'ACV le distanze spazio-temporali vengono superate e la partecipazione dei membri della CodP diviene più ricca e significativa; per converso, le differenti tipologie di comunità e le diverse modalità d'uso delle tecnologie fanno sì che i membri rappresentino veri e propri "vettori" per la disseminazione e l'evoluzione di conoscenza virtuale. Ne consegue un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione virtuale di queste, messe al servizio della comunità. Le CodP, d'altro canto, offrono un'utile prospettiva alla tecnologia dato che esse non sono definite per luoghi comuni o da caratteristiche personali, ma dalla potenzialità della gente di apprendere insieme. Allo stesso modo, le opportunità che le ACV dischiudono attraverso i sistemi di comunicazione disponibili (forum, chat, ecc.) non si esauriscono quindi solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni, ma si moltiplicano generando "spazi sociali" in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale. Questi "fattori"[184]

[184] Quali altri fattori possono determinare il successo di una CodP nell'incrocio con i fattori rilevanti di una ACV? Wenger li sintetizza in: a) *Spazio e tempo*. La comunità deve essere presente nella vita dei membri e del contesto in cui è inserita (presenza e visibilità); b) *Partecipazione*. Le forme e i canali di interazione diversificati facilitano gli scambi di idee, la

– una volta identificati come determinanti per il successo di una CodP e ACV – devono essere mappati con le funzionalità rese disponibili dagli attuali prodotti tecnologici. Per esempio, nel primo fattore individuato da Wenger, uno degli aspetti da considerare è come garantire presenza e visibilità reciproca ai membri ed alla comunità all'interno e all'esterno del contesto sociale e/o organizzativo. Le funzionalità utili a tale scopo saranno: l'elenco delle comunità presenti in ragione di un dato dominio di conoscenza, l'elenco dei membri di ogni singola comunità, il profilo dei membri in base alla loro area di expertise culturale/generazionale, l'indicazione delle attività in cui è coinvolto ogni singolo membro, l'indicazione di chi è in linea nel momento in cui si è collegato alla piattaforma con possibilità di contattarlo "on line", nella "bacheca personale" o nei "caffè virtuali".

Sono le reti sociali (CodP) che condizionano l'effettiva condivisione delle informazioni, più che le reti tecnologiche (ACV). Solo nel momento in cui le "due reti" saranno sostenute a livello socio-organizzativo, anche la CodP immersa in una ACV potrà contribuire in maniera efficace alla capitalizzazione dei saperi.

In un lavoro del 2008, G. Trentin e G. Romano[185] analizzarono i "fattori rilevanti" che concorrono nella valutazione di un ambiente comunitario virtuale (ACV), individuando due macro categorie di indicatori (primari e secondari) di CodP. Tra i primi, gli studiosi presero in considerazione la frequenza di utilizzo dell'ambiente virtuale comunitario (AVC) e i processi di fruizione e di attività al suo interno (accessi, richiesta informazioni, discussioni, approfondimenti tra i membri, produzioni collaborative, nuove soluzioni e conoscenze).

Ad esempio, l'uso frequente potrebbe essere in prevalenza finalizzato ad accedere ai materiali della comunità oppure ad avere un ampio uditorio a cui formulare richieste. In questo caso l'utilità è esclusivamente individuale, ma non lo è per la comunità. È solo dallo sviluppo di una rete di partecipazione, di confronto, di ricerca delle soluzioni, che si favorisce la circolazione dei saperi e delle buone prassi professionali e si creano le condizioni per una effettiva crescita conoscitiva dei membri. Proposero, dunque, un set di indicatori suddivisi in

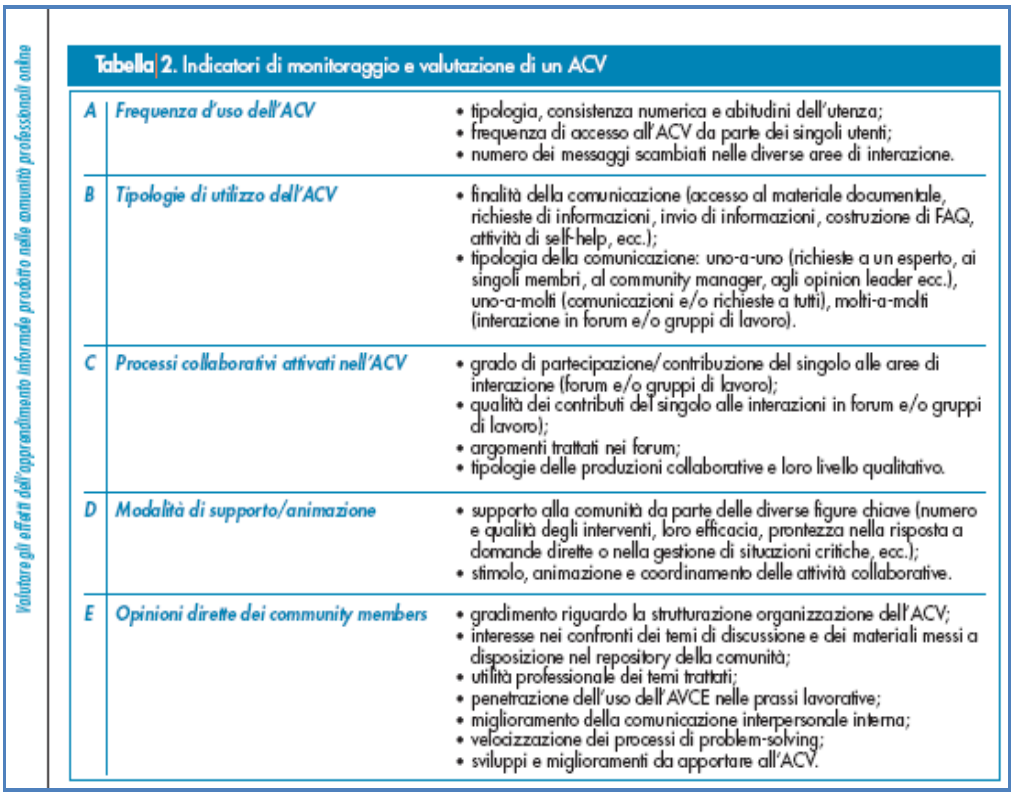
---

circolazione dei dati e definiscono le pratiche condivise; c) *Creazione di valori*. Il buon sviluppo della comunità si origina da forme di interazione per la soluzione di problemi, la costruzione di un repertorio di buone pratiche, l'impegno di ciascuno a contribuire allo sviluppo della comunità professionale, le buone prassi del gruppo; d) *Collegamenti*. Le comunità possono creare valore aggiunto se intrecciano collegamenti verso contesti più ampi e/o con altre comunità; e) *Identità*. La pratica e l'appartenenza modellano l'identità personale e professionale attraverso processi di negoziazione di significato, campi di traiettorie possibili e stratificazioni di eventi in cui si rimette in discussione l'esperienza e la sua interpretazione sociale; f) *Appartenenza alla comunità*. Il coinvolgimento fortemente personale con i colleghi: da un lato l'amicizia, il supporto e la fiducia reciproca (interrelazioni) e, dall'altro lato, il livello di partecipazione alla comunità (diversificazione); g) *Sviluppo della comunità*. Avviene in due direzioni che riguardano il livello di coinvolgimento dei membri in termini di coesione e di arricchimento della base di conoscenza condivisa e in termini di cambiamenti nel modo di rapportarsi con l'organizzazione di appartenenza; h) *Attiva partecipazione alla costruzione della comunità*. Riguarda il nucleo ristretto di persone che in genere si assume la responsabilità d'azione nel processo di sviluppo e di evoluzione della comunità.

[185] G. Trentin, G. Romano, *Come valutare gli effetti prodotti da una comunità professionale*, TD Magazine, n. 2/2008. Le loro ricerche presero in considerazione gli indicatori di performance all'interno della comunità individuati da Raiman, Koehne, Seufert, von Krogh and Back.

cinque micro-categorie: le prime tre si riferiscono a dati rilevabili attraverso la lettura dei tracciati prodotti automaticamente dalla piattaforma e dall'analisi diretta delle dinamiche comunicative/collaborative interne (ACV), mentre le ultime due prendono in esame le modalità di supporto e di animazione all'interno di una CodP.

La *tav. 3.5* riporta le cinque modalità per valutare gli effetti prodotti da una comunità ACV e CodP.



Valutare gli effetti dell'apprendimento informale prodotto nelle comunità professionali online

Tabella 2. Indicatori di monitoraggio e valutazione di un ACV

A	*Frequenza d'uso dell'ACV*	• tipologia, consistenza numerica e abitudini dell'utenza; • frequenza di accesso all'ACV da parte dei singoli utenti; • numero dei messaggi scambiati nelle diverse aree di interazione.
B	*Tipologie di utilizzo dell'ACV*	• finalità della comunicazione (accesso al materiale documentale, richieste di informazioni, invio di informazioni, costruzione di FAQ, attività di self-help, ecc.); • tipologia della comunicazione: uno-a-uno (richieste a un esperto, ai singoli membri, al community manager, agli opinion leader ecc.), uno-a-molti (comunicazioni e/o richieste a tutti), molti-a-molti (interazione in forum e/o gruppi di lavoro).
C	*Processi collaborativi attivati nell'ACV*	• grado di partecipazione/contribuzione del singolo alle aree di interazione (forum e/o gruppi di lavoro); • qualità dei contributi del singolo alle interazioni in forum e/o gruppi di lavoro); • argomenti trattati nei forum; • tipologie delle produzioni collaborative e loro livello qualitativo.
D	*Modalità di supporto/animazione*	• supporto alla comunità da parte delle diverse figure chiave (numero e qualità degli interventi, loro efficacia, prontezza nella risposta a domande dirette o nella gestione di situazioni critiche, ecc.); • stimolo, animazione e coordinamento delle attività collaborative.
E	*Opinioni dirette dei community members*	• gradimento riguardo la strutturazione organizzazione dell'ACV; • interesse nei confronti dei temi di discussione e dei materiali messi a disposizione nel repository della comunità; • utilità professionale dei temi trattati; • penetrazione dell'uso dell'AVCE nelle prassi lavorative; • miglioramento della comunicazione interpersonale interna; • velocizzazione dei processi di problem-solving; • sviluppi e miglioramenti da apportare all'ACV.

Tav. 3.5 – La valutazione dell'apprendimento in una comunità
Fonte: G. Trentin & G. Romano (2008)

Le opportunità che le ACV dischiudono non si esauriscono quindi solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni all'interno della struttura organizzativa, ma si moltiplicano generando "spazi virtuali di comunità" in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale e rendendo possibile la costruzione di un nuovo – ed ulteriore – ambiente di apprendimento cooperativo: in sostanza, la *CodPv*.

Ho voluto coniare il termine CodPv per dimostrare – come riportato poc'anzi – che seppur nelle differenze di tipo metodologico, contenutistico, ecc., è possibile ravvisare dei "fattori rilevanti e di successo" che sono comuni sia per la CodP sia per l'ACV. Inoltre, la CodPv è il risultato dell'incrocio tra le ricerche di Trentin e Romano e l'approccio teorico di Wenger.

Lo stesso Wenger afferma che gli approcci tradizionali alla valutazione non sono in grado di apprezzare adeguatamente i fattori chiave che determinano la creazione di valore all'interno della comunità e dell'organizzazione/istituzione cui

questa appartiene, come la creatività, la capacità di condividere le iniziative autonome, il mutuo apprendimento, ecc[186].

Il mio interesse è stato, dunque, di analizzare nel dettaglio gli elementi di analogia tra le ricerche degli studiosi per poter poi costruire un "set" di elementi (o principi) in cui possa trovare la giusta posizione la CodPv.

Questi partono dall'analisi della tipologia e della frequenza di utilizzo di un ambiente deputato allo scambio di semplici informazioni (ACV) oppure di un ambiente in cui vi partecipano soggetti impegnati nell'esecuzione di un compito (CodP). Si terrà conto del numero di iscritti, tipologia degli iscritti, raffronto tra totale iscritti/n. messaggi, il numero dei messaggi per area di interazione.

Il secondo ambito si riferisce al tipo di comunicazione – e con quali modalità di comunicazione – che si instaura tra i soggetti, in particolare totale discussioni/numero messaggi; richieste informazioni/pareri/ecc., offerta, feedback.

Il nodo centrale è di misurare il livello di collaborazione e l'interesse nei confronti dei temi di discussione e dei materiali messi a disposizione nel repository della comunità. Per quanto riguarda il primo aspetto, gli ambiti riguardano:

- Tematiche affrontate;
- Numero interventi a carattere tecnologico;
- Numero di interventi a carattere normativo;
- Numero interventi a carattere etico;
- Numero di scambi materiale;
- Numero messaggi a carattere di socializzazione;
- Interventi/contributi significativi;
- Produzioni collaborative nate dalle interazioni;
- Costruzione memoria documentale.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, ovverosia gli elementi strutturali e organizzativi della comunità:

- Numero di feedback positivi rivolti al coordinatore, tutor, ecc.;
- Messaggi di ingresso e benvenuto in comunità;
- Messaggi di socializzazione in ingresso e in uscita;
- Totale discussioni/numero messaggi;
- Numero interventi di esperti;
- Proposte di miglioramento dell'ambiente comunitario.

In ultimo, è importante anche avere un "ritorno" rispetto all'utilità degli argomenti e delle attività proposte. In particolare, il numero di utenti che dichiarano utile per l'apprendimento e gli studi i temi trattati e loro utilizzo; il numero utenti che dichiarano un miglioramento della comunicazione interpersonale interna e che, inoltre, contribuiscano nelle fasi di problem solving.

[186] E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder (2007), *op. cit.*

È altresì necessario valutare le diverse modalità di supporto e moderazione, e quindi la presenza di moderatori, i tempi di risposta a domande dirette da parte dei moderatori, stimoli, animazione e coordinamento delle attività collaborative, la presenza di faq.

Il modello appena illustrato segue, dunque, alcune fasi per la sua "coltivazione" (come direbbe Wenger) e per la sua valutazione (nell'ottica di Trentin e Romano): *exploration* (esplorazione), *experience* (esperienza), *engagement* (coinvolgimento), *ease of use* (facilità di utilizzo), *empowerment* (potenziamento).

La CodPv altro non è che un habitat digitale all'interno del quale si propongono attività formali ed informali a cui i soggetti/membri di una comunità sono chiamati ad adempiere: dalla costruzione di una comprensione condivisa all'accesso formale alla conoscenza.

La CodPv prende ad esame, oltre la produzione del lavoro e le modalità con cui è stato svolto, il "carattere meramente sociale" dei suoi partecipanti analizzandone in particolare la motivazione (*debbo spiccare, debbo inviare più messaggi possibili, anche un semplice Ciao!*), l'autoefficacia (*voglio svolgere bene il mio lavoro, sono contento del lavoro prodotto, voglio che tutti possano vedere il mio lavoro*), la soddisfazione (*sono stato bravo, sono soddisfatto*). In egual misura, consentirà di concentrarsi sul modo in cui le comunità utilizzano la tecnologia, come da essa vengono influenzate, come la tecnologia propone nuove opportunità di apprendimento alle comunità, e in che misura le comunità riescono a valutare l'apprendimento dei soggetti facendo ricorso a diversi strumenti e metodi, e persino come le comunità possano influenzare direttamente l'uso della tecnologia.

Una delle finalità della ricerca sul campo è stata quella di pensare alla progettazione di attività mirate al fine di valutare il lavoro prodotto ed il livello di soddisfazione da parte degli studenti.

La CodPv si presenta allora come strumento di ricerca e di intervento.

3.7
Riflessioni al margine del capitolo. Questioni ancora aperte?

Il tema delle comunità di pratica è ancora dibattuto nelle diverse società scientifiche[187] per cercare di comprendere pienamente il reale significato metodologico. Etienne Wenger in un decennio ha prodotto una serie di opere in cui cerca di spiegare "il perché" le CodP possono contribuire a facilitare – e migliorare – i processi apprenditivi all'interno di una qualsiasi tipologia di organizzazione: ma *lo fa da un punto di vista sociale*.

Ma le questioni attorno a tale concetto sono ancora aperte. Cosa vuol significare e perché? Sulle CodP si è scritto molto, sono stati aperti tavoli di

[187] Mi riferisco alla SIPED (Società Italiana di Pedagogia), SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa), SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), CIRPED (Centro Italiano per la Ricerca Pedagogica), CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), che in convegni/conferenze e nelle riviste hanno un indirizzo specifico, grazie al supporto dei gruppi di ricerca, al tema delle CodP.

lavoro, si è cercato di studiare con attenzione le caratteristiche e le proprietà, sono state anche contestualizzate ma sempre in realtà organizzative (imprese, aziende, ecc.) con un elevato impatto tecnologico. Si è invece parlato poco di possibili comunità all'interno della didattica universitaria. Al riguardo, Wenger parla della comunità di pratica *come disciplina sociale dell'apprendimento*.

Le istituzioni scolastiche, e universitarie in modo particolare, dovrebbero prendere seriamente in considerazione la necessità di pensare dei laboratori mirati, che vadano a toccare il livello personale del soggetto e quello dell'ambiente di studio, per aiutare concretamente i soggetti coinvolti (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo) a conoscere le problematiche implicate nel percorso di studio e le modalità più efficaci per fronteggiarle, mediante le strategie di *cooperative learning*. Oggi esistono molti strumenti e tecniche a supporto delle CodP e nella didattica attiva in questo senso, tuttavia "i più" non ne sono a conoscenza o non possono usufruirne, o forse non sono interessati, perché non consapevoli delle possibili ricadute formative di questa dimensione.

Nel presente lavoro, l'approccio delle CodP fornisce uno schema interpretativo per tentare di descrivere con attività, ricerche, laboratori, la natura informale/non formale e formale degli apprendimenti che l'istituzione universitaria è in grado di proporre, nonché cerca di esplorare come questi apprendimenti siano fondanti per gli studenti. Allo stesso tempo, costituisce un dispositivo metodologico che delinea la possibilità di sviluppare, coltivare e promuovere CodP nella didattica universitaria. Non si vuole assumere il "gruppo di apprendimento" (docenti, studenti, ecc.) come CodP, ma è importante mettere in pratica le indicazioni che tale prospettiva fornisce: esplorare la dimensione dell'impegno reciproco, capire le modalità per garantire un'impresa comune, costruire un repertorio che possa essere utile per chiunque fosse interessato. Inoltre, consente di partire da un'analisi dei fabbisogni esistenti, per comprendere come si articola l'apprendimento nella didattica e come poterlo promuovere.

Partendo da queste premesse, è possibile rintracciare nel contesto universitario "storie condivise di apprendimento" in cui entrano in gioco le relazioni tra colleghi e studenti-docenti, le storie di appartenenza, le aspettative, le esperienze[188].

Leggere le dinamiche apprenditive con strumenti interpretativi ancorati all'approccio della CodP spinge ad osservare e analizzare le esperienze di partecipazione degli studenti nel contesto universitario e i processi di costruzione dell'identità da parte degli stessi a partire però dalla consapevolezza di comprendere come le diverse identità vengono formate, coltivate, ed anche trasformate attraverso l'impegno reciproco nella pratica.

La riflessione sull'importanza delle CodP nel contesto specifico dell'apprendimento *in* e *all'*università costituisce, assieme ai paradigmi teorici di riferimento (campata) ed all'analisi generale dello scenario attuale (impalcatura), il quadro teorico complessivo di riferimento che ha permesso una conoscenza scientifica dell'oggetto di indagine e una lettura e interpretazione delle modalità in cui si possano favorire processi di apprendimento a gruppi di studenti che

[188] G. Alessandrini (2007), *op. cit.*

condividono un interesse (per la disciplina, per un argomento, ecc.) e che partecipano e contribuiscono a coltivare la CodPv, ovvero l'*esedra*.

In questo modo è possibile riconoscere l'Università come una comunità di apprendimento di tipo *generativo* in grado di offrire un periodo di apprendistato che sia dato sperimentare nel tempo.

Una delle ipotesi che sorregge il presente lavoro, è quella di strutturare e di coltivare degli ambienti in cui poter monitorare ed analizzare il lavoro degli studenti rispetto ad una tematica molto complessa, degli apprendimenti, ed in particolare per cercare di capire – ed aprire ulteriori quesiti, domande, riflessioni – come cambia la motivazione all'apprendimento rispetto ad un ambiente in cui si predilige il face to face (ad esempio, svolgendo l'attività proposta in aula, con una certa disposizione delle sedie, con dei tempi prestabiliti da rispettare, ecc.) piuttosto che in ambienti virtuali dedicati (la possibilità di accedere in qualsiasi momento, tempi più flessibili, applicazioni con cui stare sempre in contatto, meno restrizioni al lavoro, ecc.).

La CodPv è stata pensata e costruita come intervento di tipo metodologico e rivolta a due gruppi distinti di studenti: coloro che parteciperanno a laboratori in presenza (così come ampiamente documentato con l'esedra) e chi invece in modalità virtuale (ambienti digitali a cui dedicherò il capitolo 4).

Per questo motivo, l'argomento delle CodP è stato molto utile nel capire la direzione di lavoro da intraprendere: ovvero la pianificazione delle attività, gli strumenti da sottoporre ai gruppi di lavoro, la presentazione e somministrazione della tassonomia degli apprendimenti.

L'analisi dettagliata di questa parte della ricerca sarà ampiamente trattata nei capitoli 6, 7 e 8.

Le domande di ricerca al riguardo intendono sondare il livello e le modalità di appartenenza degli studenti in una CodP, ed il livello di partecipazione agli apprendimenti in momenti formali, non formali ed informali. E allora, come promuovere la centralità del soggetto/studente che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo *delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali* nel quadro degli apprendimenti? *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva/e?

Come recita il titolo del paragrafo, è una "questione ancora aperta" in quanto al momento dell'elaborazione dello scritto il modello non è stato ancora validato.

4.
Ambienti digitali e Digital Habitat. Dimensioni innovative di interazione sociale e sviluppo delle competenze nella didattica universitaria

«*C'è sempre qualcun altro là.*
È come essere in un bar circondato dai soliti
vecchi amici e da nuove presenze,
mi basta accendere il mio modem ed essere là.
È un luogo»
(Rheingold, 1993)

«*Esattamente come l'ambiente naturale*
riflette l'apprendimento della specie,
l'ambiente digitale non è solo una configurazione tecnologica,
ma è una relazione dinamica che si definisce mutuamente
e che dipende dall'apprendimento dell'intera comunità»
(E. Wenger, N. White & J.D. Smith, 2009)

4.1
Premessa

Lo sviluppo della connettività – e la sua penetrazione diffusa – ha cambiato profondamente ogni dimensione della nostra vita pubblica e privata, dal lavoro[189], all'apprendimento di pratiche, dalla comunicazione e formazione[190], alla nostra percezione del tempo e dello spazio.

È un tema sempre più oggetto di dibattito da parte di studiosi e ricercatori principalmente per due motivi: da un lato, per la capacità che hanno di ampliare sempre più le possibilità di utilizzo, alla capacità che hanno di fondersi con la vita quotidiana, nella sfera personale e professionale del soggetto, cioè alla loro "pervasività"; dall'altro lato, generano spazi sociali in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale.

Il termine tecnologia deriva dal greco "tekhnologhia" (τεχνολογία), letteralmente "discorso sull'arte", dove con arte si intende il *saper fare*. La tecnologia ha come oggetto di studio gli aspetti metodologici che sovrintendono all'individuazione, allestimento e modifica dei diversi dispositivi o impalcature

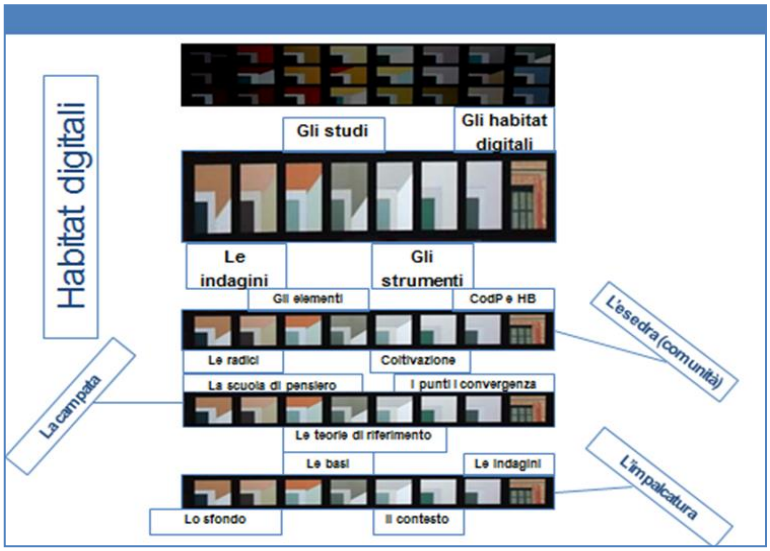
[189] A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

[190] G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016.

(culturali, teoriche, fisiche, ecc.) capaci di favorire processi e ambienti deputati all'apprendimento.

Nel quadro specifico della mia ricerca, la tecnologia assume il significato di "attrezzi". Come per l'architetto, nella sua borsa non può mai mancare l'ispirazione, la carta lucida, penne e matite, programmi di disegno, il misuratore digitale; in questo caso, un'architettura degli apprendimenti per essere efficace necessita di ambienti virtuali, strumenti innovativi video ed enciclopedie digitali, browser, i quali, ai fini di una didattica universitaria di qualità, richiede figure competenti e un "modo diverso" di concepire l'aula.

La *tav. 4.1* completa la prima parte del lavoro e riguarda gli artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza.



Tav. 4.1 – Gli artefatti dell'architettura
Fonte: Rielaborazione personale

E allora, la tecnologia può considerarsi strumento idoneo di comunicazione e formazione? può contribuire nel processo di facilitazione della trasmissione delle competenze e delle conoscenze? può altresì essere "motore" di un bagaglio innovativo di saperi? Queste sono alcuni quesiti che ho avanzato per cercare di capire se (e come) le tecnologie, mediante un uso corretto e monitorato, possano incidere i modi ed i tempi dell'apprendimento degli studenti.

Naturalmente, la risposta può già a primo impatto rivelarsi positiva. È sufficiente ricordare l'uso frequente di pc, portatili, e-book, smarthpone in cui è possibile disporre "a portata di mano" di tutte le informazioni di cui necessitiamo. Si assiste così al moltiplicarsi di terminologie non conosciute da tutti (ashtag, post, mail, blog, tagging) a cui aggiungersi un'ulteriore invasione di linguaggi in simboli (#, @, _, ecc.), e nell'affermarsi di nuovi fenomeni sociali (digital transformation, industy4.0). La rete propone inoltre sempre più app che vengono utilizzate, a lavoro o per lo studio, a supporto delle metodologie attive ed accessibili su qualsiasi device per gestire brainstorming e focus group (stormboard), le piattaforme per la gestione della comunicazione interna ai gruppi di lavoro (slack), il ricorso alla realtà aumentata per disporre di informazioni su

oggetti/luoghi, ecc. (layar) ed anche ad applicazioni che misurano il livello di apprendimento di un contenuto/argomento tramite la formula del "quiz a scelta singola" (kahoot).

Di fronte all'incessante mutare di linguaggi/strumenti/ambienti, è altrettanto vero che potrebbe costituire un gap per il soggetto rispetto alle modalità del suo utilizzo ed alla capacità di ricognizione delle informazioni, alla capacità di comprensione del servizio stesso.

I dati delle indagini nazionali ed internazionali (come OCSE e Istat), gli studi e le ricerche in atto nella comunità accademica (sui MOOCs, i virtual learning, ecc.) hanno evidenziato proprie queste criticità. Allo stesso tempo, è un artefatto che può produrre altri "artefatti" investendo sulla partecipazione e fornendo il supporto per la trasmissione diffusa della conoscenza necessaria alle comunità per definire identità, traiettorie e confini.

E, in questo ordine di argomentazioni, l'Università, attraverso la proposta di una didattica e di una formazione innovativa sta cercando attualmente di adottare nuove e diverse strategie per "riscoprire" la motivazione, l'autoefficacia ed anche per coltivare le competenze digitali dello studente.

Mi riferisco in particolare al lavoro di L. Galliani sulla video-ricerca, oppure le riflessioni sul tema dei media nell'ambito dell'education di P.C. Rivoltella, agli studi dei linguaggi e ambienti deputati all'apprendimento nell'era del *post*-costruttivismo avanzate da P.G. Rossi ed anche le sperimentazioni di comunità di pratica in ambienti virtuali nei diversi settori professionali ad opera di G. Alessandrini e gli studi del loro impatto nella didattica tradizionale secondo R. Maragliano[191]. Ed anche le società scientifiche – tra le quali la Sie-L "Società Italiana di e-Learning" (www.sie-l.it) – che hanno l'obiettivo di aprire un dibattito per lavorare congiuntamente sulle potenzialità che l'e-learning possa offrire in qualsiasi ambito di studio e lavoro.

Mi riferisco anche alle Università che si stanno adoperando per rendere più interattivi i curriculum di studio, seguendo l'orma della prima Facoltà di Scienze dell'Educazione in modalità blended istituita nell'Ateneo Roma TRE ormai da oltre un decennio. Penso anche alle Università telematiche (quali UniNettuno, Niccolò Cusano, solo per citarne alcune) a cui aggiungere i numerosi Corsi di Laurea che dispongono di un'offerta didattico-formativa con percorsi blended.

Più che concentrarsi nella ricostruzione storica dell'avvento delle tecnologie[192], l'intento del capitolo è comprendere quanto il loro apporto aiuti a motivare e responsabilizzare gli studenti nel processo di apprendimento in cui sono coinvolti.

---

[191] G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; L. Galliani, M. De Rossi, *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce 2014; R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005; P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2006; P.G. Rossi, *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma 2009.

[192] Era il 30 aprile 1986 e nella sede del Centro nazionale di Calcolo elettronico di Pisa nasceva la prima connessione Internet nel nostro Paese. A trenta anni di distanza, si parla di *terza generazione della formazione a distanza* con l'affermarsi di modelli, strumenti e applicazioni allora impensabili. La più importante per essere "precursore" della formazione e-learning, ossia quella formazione capace di garantire uno scambio fra docente e discente come i corsi erogati sul

Alla luce dello stato di consolidamento dell'ICT nelle Università, intendo descrivere un elenco di attrezzi che sono di supporto per la costruzione dell'architettura e sono ravvisabili a partire dalle indagini e dagli studi sul campo, le tecnologie che promuovono pratiche sociali, all'alfabetizzazione ed alla pratica degli habitat digitali.

4.2
Lo stato di consolidamento dell'e-learning in Italia e in Europa

Ma «riusciremmo oggi a vivere e lavorare senza internet, a comunicare senza Skype, Twitter o le e-mail, a viaggiare senza aerei o treni? Riusciremmo a mettere da parte i nostri smartphones o tablet?», è la domanda con cui Andrea Cefis aprì un suo recente articolo[193]. Lo studioso fa riferimento all'affermarsi del fenomeno chiamato *digital transformation*, cioè la "trasformazione digitale" che sta interessando qualsiasi ambito della vita quotidiana a partire dall'economia, con la previsione di nuovi posti di lavoro, circa 315 milioni di utenti coinvolti ed una possibilità di crescita che si aggira intorno ai 415 milioni di euro all'anno.

E se ripensiamo alla nascita della rete, non è trascorso molto da quando un'azienda, associazione, ente, giornale non disponesse di un proprio sito web delineando, pertanto, una curvatura nettamente in salita del "web servers" così come riportano i dati (*tav. 4.2*) pubblicati da Hobbe's Internet Timeline.

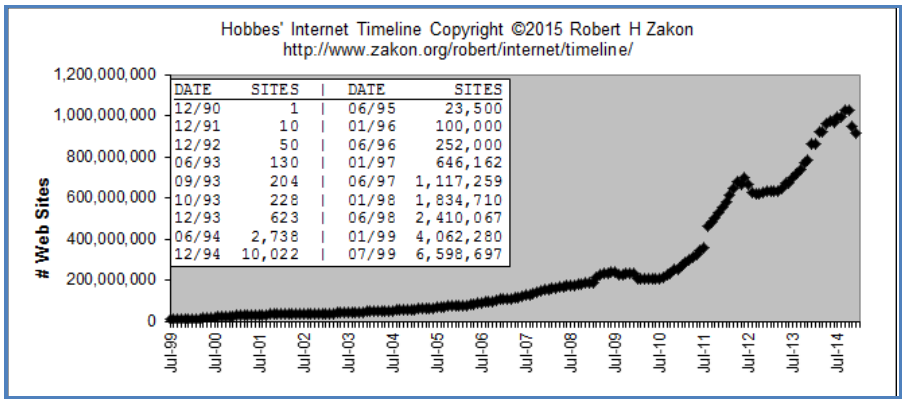
Condurre un'analisi e un confronto dei dati disponibili consente di comprendere il reale impatto che le TIC stanno assumendo nel nostro paese – e in Europa –, ed in particolare di poter capire le possibili ricadute nei processi di apprendimento informale e non formale dei soggetti coinvolti. Gli ultimi aggiornamenti Istat del 2013 – e pubblicati nel Rapporto BES del 18 dicembre 2014 dal titolo "*Il benessere equo e sostenibile in Italia*" – testimoniano la costante crescita nello sviluppo e nella diffusione delle ICT, nonché i possibili

---

CBI (computer based instruction) e sul CAI (computer aided instruction), fino all'affermarsi della rete in cui gli studenti riconoscono la centralità del loro ruolo nei processi di apprendimento. Ma prima che Maragliano sostenesse in un volume già citato del 2005 a pagina 48, che nella rete «i piani di azione e dell'interazione si moltiplicano e s'intrecciano, confondendo soggettività e oggettività e mescolando i punti di vista, ma anche offrendo grandi opportunità per l'affermazione di un'idea di apprendimento come costruzione o ricostruzione condivisa», nella storia siamo stati protagonisti di altre due fasi di "generazione" che indubbiamente sottolineavano più l'approccio individuale all'uso dei dispositivi piuttosto che collaborativo. L'e-learning *di prima generazione*, che mirava alla "corrispondenza scritta" per gli studenti che non erano in grado di raggiungere i luoghi deputati alla formazione. Il primo corso per corrispondenza fu erogato dall'inventore della stenografia, Isaac Pitman, il quale spediva a privati dispense su come imparare il suo metodo di scrittura. La *seconda generazione* della formazione a distanza invece propone sistemi di comunicazione più innovativi come la radio, la televisione, la teleconferenza, in cui gli studenti dispongono di tempi e metodi più flessibili seppur rimanendo vincolati nel processo di elaborazione critica dei contenuti. Dal simbolo per eccellenza della macchina a vapore, l'innovazione (nel web, nelle reti, negli artefatti tecnologici) rappresenta indubbiamente un modo del tutto nuovo di comunicazione, di rapportarsi con l'altro, di sperimentare metodologie innovative nel campo della didattica.

[193] A. Cefis, *La Grande Trasformazione del Lavoro – Come incide l'innovazione tecnologica sul futuro del lavoro?*, in Bollettino Adapt, 2 aprile 2015.

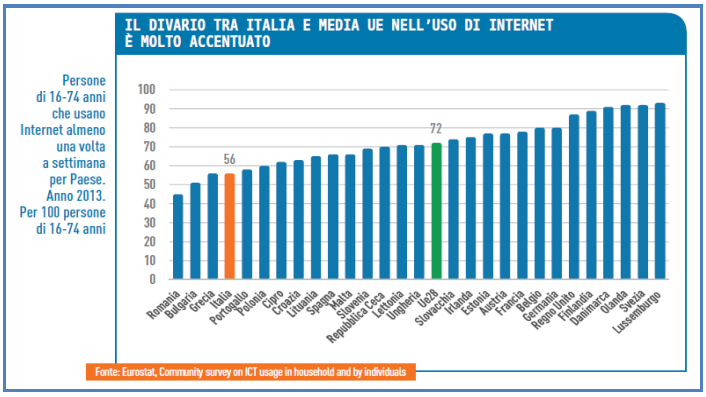
vantaggi che ne derivano per il soggetto e racchiuse in apposite *app* (dalla visione di un film, a vere e proprie lezioni erogate on line)[194].



DATE	SITES	DATE	SITES
12/90	1	06/95	23,500
12/91	10	01/96	100,000
12/92	50	06/96	252,000
06/93	130	01/97	646,162
09/93	204	06/97	1,117,259
10/93	228	01/98	1,834,710
12/93	623	06/98	2,410,067
06/94	2,738	01/99	4,062,280
12/94	10,022	07/99	6,598,697

Tav. 4.2 – L'incremento di Internet nel primo ventennio
Fonte: Hobbe's Internet Timeline (2015)

Ma, allo stesso tempo, la crescita esponenziale ha visto radicarsi diverse criticità, in passato inesistenti: parliamo del *digital divide* ed il *digital overload*. Il caso limite dello sviluppo di quello che viene definito digital divide è l'ipotesi di una netta distinzione tra una élite composta da "soggetti tecnologici", che vanno arricchendo la loro cultura, in contrapposizione ad individui esclusi da questa nuova opportunità. Volendo fare una comparazione europea la cui media si attesta al 72%, è significativa la posizione decisamente critica in cui figura il nostro Paese, ovvero al 56%, rispetto a realtà significative quali Lussemburgo (82%), Svezia e Olanda (81%), Danimarca (80%), Finlandia (79%) (*tav. 4.3*).



Tav. 4.3 – Il divario tra Italia e UE nell'uso di Internet
Fonte: Eurostat (2014)

[194] Il 56% delle persone appartenente alla classe di età 16-74 anni ha usato internet almeno una volta a settimana, con un aumento di 3,4 punti percentuali rispetto all'anno precedente (quando la quota di utenti era rappresentata dal 52,6%). Aumenta la quota di famiglie che dispone di un accesso ad internet da casa e di un personal computer passando dal 55,5% al 62,8%; inoltre, le famiglie con almeno un minorenne si scoprono "più tecnologiche" (l'87,8% dispone di un personal computer e l'85,7% ha accesso ad internet da casa) rispetto ai nuclei familiari composti da persone anziane di 65 anni e oltre in cui soltanto il 14,8% possiede il personal computer e parimenti il 12,7% dispone di una connessione per navigare in internet.

Con il World Economic Forum (WEF) tenutosi a Davos nel 2000 si è prodotto, infatti, la costituzione di un gruppo di lavoro che si è dato l'obiettivo di elaborare politiche e proposte per il superamento del divario digitale: a) lo sviluppo della e-economy; b) accelerare la connessione di scuole ed università ad internet; c) stimolare la formazione alle nuove tecnologie.

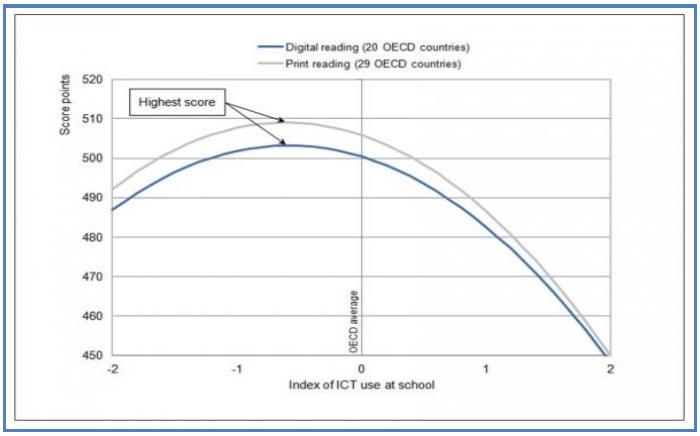
A sedici anni di distanza, con il documento *Roadmap for Completing the Digital Single Market* l'Unione Europea ha predisposto tre tipi di interventi: 1) sostenere il commercio elettronico e l'accesso a beni e servizi digitali; 2) creare parità di condizioni per lo sviluppo di reti digitali e di servizi innovativi; 3) agevolare il libero flusso dei dati privilegiando iniziative a favore del cloud computing.

La situazione naturalmente si riflette anche nelle Università: come rimodulare l'offerta formativa? che tipo di progettazione è utile seguire? e quali le possibili ricadute formative per il soggetto?

4.2.1
ICT e Università

L'OCSE ha condotto di recente uno studio dal titolo "*Students, Computers and Learning: Making The Connection*" con il coinvolgimento di 30 paesi e di 60.000 studenti al fine di ragionare sui possibili legami tra studenti, tecnologia e apprendimento. Il legame è ravvisabile nella tavola *4.4* ovverosia in una curvatura decrescente che testimonia la differenza tra una didattica fortemente innovativa corrispondente ad un learning object modesto (510 punti) rispetto ad una didattica mista (derivante dal connubio tra lezione tradizionale ed uso di dispositivi) a cui ne deriva un miglior risultato in termini di apprendimento (540 punti). Seppur la differenza è nettamente sottile, è facile evidenziare quanto le TIC a scopo didattico possono incidere in maniera preponderante nel processo apprenditivo dello studente.

La criticità è ravvisabile in modo particolare nel fenomeno del *digital overload* ossia ad un importante sovraccarico di informazioni di diverse qualità a cui un utente poco preparato si troverà in difficoltà a rispondere.



Tav. 4.4 – Didattica interattiva versus *Didattica mista*
Fonte: OCSE (2016)

Da un lato si conferma la necessità di integrare le tecnologie digitali nel processo didattico in quanto genera una facilità nelle possibilità di apprendimento degli studenti ed al contempo la difficoltà per le Università sia di pensare ad un impianto del curriculum di studio sia di costi economici. Dall'altro lato, se l'Università è in grado di mettere a disposizione una notevole quantità di contenuti didattici allo stesso tempo non sempre per lo studente è facile saper selezionare i contenuti, creare i giusti collegamenti, ecc.

Con l'affermarsi delle TIC, dunque, l'Università ha dovuto affrontare un periodo di stagnazione dovuta al fatto che all'esplosione della domanda di formazione "di massa", ha soltanto in alcuni casi saputo rispondere in maniera adeguata oltre il dover "fare i conti" con l'emergere di nuovi bisogni – e sempre più diversificati – e di nuove tipologie di "utenti".

Ciò conduce a ripensare l'educazione e la formazione in quanto l'uso delle ICT spinge a forti cambiamenti relativi ai contesti e ai processi di apprendimento attivabili.

Nel Report elaborato dalla commissione europea *Policies and Strategic Change for e-Learning in Universities* del Coimbra Group of Universities[195] si fa riferimento a come il ruolo delle ICT nella società moderna da un lato richiede cambiamenti nei curricola, dall'altro fornisce strumenti innovativi a disposizione delle istituzioni tanto da poter riscontrare come l'e-learning sia notevolmente efficace in chiave di apprendimento e di acquisizione di competenze e conoscenze.

Il diffondersi delle didattica multimediale nelle aule, nei programmi, ecc., ha determinato indubbiamente un salto qualitativo con la proposta di applicazioni innovative, strumenti e ambienti digitali tanto da sembrare scontato per le figure deputate all'educazione (insegnanti, formatori, pedagogisti, gli stessi studenti, ecc.) dover fare i conti con l'introduzione delle ICT e delle reti anche nei contesti educativi e formativi tradizionali. Al contrario, ancora persiste la convinzione da parte delle istituzioni che vede la formazione a distanza come un qualcosa di strutturalmente inferiore alla didattica in presenza tanto da ritenere che possa essere soltanto una soluzione da adottare in mancanza delle possibilità di attuare la didattica "tradizionale".

Numerose sono le teorie che delineano un quadro metodologico sulle possibili ricadute a scopo apprenditivo tramite l'impiego delle tecnologie. "Classici" come Marshall McLuhan e Pierre Levy sottolineano come lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione elettronica abbiano efficacemente annullato le dimensioni dello spazio e del tempo tanto da far vivere l'umanità in una sorta di "villaggio globale illimitato" (nella visione del primo)[196] e gli aspetti positivi che possono derivare dalle nuove forme di "aggregazione sociale" (così come espressamente riportato dal secondo)[197]. Il legame tra le due teorizzazioni classiche è nel concetto di comunità, intesa come luogo e al contempo *non luogo*, costruita ma allo stesso

[195] Il Gruppo di Coimbra è una rete universitaria europea che raggruppa 37 Università, alcune di queste tra le più antiche e prestigiose in Europa, fondata nel 1985 e formalmente costituita nel 1987.

[196] M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1995.

[197] P. Levy, *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997.

tempo *da costruire*, programmata ma *da programmare*. Prendendo spunto da un'immagine presa dalla biologia, Howard Rheingold descrive le comunità virtuali come colonie di microrganismi che crescono spontaneamente in laboratorio, senza che nessuno le programmi[198].

Le teorie più moderne – che nascono con l'affermarsi del fenomeno del web 2.0 – confermano l'importanza delle comunità (successivamente denominate ambienti digitali) seppur rivolte a proporre un'analisi del come le dimensioni informali e non formali dell'apprendimento possano trovare una giusta collocazione nella dimensione formale. Questo vuol dire, come già anticipato, un ripensamento del modo di fare didattica nei Corsi di Studio e su cui è stata indirizzata la mia ricerca.

Il sociologo Manuel Castells ha sottolineato la necessità di ripensare i modelli ed i contesti in cui si articola e prende forma l'agire pratico dei soggetti, proprio perché «prima di cominciare a cambiare la tecnologia, ricostruire le scuole e di riformare gli insegnanti, abbiamo bisogno di una nuova pedagogia fondata sull'interattività, sulla personalizzazione e sullo sviluppo di capacità autonome di apprendimento e di pensiero. Rafforzando nel contempo il carattere e la fiducia nella propria personalità. E questo è un terreno tuttora inesplorato» (p. 258)[199]. In questa riflessione, egli sottolinea il *carattere intimamente sociale della persona* a partire dal contributo che la pedagogia (o le pedagogie) può offrire. Non si può in sostanza cercare di mettere in moto processi di negoziazione di significato nelle comunità se questi risultano privi di significato (appunto!) per il soggetto. Anche Etienne Wenger, con il supporto di colleghi, avanza delle riflessioni sul tema introducendo il concetto di habitat digitali[200] che potrebbe essere tradotto in ambienti digitali, ma vi comprende all'interno un ragionamento che spazia dall'aspetto gestionale a quello meramente tecnologico. In questo caso, se Castells nelle sue teorie sottolinea la rilevanza dell'apporto individuale per rendere funzionale e prettamente significativa la disposizione di ambienti virtuali; per Wenger la situazione si capovolge ponendo al centro la tecnologia come processo di negoziazione di significato per la pratica dei soggetti.

Il concetto chiave risiede, dunque, nella dimensione dell'*informal* e *formal learning*. I contributi esistenti sono numerosi ed affrontano ambiti specifici in materia. Sulla base della linea della mia ricerca, ho preso come riferimento testi ed articoli che fornissero un quadro generale della "terza generazione", a quelli

---

[198] H. Rheingold, *The Virtual Community*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading 1993.

[199] C. Castells, *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002.

[200] Lo studio del *digital habitat* nasce da una relazione tenuta da Wenger nel 2004 ad una Conferenza Internazionale che doveva produrre – come risultato – una proposta di ricerca sulle tecnologie multimediali progettate per supportare le comunità di pratica, alla luce di una riflessione sulle "tre aree" all'interno delle quali si è registrato un forte cambiamento: a) *il mercato*, supportato dall'evoluzione della comunità; b) lo sviluppo della *reciproca influenza* tra comunità e tecnologia; c) la centralità dell'*esperienza*. È un concetto dalla complessa descrizione e lo fa Etienne Wenger con molta accuratezza nell'ultimo volume pubblicato nel 2009, e l'unico che non è stato mai tradotto nel nostro paese, dal titolo *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*, curato insieme ai colleghi Nancy White e John D. Smith. L'argomento verrà ampliamente trattato nel par. 4.6.

più specifici in cui si articolano ricerche nel campo della didattica e nell'organizzazione di comunità di pratica virtuali (la CodPv) nelle istituzioni deputate all'erogazione dell'istruzione. Interessanti sono i lavori di studiosi come G. Bonaiuti, A. Calvani e G. Trentin che, in misura diversa, si sono concentrati in un'ottica generale sulle possibili implicazioni socio-pedagogiche delle TIC nei diversi ambiti organizzativi e scolastici; M. Ranieri invece ha proposto nuovi modelli e strategie didattiche di tipo informale nelle scuole, fino all'approccio dei media education che, secondo P.C. Rivoltella, costituisce una solida politica di intervento educativa e didattica estendibile in numerosi contesti che vanno "oltre l'aula": dal non profit al profit all'extrascuola[201].

L'intento, infatti, è di capire come gli studenti, protagonisti assoluti e principali destinatari della formazione superiore, valutino le attività didattiche ed integrative, i laboratori, ecc., in cui è possibile far convergere le proprie storie ed esperienze (apprese informalmente o non formalmente) in un contesto in cui si predilige una formazione ancora esclusivamente formale.

È possibile sostenere che la rete, dunque, offre numerose potenzialità di interazione e di comunicazione che possono essere utilizzate non soltanto per ridurre le distanze fisiche a favore di nuove forme di "prossimità virtuali", ma anche per ampliare le offerte di attività e percorsi formativi. In particolare, si riscopre un ruolo attivo e partecipativo dei soggetti che possono essere coinvolti anche in attività di tipo collaborativo e cooperativo, un forte senso di appartenenza al "gruppo di lavoro" (comunità, classe virtuale, ecc.), la possibilità di personalizzare il percorso di apprendimento utilizzando supporti e risorse umane, strumentali e multimediali che rendono la rete un ambiente (un luogo, un mezzo, un contesto sociale) ipertestuale di apprendimento.

Il paragrafo successivo intende fornire un'elencazione dei principali dispositivi tecnologici per costruire percorsi didattici e formativi.

4.3
Primo attrezzo.
Informal learning: nuovi dispositivi per favorire l'interazione sociale

Gli scenari della formazione in rete si stanno sempre più caratterizzando da due contraddistinte "realtà": da una parte un e-learning più "strutturato", che si occupa di erogare corsi tramite piattaforme, tracciamenti, valutazioni e che si potrebbe definire *formal*; dall'altra parte un e-learning che si potrebbe definire *informal* (o più comunemente conosciuto come *networked learning*) caratterizzato da una partecipazione interattiva finalizzata alla produzione di conoscenza[202]. Nella realtà formal learning rientrano gli ambienti digitali che presentano un'ampia varietà di

[201] G. Bonaiuti (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento 2002; A. Calvani, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005; M. Ranieri, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005; P.C. Rivoltella (2006), *op. cit.*; G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*, Franco Angeli, Milano 2004.

[202] A. Calvani (2005), *op. cit.*, p. 9.

corsi in modalità remota o streaming destinati agli studenti. Nell'informal learning, invece, rientrano tutti i dispositivi che consentono ai soggetti coinvolti di interloquire tra loro, oppure trovare in apposite applicazioni materiali per il compito da svolgere, ecc., sempre comunque nell'ottica di facilitare l'apprendimento.

Si afferma, dunque, una visione dell'apprendimento *user-centered*, ovverosia basato sull'utente, che fa emergere il carattere proattivo e favorisce la creazione condivisa e collaborativa. L'apprendimento si caratterizza per la sua proattività, immersività, riflessività, trasformatività, multimedialità e multimodalità[203]. Allo stesso tempo, l'apprendimento è *user generated content*, e quindi sono gli stessi soggetti che creano direttamente i contenuti da apprendere. In quest'ottica, l'utente non è più un mero consumatore passivo di informazioni e di conoscenze, ma diventa soggetto attivo di una comunità virtuale nella quale si pubblicano e si condividono i contenuti e per la quale ognuno è libero e capace – considerata la semplicità con la quale si possono gestire i contenuti web – di pubblicare ciò che vuole, dal video, alla musica, alle foto, con l'obiettivo di creare spazi di condivisione della conoscenza.

È importante capire, anche ai fini della ricerca, le modalità di utilizzo e la frequenza con cui gli studenti fanno uso dei dispositivi che rientrano nella dimensione dell'informal learning al fine di analizzare la possibile ricaduta nel percorso formativo ed anche per favorire l'interazione sociale tra gli stessi.

4.3.1
Blog, forum, wiki

Downes – ricercatore del National Research Council of Canada ed uno dei massimi esperti di e-learning a livello mondiale – sostiene quanto per le nuove generazioni di studenti, i cosiddetti *neet* che vivono costantemente in rete, il dialogo "orizzontale" attraverso internet rappresenta il modo condiviso di vivere, di rapportarsi con gli altri e, di conseguenza, anche la strada più efficace per apprendere.

L'uso di questi strumenti all'interno delle "aule universitarie", ad esempio, non solo consente un dialogo aperto fra tutti gli studenti (cosa che già è possibile grazie ai tradizionali sistemi di community on line, ecc.) ma pone lo studente in comunicazione potenzialmente con tutte le persone che condividono – e intendono condividere – un interesse comune (una lezione, un argomento, un lavoro di gruppo, ecc.).

L'aspetto che indubbiamente contraddistingue questi dispositivi è in parte l'*asincronicità*, nel senso che la comunicazione tra due o più utenti avviene in

[203] Se la *multimedialità* è la "zona" in cui vanno a confluire tre ambiti ravvisabili nella stampa, nell'audiovisivo e nell'interattività; nella *multimodalità* invece l'attenzione si concentra, oltre che sul modo in cui l'informazione viene confezionata e poi veicolata, anche sul modo in cui l'utente – nel nostro caso lo studente – accede all'informazione, costruendo significati e conoscenza. I testi multimodali, comprendono testi scritti, immagini visive, elementi grafici, link ipertestuali, video, audio, e altri modi di rappresentazione, richiedendo al destinatario strategie differenti per navigare e comprendere. Cfr. R. Maragliano (2005), *op. cit.*

modalità remota in cui al momento dell'invio del messaggio e/o del contenuto non corrisponde una risposta – o considerazione – immediata.

Contrazione di web log, "traccia sul Web", i *blog* permettono anche ad utenti inesperti che non abbiano conoscenze tecniche di pubblicare facilmente on line testi, immagini, audio, video in modo veloce e con una grafica accattivante. I testi scritti sono organizzati in articoli (o *post*), disposti e visualizzati in ordine cronologico decrescente e raggruppato per mensilità o per categoria, e consentono agli altri utenti la possibilità di un commento. Al blog[204] fa seguito l'*Instant messaging* (IM), in italiano "messaggistica istantanea", definita una forma di comunicazione on line che permette il collegamento in tempo reale tra due o più persone in modalità testuale, consentendo lo scambio, oltre di messaggi testuali, di files, audio e video.

Il *forum* rappresenta la "memoria storica" del processo di negoziazione dei significati. A lavoro o nello studio, il forum si presenta come un "ambiente di lavoro" in cui i partecipanti possono farne "parte attiva" proponendo una discussione, lasciando un post, caricando un contenuto utile per il lavoro, con l'obiettivo di conseguire collettivamente il risultato posto alla base del compito. Esempi di forum sono quelli attivati all'interno di piattaforme didattiche in Master, Corsi di Laurea, Corsi di Formazione per condividere opinioni, per lavorare a distanza ad un progetto, ecc.

Il *wiki*[205] è un ambiente dedicato alla scrittura condivisa per la creazione di ipertesti che consente alle persone coinvolte la possibilità di lavorare a distanza e contemporaneamente di creare delle pagine di argomenti collegati tramite link. In questo modo, il contributo del singolo non viene penalizzato a favore del contributo collettivo, ma viene valorizzato attraverso l'uso di un colore specifico e integrato con quelli proposti dagli altri componenti del gruppo.

Le tecniche di navigazione nei wiki consentono al soggetto di poter fare delle ricerche mirate, ma talvolta anche di imbattersi "casualmente" in argomenti (link) che prima non si conosceva. Nei wiki, dunque, centrale è il concetto di *serendipity*. Un esempio di wiki è indubbiamente Wikipedia. Disponibile in rete dal 2001, Wikipedia è un'enciclopedia elettronica on line interamente creata dagli utenti, dove ognuno può scrivere e apportare il proprio contributo di conoscenza, creando, in modo collaborativo, uno spazio immenso di sapere, gratuito e accessibile a tutti. La versione inglese di Wikipedia conta ad oggi quasi due milioni di voci; quella italiana, invece, oltre trecento mila.

Nella comunità pedagogica, un esempio è la collana delle ontologie pedagogiche che disegna un "impianto regionale" alla definizione di concetti, linguaggi ed epistemologie nel campo delle Scienze della Formazione. La collana

[204] Il termine blog è stato coniato da Peter Merholz, dal verbo *to blog*, *bloggare* in italiano. Dal *Weblog* di Jorn Barger, si è passati poi al *blogger* (colui che gestisce il blog), *blogosfera* (l'insieme dei blog esistenti), *blogroll* (sezione del blog che rimanda i link ad altri blog, creando così una rete di blog), *trackback* (lo scambio automatico di link dello stesso argomento fra due o più blog), *permalink* (contrazione di permanent link, il link ad uno specifico articolo).

[205] L'invenzione del wiki è attribuita a Ward Cunningham, ingegnere americano, che ideò questo sistema nel 1995. Il nome ha origine hawaiana (wiki significa "rapido", "veloce") e l'idea venne all'autore viaggiando su un autobus che collega Honolulu all'aeroporto.

è indubbiamente uno strumento in continua evoluzione, disponibile in rete per chiunque voglia fornire un contributo concreto. Risultato di un PRIN conclusosi nel 2016, le ontologie hanno l'obiettivo di «divenire uno spazio comune della pedagogia italiana per ulteriori prodotti che contribuiscano a corroborare la sua identità e a condividere il suo statuto epistemologico» (p. 0)[206]. Si presenta come una "mappa gerarchica" di classificazione di concetti, ed articolati in dimensioni tematiche di riferimento, in cui ogni studioso della materia può inserire un nuovo concetto frutto delle proprie ricerche, oppure può ampliare e/o modificare un concetto già pubblicato, ecc. È chiaro, dunque, che le ontologie rappresentano un chiaro esempio di complementarietà degli apprendimenti, nel senso che nell'ontologia (costruita in una piattaforma dedicata) contemporaneamente agiscono l'*aspetto formale*, in cui ogni concetto è corredato da un video in cui l'esperto si limita a trasmettere una chiara argomentazione dello stesso in modalità remota (ravvisabile nei wiki), l'*aspetto informale*, ove ogni partecipante può "agire" direttamente nella mappa con proposte e/o modifiche (sharing e social podcasting), l'*aspetto non formale*, ovvero la possibilità di aprire un "dibattito" su di un concetto tramite blog, forum attivati all'interno di una comunità virtuale o social network.

4.3.2
Community e social network

Così scrive Riva «l'appartenere a una rete sociale produce una forte dialettica tra identità personale e sociale» (p. 97)[207]. La rete si presenta come "spazio sociale ibrido" che acquista significato attraverso i legami interpersonali e professionali instaurati tanto da consentire, a chi ne fa parte, di costruire una rete di rapporti sociali, di ottenere visibilità, di collaborare. Per le istituzioni, è dimostrato come questi legami siano preziosi per costruire un tessuto sociale di riconoscimento e di aiuto. Ha un carattere aperto e si struttura su particolari dimensioni: ruolo, esperienze comuni, interessi. È il canale in cui è possibile far circolare le informazioni, si strutturano e si condividono opinioni/consigli/suggerimenti soprattutto per i problemi emergenti.

I social network sono, dunque, i principali canali tecnologici che consentono ai singoli di partecipare a delle vere proprie comunità virtuali. Il fenomeno nacque negli Stati Uniti e si è sviluppato attorno a tre grandi filoni tematici: l'ambito professionale, quello delle relazioni sociali (amicizia, amore, ecc.) e quello dello studio, tanto che i suoi tratti distintivi possono a tutti gli effetti essere paragonati

[206] AA.VV., *Ontologie Pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014a. Le ontologie sono così suddivise: *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia* (vol. I) e *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza* pedagogica (vol. II) a cura di U. Margiotta; *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (vol. III) di L. Binanti; *Intercultura come progetto pedagogico* coordinato da P.G. Ellerani (vol. IV); *Valutazione educativa* (vol. V) a cura del gruppo di ricerca di L. Galliani e A.M. Notti; *Educazione motoria* (vol. VI) di M. Lipoma; *Ontologia. Special Education* (vol. VII) di L. d'Alonzo e *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri* (vol. VIII) coordinato da L. Galliani e M. De Rossi.

[207] G. Riva, *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010.

ad una vera e propria community learning. Da un lato, i social network rappresentano la rete di relazione tra il singolo e gli altri membri di una comunità virtuale; parallelamente, la virtual community valorizza i rapporti che si sviluppano tenendo conto degli interessi e delle passioni, della qualità dei rapporti e della fiducia fra i membri, delle competenze professionali, ecc.

Per entrare a farne parte occorre costruire un profilo personale, partendo da informazioni come il proprio indirizzo e-mail fino ad arrivare agli interessi e alle passioni (utili per le aree "amicizia" e "amore"), alle esperienze di lavoro passate e relative referenze (informazioni necessarie per il profilo "lavoro").

Tra i social network figurano MySpace, Friendster, LinkedIn, Facebook, Instagram, Twitter, Windows Live Space, WhatsApp[208]. Il più utilizzato è indubbiamente Facebook. Nato nel 2004 dà un'idea di Mark Zuckerberg, era stato pensato come un modo virtuale per restare in contatto con le persone facenti parte realmente della nostra vita. Un "mondo" che è stato successivamente ridotto in 140 caratteri – limitando la possibilità di comunicazione – con il social Twitter. A questi si aggiunsero le prime reti di tipo professionale (@linkedin), ad un ambiente pensato come "deposito e raccolta" di immagini (#instagram) fino alla recente applicazione in cui è possibile condividere foto, pensieri, emoticon[209] con i propri amici e/o colleghi.

Uno dei servizi per le comunità quanto per i social network è indubbiamente il *podcasting*, in italiano "piattaforme di condivisione sociale", che permette di scaricare in modo automatico documenti (generalmente audio o video) chiamati *podcast*, utilizzando un apposito programma (*client*). In queste piattaforme, il soggetto può condividere in rete contenuti, informative, visualizzare e scaricare video (ad esempio, Youtube), ascoltare musica creando un apposita cartella personale (Spotify), ecc. Esempi di podcasting si ritrovano in By Digitalia.fm, Podcast Network che attualmente offre una vasta serie di articoli, ed anche Social Play in cui è possibile condividere notizie sociali, blogging, lettura sociale; Zooppa, piattaforma di social advertising; comunità virtuali come gli spazi di promozione musicale Myspace e Radiostar.it e virtual worlds come Second Life; Userfarm, il network dei videomaker pro e amatoriali utilizzata per creare programmi televisivi e spot pubblicitari (più comunemente conosciuto come *crowdsourcing*). Oggi, in particolare, i servizi di sharing e social podcasting sono a disposizione come applicazioni per pc, telefonini, ecc. in modo tale che l'utente possa disporre del "materiale creato e raccolto" in qualsiasi momento.

Nonostante alcuni studi abbiano dimostrato l'efficacia[210] che deriva dall'utilizzazione dei dispostivi di informal learning nel processo didattico, per

[208] Nel 1969 si sperimenta un primo tentativo di chat. L'obiettivo era quello di trasferire da Los Angeles a Stanford – a più di 500 chilometri di distanza – la parola inglese *login*. Giunsero però a destinazione soltanto le lettere *l* e *o*.

[209] L'Oxford Dictionary inglese ha introdotto recentemente come nuova parola del dizionario il pittogramma della "faccina sorridente fino alle lacrime".

[210] Tra i modelli in uso per il calcolo del valore della comunità, in termini di risultato, il ROI (*Return of Investment*) è senz'altro lo strumento più richiesto dal management aziendale ed organizzativo. I valori raccolti sono generalmente di natura soggettiva poiché derivano dalla percezione del beneficio e dalle variabili tempo e costi riferiti ad ogni individuo coinvolto nella community. Un altro modello è il *Return on Skills* che viene utilizzato per misurare in termini

contro ancora non si è concordi nel condividere pienamente i suoi possibili vantaggi. È altrettanto vero come l'integrazione dei sistemi informativi di ateneo (dall'immatricolazione, alla prenotazione esami, al libretto online, alle lezioni in rete) in ambienti digitali appositamente progettati è altresì una testimonianza dell'affermarsi e del consolidarsi dell'apertura verso forme di "supporto on line" sia per la didattica sia per le questioni di tipo amministrativo.

Questo aspetto apre la seconda dimensione: il *formal learning*, ovvero le caratteristiche distintive ed i vantaggi che derivano dagli ambienti digitali a scopo didattico, così come descritto nel prossimo paragrafo.

4.4
Secondo attrezzo.
Formal learning: la didattica universitaria per promuovere competenze digitali

La vera rivoluzione che sta caratterizzando il modo di studiare riguarda il "modo di porsi" di fronte all'apprendimento, e quindi dell'imparare con il supporto della rete.

Sempre più Università si stanno adoperando per rispondere alle esigenze imposte dalla società ed ai bisogni espressi dall'utente. Cambia il modo di fare didattica, si impongono nuove metodologie nella pianificazione delle attività, si richiedono sempre più strumenti che consentono di facilitare il processo di apprendimento da parte degli studenti. È indubbio che ciò determinerebbe maggiore motivazione allo studio, nel seguire le videolezioni, nel dare il proprio apporto in un lavoro, ecc.; ma, allo stesso tempo, può generare disorientamento, perdita del controllo dei propri apprendimenti, il venir meno del rapporto umano. Per queste ragioni, si parla ancora di *didattica web enhanced* (le tecnologie a "supporto" della didattica tradizionale).

Maragliano[211], a tal riguardo, sostiene che non si potrà mai promuovere l'apprendimento in rete fino al momento in cui non verrà formalizzata e legittimata l'esperienza non formale in rete e considerate quali attività positive le dimensioni di apertura che le caratterizzano. L'e-learning, infatti, permette di costruire "percorsi didattico-formativi mirati" affinché ciascun soggetto (studente) possa partecipare attivamente alle pratiche fornendo il proprio contributo, e al contempo può favorire un apprendimento contestualizzato e situato all'interno di una rete di pratiche. Nel contesto specifico degli ambienti accademici, ad esempio, il docente assumerà sempre più il ruolo di "coach" che stimola e sostiene le relazioni finalizzate alla collaborazione di gruppo, valorizzando comunque il ruolo dei singoli. Oltre alla relazione docente/formatore/soggetto che apprende assume quindi importanza anche la relazione tra studente/i e studente/i. Ardizzone e Rivoltella[212], invece, hanno messo in evidenza la difficoltà di avere un quadro

---

quantitativi l'impatto della rete sociale in termini di partecipazione sulla conoscenza individuale e di gruppo e sull'apprendimento individuale e organizzativo.

[211] R. Maragliano (2005), *op. cit.*

[212] P. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003.

chiaro ed esaustivo delle professionalità richieste nelle diverse fasi (di progettazione, organizzazione, amministrazione, implementazione, ecc.) della costruzione di corsi formativi erogabili on-line. I materiali e i contenuti prodotti, ad esempio, devono essere progettati in riferimento a modelli didattici e formativi e a quadri teorici che possano giustificare la scelta dei criteri di progettazione. Mi riferisco ai media che si caratterizzano per la loro funzione informativa (data base, biblioteche digitali, ecc.) o a quelli finalizzati alla comunicazione (posta elettronica, videoconferenze, ma anche programmi di produzione di testi o di editoria elettronica e programmi pensati per attività collaborative). A questi possono aggiungersi i media per la produzione e gestione di progetti o sistemi (elaboratori di grafici, costruzione e gestione di programmi di scrittura, ecc.) e quelli per realizzare testi, materiali multimediali, animazioni per una libera espressione di tipo creativo (software per produrre video, composizioni musicali, ecc.).

I contenuti, infatti, non seguono una logica di tipo lineare e unidirezionale, ma devono seguire una logica di tipo "reticolare" dove è fondamentale sia la rappresentazione (*mappa*) dei contenuti stessi, sia un possibile collegamento tra le diversi parti. Lo studente diventa protagonista attivo nel senso che decide singolarmente i contenuti di cui fruire e il percorso dei collegamenti tra essi, a prescindere dall'ordine primariamente pensato dall'autore, dal contesto per cui sono stati progettati e dalla modularità prevista in origine.

L'ambiente digitale richiede, dunque, al soggetto partecipante un livello di autonomia e indipendenza ben superiore rispetto ai percorsi formativi "tradizionali". Le diverse forme di coinvolgimento – come ci riferiscono Ardizzone e Rivoltella[213] – dipendono da fattori quali: l'organizzazione del corso stesso da parte dello staff, che lo ha previsto e progettato in una forma più o meno "aperta", ma anche dalla volontà o capacità individuale di coinvolgimento da parte del soggetto cui il percorso è rivolto. Uno "studente online", ad esempio, può limitarsi a fruire delle risorse didattiche erogate e accedervi per organizzare individualmente la propria attività. In altri casi, può invece partecipare attivamente ad alcune e/o a tutte le attività didattiche previste in spazi creati appositamente per sperimentare esperienze di tipo collaborativo. In altri casi ancora, può persino diventare autore e collaborare con docenti e altri studenti alla creazione partecipata di percorsi didattici.

Interessante per le riflessioni avanzate nel presente scritto è indubbiamente il lavoro di Trentin[214] – che riprende il modello proposto da Wenger – in cui sostiene l'esistenza di un possibile modello di progettazione di una comunità digitale che possa indirizzare i soggetti ad articolare la propria conoscenza, riflettere sui propri processi di apprendimento, sostenere i processi di significazione, costruire rappresentazioni personali di significato, promuovere un pensiero consapevole e produttivo.

La progettazione, in sostanza, si traduce nella *predisposizione dell'ambiente*, negli *strumenti* e nelle *attività*.

[213] P. Ardizzone, C. Rivoltella (2003), *op. cit.*, pp. 115-7.
[214] G. Trentin (2004), *op. cit.*

Per quanto riguarda il primo punto, possiamo annoverare le infrastrutture tecnologiche necessarie per accedere agli ambienti digitali, orientati ad attuare l'integrazione fra attività professionale e condivisione della conoscenza; ambienti specifici per la progettazione on-line (administrator); ambienti per la gestione di discussioni in gruppi d'interesse, che non necessariamente condividono pratiche; ambienti finalizzati a favorire l'interazione sincrona, individuale e/o di gruppo, e il lavoro collaborativo in maniera condivisa; ambienti di accesso alle aree di expertise; ambienti di gestione di basi di conoscenza.

Tra gli *strumenti*, si possono annoverare:

- forum, blog e costituzione di comunità di pratica;
- mediateche tematiche in cui depositare la documentazione di interesse;
- video-lezioni in cui poter consultare e condividere documenti di lavoro;
- la tracciabilità del percorso di apprendimento;
- newsletter;
- news ed eventi (convegni, seminari, ecc.).

La *tav. 4.5* propone un esempio di "tracciabilità" del percorso di apprendimento degli studenti di un corso post-laurea a luglio 2016 che rende chiaro sia il livello di partecipazione al modulo proposto nell'ambiente digitale sia la percentuale di frequenza che la verifica della comprensibilità degli argomenti affrontati.

Giorno	N. Accessi	Percentuale
Luglio 2016		
Venerdì 1	1	1%
Sabato 2	0	0%
Domenica 3	0	0%
Lunedì 4	5	5%
Martedì 5	2	2%
Mercoledì 6	6	7%
Giovedì 7	2	2%
Venerdì 8	2	2%
Sabato 9	1	1%
Domenica 10	1	1%
Lunedì 11	9	10%
Martedì 12	4	4%
Mercoledì 13	5	5%
Giovedì 14	2	2%
Venerdì 15	3	3%

Giorno	N. Accessi	Percentuale
Sabato 16	3	3%
Domenica 17	2	2%
Lunedì 18	2	2%
Martedì 19	5	5%
Mercoledì 20	5	5%
Giovedì 21	3	3%
Venerdì 22	4	4%
Sabato 23	4	4%
Domenica 24	3	3%
Lunedì 25	4	4%
Martedì 26	1	1%
Mercoledì 27	4	4%
Giovedì 28	2	2%
Venerdì 29	2	2%
Sabato 30	4	4%
Domenica 31	1	1%

Tav. 4.5 – La tracciabilità degli apprendimenti
Fonte: www.master-hrspecialist.com

Dalla tabella si evince che il maggior numero di accessi da parte dei corsisti a cui si aggiunge la percentuale della fruizione dei corsi e la verifica degli apprendimenti del corso si è registrata lunedì 9 luglio (pari a 1/3 del totale iscritti), mentre nel fine settimana si riscontrano situazioni in cui nessun corsista ha acceduto e seguito corsi[215]. Questa forma di tracciabilità consente dunque di monitorare l'avanzamento dell'apprendimento degli studenti ed in particolare di rimodulare il percorso laddove si registrino delle criticità rese manifeste dagli stessi.

Tra le *attività*, invece:

- promuovere spazi di condivisione delle informazioni, di costruzione della conoscenza e di artefatti;
- costruire e fornire possibili opportunità di coltivazione di comunità di pratica;
- e-tutoring, e-coaching e mentoring;
- favorire lo scambio di contenuti, creare un'interfaccia di dialogo con i docenti;

[215] Mi riferisco al Master di I livello "*HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane*" che da circa dieci anni progetta la sua offerta didattico-formativa in modalità blended, e coordinato dalla Prof.ssa G. Alessandrini. Il Master ha consentito di disporre nel corso degli anni di un repository invidiabile di contenuti, documenti, project work nel settore della formazione e delle risorse umane (www.master-hrspecialist.com).

- promuovere momenti di "interazione sociale" in cui il soggetto (ad esempio, lo studente) possa divenire "costruttore attivo" e non più spettatore passivo.

Si propongono, quindi, attività che facciano ricorso ai metodi per scoperta e soprattutto a nuove modalità di fare lezione da parte dello studente: ovverosia la *situation room* ed anche il *modello della classe capovolta*.

In un ambiente di apprendimento in cui vengono sfruttate a pieno le potenzialità della tecnologia, avvalendosi di una gamma di dispositivi elettronici e utilizzando ad esempio web meeting ed altri servizi interattivi, è possibile infatti che gli studenti traggano beneficio attraverso l'interazione con lo studio di un argomento e l'apprendimento in generale.

In Italia il *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, diretto da Gaetano Domenici, ha promosso a partire dal 2011 seminari internazionali di studi in cui specialisti del settore hanno discusso e si sono confrontati per promuovere il dibattito in merito al tema attuale del *digital didactis*[216].

Anche i *Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, curati da Giuditta Alessandrini, hanno aperto fin dal n. III un "dialogo tra esperti" per contribuire ad una riflessione sull'importanza che le tecnologie ricoprono in ambito educativo e, soprattutto, l'impatto degli ambienti digitali nella didattica universitaria.

In ambito universitario si stanno sempre più diffondendo proposte formative con il supporto del digitale, ed anche un ripensamento nell'accessibilità ai suoi contenuti in maniera aperta e gratuità: parliamo dei MOOC[217].

4.4.1
Il setting didattico e un nuovo modo di concepire l'aula (MOOCs)

In questa parte, la riflessione che si è cercato di portare avanti ha riguardato i diversi "metodi per erogare" didattica: dalla videolezione, da modalità di interazioni asincrone per poi passare a quelle sincrone, fino alla possibilità di impiegabilità dei social network a scopo didattico. Ma, un modo diverso di delineare il setting didattico è rappresentato dai Moocs, *Massive Open Online Courses*, limitando però la riflessione (in quanto aspetto non caratterizzante la ricerca) ad individuare i possibili punti di forza e di criticità intorno a tale metodologia.

Nel 2008 con Downes, Siemens e Cobb, docenti dell'Università canadese di Athabsca specializzata in formazione a distanza, per la prima volta viene progettato e reso disponibile agli internauti un "corso aperto online", denominato MOOC. A soli quattro anni di distanza, i MOOC acquisiscono un successo notevole nel panorama statunitense tanto che il New York Times scrive «*The Year of the MOOC*» proprio perché in questo anno raggiunse il livello più alto di proposte di corsi e di visualizzazioni da parte degli utenti.

[216] AA.VV., *Digital Didactis. Didattica Digitale*, Journal ECPS Educational, Cultural and Psychological Studies, n. 10, december 2014a.

[217] G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2013.

Un MOOC è innanzitutto un corso, ma è anche *open*, *partecipatory*, *distributed* e *lifelong networked*.

Sono anche un modo per collaborare «a way to connect and collaborate» e una strategia di coinvolgimento nel processo educativo «engaging in the learning process».

L'introduzione dei MOOC ha indubbiamente il potere di innovare il modo di fare didattica universitaria, determinando al contempo nuove competizioni e centri di eccellenza nelle università[218].

Il primo aspetto positivo è sicuramente l'accesso gratuito, con cui si ha la possibilità di usufruire di un corso online e di accedere a materiali scientifici senza alcun tipo di spesa. Il secondo è la disponibilità del corso in rete, abbattendo così i confini spazio-temporali, tale da garantire una partecipazione su larga scala, affinché i corsi siano seguiti simultaneamente da decine di migliaia di iscritti. Ma, al numero consistente di iscrizioni corrisponde un bassissimo numero di coloro che completano il corso, in quanto spinti dalla semplice curiosità iniziale.

Un'altra criticità è legata al modello pedagogico che si vuole proporre. In genere non è previsto un rapporto diretto con il docente che è presente nei video didattici, seppur il rapporto con il team del MOOC e degli altri *user* risulta possibile nei forum. La correzione dei compiti, che nella maggior parte dei casi sono test, quiz o risposte multiple, è automatica ed elaborata dai software della piattaforma.

Le Università e gli istituti di ricerca, pertanto, si sono posti il problema di come si possa diffondere e sostenere questo modello, che genera autocoscienza ed *empowerment* personale e dando il giusto risalto agli aspetti di intenzionalità e di consapevolezza del processo di apprendimento.

Il punto di forza di questa metodologia di formazione risiede non soltanto nel fatto di essere gratuita, ma soprattutto nel suo "approccio massivo", nella garanzia cioè di offrire lezioni e materiale di qualità, con il marchio delle migliori università mondiali, ad un utenza che supera di gran lunga gli ordinari canoni della formazione online.

Ai fini del discorso che stiamo portando avanti, quello che si sta tentando di fare è una descrizione degli "attrezzi" (o strumenti) a supporto, in un ambiente digitale prontamente pianificato, degli studenti. E, in questo caso, i contenuti organizzati e distribuiti all'interno di un corso MOOC può indubbiamente fornire ulteriori spunti di riflessione sul come poter stimolare traiettorie trasformative dello studente nel campo specifico come quello universitario.

Se è vero allora che l'apprendere risiede nella partecipazione sociale ad una pratica, l'ambiente digitale dove agisce tale pratica diviene lo spazio essenziale

[218] Attualmente, in Europa l'iniziativa è condotta dall'associazione europea delle università per l'insegnamento a distanza (*European Association of Distance Teaching Universities* – EADTU, www.eadtu.eu) e raggruppa università "aperte (*open*)", associazioni culturali, centri di formazione, ecc. I partner coinvolti provengono dalla Francia, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Portogallo, Slovacchia, Spagna, Regno Unito, Russia, Turchia, Israele. Nel nostro Paese, la prima istituzione universitaria ad aver attivato nel 2013 i MOOCs è stata l'Università telematica internazionale Uninettuno, seguita dall'Università degli Studi "Guglielmo Marconi" e La Sapienza Università di Roma.

dell'apprendimento. Come suggerisce Colombo[219], la rete cambia il modo in cui le persone e le organizzazioni apprendono, producendo implicazioni dirette sulla natura stessa della conoscenza e sul modo in cui le persone ne fanno uso e la trasformano. Ciò determina per le istituzioni l'attenzione a mettere in campo azioni didattico-formative ispirate al modello delle comunità di pratica e che tengano conto sia della qualità dei contenuti e degli argomenti erogati sia del lavoro collaborativo e cooperativo che si instaura tra i partecipanti.

Il capitolo, pertanto, si conclude con la descrizione degli aspetti gestionali e tecnologici necessari per progettare ed erogare efficacemente corsi didattici in rete. Si tratta del terzo "attrezzo" necessario per definire l'*habitat digitale* nella fase dell'intervento della mia ricerca, e che si rifà alle recenti sperimentazioni sul campo condotte da Wenger.

Nel paragrafo di chiusura spiegherò le ipotesi di fondo per la proposta di comunità di pratica all'interno di habitat digitali, e che hanno guidato il "nucleo centrale" della ricerca.

4.5
Terzo attrezzo.
Curare e gestire i supporti tecnologici nelle CodPv

A scuola o nei corsi di formazione professionale, sovente vi è l'attitudine a portare i notebook e i tablet, così come sempre più spesso ci si avvale, nei momenti formativi, dell'ausilio dei collegamenti online. La vera rivoluzione che sta caratterizzando il modo di studiare è forse proprio questa e riguarda il modo di porsi di fronte all'apprendimento.

Ne consegue, pertanto, che il terzo attrezzo necessario riguarda il rapporto tra comunità e tecnologia, in riferimento ai recenti studi di Etienne Wenger. In particolare, egli sostiene che esiste un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione della tecnologia, messa al servizio della comunità. In questo modo, la funzione che le tecnologie svolgono all'interno delle comunità è decisamente "critica" perché forniscono le risorse di supporto per il superamento dei vincoli spazio-temporali e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. Tutto ciò presuppone una collaborazione fra i membri della comunità e coloro che mettono a disposizione gli strumenti tecnologici.

Le figure coinvolte sono – come già trattato – il coordinatore di comunità, il tutor, gli studenti.

A questi si aggiunge una nuova figura, il *technology stewards*, che ha il compito non solo di amministrare la tecnologia, ma anche di far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della *multimembership*. Non riguarda soltanto la distribuzione di un supporto tecnologico al servizio della comunità, bensì tiene conto sia delle competenze tecnologiche distribuite tra gli utenti sia al grado di

[219] M. Colombo, *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli 2008.

accettazione o rifiuto che un determinato dispositivo tecnologico provoca all'interno del gruppo.

Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità digitale sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come forum e mailing list, e sincrona come le chat. Ognuna presenta finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzata in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della "memoria comunitaria"[220].

Per favorire la "cura" degli ambienti digitali nel modello proposto delle CodPv, è necessario curare gli aspetti gestionali e tecnologici.

La prima fase riguarda gli *aspetti gestionali* della comunità, in cui si analizzano le esigenze che ne giustificano l'attivazione, attraverso interviste e indagini del contesto interessato, atte a rilevare alcuni indicatori fondamentali[221], riferiti alla rilevanza della conoscenza comunitaria per i membri e per il contesto di riferimento, alla presenza di figure chiave competenti per svolgere efficacemente ruoli specifici per la gestione della comunità.

Il passo successivo consiste in un'analisi degli aspetti che generano il tratto distintivo – e caratterizzante – della comunità, per mettere a fuoco i principali interessi e problemi professionali dell'attività quotidiana del gruppo. In questo caso è utile disporre di una check-list per la rilevazione dei flussi dialogici, delle modalità di creazione, selezione e diffusione delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento esistenti. Quindi, si procede con la progettazione e definizione degli artefatti e della documentazione di cui la comunità dispone, il cosiddetto *repository collettivo*, e da cui i membri dell'ambiente attingono le risorse per risolvere problemi specifici (la libreria di "oggetti", ovvero pubblicazioni, interviste ad esperti, glossari, link esterni, FAQ, ecc.). La fase della progettazione è quella che coinvolge il maggior numero di soggetti: al management (incaricato alla legittimazione e al commitment) si affiancano alcuni membri attivi della community (*il core team*), che rappresentano il gruppo di entusiasti e di trascinatori della comunità che, grazie ad attività di gruppo (*focus group*), incomincia a sviluppare e coltivare una propria identità[222].

Una volta definito il piano di lavoro, la comunità può avviarsi solo nel momento in cui – come riporta lo studioso – si tenga conto del dimensionamento

---

[220] E. Wenger, R. McDermott & W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007.

[221] L. De Pietro, S. Micelli, *Comunità professionali*, in Costa G. e Rullani E., "Il maestro e la rete", Etas, Milano 1999.

[222] Nella teoria di Wenger, si fa riferimento ad ulteriori cinque figure professionali che intervengono in fase di progettazione della comunità:

- il *soggetto promotore*, ideatore e garante dell'ambiente digitale, opera in sinergia con il community manager;
- il *community manager*, "primo" rappresentante e responsabile diretto di tutte le attività;
- il *content manager*, si occupa principalmente del reperimento, produzione, selezione e diffusione dei materiali utili alla comunità;
- l'*esperto*, in base all'ambito specialistico presidia l'area di collaborazione della e-community, anima le discussioni e interviene sui problemi di rilievo per i membri della comunità;
- il *responsabile della tecnologia* (*system administrator*), responsabile della gestione tecnica dell'ambiente digitale.

della stessa, venga definita una guida per i partecipanti ed assegnati i ruoli a quest'ultimi, ed il consolidamento del gruppo. Nel progettare percorsi di formazione o di apprendimento in rete occorre, pertanto, favorire i contesti informali ivi presenti perché è proprio in tali contesti che l'individuo in rete può proiettare il proprio sé, relazionarsi con soggetti e contesti, avvalersi di reti di relazioni e strumenti di collaborazione: creare, cioè, delle reti sociali che possono favorire e rendere efficace l'apprendimento. Un esempio in questa direzione è dato dall'integrazione tra social network e applicativi per la gestione e l'erogazione di corsi on line: un caso è UDUTU, piattaforma di gestione della didattica integrata nel noto servizio di social networking Facebook.

All'avvio della comunità segue la gestione operativa, in particolare le strategie e le attività che promuovono e facilitano i momenti dialogici e sociali.

La comunità deve, dunque, tendere a far bilanciare il numero dei partecipanti e la loro gestibilità, in quanto un numero maggiore di membri, pur aumentando la dinamicità dialogica del gruppo, può renderla ingestibile. Inoltre, si devono curare tutti gli aspetti legati all'effettiva capacità e possibilità dei membri di partecipare attivamente alle interazioni nell'ambiente virtuale predisposto.

L'ultima fase della progettazione si occupa del monitoraggio e valutazione dell'ambiente digitale, finalizzata all'accertamento – attraverso specifici indicatori – degli effettivi ritorni nei termini di arricchimento delle conoscenze e delle competenze dei singoli, di aumento dei partecipanti alla vita comunitaria e di miglioramento delle performance di gruppo, di efficacia dei supporti tecnologici e di ricaduta positiva sull'attività dell'istituzione.

In merito alla ricerca, sostenere le CodP e le ACV (CodPv) significa supportare questo processo con una progettazione dettagliata: dalla fase di analisi fino alla valutazione del ritorno di apprendimento e di ricaduta nel percorso di studio per i soggetti coinvolti. Se alla base non sussiste una progettazione in cui siano chiari gli obiettivi, la metodologia ed i risultati attesi, allora non sarà possibile disporre della certezza rispetto alla sua riuscita. La riflessione alla base del ragionamento è che l'uso integrato della CodP in presenza e dell'ACV in rete permette di sviluppare nuove forme di "comunicazione educativa" attraverso processi liberi e aperti di relazioni tra soggetti che insieme possono costruire nuove conoscenze "virtuali" e "deterritorializzate". La condivisione di risorse tecnologiche, di accessi all'informazione, di competenze comunicative e di scambi cooperativi e collaborativi permettono, cioè, che venga sempre garantito un apprendimento continuo di saperi curricolari, prestabiliti, e saperi sempre nuovi e in costruzione.

Per questi motivi, accanto alla progettazione dell'ambiente digitale è doveroso anche curare e gestire gli *aspetti tecnologici*. In questa fase la scelta è condizionata sia dalla funzionalità che i dispositivi possono garantire, sia dai costi economici. Oltre alle aree destinate alle attività didattico-formative è necessario, secondo il punto di vista di Wenger, progettare spazi riservati alla socializzazione (le aree *caffè*), allo scambio di materiali, al supporto per eventuali problemi tecnici, alla bacheca per annunci di vario tipo.

Il problema centrale riguarda un'adeguata gestione della documentazione contenuta negli archivi dell'ambiente digitale. È importante predisporre apposite sezioni (o nel linguaggio tecnico, *mediateche*) in cui poter organizzare i diversi

ambiti tematici in modo tale da far confluire file di articoli, contributi, e-book, ecc. Si possono ravvisare inoltre sezioni *newsletter* in cui pubblicare regolarmente bollettini, riviste on line, ecc.; la sezione *contatti* per poter disporre di indirizzi mail di esperti con i quali si vuole aprire uno spazio di discussione; le *news ed eventi* per informare costantemente gli utenti rispetto ad appuntamenti convegnistici e seminariali; i *links* di associazioni e società esperte del settore; fino ai recenti servizi di *e-tutoring*, uno sportello virtuale in cui poter conversare direttamente con una persona esperta per richiedere suggerimenti/consigli, di *classroom*, molto simile alle comunità di pratica in cui un gruppo di studenti è *chiamato* a lavorare insieme ad un compito, progetto, ecc. A questi si aggiungono le funzione per l'amministrazione e gestione di contenuti (tracce audio e video delle lezioni, dispense, power point), documenti (file dei lavori, progetti, ecc.), delle attività (i moduli didattici, le aree di lavoro, le CodP), la comunità (news, eventi, sondaggi), le statistiche (dei corsi, degli accessi), meeting (web meeting, seminari in modalità remota).

Sia nella fase progettuale che in quella di gestione della tecnologia, emergono alcuni principi che sono propri delle CodP: ovverosia di favorire situazioni collaborative grazie alle potenzialità che essa offre a livello di brainstorming (aumento nel numero e nei momenti di possibilità "di prendere parola"), a livello di costruzione di una knowledge di base (cioè un archivio di informazioni e conoscenze condiviso), a livello di costruttivismo di rete (gli utenti possono creare ambienti condivisi, come giochi, sviluppando il lavoro di altri).

In queste condizioni la produzione collaborativa è aperta nella direzione di un'esplorazione e un accrescimento ulteriore[223].

L'esigenza di attingere alle teorizzazioni intorno al concetto di digital habitat è soprattutto quella di poter, nella fase pianificata per l'intervento, disporre di tutti gli aspetti che lo caratterizzano e di rendere fluido uno spazio on line in cui mettere in atto delle comunità di pratica. Per condurre un'attività di questo tipo, è necessaria un'approfondita conoscenza della materia, nonché dei diversi approcci comuni ai pedagogisti/sociologi/psicologi, in modo tale da disporre di una serie di attrezzi con cui andare a verificare l'incidenza dell'informal e formal learning nelle pratiche didattiche quotidiane, nella regolare attività di apprendimento degli studenti, nella loro motivazione, nell'efficienza di portare a termine un compito, ecc. Per questi ed altri motivi, una delle attività dell'action laboratory ha previsto la sperimentazione di comunità di pratica in ambienti (*gli attrezzi*) che possiedono tutte le caratteristiche degli habitat digitali (e quindi contenuta in un'apposita *cassetta*).

4.6
La *cassetta* degli attrezzi.
Digital Habitat (la CodPv) …… alfabetizzazione, pratica, futuro

Nel presente capitolo, dedicato alle dimensioni caratterizzanti gli ambienti digitali, sono stati approfonditi fin ora tre aspetti fondamentali: un'analisi dello

[223]A. Calvani (2005), *op. cit.*

scenario attuale sul grado di incidenza delle tecnologie nei contesti quotidiani, e gli strumenti tecnologici rientranti nella classificazione tra formal e informal learning. Tenuto anche conto delle fasi relative alla progettazione di CodP in ambienti virtuali e della gestione tecnologica dei servizi ivi presenti, un ulteriore aspetto a cui si intende dare rilievo è l'importanza dei *digital habitat*.

Per approfondire meglio l'argomento, è interessante riportare alcune teorizzazioni avanzate da E. Wenger con la collaborazione di altri due studiosi, N. White e J.D. Smith. Una teoria che – a partire dall'importanza della pratica – mette in luce alcuni aspetti importanti: ovverosia l'*alfabetizzazione* (e quindi l'esperienza comunitaria nella configurazione delle tecnologie), la *pratica* (la preparazione della comunità ad un cambiamento tecnologico ed il ruolo strategico dell'amministratore tecnologico), ed il *futuro* (l'emergere di schemi comunitari e di network fino alle pratiche emergenti di amministrazione). Al centro, si situano le attività formali ed informali a cui i soggetti/membri di una comunità sono chiamati a dare un proprio contributo: dalla costruzione di una comprensione condivisa all'accesso formale alla conoscenza.

Il volume *Digital Habitats* viene strutturato come una conversazione, una *conversazione all'interno di una comunità*, a cui tutti coloro che sono interessati e che desiderano migliorare la propria pratica possono accedere e contribuire. È così che questo libro assume tutte le caratteristiche di un viaggio, a cui ognuno di noi, se è interessato può prendere parte per meglio comprendere come i tre autori hanno ampliato le loro conoscenze su un «modo di lavorare, apprendere e giocare insieme questa volta interamente mediato dalla tecnologia» (p. 9)[224]. Purtroppo ancora non ha trovato una sua giusta applicazione nei diversi contesti operativi, in particolar modo in quello universitario.

La *tav. 4.6* mostra il prodotto finale di un digital habitat nelle sue molteplici configurazioni: learning, practice, identity.

In linea con l'indirizzo di ricerca, il digital habitat può essere un ambito di applicazione delle pratiche degli studenti, di notevole supporto e di indirizzo. Dalla lettura delle buone pratiche riportate nel libro e nel sito ufficiale dello studioso, è stato utile capire le possibili applicazioni dei digital habitat nel quadro della mia ricerca. È d'uopo sottolineare che l'impiego di questo modello non è esclusivamente riferibile ad un ambiente virtuale, bensì le stesse caratteristiche

[224] E. Wenger, N. White & J.D. Smith (2009), *op. cit.* Il libro si rivolge a tre "categorie" di lettori, denominati: a) *subacquei*. Immaginiamo che il soggetto sia interessato ad esplorare le connessioni tra tecnologia e comunità molto profondamente attraverso l'applicazione delle teorie dell'apprendimento alle situazioni pratiche, come avviene per l'uso della tecnologia da parte delle comunità di pratica. In questo caso, è in grado di creare connessioni tra i confini della disciplina e della pratica; b) *professionisti attenti*. Il lettore è interessato allo sviluppo della pratica, alla possibilità che la tecnologia giochi un ruolo maggiore o minore nel lavoro. È interessato ad apprendere insieme ai suoi compagni professionisti. Cerca un modo migliore per servire la sua comunità ed ha bisogno di essere in grado di discutere di amministrazione tecnologica, dimostrare il suo valore, e infine comunicare con efficacia la sua identità all'interno di tale ruolo. In questa denominazione, il lettore è un facilitatore, uno sponsor, un coach, o un tecnico che supporta, costruisce, e disegna strumenti per la comunità; c) *coloro che fanno*. Il lettore è orientato all'azione. Per scelta o perché gli è stato chiesto, ha il compito di supportare la tecnologia della sua comunità. Cerca direttamente di comprendere e di gestire il processo lavorativo del gruppo.

applicative si possono utilizzare anche in una CodP condotta in modalità presenziale. Vale anche il caso contrario, nel senso che le caratteristiche di una CodP (identità, campo tematico, dominio) trovano in questo modello un loro linguaggio e significato nel quadro di dominio delle tecnologie.

Tav. 4.6 – Digital Habitat in ….. pratica
Fonte: http://technologyforcommunities.com/

La metafora della "cassetta degli attrezzi" allora ben si collega agli habitat digitali. Se non abbiamo chiari gli strumenti, i metodi, la linea metodologica da seguire, non si potrà in alcun modo pretendere di coltivare CodP efficaci, soprattutto se l'intenzione è di raffrontare le stesse attività, e il modo in cui siano state condotte, in una CodP virtuale e in una CodP all'interno di un'aula universitaria. La mia idea è di dimostrare questa ipotesi di ricerca, a ragion del quale è stata pensata e costruita una CodPv contenente tutte le caratteristiche che sono proprie degli habitat digitali, così come Wenger ci ha insegnato: alfabetizzazione, pratica, futuro.

4.6.1
Digital Habitat: Alfabetizzazione

Con il termine *alfabetizzazione* si intende l'attività di fornire agli "analfabeti digitali" gli strumenti sufficienti per imparare ad usare e padroneggiare nuovi linguaggi all'interno delle comunità.

L'alfabetizzazione si articola in quattro prospettive (strumenti, piattaforma, caratteristiche, configurazione), in nove orientamenti e in tre polarità (ritmo, interazione, identità) al fine di comprendere come si può fare esperienza dell'uso della tecnologia in una comunità.

La prima è rappresentata dagli *strumenti*, che fanno da supporto alle attività della comunità. È imprescindibile per comprendere un ambiente digitale, in quanto sono proprio gli strumenti tecnologici che permettono di costruire un ambiente funzionale. Gli strumenti, dunque, costituiscono un "pezzo di tecnologia" che fa da supporto ad una comunità (ad esempio una bacheca di discussione che supporta le conversazioni online), o "ponti" per le diverse attività (ad esempio la registrazione di una conversazione da usare in futuro). La seconda prospettiva è la *piattaforma*, ossia un'"ambiente digitale" che contiene una serie di funzioni e applicazioni necessarie per la conduzione delle CodP. La terza

prospettiva è rappresentata dalle *caratteristiche* che rendono gli strumenti e le piattaforme utili e visibili. Alcune caratteristiche si ritrovano, per esempio in una bacheca di discussione, altre caratteristiche servono per il design, e quindi creare un'interfaccia per gli utenti attraverso la piattaforma, una navigazione, oppure una maggiore aderenza alle informazioni di scambio o alle interfacce standard delle piattaforme. L'ultima prospettiva è la *configurazione* da intendersi come l'insieme dei supporti tecnologici che sostengono l'ambiente digitale. É dall'integrazione degli strumenti in una configurazione che si può definire una comunità, un ambiente di lavoro e di interazione.

Con questo approccio, le comunità possono espandere le configurazioni e le connessioni, i singoli membri possono scegliere gli strumenti tramite i quali si connetteranno alle loro comunità, e queste ultime possono interagire tra loro tramite le rispettive configurazioni.

Per quanto riguarda le polarità, il *ritmo* – i cui due poli sono rappresentati dallo *stare insieme* e dalla *separazione* –, sottolinea la sfida che appartiene a tutte le comunità e che riguarda le barriere spazio-temporali e la necessità di abbatterle per permettere ai membri di stare insieme e sviluppare una pratica che porterà ad un apprendimento condiviso.

La seconda, l'*interazione***,** e suddivisa in *partecipazione* e *reificazione*, assume una notevole importanza dal momento che è strettamente connessa con la teoria dell'apprendimento sociale su cui si fonda il concetto della comunità di pratica.

L'ultima, l'*identità* nel suo significato *individuale* e di *gruppo*, si collega allo "stare insieme", all'apprendere, alla diversità delle esperienze.

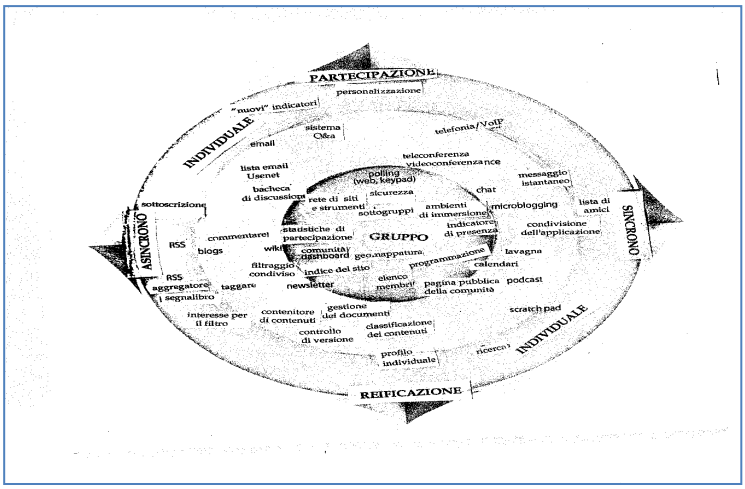
Il quadro dell'alfabetizzazione si esaurisce con nove *orientamenti*:

- Meetings (riunioni);
- Conversazioni aperte;
- Progetti;
- Contenuti;
- Accesso alle competenze;
- Relazioni;
- Partecipazione individuale;
- Coltivazione di comunità;
- Servire un contesto.

La prima dimensione del digital habitat, dunque, può essere sintetizzata nella *tav. 4.7a* riportata nella pagina successiva.

Prendiamo come esempio la chat o l'IM (messaggio istantaneo): sono entrambi presenti nella regione partecipazione e nella regione sincrona, ma mentre la chat si posiziona più verso la regione gruppo, l'IM risulta essere più prossimo alla regione individuo. Questo significa che diversi strumenti possono apparire in più di una regione e che il diagramma offre solo una delle possibili interpretazioni che viene offerta dal panorama delle risorse disponibili, sia create in modo specifico per la CodP sia nel caso debba soddisfare soltanto delle esigenze manifestate da chi vi prende parte. Le quattro prospettive, le tre polarità ed i nove orientamenti delineano pertanto un quadro molto esaustivo che tiene conto degli artefatti

necessari per consentire il giusto svolgersi di una CodPv, anche perché «esattamente come l'ambiente naturale riflette l'apprendimento della specie, l'ambiente digitale non è solo una configurazione tecnologica, ma è una relazione dinamica che si definisce mutuamente e che dipende dall'apprendimento dell'intera comunità» (p. 51)[225].



Tav. 4.7a – L'alfabetizzazione
Fonte: E. Wenger, N. White & J.D. Smith (2009), p. 58

4.6.2
Digital Habitat: Pratica

La seconda "dimensione" riguarda *la pratica*. In primis dell'*amministratore tecnologico*, chiamato ad acquisire tutta una serie di competenze che lo renderanno in grado di analizzare i fattori che lo circondano e di prendere le giuste decisioni per soddisfare le richieste tecnologiche della comunità. Il punto centrale è di valutare lo stato di preparazione della propria comunità ad un cambiamento tecnologico e di gestire il periodo di sviluppo della comunità, l'esperienza dei suoi membri con la tecnologia, e le attitudini rispetto al suo utilizzo.

L'amministratore tecnologico deve avere coscienza di "quali sono" e "come si" articolano le «strategie di acquisizione» della tecnologia che verrà poi amministrata nella comunità. Wenger e colleghi descrivono, dunque, "sette possibili strategie di acquisizione", riportate nella *tav. 4.7b*.

La prima, *usa ciò che hai*. L'amministratore e i membri della comunità sono chiamati a valutare i mezzi/strumenti disponibili – ciò di cui si ha bisogno – al fine di rendere migliorabile la sua utilizzabilità.

La seconda, *considera ciò che è gratuito*. Questa strategia suggerisce che è disponibile una grande quantità di strumenti gratuiti per quelle comunità che hanno risorse tecnologiche e finanziarie limitate.

La terza, *costruire su una piattaforma aziendale*. Le comunità potrebbero avere accesso ai portali a livello aziendale che possono offrire delle risorse importanti alle comunità. È fondamentale capire se ciò che viene offerto dalla piattaforma

[225] E. Wenger, N. White & J.D. Smith (2009), *op. cit.*

esistente è compatibile con l'orientamento della comunità. L'indirizzo di lavoro allora consiste nel cercare di individuare e valutare i migliori strumenti con i quali poter coltivare la comunità (*cercare una piattaforma commerciale*). Esempi riguardano CommunityZero, Learning Times, Q2 Learning oppure Ecommunity, Tomoye, ecc.

Tav. 4.7b – Le sette possibili strategie di acquisizione
Fonte: E. Wenger, N. White & J.D. Smith (2009), p. 75

Il passo successivo è *costruisci la tua piattaforma*, e quindi permette di focalizzarsi su una situazione specifica della comunità e di sviluppare il sistema in risposta alle necessità rilevate e offrendo qualcosa di unico e di utile. A questi si aggiunge l'*utilizzo di un software open source*. Dupral, Giumla, Moodle, Wordpress e SourceForge, sono alcuni esempi che rientrano in questa strategia.

La comunità promuove la «filosofia della condivisione aperta» attraverso la relazione, la condivisione dei contenuti, la visibilità all'esterno (l'home page), il lavoro in progetti comuni. L'ultima strategia, *assembla i diversi elementi*, mette al centro la "pratica dei praticanti" nel senso che consente alle comunità di costruire una propria piattaforma sulla base degli strumenti disponibili e senza richiedere alcuna competenza di programmazione.

Il punto centrale della dimensione della "pratica" è che non esiste alcun ambiente digitale completamente statico. L'amministratore tecnologico è colui che «si occupa quotidianamente del battito cardiaco tecnologico della comunità» (p. 78)[226]. Il compito richiesto è di supportare i nuovi membri all'utilizzo delle tecnologie della comunità, identificare e espandere le buone pratiche tecnologiche, supportare la sperimentazione della comunità, partecipare ai confini della comunità ed assicurare la continuità attraverso le interruzioni della tecnologia.

4.6.3
Digital Habitat: Futuro

Il digital habitat proietta le sue conclusioni nel *futuro*: terza caratteristica delle teorizzazioni degli autori.

[226] Ibidem.

Il futuro trova un suo collegamento nell'«ottica dell'inventiva».

Se da una parte l'inventiva nel settore tecnologico cambia le possibilità (con nuove strategie, metodologie, ecc.) per la vita della comunità; di contro, l'inventiva delle comunità tecnologicamente mediate influenza la strada dello sviluppo e l'utilizzo delle tecnologie.

La convergenza di questi due flussi di inventiva crea «un vortice accelerante che disturba e rimodella tutto quello che incontra sulla sua strada»[227] e determina importanti conseguenze in termini di sfide/opportunità future, nuove polarità da configurare e nuova alfabetizzazione dell'amministrazione tecnologica che sia coerente con gli scenari futuri.

Le future implicazioni degli habitat digitali sono stati semplificati nella *tav. 4.8*, pubblicata in italiano ad opera di G. Alessandrini.

1. **Maggiore connettività tra tempo e spazio**	
Connettività sempre e ovunque	Da connessioni ad intermittenza all'accesso usando modem "sempre accesi" per mezzo di tecnologie senza fili e mobili
Presenza virtuale	Dall'interazione puramente testuale alla presenza virtuale, esperienze multimediali, e esperienze di avatar
2. **Nuovi modi di ingaggio**	
Auto-espressione generalizzata	Pubblicazione facile per tutto il mondo: diffusione del tipo "blogsphere", e siti di "spazio personale"
Collaborazione di massa	Wiki, contrassegni, siti di networking sociali, condivisione pubblica, spazi di conservazione interattivi
Riappropriazione creativa	Remix, social bookmarking e liste personalizzate, mashups
3. **Cambiamenti geografici di comunità e identità**	
Tenuta interna del web	Proliferazione di siti, strumenti, e collegamenti; pluralità di luoghi per qualsiasi soggetto; modelli emergenti di significato e interrelazione
Limiti dinamici	Limiti definiti dalle attività e le loro tracce, inclusi gli strumenti che classificano le posizioni e regolano il traffico
Individuazione di accesso	RSS, aggregazione personalizzata, ricerca su misura, accesso personalizzato ai siti
4. **Verso un ambiente socialmente attivo**	
Social computing	Relazioni sociali e interazioni come dati, "folksonomie" e marcatori, servizi di networking, processi decisionali distribuiti, reputazione sul computing, ricerche socialmente dirette
Semantica del web	Rappresentazione fondata sul significato, agenti intelligenti, ricerca di nuova generazione
Impronta digitale	Percorsi delle nostre attività sul web che diventano una espressione della nostra identità online

Tav. 4.8 – I trend di maggiore interesse per le polarità delle comunità
Fonte: G. Alessandrini, C. Pignalberi (2012), p. 23

[227] Ibidem.

La combinazione tra prodotto distribuito, rappresentazione digitale, e la capacità di ricerca, fa del web un medium attivo dove il sociale e l'informale si costruiscono l'uno sull'altro.

In particolare, l'ultimo punto presenta la particolarità di essere in relazione con tutte e tre le polarità e rappresenta la "vera sfida del futuro". Infatti, quando gli autori parlano di «andare verso un medium/ambiente socialmente attivo» (p. 115)[228], significa in pratica che «man mano che le persone usano in modo crescente la rete per connettersi e per trovarsi, per esprimersi in modo interattivo e per formare nuove comunità, la rete stessa sta diventando un medium che forma il mondo sociale, attraverso l'uso e il design» (*Ibidem*).

Le prospettive di sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione sembrerebbero dipingere il web, dunque, come il luogo in cui il sapere non solo viene comunicato e condiviso, ma anche costruito in maniera collaborativa.

La sfida è di individuare, capire e coordinare gli sforzi per costruire una "cultura delle relazioni" in quanto «la storia dell'influenza reciproca tra tecnologia e comunità, crea un vortice di inventiva che spinge ad andare sempre avanti» (p. 112)[229].

Aumentare il numero di spazi e il profilo degli spazi di apprendimento formale e informale porterà al riconoscimento pubblico e alla consapevolezza sul come imparare "fuori dai contesti ufficiali" e come rendere l'apprendimento più significativo. Da un lato, un apprendimento scaturente dalla conversazione, dal confronto e dalla discussione fra pari. Dall'altro lato, gli ambienti digitali ed i digital habitat – che esercitano grande fascino alle nuove generazioni – costituiscono reali opportunità di comunicazione in linguaggi per loro familiari ed una straordinaria possibilità di accedere ad una enorme quantità di informazioni, e di conoscenze.

E in questo nuovo scenario si inscrive la "digitalizzazione" di tutti gli aspetti della vita quotidiana e che incide in modo preponderante nelle possibilità di apprendimento (formale, non formale ed informale) come, ad esempio, nel lavoro e nello studio.

4.7
Riflessioni al margine del capitolo.
La chiusura delle "basi costitutive" dell'architettura

Nella dimensione digitale, la classe è immaginata come un luogo, o meglio uno spazio, dove tutti possono interpretare diversi ruoli, scambiandosi compiti e responsabilità. Tutti apprendono, imparano nuove cose, mettendo in discussione le proprie conoscenze, accedono a nuove informazioni, utilizzano canali e strumenti di comunicazione originali, discutono con gli altri sia di conoscenze già acquisite, sia di dubbi, di idee, di progetti. Tutti possono insegnare condividendo con gli altri le proprie conoscenze, spiegando ed informando, e cercando di dimostrare la

[228] Ibidem.
[229] Ibidem.

fondatezza delle proprie opinioni. Avvalora, inoltre, l'immagine di un'università che sta cambiando, dove coesistono spinte verso didattiche collaborative ed il ricorso a lezioni on line.

L'esigenza prioritaria è di ridefinire il "dialogo intergenerazionale" tra i soggetti che vivono costantemente l'"habitat universitario" (studenti, docenti, personale coinvolto, ecc.) in quanto facilitatori dei processi esplorativi e partecipativi.

Il punto è proprio quello di ridefinire e potenziare *la relazione sociale*, e quindi nel riconoscere e valorizzare la componente informale dell'apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione liberi e tra pari, e nello sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l'approccio all'insegnamento e alla disciplina (*digital didactis*). La varietà di strumenti e di metodologie rese disponibili negli ambienti digitali[230] consente/abilita a diversi utilizzi trovandone differenti applicazioni nelle varie discipline[231], dando così vita a pratiche didattiche innovative, promosse e condivise dalla comunità di docenti e studenti.

Le diverse tipologie di corsi (frontale, e-learning, blended learning, on the job, workshop, seminari), devono essere pianificate ed erogate in modo da conciliare l'esigenza formativa (*apprendimento formale*) con quella lavorativa, e con le esperienze dirette (*apprendimento informale e non formale*) degli studenti.

L'obiettivo del capitolo è stato quello di capire quanto oggi, più che in passato, le tecnologie possano essere di supporto sia per attività didattiche svolte in presenza all'interno delle aule tradizionali (ma con l'infrastruttura tecnologica a disposizione come pc, connessione ad internet, lavagne luminose, ecc.) sia in ambienti in cui le attività vengono condotte totalmente on line (la disponibilità di piattaforme, di applicazioni e servizi, ecc.). In questo modo, ho cercato di individuare i metodi e gli strumenti sia per attività di tipo formal learning sia informal learning. Il passo successivo è consistito nel riprendere le riflessioni argomentative della teoria di Wenger proprio per capire gli elementi caratterizzanti e distintivi di un ambiente digitale e di un digital habitat. La differenza risiede appunto nella *comunità di pratica*, e nelle modalità di

[230] Mi riferisco in particolare alle seguenti opere che, per la specificità delle argomentazioni trattate, hanno fornito un valido supporto scientifico per la ricerca: S. Broadbent, *Internet, lavoro, vita privata. Come le nuove tecnologie cambiano il nostro mondo*, Il Mulino, Bologna 2011; V. Castello, D. Pepe (a cura di), *Apprendimento e nuove tecnologie*, Franco Angeli, Milano 2010; U. Ehlers, *Open learning cultures*, Springer, London 2013; L. Galliani, *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari 2004; A. Miconi, *Teorie e pratiche del web*, Il Mulino, Bologna 2013; S. Pinelli, *Le tecnologie nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2007.

[231] Mi riferisco in particolare ai quattro punti che seguono: 1) Metodologie didattiche che supportino l'interazione tra studenti e docenti (*interattività*) al fine di avere chiare le situazioni di interazione dinamica che concretamente si verificano tra la persona-studente, i docenti e l'ambiente gruppo di lavoro-classe per garantire il pieno sviluppo delle potenzialità non solo cognitive, ma anche sociali ed affettive degli individui in situazione. 2) Metodologie didattiche che favoriscono il ruolo attivo degli studenti (*attività*) per verificare quelle situazioni che consentono una ridistribuzione dei ruoli nella gestione del processo educativo, per cui l'Università tutta venga vista non solo come luogo di apprendimento, ma come sede di costruzione e condivisione del sapere. 3) L'uso dell'ICT nelle loro potenzialità di strumenti per l'apprendimento attivo, interattivo e collaborativo (*attività ed interattività*). 4) La capacità di ascolto dei docenti che mira al miglioramento della qualità dell'offerta formativa (*apertura e cambiamento*).

coltivazione della stessa. Indipendentemente dai principi (alfabetizzazione, pratica, futuro) che le sono propri, Wenger ci dice che un habitat digitale può essere "coltivato" sia nel caso in cui un gruppo di studenti decida di incontrarsi periodicamente per portare avanti il compito assegnato sia che decida invece di lavorare a distanza tramite la piattaforma, per mail, ecc.

L'importante è che alla base sussista l'interesse comune e l'impegno reciproco nel portare a termine il compito.

Queste riflessioni hanno aperto due indirizzi di studio per il progetto. In prima istanza, dalle riflessioni emerse dagli argomenti di studio si è voluto analizzare il livello di partecipazione in ambienti virtuali (forum, blog, ecc.) e di utilizzazione dei dispositivi tecnologici al fine di comprendere quanto lo studente si rapporti con le tecnologie. Secondo poi, la linea metodologica proposta è di sperimentare l'efficacia dei digital habitat, come sostegno nello svolgimento delle attività laboratoriali, sia a un gruppo di studenti che vi hanno partecipato in aula sia a coloro che invece hanno condotto il lavoro in maniera virtuale.

Riconosciuta l'importanza dell'argomento, l'interesse della ricerca è di verificare se tra le diverse attività didattiche che è possibile proporre all'interno dei corsi universitari sarà possibile includere anche le comunità di pratica (in modo particolare il modello dell'IQA) come pratica innovativa capace di stimolare l'interesse degli studenti e di contribuire a rendere migliorabile la qualità degli apprendimenti proposti. Un'ipotesi è che l'avvicinamento degli studenti a pratiche didattiche innovative, ad esempio condotte in habitat digitali, potrebbe anche suscitare maggiore curiosità verso gli argomenti affrontati, ad un miglioramento del livello di preparazione agli esami, attivando così un processo circolare. Affermare che gli studenti siano coinvolti nel progetto del loro stesso apprendimento non implica che una prospettiva localmente situata, riflessiva ed una prospettiva trasformativa altrettanto valida. Ciò significa indirizzare lo studente ad interrogarsi e sollevare quesiti sulla natura del suo stesso apprendimento, sui supporti interpretativi che gli consentono di cogliere il senso di appartenenza e sulle modalità attraverso le quali l'identità (che sia intesa in senso individuale oppure costruita a livello di gruppo) prende forma ed acquista un suo significato grazie all'interazione di molteplici traiettorie convergenti e divergenti.

La prima parte del lavoro ha voluto, dunque, operare una ricostruzione dell'impianto teorico relativo alle argomentazioni della ricerca al fine di individuare possibili corrispondenze con le ipotesi alla base dell'elaborazione della stessa. Le argomentazioni scientifiche individuate nella fase di ricognizione sono state necessarie anche per la costruzione dei dispositivi da somministrare nella prima fase sul campo. Si è convenuto, infatti, che più che far riferimento ad un modello e/o strumento già sperimentato e validato, fosse necessario costruire dei dispositivi che consentano di rilevare necessariamente il grado di incidenza degli apprendimenti (formali, non formali e formali) dello studente e definire, pertanto, i descrittori che andranno a confluire nell'architettura IQA, e che costituirà la seconda parte (centrale) del progetto di ricerca.

Parte II
L'indagine empirica tra *formale, non formale* e *informale*

5.
Primo Step:
le evidenze empiriche in letteratura

«*Il Corso di Laurea mi ha consentito*
di reperire idonei punti di riferimento sulla base dei quali
orientarmi in modo coerente nella programmazione
e regolazione delle azioni didattico-formative
legate al mio apprendimento»
(AR, per l'apprendimento formale)

5.1
Premessa

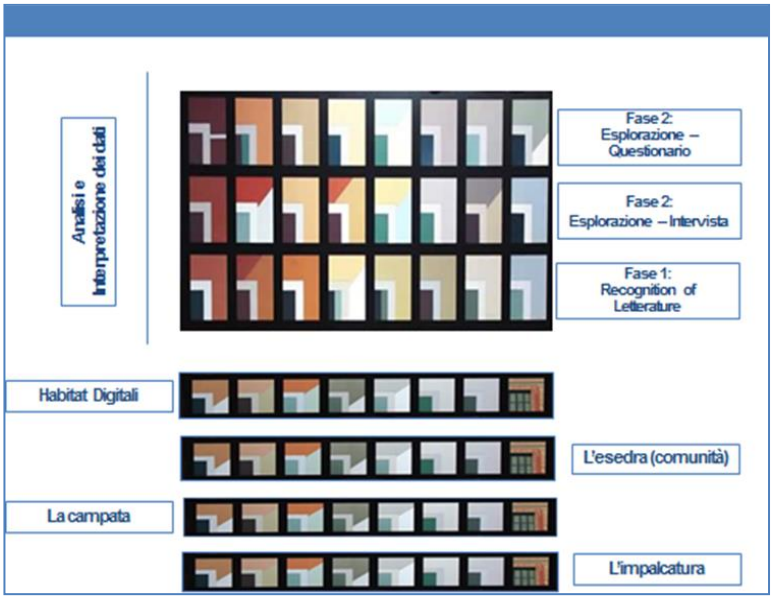
La citazione riprende una riflessione trascritta da una studentessa di cui abbiamo riportato soltanto le iniziali, AR, che ha in due frasi sottolineato la rilevanza dell'apprendimento formale alla luce di un'analisi biografica della propria esperienza nel percorso di studio affrontato. Il periodo "idonei punti di riferimento" sostanzia in qualche modo il ruolo di regia del Corso di Laurea nel fornire una specifica offerta formativa che aiuti lo studente nel processo di apprendimento non soltanto delle materie obbligatorie, e previste nel piano di studi, ma anche nella proposta di una serie di attività extracurriculari in cui possa mettersi in gioco, da esperienze simulate fino all'opportunità di rendere applicabili concretamente i propri saperi in effettive esperienze lavorative mediante la formula degli stage. Laddove lo studente ha la possibilità di mettere in pratica le conoscenze acquisite, le competenze maturate e le proprie esperienze, allora si registra una evidente correlazione tra il formale, non formale e informale: situazione questa che ben si ravvisa nella riflessione riportata nel focus group dalla studentessa.

Questa premessa introduce la seconda parte del lavoro, ovverosia la ricerca sul campo. Articolata in tre fasi distinte ma perfettamente correlate, ogni fase prevede delle azioni mirate e sostanziali con l'unico obiettivo di costruire il modello del Q-Sort degli apprendimenti, l'*IQA*.

Come già più volte descritto, l'IQA è un modello di valutazione di processo nel senso che è orientato a comprendere il reale livello di incidenza dei processi di apprendimento in cui il soggetto (studente) è pienamente coinvolto nel suo vissuto quotidiano al centro tra il formale (cosa apprendo all'università, quali le conoscenze e le competenze), non formale (la spendibilità delle esperienze "uniche" derivante dai propri interessi, hobby), informale (la promozione della propria competenza di imprenditorialità).

L'interesse è rivolto alla comprensione di realtà narrate e condivise, da cui risulta la natura situata, riflessiva e localmente prodotta *in corso d'opera* delle attività. Prendendo in considerazione la tesi elaborata da D. Silverman[232], ciò richiede di partire da una duplice consapevolezza: in primo luogo, l'individuo nella sua interezza è solito dare coerenza alla propria traiettoria di apprendimento, reinterpretando eventi pregressi alla luce di situazioni episodiche attuali; in secondo luogo, la coltivazione di un "pensare riflessivo" costituisce indubbiamente un processo sociale di tipo intenzionale e interattivo, poiché gli individui negoziano i propri significati, condividono esperienze nelle diverse traiettorie e nei diversi confini in cui gli stessi apprendono.

Accanto alla definizione dell'impianto teorico che delinea un quadro chiaro ed esaustivo rispetto al problema indagato, l'architettura degli apprendimenti trova così una sua composizione, come riportato nella *tav. 5.1*.



Tav. 5.1 – L'architettura degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Come si evince dalla tavola, soltanto attraverso un'accurata scelta degli strumenti da mettere in campo ed una corretta analisi ed interpretazione dei dati può dare sostegno e può far sorreggere l'architettura. La validità della stessa sarà invece determinata dalla costruzione "ragionata" del modello dell'IQA e dalla sua applicazione nel contesto deputato.

La finalità dell'architettura è di riflettere sull'incidenza dell'approccio formale, non formale e informale nel processo di apprendimento che contraddistingue nella *sua unicità e singolarità* l'esperienza universitaria degli studenti. Il problema, invece, nella logica del *lifelong learning*, deriva dalla necessità di far interagire i momenti formali e non formali, di fare in modo che non vi sia separazione e discontinuità tra le diverse occasioni e modalità di apprendimento, e che questi

[232] D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2002.

momenti costituiscano un reale percorso, con una sua logica di sviluppo, che trova il suo traguardo nel riconoscimento e nella certificazione delle competenze.

La riflessione di AR è indubbiamente quanto mai centrale e ravvisabile in tre diversi momenti: quando si parla di *punti di riferimento*, essenziali per orientare il percorso di studio nella giusta direzione; *coerente*, nel senso di trovare il sostegno di persone esperte (qual è il docente) nel fornire tutte le indicazioni utili per la costruzione di un proprio profilo professionale spendibile in futuro o per migliorare la propria performance lavorativa; *azioni*, traducibili in consigli, suggerimenti, indicazioni epistemologiche legate al proprio apprendimento.

Il prossimo paragrafo, dunque, vuole effettuare un excursus in merito alla modalità logico-deduttiva utilizzata per l'analisi e l'interpretazione dei dati, senza i quali l'architettura non potrebbe risultare efficace.

5.2
La metodologia di analisi e interpretazione dei dati

L'analisi quali-quantitativa è un modello di interpretazione di tipo sistematico dei dati e può far ricorso a diversi metodi e strumenti per cercare di pervenire ad una giusta interpretazione del significato del fenomeno oggetto di indagine, nonché ad una più approfondita comprensione del problema.

L'analisi è intesa come il processo orientato a fornire un ordine ed un significato ai dati raccolti, riducendo in tal modo la consistenza numerica delle informazioni raccolte e di sviluppare approfondite riflessioni che si differenziano in base alle configurazioni che le informazioni riorganizzate in dati possono assumere. L'analisi dei dati consiste, dunque, nell'esaminare, codificare, categorizzare, ricombinare e interpretare le informazioni emerse per «poter rispondere ai quesiti della ricerca e riportare i risultati ottenuti in un resoconto» (p. 229)[233].

Attraverso gli approcci di natura quali-quantitativa è possibile raccogliere molti dati caratterizzati dalla presenza di una copiosa quantità di informazioni e, pertanto, delinea una precisa analisi per garantire i principi di trasparenza e riproducibilità delle procedure eseguite.

Coerentemente con tale impostazione, il processo di analisi dei dati è stato avviato contestualmente a quello di raccolta attraverso la costruzione di una matrice dei dati ove «i dati (corrispondenti agli indicatori individuati dalla definizione operativa) vengono raccolti con tecniche altamente strutturate, quali ad esempio la somministrazione dei questionari autocompilati o test, l'intervista e l'osservazione rigidamente strutturata» (p. 29)[234]. Disponendo altresì di informazioni ricavate dalle risposte aperte si è proceduto anche con l'analisi delle referenze tale da consentire di ridurre ulteriormente il campo di analisi e pervenire altresì ad una raccolta sistematica delle informazioni richieste rispetto ai quesiti sollevati. Ma, sempre riprendendo Trinchero «Quali dati è possibile rilevare attraverso le tecniche strutturate di rilevazione?» (*Ibidem*).

[233] V.L. Zammuner, *I Focus Group*, Il Mulino, Bologna 2003.
[234] R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Nello specifico della ricerca educativa, le aree di interesse sono state suddivise in dimensione anagrafica, dimensione dell'apprendimento formale, informale, non formale, e in ultimo la dimensione tecnologica.

La *dimensione anagrafica* è stata pensata e costruita per lo più per capire il contesto socio-culturale di provenienza del rispondente al fine di porre l'accento sulla possibile contingenza tra età, luogo di nascita (quindi contesto socio-culturale di appartenenza) e carriera pregressa. In seconda battuta, rilevare il percorso di studi già effettuato dallo studente tanto da analizzare le differenze nelle capacità di apprendere che sono state sviluppate dagli studenti a seconda del percorso intrapreso. L'ultima parte esplora le possibilità di apprendimento sviluppate dallo studente, e quindi l'aver frequentato corsi post-lauream ed il tipo di corso per renderci conto dell'attinenza degli studi e del reale interesse per le materie finora studiate; se fossero studenti "a tempo pieno", "a tempo" parziale o "non frequentanti" e, per questi ultimi, capire quali fossero le reali motivazioni che li hanno portati a non seguire i corsi. È d'uopo ritenere che il background di provenienza influisce – e non poco – sullo sviluppo di carriera di uno studente; in alcuni casi si è maggiormente motivati, come se si volesse far fronte ad una sorta di "voglia di riscatto" per le condizioni socio-culturali con cui aver intrapreso il proprio percorso di sviluppo e apprendimento, oppure ci si può trovare dinanzi a situazioni diametralmente opposte, in cui il rispondente pare aver sviluppato una sorta di "adagiamento" usando il proprio status sociale di provenienza come possibile difesa per poter respingere un qualsiasi senso di inadeguatezza suscitato dalle varie difficoltà riscontrate durante il proprio percorso d'apprendimento.

La *dimensione dell'apprendimento formale* indaga gli apprendimenti che lo studente acquisisce nel corso della propria carriera universitaria, attraverso corsi, libri, laboratori, ecc. Si è voluto indagare se lo studente abbia riscontrato delle difficoltà nello svolgimento del proprio percorso di studi, nonché gli aspetti che fossero stati più rilevanti nel riscontrare le suddette difficoltà: dalla comprensione all'apprendimento, la fruizione dei servizi, alle esercitazioni, alle interazioni on-line e a quelle in presenza. La dimensione dell'AF, inoltre, evidenzia in particolare la necessità di comprendere la reale partecipazione alla vita universitaria – se in modo attivo o passivo – e che tipo di benefici ne traggano, dando anche uno spunto di riflessione per una analisi interna delle capacità e competenze acquisite nel corso degli anni di studio. Viene infine indagata la soddisfazione dello studente in merito al percorso di studi del Corso di Laurea di afferenza e rispetto ai servizi di supporto (placement, orientamento, tutoraggio) dell'Ateneo.

L'area della *dimensione informale dell'apprendimento* è orientata ad indagare innanzitutto quali fossero i mezzi di informazione maggiormente utilizzati tramite cui il rispondente attinge per coltivare la conoscenza, ponendo in esse anche il gruppo di pari o la partecipazione a convegni, deputati ad essere riconosciuti ufficialmente come momenti di condivisione e fonte degli apprendimenti informali.

Nello specifico, è importante analizzare quanto il relazionarsi con un gruppo di pari possa influenzare – sulla base di una valutazione dell'esperienza apprenditiva dello studente – il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati.

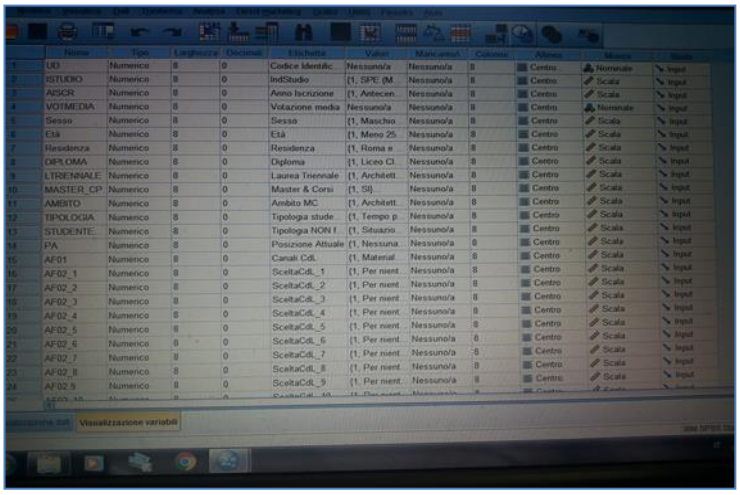
La dimensione dell'*apprendimento non formale* analizza le possibili occasioni in cui il soggetto abbia riflettuto sul proprio lavoro oppure se ne abbia tratto elementi di autoformazione, ed anche alle possibili strategie di apprendimento che ha avuto modo di sperimentare. Faccio riferimento, ad esempio, alla possibilità di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale e professionale, oppure di riflettere sulle cause e condizioni che determinano i blocchi relativi al proprio apprendimento, ed anche di considerare il perché si usa la riflessione per facilitare l'apprendimento in un determinato ambito.

L'ultima *dimensione*, *quella tecnologica*, in cui lo studente si relaziona con altri suoi colleghi, partecipando spesso ad attività trasversali in loro compagnia e relazionandosi con essi anche tramite i nuovi e moderni mezzi di comunicazione, quali ad esempio i social network. Nello specifico, come lo studente vive e si relaziona con i gruppi di pari all'interno e all'esterno del contesto accademico con il supporto delle tecnologie, e quindi di (auto)valutare quanto ciò possa influire sulle attività svolte.

La riduzione del volume delle informazioni raccolte e la sintesi delle risposte aperte si realizzano attraverso l'attività di categorizzazione e creazione di connessioni tra le dimensioni individuate. Il termine categorizzazione indica il processo di riduzione dei dati in unità di classificazione e il loro raggruppamento in dimensioni sovraordinate tali da rendere più leggibile il confronto *inter* e *intra* categoriale.

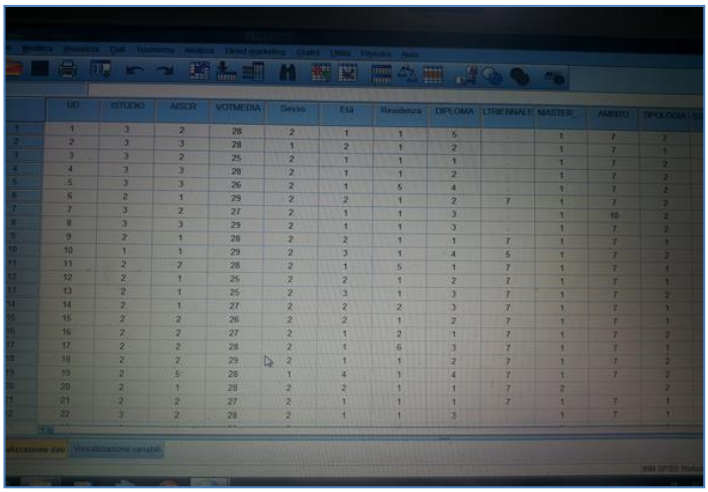
La *strategia di categorizzazione* è stata la codifica dei dati che rappresenta la fase in cui ad ogni modalità di risposta viene associato un codice numerico. I dati raccolti – e codificati – sono stati così inseriti in una *matrice*, ovverosia un insieme di codici numerici e parole distribuiti in righe e colonne in cui a ciascuna riga verrà associato un soggetto del campione ed alla colonna la rispettiva informazione (o variabile) rilevata.

La *tav. 5.2a* presenta il lavoro condotto nella fase di inserimento dei dati in una matrice di visualizzazione delle variabili.



Tav. 5.2a – Foglio di visualizzazione variabili
Fonte: Elaborazione personale

La *tav. 5.2b* raffigura invece la matrice di lavoro nella pagina di visualizzazione dei dati.



Tav. 5.2b – Foglio di visualizzazione dati
Fonte: Elaborazione personale

I dati contenuti nelle dimensioni selezionate sono comunque risultati abbondantemente sufficienti per rispondere alle domande e agli obiettivi della ricerca. Nel caso specifico dell'intervista, sono state inserite 47 variabili corrispondente al campione considerato, e per ogni variabile è stata attribuita un'etichetta che facilita il lavoro di analisi e di recupero delle informazioni. Per quanto riguarda il questionario, le variabili inserite sono state pari a 131 utilizzando una tipologia di misura prevalentemente di scala in quanto trattasi di uno strumento di tipo strutturato. Si è reso però necessario anche l'utilizzazione della misura nominale nel qual caso le domande prevedevano una risposta di tipo aperto, e ciò riguarda esclusivamente l'intervista.

La motivazione di fondo è legata alla necessità di recuperare dal campione di convenienza delle informazioni decisamente importanti per la ricerca, e che un semplice numero non poteva essere sufficiente a fornirne una giusta interpretazione.

Le matrici dei dati sono state elaborate facendo ricorso al software SPSS che consente di ordinare le variabili in un apposito "foglio di lavoro" in cui poter effettuare un'analisi univariata, bivariata, multivariata oltre la possibilità di calcolare i fattori di correlazione e di regressione delle variabili. I dati di tipo qualitativo sono stati anch'essi analizzati con le funzioni disponibili del software ma, per garantire una certa attendibilità dei risultati, è stato effettuato un ulteriore approfondimento con l'analisi delle referenze con il supporto del software NVivo, che ha contribuito ad attribuire all'indagine qualitativa i caratteri di affidabilità, credibilità, trasparenza ed attendibilità. In questo modo, ha permesso al ricercatore di migliorare il processo di analisi superando la contrapposizione tra ricerca quantitativa e qualitativa.

Alla luce dei dati raccolti, è fondamentale infatti soffermarsi sulle modalità di analisi e sulla conseguente generazione delle conclusioni. L'utilizzo di fonti e

tecniche di raccolta diversificate ha permesso di compensare le possibili debolezze del progetto, pur sostenendo l'attendibilità e la validità dei risultati.

L'*attendibilità* rappresenta «il grado di coerenza con cui i casi sono assegnati alla stessa categoria in occasioni diverse, attraverso la documentazione precisa e coerente del processo di categorizzazione» (p. 67)[235], nonché la diretta conseguenza di un corretto processo di triangolazione dei dati.

La *validità*, invece, è intesa come «rigore metodologico, rispetto alle procedure di ricerca e dei canoni imposti dal metodo» (p. 66)[236], per cui i risultati potranno considerarsi validi *se* e *solo se* risulterà valida la fase deputata all'analisi e all'interpretazione dei dati.

In ultimo, la *triangolazione* risulta fondamentale in quanto nessuna tecnica da sola può garantire la corretta interpretazione di un fenomeno, né tantomeno la verifica e la conferma della sua validità. Partendo dal fatto che l'analisi rappresenta un'interpretazione, sia che i dati raccolti siano qualitativi o quantitativi, è necessario garantire la correttezza delle loro inferenze.

L'articolazione ed i diversi livelli di categorizzazione delle variabili codificate, ha reso possibile la costruzione di un "catalogo" di informazioni ritenute particolarmente interessanti al fine di trovare le giuste risposte alle domande della ricerca.

L'analisi dei dati ha consentito di definire un punto di vista empiricamente consolidato sull'oggetto di riflessione del lavoro, cercando di disegnare le possibili correlazioni tra il punto di vista sugli apprendimenti dello studente e le categorie analitiche.

Nello specifico, le opportunità ed i vincoli di orientamento metodologico che condividono l'interesse sugli apprendimenti che gli studenti sono in grado effettivamente di "generare" attraverso la partecipazione ad esperienze e situazioni diversificate (di studio, lavoro, hobby, sport, volontariato, ecc.) e si focalizzano in una dimensione gruppale attraverso la quale è possibile rintracciare le "molteplici forme che la conoscenza può assumere" (mi riferisco alla conoscenza tacita *versus* esplicita, individuale *versus* collettiva, teorica *versus* pratica, riflessiva *versus* trasformativa, conoscenza trasformativa *versus* conoscenza situata).

Naturalmente è necessario anche il lavoro cognitivo ed interpretativo del ricercatore perché «il computer non sostituisce certo il lavoro del ricercatore, ma lo rende più agevole» (p. 233)[237].

Sulla base dei dati quali-quantitativi disponibili è, pertanto, possibile misurare e valutare il livello di importanza attribuito a ciascuna dimensione e le categorie

---

[235] M. Hammersley, *Educational Research, Policymaking and Practice*, Paul Chapman, London 2002.

[236] R. Trinchero (2004), *op. cit.* Nel volume, è interessante la distinzione riportata dallo studioso tra *validità interna* e *validità esterna*. Per validità interna intende «la rispondenza dei risultati ottenuti con quanto effettivamente accade nella realtà empirica» (p. 65) e che può essere empiricamente dimostrato attraverso l'osservazione partecipante e le comunità di pratica proposte; la validità esterna è «la possibilità di generalizzare i risultati ottenuta dalla ricerca sul campione all'intera popolazione di riferimento» (*Ibidem*), più vicina allo scopo dell'indagine e rilevabile dalle informazioni ricavate dalle singole attività e triangolate con gli strumenti a disposizione.

[237] V.L. Zammuner (2003), *op. cit.*

delle variabili per le persone intervistate, mentre con l'osservazione partecipante nelle comunità di pratica si è tentato di spiegarne i significati.

5.3
Le caratteristiche del *focus group*

La prima attività prevista dal disegno di ricerca riguardava un'analisi accurata della letteratura e della documentazione esistente sull'argomento da condurre in specifici focus group con il coinvolgimento degli studenti. Si è trattata di una progettazione che ha richiesto del tempo in quanto il funzionamento dei focus group si basa su alcuni principi fondamentali e le sue caratteristiche di organizzazione devono essere opportunamente pianificate tenendo conto dei soggetti, il luogo, l'organizzazione, la durata e lo stile di conduzione[238].

I *soggetti*. Riguardo al numero dei partecipanti non ci sono indicazioni specifiche circa un numero ottimale, tuttavia l'esperienza ha mostrato che il gruppo è più funzionale se costituito da un minimo di quattro ad un massimo di dodici partecipanti, tutti in grado di discutere sull'argomento proposto e possibilmente rappresentando diversi punti di vista al riguardo. Possono essere persone che già si conoscono e che hanno una minima relazione tra di loro, favorendo così una migliore interazione conversazionale, oppure possono essere dei soggetti completamente estranei tra loro. Comunque si deve sempre porre attenzione ad evitare l'inibizione dell'interazione all'interno del gruppo, sia che si tratti di un gruppo omogeneo sia che si tratti di un gruppo eterogeneo, per far sentire tutti a proprio agio nel partecipare alla conversazione[239]. Il ragionamento che è stato adottato è di costruire un campione casuale semplice composto da *n studenti* frequentanti i corsi proposti dal Dipartimento e che disponessero già di una conoscenza di base degli argomenti oggetto dei focus group. Per questi motivi, gli studenti coinvolti sono stati in numero pari a 25 tra coloro che hanno frequentato il corso didattico di Pedagogia del Lavoro previsto al terzo anno della triennale e parimenti per gli studenti frequentanti il corso di Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni del primo anno magistrale nell'a.a. 2014/2015, per un totale pari a 50 studenti partecipanti ai focus group. Ad eccezion fatta delle conoscenze preliminari possedute, non hanno costituito criterio di selezione altri fattori quali l'età, il luogo di residenza, il titolo di istruzione antecedente al corso accademico attuale, ecc.

Il *luogo*. La scelta del luogo ha la sua importanza perché se è conosciuto, usuale e familiare, potrebbe generare le stesse dinamiche che in esso si presentano quotidianamente tra i soggetti partecipanti. Se, viceversa, è nuovo, insolito ed estraneo, potrebbe invece metterli in soggezione. Ma la scelta dipende anche dalle concrete possibilità a disposizione del ricercatore. Per ovvie ragioni in particolare

[238] Gli altri aspetti necessari per una buona conduzione del focus group riguardano l'*estensione* (*range*), ovverosia coprire gli aspetti più importanti riguardanti l'argomento discusso; la *specificità* (*specificity*), produrre alcuni dati molto specifici; la *profondità* (*depth*), esplorare in modo approfondito gli argomenti di interesse; la *contestualizzazione personale* (*personal context*), nel senso di evidenziare le esperienze vissute e raccontate dai soggetti.

[239] B.M. Mazzara, *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma 2002.

di tipo pratico e di dispendio del tempo, il luogo deputato allo svolgimento dei focus group è stata l'*aula* sia perché dispone di tutte le apparecchiature per lo svolgimento delle attività sia per la comodità rispetto ad una presenza costante da parte degli studenti.

L'*organizzazione*. Per rendere efficace il focus group, e funzionale agli obiettivi posti, è indubbio che alla base si riveli necessaria una dettagliata pianificazione delle attività e una distribuzione temporale delle stesse. In particolare, è doveroso annotare i possibili fattori distorcenti la pianificazione programmatica dello stesso. Per questo si è reso necessario – come vedremo al punto successivo – diluire il periodo di tempo in cui concentrare la prima fase delle attività.

La *durata*. La durata media delle attività di gruppo va da una a tre ore al massimo e dipende anche dal numero dei partecipanti e dal flusso delle dinamiche che si attivano. Comunque, il moderatore deve stabilire a priori un tempo massimo entro il quale stimolare i membri del gruppo a riferire i dati di interesse del ricercatore. Nel caso specifico della ricerca, si è deciso di articolare in maniera dilazionata i focus group nell'arco di un trimestre e, nello specifico, nel periodo settembre-dicembre 2014 in cui sono attivati la gran parte degli insegnamenti del primo semestre dell'anno accademico. Per quanto riguarda, invece, il numero di giornate e di ore sono stati programmati 2 incontri al mese suddivisi in 2 giornate ad incontro per un totale di 3 ore ciascuno, secondo quanto riportato nella *tavola seguente* (*5.3*).

Corso	1 Incontro	H	2 Incontro	H	3 Incontro	H
Pedagogia sociale e del lavoro (*triennale*)	20/10/2014 23/10/2014	3	17/11/2014 20/11/2014	3	15/12/2014 18/12/2014	3
Pedagogia risorse umane e org.ni (*magistrale*)	20/10/2014 23/10/2014	3	17/11/2014 20/11/2014	3	15/12/2014 18/12/2014	3

Tav. 5.3 – Distribuzione giornate Focus Group
Fonte: Elaborazione personale

Nel calendario non è stato accluso l'incontro preliminare, pianificato il 22 settembre 2014, in cui sono stati presentati agli studenti coinvolti gli obiettivi, le attività ed i risultati attesi.

Lo *stile di conduzione*. La strategia di conduzione adottata dal ricercatore è determinante, perché influisce sulla condizione di "serenità" di ogni partecipante all'interno del gruppo e quindi anche sulle risposte che forniranno. Le dinamiche intragruppo che si possono venire a determinare possono essere *intrapersonali*, cioè collegati alle caratteristiche fisiche e socio-culturali dei partecipanti; *interpersonali*, cioè collegati all'omogeneità ed eterogeneità del gruppo, dal grado di coesione, di condivisione, di appartenenza, ecc.; *ambientali*, del luogo in cui si svolge la discussione, dal tipo di sistemazione, dal tipo di setting d'aula predisposto[240]. La scelta, pertanto, è stata ponderata nel coinvolgere il corpo studentesco in prima persona, affinché riescano a migliorare sia la propria competenza professionale che la crescita personale, a partire da una

[240] Ibidem.

consapevolezza di tipo emotivo ed affettivo. Proprio in tal senso, si configura come uno spazio di "apprendimento" e "cooperativo" finalizzato alla sperimentazione ed alla trasformazione del proprio agire educativo.

Attraverso il focus group è possibile, dunque, estrapolare una consistente quantità di dati, che, nonostante il carattere molto aperto e libero degli scambi comunicativi tra le persone, riesce a trovare un suo rigore organizzativo in funzione degli stimoli e delle domande poste in modo costante dal ricercatore.

In altre parole, favorire *processi di facilitazione di apprendimento*.

L'insieme dei criteri sopra descritti devono essere considerati e ponderati attentamente a priori, in modo da organizzare nel dettaglio le attività affinché si ottengano dei dati validi, che poi devono essere sottoposti al processo di inserimento e di analisi.

Ai fini della presente ricerca, è stata definita una griglia specifica a guida dell'interazione, utilizzata in modo flessibile in base alle circostanze e alle dinamiche interazionali, molto spesso imprevedibili, che si possono generano all'interno di ogni gruppo[241].

5.4
La scelta dei criteri di valutazione della letteratura: la *prima fase* del focus group

Gli studenti individuati e interessati ad approfondire l'argomento degli apprendimenti formali, non formali e informali sono stati invitati a partecipare ad un focus group condotto dal ricercatore, della durata di sei incontri per un totale di nove ore, organizzati nel periodo settembre-ottobre 2014, presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Durante l'incontro preliminare è stato presentato il framework teorico di riferimento, ponendo particolare attenzione sulla proposta di sperimentazione di un percorso di analisi della letteratura da attuare in aula. Il secondo ha previsto una fase di elaborazione di fonti bibliografiche attraverso l'indicizzazione dei volumi da prendere ad esame, nonché un'accurata – e talvolta complessa – analisi dei brani da selezionare ai fini della composizione sia del modello dell'IQA sia dei dispositivi necessari per le attività successive. Il terzo incontro è stato indirizzato al dibattito di gruppo rispetto agli elementi emersi nei lavori oltreché nella scelta operativa e relativa analisi dei brani considerati.

L'obiettivo di questa fase delle attività concerne la necessità di individuare dei brani in letteratura che meglio rispecchiassero le loro esperienze tra formale, non formale e informale, tanto da tradurli in 21 descrittori equamente distribuiti tra le tre tipologie di apprendimento.

Si è pensato ad un percorso prettamente "pratico-riflessivo", ovverosia la possibilità di progettare degli incontri in cui sia possibile anche apprendere in situazioni che non sono guidate da un curriculum formale. Si è proposto pertanto una situazione poco strutturata (*ill-structured situation*), in cui la riflessione è indirizzata a produrre conoscenza (intesa come prodotto).

[241] P.G. Corbetta, *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.

La proposta operativa si rifà al modello di J.A. Moon il quale in un volume del 2004 ha fornito un elenco di attività su come sia possibile usare la riflessione per facilitare l'apprendimento in un contesto di lavoro specifico. Egli parte con un esempio «si possono aiutare gli studenti che ritengono di non capire cosa sia la riflessione attraverso un "piccolo trucco". Ad esempio, si può chiedere loro di pensare a ciò che hanno imparato in passate situazioni, o ciò che hanno provato durante il loro apprendimento nel corso del semestre precedente. Probabilmente cominceranno a riflettere» (p. 128)[242], ed in particolare inizieranno a comprendere cosa occorre realmente per favorire l'apprendimento e rendere possibile un approccio riflessivo che si rifletta nel processo di studio e di preparazione alla professione futura. Queste considerazioni emergono anche in funzione delle differenti prospettive di riflessione condivise quanto dai docenti quanto dai singoli studenti in funzione del fatto che «quando un insegnante ha delle difficoltà nelle attività di riflessione, tali difficoltà si manifestano anche nel raggiungimento degli obiettivi professionali richiesti» (p. 125)[243], e questo indirizza ad un'accurata pianificazione dell'attività riflessiva in modo tale che gli studenti apprendano e, allo stesso tempo, i docenti riescano a trovare una giusta sintonizzazione sulle attività proposte.

Il modello pratico-riflessivo caratterizzante il focus group mira proprio a questo, ovverosia riconoscere la centralità della pratica riflessiva dello studente; creare un "clima di aula" (con una disposizione delle sedie a cerchio, eliminazione della cattedra, spazio a disposizione per i movimenti, ecc.) che consenta di riflettere sull'attività proposta e rendere possibile la pratica riflessiva a scopo apprenditivo tanto da consentire la costruzione di un "repertorio di saperi" che esulino da un approccio tipicamente formale. Ciò ha determinato lo sviluppo di processi metacognitivi, relativamente agli aspetti che favoriscono l'apprendimento e la produzione sociale della conoscenza, secondo quella che viene chiamata comunità di apprendimento. Gli studenti, infatti, hanno riconosciuto l'importanza rivestita dal feedback personale che hanno potuto dare alle attività svolte, alla scelta degli argomenti, al modo di approcciarsi agli apprendimenti.

I gruppi, per un totale di 10, sono composti da 5 studenti ciascuno per un totale complessivo di 25 partecipanti per la triennale e altrettanti per la magistrale.

Nel primo step, sono state presentate delle immagini-stimolo, cioè delle copertine di volumi e articoli in rivista specifici sull'argomento, e che sapevo essere conosciuti da parte degli studenti e collegati all'oggetto di indagine, per avviare la conversazione e condurla verso i temi centrali, lasciando un margine di spazio per le spontanee riflessioni, se ritenute pertinenti. In particolare, l'obiettivo era quello di capire quali fossero i volumi che gli studenti prediligevano – e su cui intendevano lavorare – su di un elenco di 58 proposte. È da sottolineare che, accanto alle immagini video, i volumi sono stati opportunamente messi a disposizione durante l'incontro per far sì che gli studenti potessero toccarli, sfogliare le pagine, rivedere alcuni passaggi del testo, ecc.

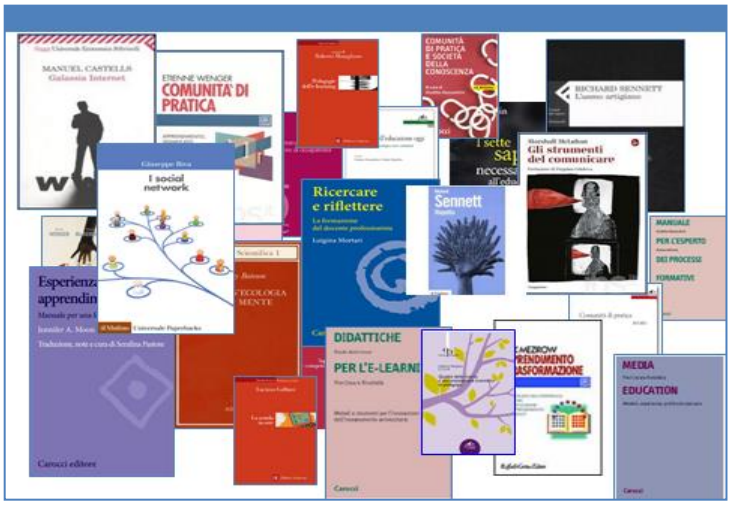
[242] J.A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2004.

[243] Ibidem.

La discussione ha consentito di analizzare ogni singola proposta proprio perché era chiaramente necessario selezionare testi che superano la visione prettamente formativistica, nel senso che molto spesso il testo viene visto come strumento esclusivamente deputato allo studio; bensì, nella possibilità di rintracciare nei diversi argomenti dei numerosi volumi, una tracciabilità che ben si coniuga con le esperienze e con le pratiche apprenditive degli studenti.

In sostanza, si tratta di rendere traducibile il libro in esperienza concreta!

La *tav. 5.4* raffigura, quindi, le proposte editoriali oggetto di dibattito del primo incontro.



Tav. 5.4 – Le proposte editoriali
Fonte: Elaborazione personale

Le proposte dei volumi selezionati sono state effettuate sulla base di 4 aree di riferimento.

Apprendimento, Formazione e Conoscenza, cioè a quei volumi che forniscono al lettore una prospettiva di analisi, prevalentemente teorica, sul tema dei processi formativi, dei modelli di apprendimento, fino a comprendere classici sull'educazione. In questa area rientrano i lavori di Alessandrini, Bauman, Bertagna, Cambi, per citarne alcuni, e classici come Dewey, Piaget, ecc., per un totale di 20 proposte editoriali.

La seconda area, *Apprendimento situato e comunità di pratica*, fa riferimento in primis all'approccio wengheriano delle comunità di pratica e a tutti gli studi condotti da esperti del settore sul tema, con possibili applicazioni pratiche. Il riferimento va dapprima ai volumi, ormai divenuti un classico, di Wenger e Lave, ed anche ad autori italiani quali Alessandrini, Ellerani, Fabbri, Galliani, ed autori stranieri come Rheingold, Sennett, ecc. In questa area sono andati a confluire un numero di proposte editoriali pari a 13.

Altrettanto importanti sono i lavori di Mezirow, Moon, Mortari, Striano, e maestri come Dewey, Bruner, Vygotskij, i quali hanno perlopiù approfondito la possibile valenza dell'approccio riflessivo e trasformativo dell'apprendimento in una prospettiva diacronica. Le 15 proposte editoriali rientrano nella terza area tematica denominata *Riflessività e Pratica sociale*.

L'ultima area, denominata *La significatività "pedagogica" della formazione in rete*, sottolinea il ruolo predominante della rete come "spazio di esercizio dell'apprendimento". Gli studi ivi considerati in questa area affrontano il tema delle tecnologie e delle possibili ricadute nei processi di apprendimento degli studenti, nella didattica, nei contesti informali e non formali, fino a proposte di ricerca recenti qual è la media education. I riferimenti vanno dai lavori di Maragliano, Rivoltella, Riva a cui aggiungasi opere straniere ma tradotte in italiano come le argomentazioni di Castells, Levy, McLuhan. Quest'area ha raccolto al suo interno 10 proposte editoriali.

Considerato l'elenco numeroso di volumi, le ore a disposizione per il primo incontro si sono rivelate insufficienti tanto da consentire ai singoli gruppi di lavorare in maniera più distesa ed analitica all'area tematica assegnata, e di completare l'attività di analisi e selezione dei testi in un arco temporale antecedente al secondo incontro.

L'*allegato 1*, dunque, riporta il *Catalogo degli Apprendimenti* utilizzati nella prima fase del focus group.

5.5
La scelta dei brani dalla letteratura: la *seconda fase* del focus group

Il Catalogo degli Apprendimenti è stato somministrato ad apertura del secondo incontro, programmato a circa un mese di distanza, in cui i gruppi sono stati chiamati a compilare la griglia corrispondente all'area tematica assegnata. Per ciascun volume riportato nella griglia si richiedeva l'indicazione di un "giudizio numerico" sulla base della seguente legenda: PN (per niente) atto ad indicare che il volume ad opinione del gruppo non è rilevante ai fini del lavoro; P (poco) vuol dire che si è registrata una valutazione non condivisa da tutti gli studenti rispetto all'inserimento o meno del volume proposto per le attività previste; A (abbastanza) e M (molto) corrispondono al giudizio positivo del volume preso ad esame in quanto all'interno sono ravvisabili dei brani che in qualche modo possono stimolare una discussione ed una negoziazione riflessiva di significato all'interno del gruppo.

Un altro aspetto importante da considerare è la necessità di effettuare delle scelte in base al quale poter estrapolare dai volumi selezionati dei brani e/o dei passaggi che: 1) possono attivare nel gruppo un momento di condivisione reciproca; 2) che rispecchiasse in qualche modo le esperienze vissute dallo stesso studente; 3) che rendesse possibile un pratica di tipo riflessivo; 4) la possibilità di collocare successivamente il/i brano/i nelle tre dimensioni del formale, non formale e informale. Si registra, pertanto, un'analisi comparata dei volumi individuati, che sono stati ridotti da 58 a 38, e dei brani, da 64 evidenziati a 21 ripartiti in n. di 7 per l'apprendimento formale, altrettanti per l'informale e il non formale.

Per quanto riguarda la *catalogazione dei volumi*, dall'analisi dei dati si evince una sostanziale conferma della scelta di quei volumi che in qualche modo costituiscono parte integrante dei programmi di alcuni Corsi di Studio che gli

studenti hanno frequentato – oppure stanno frequentando – nel corso dell'ultimo anno accademico. La scelta, dunque, è ricaduta in primis sui volumi della Prof.ssa Alessandrini, dal manuale dei processi formativi al saggio sulle comunità di pratica, ed anche a libri quali Ellerani, sull'importanza delle comunità di pratica condotte con insegnanti, ad una visione meramente sociologica come il saggio di Castells. L'aspetto forse che dovrebbe richiamare ulteriori momenti di riflessione riguarda la scarsa consapevolezza dell'importanza dell'approccio teorico di classici quali Dewey, Piaget, ecc., da molti non conosciuti.

La *tav. 5.5* riporta la frequenza delle risposte (in questo caso riflessioni) operate rispetto alle quattro aree di riferimento. Per ovvie ragioni di spazio, sono riportati soltanto le iniziali degli autori in corrispondenza del dato analizzato.

Area Tematica 1		**Area Tematica 2**		**Area Tematica 3**		**Area Tematica 4**	
AA	2	AG	5	BG	0	AAVV	5
AG	5	AG, PC	5	BJS	0	APRPC	5
AG	5	EPG, PM	5	DJ	0	BS	4
AG	5	EY	2	DJ	0	CV, PD	4
AG	4	FL	4	KDA	1	CC	5
BZ	4	FP	2	MJ	5	GL	4
BG	3	GL, DeRM	4	MJ	5	LP	0
CF	4	LJ, WE	5	MJ	5	MR	4
EPG	5	LJ, WE	5	MJA	5	MCLM	0
HER, BGH	0	RH	0	ML	4	RG	5
I	4	SR	4	ML	4		
MU	4	WE	5	PM	2		
MF	3	WE, McDR	5	SR	5		
ME	2			SM	5		
PJ	0			VLS	0		
RCR	0						
SF, SM	5						
TS	2						
VBM	2						
	10		**10**		**10**		**8**

Tav. 5.5 – Totale delle frequenze dei brani in letteratura
Fonte: Elaborazione personale

Per quanto riguarda il lavoro di scelta dei brani, i gruppi di lavoro per ciascuna area di competenza hanno dibattuto congiuntamente rispetto a diversi passi dei volumi facendo riferimento dapprima alle argomentazioni riportate negli indici per poi leggere insieme alcuni passaggi. Il passo successivo, dunque, ha visto coinvolgere gli studenti nella lettura e nel commento del brano, ovvero riflettere sia sulle possibili ricadute nella realtà universitaria sia in un raffronto rispetto alle proprie esperienze. Questo passaggio è stato fondante per capire anche la giusta collocazione dei brani evidenziati all'interno delle tre dimensioni dell'apprendimento. I gruppi sono stati chiamati poi a riportare i brani evidenziati in appositi fogli di lavoro utilizzando la seguente codificazione: AF

(Apprendimento formale), AI (Apprendimento informale), ANF (Apprendimento non formale). Questa operazione ha determinato 24 brani per AF, 22 per ANF e 18 per AI, per un totale complessivo pari a 64. I brani raccolti in un unico foglio di lavoro sono stati proiettati in aula per cercare di ragionare unitamente sulle possibilità di eliminazione degli stessi.

Si è, dunque, attivato un ulteriore focus group che, a vista del ricercatore, ha riscontrato elementi e caratterizzazioni comuni per una comunità di pratica: il senso di appartenenza, di negoziazione di significato e quindi di scambio.

Il risultato conseguito ha portato l'aula a stilare i trenta brani equamente ripartiti per ognuna delle dimensioni oggetto del lavoro con l'intento di orientare ciascun gruppo, in vista dell'incontro finale, a riflettere sui descrittori e compilare la *Griglia di analisi degli apprendimenti*, riportata nell'*allegato 2* al presente lavoro.

5.6
Corrispondenza tra le dimensioni, le aree tematiche, e obiettivi di riferimento dell'unità di analisi: la *terza fase* del focus group

L'ultimo incontro del focus group avvenuto nel mese di dicembre dell'anno 2014, ha richiamato dapprima i partecipanti a riflettere sulla scelta di ogni singolo brano sulla base sia dell'iniziale proposta di analisi dei volumi sia nella scelta delle possibili evidenze empiriche. Ciò ha consentito chiaramente di rendere confrontabili e comparabili i 58 brani iniziali rispetto alla scelta successiva caduta a 38 e conseguentemente a 30. Il ricercatore ha annotato ogni singola riflessione riportata dai rispettivi gruppi in modo da trovare delle possibili corrispondenze tali da consentire la trasformazione del brano in descrittore, oltre che trovarne la giusta connotazione in una delle dimensioni di riferimento.

I gruppi, pertanto, hanno proceduto con la compilazione della Griglia di analisi degli apprendimenti ragionando per ognuno delle evidenze empiriche dei brani il suo reale valore in termini di accettabile oppure non accettabile. Il passo aggiuntivo è stato anche quello di riflettere sul possibile interstizio tra le dimensioni (formale, non formale e informale dell'apprendimento), le aree tematiche (Apprendimento, formazione e conoscenza; Apprendimento situato e comunità di pratica; Riflessività e pratica sociale; La significatività "pedagogica" della formazione in rete), degli obiettivi della ricerca e dei brani individuati.

Sono stati ricavati in totale 10 kit strumenti di lavoro, di cui 5 per il Corso di pedagogia sociale e del lavoro e 5 per il Corso di pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, all'interno dei quali si è scelto di selezionare quelle unità di analisi che, scaturite non soltanto dalle risposte alle domande contenute nel kit, ma anche dalle riflessioni emerse nel corso della discussione, e che rispondono alle domande sostanziali e quindi agli obiettivi della ricerca. Le unità di analisi sono state *indicizzate* per individuare e poi raggruppare in categorie concettuali, quei brani che riguardano i temi oggetto di interesse della ricerca e quindi traducibili in "descrittori", e i *codici-indici* utilizzati riflettevano in qualche modo le tre dimensioni dell'apprendere, ovvero: AF, ANF, AI.

La *tav. 5.6* riguarda, quindi, la corrispondenza tra dimensioni, aree tematiche, e obiettivi di riferimento per capire la correlazione derivante dal processo di lavoro tra *brani* (*passaggi*) e *descrittori*. È altresì vero che la difficoltà è consistita sia nella familiarizzazione conoscitiva dei brani individuati sia nella similarità descrittiva tra alcuni descrittori. Per tali ragioni, la scelta è stata molto oculata e soprattutto ha stimolato nei gruppi la necessità di pervenire ad una decisione comune, molto spesso divergente, ma che però ha disegnato un quadro chiaro dei loro punti di vista sull'argomento, raggiungendo così uno dei risultati importanti per il ricercatore.

Dim	Categoria	Obiettivi	Brani/Descrittori
AF	Apprendimento, formazione e conoscenza	Comprendere quali siano gli apprendimenti che gli studenti considerano fondamentali per costruire la propria identità professionale e la definizione delle competenze pedagogico-educative ritenute essenziali per gestire il proprio percorso di studio e lavoro.	Ref. 6AF_006 – passaggio 1 Ref. 7AF_007 – passaggio 2 Ref. 3AF_003 – passaggio 4 Ref. 2AF_002 – passaggio 5 Ref. 10AF_010 – passaggio 7 Ref. 8AF_008 – passaggio 8 Ref. 5AF_005 – passaggio 9 Ref. 4AF_004 – passaggio 10
	Apprendimento situato e comunità di pratica		
	Riflessività e pratica sociale		
	La significatività "pedagogica" della formazione in rete		Ref. 1AF_001 – passaggio 3 Ref. 9AF_009 – passaggio 6
ANF	Apprendimento, formazione e conoscenza	Esplorare le opportunità e i vincoli legati a traiettorie di pratica educativa che supportino le conoscenze situate, relazionalmente costruite, tacite e distribuite, che costituiscono il tessuto professionale in cui si manifesta e realizza la quotidianità degli studenti.	
	Apprendimento situato e comunità di pratica		Ref. 4ANF_004 – passaggio 6 Ref. 9ANF_009 – passaggio 7 Ref. 1ANF_001 – passaggio 10 **Ref. 4AINF_004 – passaggio 2** **Ref. 3AINF_003 – passaggio 5**
	Riflessività e pratica sociale		Ref. 7ANF_007 – passaggio 4 Ref. 8ANF_008 – passaggio 5 Ref. 10ANF_010 – passaggio 9
	La significatività "pedagogica" della formazione in rete		Ref. 5ANF_005 – passaggio 2 Ref. 6ANF_006 – passaggio 8
	Apprendimento, formazione e conoscenza	Il ricorso a strategie comunicative ed organizzative efficaci,	**Ref. 2ANF_002 – passaggio 1** **Ref. 3ANF_003 – passaggio 3**

AI	Apprendimento situato e comunità di pratica	in grado di creare contesti facilitanti di cooperazione, di motivare e responsabilizzare gli attori del processo di apprendimento. L'apporto fondamentale della tecnologia in quanto ambiente in cui emergono delle metodologie attive.	Ref. 1AINF_001 – passaggio 1 Ref. 5AINF_005 – passaggio 8 Ref. 2AINF_002 – passaggio 10
	Riflessività e pratica sociale		Ref. 6AINF_006 – passaggio 3 Ref. 7AINF_007 – passaggio 7
	La significatività "pedagogica" della formazione in rete		Ref. 8AINF_008 – passaggio 4 Ref. 10AINF_010 – passaggio 6 Ref. 9AINF_009 – passaggio 9

Tav. 5.6 – Correlazione dimensioni, categorie, obiettivi e descrittori
Fonte: Elaborazione personale

Rispetto alla *dimensione dell'apprendimento formale*, i passaggi dei brani corrispondono in maniera evidente al primo obiettivo della ricerca, ossia quello di riflettere sul livello di appartenenza e di partecipazione degli studenti nel contesto universitario rispetto al bagaglio di competenze acquisito – e che definiscono la propria identità – ed alle attività proposte nei diversi Corsi di Studio. Si registra pertanto una certa uniformità nella distribuzione degli indicatori tra l'area tematica 1 e la 4 seppur fa emergere anche un dato importante: *quanto poco le Università, ed i singoli Corsi di Studio, propongano dei momenti didattici e formativi in cui lo studente possa mettersi in gioco, lavorare cooperativamente, favorire la riflessione*. Infatti, nelle aree 2 e 3 non hanno trovato giusta collocazione alcun descrittore.

Passando alla dimensione *dell'apprendimento non formale*, l'obiettivo è di capire se nelle diverse situazioni (di studio, lavoro, ecc.) lo studente si trovi nella posizione di valutare i propri apprendimenti, di saperli far confluire rispetto ad una pratica intrapresa, e di attuare le opportune traiettorie trasformative. Ciò richiama un coinvolgimento personale nell'ottica di una dimensione collaborativa, nel senso di lavorare in gruppo, e quindi coltivare comunità di pratica. Ciò è dimostrato dalla maggiore distribuzione degli indicatori tra le aree 2 e 3 le quali sottolineano appunto tutte le argomentazioni sul tema delle CodP e dell'apprendimento riflessivo/trasformativo. Ulteriore conferma di quanto detto è il campo vuoto ravvisabile al punto 1, letto nella dimensione del formale.

Ultima dimensione è quella *dell'apprendimento informale* che si collega agli ultimi due obiettivi, cioè di riflettere sul grado di incidenza delle tecnologie nei processi apprenditivi. In questa dimensione però rientrano anche le strategie comunicative ed organizzative, due concetti che racchiudono in sé diversi significati che si prestano a collegarsi in parte con quanto inteso nella dimensione dell'ANF. La distribuzione degli indicatori è particolarmente equa con una maggiore presenza nelle aree 2 e 4, il che sottolinea che per gli studenti l'uso delle tecnologie è importante per costruire e coltivare, molto spesso tacitamente, delle CodP e in cui confermano *di sentirsi appartenere, partecipare e negoziare le*

proprie conoscenze. E, dunque, attraverso il ricorso ai social network, oppure condividendo semplicemente un video, un pensiero, oppure in reti professionali virtuali in cui portare avanti il compito assegnato.

I dati che hanno generato una forma di "distorsione" nell'interpretazione delle risultanze è la collocazione di alcuni passaggi riconosciuti come appartenenti alla dimensione AI in quella ANF, e viceversa. Nella tabella i passaggi esaminati sono contrassegnati in rosso e collocati per quanto riguarda AI nell'area "Apprendimento situato e comunità di pratica" e ANF nell'area "Apprendimento, formazione e conoscenza". Ciò vuol significare che i gruppi hanno riscontrato una certa difficoltà di interpretazione del passaggio e della sua collocazione in una delle dimensioni dell'AI e dell'ANF e la similarità di contenuti, nonché la necessità di un'ulteriore interpretazione del contenuto del passaggio e successiva *ri*collocazione.

Durante la fase di elaborazione e riempimento delle griglie sono stati considerati, invece, i contesti più ampi da cui venivano estrapolate le unità di analisi, cioè le conversazioni precedenti e successive, nonché le informazioni del contesto disponibili, per cercare di confermare quanto espresso dai soggetti nel modo più possibile corrispondente al loro punto di vista, nonché il grado di corrispondenza tra le pratiche riflessive degli studenti ed il descrittore scelto. Conferma, inoltre, la "distribuzione di correlazione" elaborata nella tabella precedente.

Definite le opportune analisi, la correlazione è stata ulteriormente confermata dalle informazioni statistiche estrapolate dalla Griglia degli apprendimenti, in modo da ridurre ulteriormente la scelta da trenta a ventuno brani, o come riportato nella legenda di codificazione "passaggi". Si è proceduto quindi all'*item analysis* per verificare il grado di difficoltà di comprensione e di selettività per ogni singolo passaggio e capire se lo stesso possa essere tradotto in descrittore. L'item analysis rileva sia il grado di difficoltà – indicato con la sigla Df –, ovverosia il grado di complessità nella lettura e nella comprensibilità di un singolo brano per gli studenti a cui è stato sottoposto, sia il grado di discriminatività – indicato con Ds – che si ricava dal rapporto tra la differenza della somma dei punteggi migliori dell'estremo superiore, meno la somma di quelle migliori dell'estremo inferiore, fratto il numero di soggetti che compongono un estremo. La formula matematica è:

$$ID = (Xmigliori - Xpeggiori)/ N$$

Per l'indice di difficoltà i valori variano da 0 e 1: più il punteggio si avvicina allo 0 più il brano risulta essere comprensibile, più si avvicina all'1 e più viene considerato difficile. Per l'indice di discriminatività i valori spaziano tra +1 e -1, in cui è necessario disporre in ordine decrescente i risultati emersi dalla griglia, in modo da poter individuare due fasce numericamente equivalenti che determinano i "passaggi migliori" (*estremo superiore*) e i "passaggi non rilevanti" (*estremo inferiore*). Sono stati, pertanto, definiti i criteri con cui misurare entrambi gli indici: per quanto riguarda l'indice di difficoltà tra 0 e 0.29 si considera il brano di facile comprensione e di possibile utilizzo come descrittore, tra 0.30 e 0.50

medio-facile, tra 0.51 e 0.70 medio-difficile e 0.71 a 1 in cui il brano non viene preso in considerazione per la formulazione dei descrittori; rispetto all'indice di discriminatività, può essere insufficiente se compreso tra 0 e 0.20, sufficiente tra 0.21 e 0.40, buona tra 0.41 a 0.60 fino a ottima tra 0.61 a 1.

Sulla base dei risultati emersi dall'item analysis, sono state operate diverse modifiche per migliorare il livello di comprensione dei descrittori. I brani sono stati confermati, modificati o eliminati sulla base dei valori espressi dagli indici e dal contenuto della domanda. In particolare, sono stati eliminati quei passaggi in cui il differenziale tra Df e Ds fosse particolarmente evidente, registrando una distanza di valore molto marcata.

Nella *tavola 5.7* sono stati riportati i risultati dell'analisi specificando il passaggio, la dimensione a cui fa riferimento, il punteggio ottenuto nel calcolo dei due indici (Df e Ds).

#	Dim	Brano	Df	Ds	Descrittore
1	AF	Ref. 6AF_006 – passaggio 1	0.29	0.21	
2	AF	Ref. 7AF_007 – passaggio 2	0.38	0.26	
3	AF	Ref. 1AF_001 – passaggio 3	0.48	0.37	
4	AF	Ref. 3AF_003 – passaggio 4	0.45	0.48	
5	AF	Ref. 2AF_002 – passaggio 5	0.33	0.31	
6	AF	**Ref. 9AF_009 – passaggio 6**	**0.71**	**0.13**	**Eliminata**
7	AF	**Ref. 10AF_010 – passaggio 7**	**0.75**	**0.11**	**Eliminata**
8	AF	**Ref. 8AF_008 – passaggio 8**	**0.51**	**0.20**	**Eliminata**
9	AF	Ref. 5AF_005 – passaggio 9	0.28	0.21	
10	AF	Ref. 4AF_004 – passaggio 10	0.29	0.22	
1	ANF	**Ref. 2ANF_002 – passaggio 1**	**0.5**	**0.18**	**Eliminata**
2	ANF	Ref. 5ANF_005 – passaggio 2	0.29	0.41	
3	ANF	**Ref. 3ANF_003 – passaggio 3**	**0.53**	**0.19**	**Eliminata**
4	ANF	Ref. 7ANF_007 – passaggio 4	0.33	0.40	
5	ANF	Ref. 8ANF_008 – passaggio 5	0.30	0.28	
6	ANF	Ref. 4ANF_004 – passaggio 6	0.22	0.22	
7	ANF	Ref. 9ANF_009 – passaggio 7	0.31	0.35	
8	ANF	Ref. 6ANF_006 – passaggio 8	0.31	0.41	
9	ANF	**Ref. 10ANF_010 – passaggio 9**	**0.56**	**0.9**	**Eliminata**
10	ANF	Ref. 1ANF_001 – passaggio 10	0.8	0.22	
1	AI	Ref. 1AINF_001 – passaggio 1	0.30	0.30	
2	AI	**Ref. 4AINF_004 – passaggio 2**	**0.55**	**0.15**	**Eliminata**
3	AI	Ref. 6AINF_006 – passaggio 3	0.35	0.42	
4	AI	Ref. 8AINF_008 – passaggio 4	0.33	0.30	
5	AI	**Ref. 3AINF_003 – passaggio 5**	**0.54**	**0.15**	**Eliminata**
6	AI	**Ref. 10AINF_010 – passaggio 6**	**0.56**	**0.18**	**Eliminata**
7	AI	Ref. 7AINF_007 – passaggio 7	0.22	0.26	
8	AI	Ref. 5AINF_005 – passaggio 8	0.26	0.26	
9	AI	Ref. 9AINF_009 – passaggio 9	0.25	0.29	
10	AI	Ref. 2AINF_002 – passaggio 10	0.26	0.28	

Tav. 5.7 – Esiti dell'item analysis sulla Griglia degli Apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Sulla base delle analisi effettuate, si registra una certa uniformità tra quanto rilevato nel lavoro di correlazione e di discriminazione. Si confermano, dunque, l'eliminazione di quei passaggi per i quali i gruppi hanno reputato il brano particolarmente difficile nella sua comprensione testuale e di impossibilità di correlare lo stesso brano alle esperienze quotidiane di cui gli studenti sono i principali protagonisti. È da ravvisare che la maggiore distanza tra punteggio di difficoltà e di discriminatività riguarda i passaggi che, nella fase deputata alla correlazione, erano stati posizionati in maniera erronea, a conferma del fatto che i brani precedentemente evidenziati hanno determinato numerose interferenze da parte dello stesso – ed altrui – gruppi, e che ben difficilmente quel brano potesse essere inserito nel modello e somministrato nella fase di intervento ai campioni selezionati. Per quanto riguarda i passaggi eliminati nella dimensione dell'AF, l'indice di discriminatività è risultato troppo basso e si è quindi stabilito di eliminarli entrambi, e nel terzo caso è stato invece l'indice di difficoltà a stabilire di togliere il brano dalla griglia perché verificata troppo complessa. Ultimo aspetto riguardava l'indecisione nell'attribuzione del punteggio, nel momento della compilazione della griglia, ad alcuni brani perché considerati molto simili. Ciò ha determinato una lettura analitica del testo per capire l'effettiva rilevanza – o meno – del brano stesso, attivando una forma di discussione collegiale al fine di mettere a confronto le "diverse interpretazioni" rispetto allo stesso.

Mettendo a confronto le tre tipologie, si nota l'incidenza maggiore per l'*apprendimento di tipo informale*, in cui ad un brano di facile comprensione corrisponde un livello di discriminatività considerata buona, rilevando la poca distanza che separa ambedue gli indici. Conferma inoltre l'ipotesi che il soggetto costantemente esplora e fa ricorso alle proprie traiettorie di pratica educativa, riflessiva, trasformativa nell'affrontare ad esempio un compito assegnato, un lavoro, una specifica responsabilità, ecc.

Questa fase particolarmente complessa di analisi ed interpretazione dei dati, ha consentito in sede di focus group di estrarre i ventuno descrittori, distribuiti in 7 per il formale, 7 per il non formale e 7 per l'informale, che sono andati a confluire nel modello dell'IQA, e descritti nello specifico nel prossimo paragrafo.

5.6.1
Il modello IQA:
i primi ventuno descrittori

L'obiettivo del focus group è stato di esplorare le dimensioni rintracciabili nei diversi passaggi (brani) attraverso il quale gli studenti descrivono i saperi, le competenze professionali e le capacità riflessive e trasformative che ritengono possano in qualche modo garantire la familiarizzazione con l'ambiente universitario, la possibilità di agency tra le diverse esperienze vissute, l'opportunità concreta di facilitazione degli apprendimenti. Un'attenzione specifica è stata rivolta alle modalità con cui i soggetti hanno attivato processi di costruzione di repertori di saperi mediante l'analisi testuale dei brani. In particolare, la formulazione del descrittore ha richiesto una lettura attenta anche in considerazione del fatto che lo stesso sarà somministrato, nella fase di action

methodology, ad altri colleghi di Corso. Si è ritenuto necessario, pertanto, facilitare la lettura evidenziando in particolare alcuni periodi considerati importanti per la comprensione del testo, e codificati utilizzando delle parole-chiave.

Per quanto riguarda la dimensione dell'*apprendimento formale*, la didattica deve essere "vista e pensata" come spazio di originale elaborazione del sapere in cui l'apprendimento iniziale è immediatamente seguito dalla sua applicazione pratica; una didattica che ponga lo studente al centro delle attività formative, dai contenuti flessibili e in cui si renda possibile il raccordo tra valutazione e risultati degli apprendimenti. Nell'analisi si è però rilevata un'evidente criticità: i gruppi hanno percepito – e percepiscono ancora – la valutazione come modalità sommativa degli apprendimenti piuttosto che come modalità di monitoraggio in itinere, tanto da non essere acclusa tra i sette descrittori che compongono la dimensione, riportati nella tavola *5.8a*. Altresì, l'apprendimento formale può risultare efficace nel momento in cui i metodi per lo sviluppo delle competenze e per lo sviluppo dell'apprendimento si configurano come strumenti capaci di conciliare l'espressione dell'autonomia individuale con il potenziamento dei progetti didattico-formativi.

1. **DIDATTICA** La didattica è il momento in cui la conoscenza viene "messa in forma", la lezione viene pensata come spazio di originale elaborazione del sapere da parte dello studente, ***la rappresentazione dominante della conoscenza è a forte componente euristica***. Ref. 6AF_006 – passaggio 1	**2.** **COMUNITA' DI PRATICA** L'offerta formativa del Corso di Laurea è orientata non soltanto all'erogazione di contenuti ma anche ***come "communitas" all'interno della quale ricerca, produzione culturale, mutuo scambio*** tra docenti e studenti costituiscono parte integrante di un unico sistema. Ref. 7AF_007 – passaggio 2
3. **COMUNITA' DI PRATICA** Il progetto didattico-formativo pone lo studente ***nella condizione di rispondere positivamente alle attività proposte lasciando tracce di sé*** (testuali) nell'ambiente, mette a disposizione conoscenze e competenze a beneficio degli altri studenti legittimando la partecipazione periferica. Ref. 1AF_001 – passaggio 3	**4.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** I metodi per lo sviluppo delle competenze e per lo sviluppo dell'apprendimento si configurano come ***strumenti capaci di conciliare l'espressione dell'autonomia individuale con il potenziamento dei progetti didattico-formativi*** permettendo di accompagnare il cambiamento con la crescita degli studenti e la ricerca dell'efficacia. Ref. 3AF_003 – passaggio 4
5. **LEARNING OUTCOMES** La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze vengono saldamente ***raccordati ai risultati di apprendimento (learning outcomes)***, così da consentire la connessione tra apprendimenti formali, non formali ed informali e per	**6.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Le attività proposte agli studenti ***indirizzano allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo***, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'Università e dai diversi docenti. I ***contenuti curricolari risultano flessibili*** e dalla struttura aperta in modo da

accrescere la trasparenza di qualifiche e competenze nel mondo del lavoro. Ref. 2AF_002 – passaggio 5	consentire percorsi diversificati. Ref. 5AF_005 – passaggio 9
7. **DIDATTICA** L'apprendimento è più efficace ***quando l'apprendimento iniziale è immediatamente seguito dall'applicazione***: le attività didattiche e laboratoriali mettono gli studenti nella condizione di imparare di più quando sono obbligati a rendere visibile e osservabile ciò che apprendono attraverso esercitazioni, simulazioni, ecc. Ref. 4AF_004 – passaggio 10	

Tav. 5.8a – I descrittori dell'AF
Fonte: Elaborazione personale

In questo caso, la *didattica* viene considerata come modalità innovativa di elaborazione del sapere e trasmissione dei contenuti; l'interazione costante tra studenti e docenti, sia in aula sia nei momenti informali, viene considerata come possibilità di sviluppo di *comunità di pratica*; l'insieme delle attività sono, secondo il punto di vista degli studenti, esclusivamente indirizzate a sviluppare i contenuti previsti nel curricolo seppur in maniera flessibile, e deputate a favorire *apprendimento e competenze* da un lato ed a verificare i *learning outcomes* dall'altro per stabilire una connessione tra apprendimenti formali, non formali ed informali.

I descrittori contenuti nella dimensione dell'*apprendimento non formale* sono riportati nella *tav. 5.8b*, e codificati in comunità di pratica, apprendimento, identità e partecipazione, blended learning.

22. **APPRENDIMENTO** Lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente (come la lettura di libri, articoli e altro materiale; l'uso di materiale audiovisivo e la navigazione di risorse nel web; la partecipazione a seminari, discussioni, gruppi di aiuto-aiuto; problem solving e discussioni di casi) ***permette una maggiore flessibilità nell'apprendimento***. Ref. 5ANF_005 – passaggio 2	**23.** **COMUNITA' DI PRATICA** Lo studente contribuisce alla ***strutturazione dell'ambiente di apprendimento e del proprio contesto***, si pone come interlocutore per la costruzione del sapere, prende decisioni, valuta e si auto-valuta. Tradotto in termini di competenze, il profilo dello studente si caratterizza per la sottolineatura del saper organizzare e organizzarsi, del saper condividere e del saper valutare e valutarsi. Ref. 7ANF_007 – passaggio 4
24. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Il progetto didattico-formativo segnala un'adesione a una concezione pedagogica dell'apprendimento in cui ***lo studente è chiamato a farsi parte attiva di un contesto sociale***, si connette alle azioni dei propri	**25.** **LEARNING OBJECT** L'azione didattica ***rende possibile la costruzione/reperimento e contestualizzazione di learning objects***, la personalizzazione delle aree di lavoro e degli strumenti di interazione, la profilatura degli utenti.

colleghi partecipando alla vita del contesto di pratica. Ref. 8ANF_008 – passaggio 5	Ref. 4ANF_004 – passaggio 6
26. **BLENDED LEARNING** ***L'erogazione delle unità didattiche in modalità blended*** attiva e ricontestualizza le esperienze degli studenti lungo le dimensioni emancipatoria (*conoscenza intesa come empowerment*) e performativa/generativa (*conoscenza in azione*) e favorisce un apprendimento riflessivo ed espansivo e lo sviluppo di una progettualità creativa. Ref. 9ANF_009 – passaggio 7	**27.** **COMUNITA' DI PRATICA** ***L'istituzione si organizza come comunità di apprendimento professionale*** per favorire il miglioramento e la valutazione continua delle finalità e delle competenze con processi che coinvolgono l'interno (*auto-peer valutazione*) e l'esterno (*etero-valutazione e accountability*). Ref. 6ANF_006 – passaggio 8
28. **INTERAZIONE E NETWORKING** Si propongono attività formative che contribuiscano ***ad elevare il grado di interazione in un'ottica di networking***, scambiando messaggi, svolgendo compiti didattici e di ricerca, avvalendosi di sistemi di comunicazione caratterizzati da numerosi livelli di integrazione (blog, forum, social network, wiki, ecc.). Ref. 1ANF_001 – passaggio 10	

Tav. 5.8b – I descrittori dell'ANF
Fonte: Elaborazione personale

Anche nella dimensione del non formale, le comunità di pratica costituiscono indubbiamente uno strumento necessario in cui lo studente è chiamato a farsi parte attiva, partecipando alla vita del contesto della pratica. Gli studenti pongono l'accento sulla rilevanza dei saperi pratici, costruiti attraverso processi ricorsivi (dalla lettura di un libro, la ricognizione di articoli nel web) e sociali (lo scambio di messaggi per e-mail, oppure tramite i social network), che richiedono di essere sottoposti ad una elaborazione critica e riflessiva, per sviluppare un profilo personale e professionale sentito e pertinente.

La scelta dei descrittori mette in evidenza come per lo studente il sapere non sia separabile dall'agire quotidiano e l'apprendere sia un'attività connaturata ai processi di interazione (nel face to face) e di networking (con l'uso della rete) all'interno dell'Università.

Uno studente che si pone, dunque, *come interlocutore per la costruzione del sapere, prende decisioni, valuta e si auto-valuta*.

Il sapere di cui gli studenti sono consapevoli si riferiscono sia a contenuti epistemologici di conoscenza sia a contenuti di abilità, quale esito dell'interazione di più traiettorie convergenti e divergenti.

Un sapere che è risultato di comunità di pratica che al contempo attiva processi di socializzazione e di partecipazione per sviluppare la propria *identità individuale*. Ciò è maggiormente garantito dal quotidiano uso dei media e delle nuove tecnologie.

La *tav. 5.8c* descrive, pertanto, i descrittori che vanno a confluire nella dimensione dell'*apprendimento informale*.

43. **PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE** La scansione del tempo e i ritmi della giornata sono ***oggetto di una progettazione esplicita al fine di legittimare i ritmi sociali*** pur salvaguardando quelli individuali, per favorire il senso di socializzazione e di appropriazione del tempo quotidiano. Ref. 1AINF_001 – passaggio 1	**44.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** ***Le situazioni caratterizzate dalla centralità dell'interazione peer-to-peer*** preludono a scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno dei partecipanti in un'impresa comune (lavoro di gruppo virtuale, discussione di casi in videoconferenza, problem solving, ecc.). Ref. 6AINF_006 – passaggio 3
45. **USO DEI MEDIA** L'utilizzo dei media e delle tecnologie nella prassi quotidiana ***favorisce la "condivisione sociale del sapere" ed una "nuova democrazia della conoscenza"***, aprendo originali prospettive alla didattica tanto da presentarsi come luogo e confronto tra diversi punti di vista. Ref. 8AINF_008 – passaggio 4	**46.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** ***La diversità dei modi in cui gli studenti più anziani e i nuovi arrivati stabiliscono e conservano identità*** – nel corso delle attività didattico-formative – genera prospettive differenti sulla pratica e il suo sviluppo. Ref. 7AINF_007 – passaggio 7
47. **BLENDED LEARNING** L'uso delle tecnologie a scopo didattico ***rendono le persone alone together, insieme ma sole***: raccolte nello stesso spazio fisico, ma stordite dal rapporto ipnotico con il proprio strumento di comunicazione. Ref. 5AINF_005 – passaggio 8	**48.** **USO DEI MEDIA** L'uso dei media consente agli studenti di acquisire competenze – come quelle del ritaglio, della ricontestualizzazione, della composizione in sintesi – che sono preziose (e difficilmente raggiungibili) in aula nel corso delle attività didattiche ***al fine di potenziare i processi di negoziazione dei significati simbolici costruiti***. Ref. 9AINF_009 – passaggio 9
49. **COMUNITA' DI PRATICA** Si promuovono ***discussioni scientifiche e incontri sociali***, come: il ricevimento del professore, il tutoring, la partecipazione a seminari e convegni, la preparazione/partecipazione a esami orali, dialoghi informali con altri studenti. Ref. 2AINF_002 – passaggio 10	

Tav. 5.8c – I descrittori dell'AI
Fonte: Elaborazione personale

La tavola illustra come gli apprendimenti siano appresi e radicati nell'esperienza vissuta nei diversi contesti in cui gli adulti si trovano coinvolti e nei modelli operativi elaborati; sia costruita attraverso la condivisione e la negoziazione all'interno dell'Università delle modalità di impegno dei

partecipanti in un'impresa comune e di definizione dei diversi livelli di partecipazione generando prospettive differenti sulla pratica; richieda di imparare dal sapere dei colleghi in quanto *interlocutori sempre più attivi* nel contribuire allo sviluppo ed alla condivisione degli apprendimenti; sia arricchita e validata dall'osservazione partecipante in altri contesti e dalla partecipazione a conversazioni, discussioni scientifiche, incontri e reticoli sociali più o meno sistematici. A questi aggiungasi il ricorso alle tecnologie, ed ai media in generale, che se da un lato apre originali prospettive alla didattica tanto da presentarsi come luogo e confronto tra diversi punti di vista, dall'altro lato può rivelarsi strumento che facilita l'apprendimento di un argomento e/o di un contenuto ma rende al tempo stesso – come riporta il descrittore – le persone alone together, insieme ma sole.

Indubbiamente, anche in questa dimensione le comunità di pratica rappresentano il "volano" principale su cui *iniziare a pensare* e *rendere pensabile* un diversa prospettiva nel fare didattica e ricerca, centrata sul ruolo delle studente.

5.7
Riflessioni al margine del capitolo. Il sesto livello dell'architettura

Il presente contributo illustra i risultati conseguiti nella prima fase delle attività previste dall'impianto metodologico della ricerca, ovvero lo svolgimento di focus group necessari per iniziare a maturare una consapevolezza rispetto alle considerazioni che gli studenti hanno sviluppato nel corso delle loro esperienze sul tema degli apprendimenti. Per rendere efficace l'intervento, il focus group ha analizzato le evidenze empiriche in letteratura, ovverosia nella proposta di un catalogo di volumi attinenti al tema considerato in cui poter estrapolare dei brani, appunto "evidenze", che consentano di valutare sia una prima annotazione rispetto all'incidenza degli apprendimenti sia di lavorare ad una conversione dei diversi passaggi (cioè i brani) in descrittori. Il risultato conseguito, pertanto, è stato quello di individuare *i primi* descrittori da far confluire nel modello dell'IQA.

Altro dato importante si è registrato nella maggiore propensione degli studenti nella dimensione dell'informale, e quindi nell'esigenza di far confluire tutte le esperienze arricchenti da diversi contesti di appartenenza nell'*ambito universitario*. La possibilità di approfondire il tema oggetto della lezione con ricerche sul web, le conversazioni informali con i propri colleghi, la necessità di imparare dai colleghi più anziani: sono tutte evidenze che confermano la volontà per lo studente di rendersi partecipante attivo nel proprio percorso di studio, nonché l'attivarsi di comunità di pratica ancora in maniera inconsapevole. L'aspetto che invece meriterebbe una nuova formulazione attiene la valutazione, ancora considerata dallo studente come strumento di misurazione del livello di preparazione tanto da rivelarsi fonte di demotivazione, in caso ad esempio di mancato superamento di un esame, e in casi minori di motivazione.

Il focus group, dunque, ha contribuito a definire il sesto piano dell'architettura, fornendo alcune dimostranze che saranno comparabili con le fasi successive della ricerca. È da aggiungere, inoltre, che il lavoro di individuazione delle "evidenze"

è quanto mai centrale perché ha consentito di riflettere su 58 brani, molti dei quali sono stati oggetto di un dibattito riflessivo al fine di rendere traducibili gli stessi in *item* che ritroveremo sia nell'intervista sia nel questionario. Ed anche ha dato ulteriore conferma dell'impianto teorico costruito, e dei paradigmi teorici di riferimento a ragion del fatto che le attività si sono concentrate sulle pratiche riflessive degli studenti, proprio perché «non sono lo specchio diretto di ciò che accade nella nostra testa; piuttosto, è una rappresentazione del processo attraverso un mezzo specifico» (p. 85)[244], e nel nostro caso il "mezzo specifico" è rappresentato dai diversi passaggi evidenziati. Secondo aspetto è che «nel rappresentare una riflessione personale non solo modelliamo il contenuto della nostra riflessione in modalità differenti, ma apprendimento anche dal processo in sé; in altre parole, si verifica un ulteriore apprendimento» (*Ibidem*), e quindi nella costruzione riflessiva e condivisa in gruppo dei descrittori.

Grazie ad una selezione della letteratura di riferimento in campo pedagogico, sociologico e psicologico, è stato possibile elaborare un quadro teorico multiprospettico, che riflette una personale ottica di studio sistemica e senza dubbio anche la complessità dell'oggetto di indagine, che mi ha permesso di conoscere le caratteristiche e gli effetti della motivazione degli studenti e di leggere e interpretare i dati rilevati nel corso dell'indagine empirica.

A dimostrazione delle teorizzazioni elaborate nella prima parte del lavoro, la prima fase è stata pensata ed attuata sul modello dell'*apprendimento riflessivo legato alle evidenze empiriche in letteratura*, individuando una giusta spiegazione rispetto al primo obiettivo (tracciare una linea teorica di riferimento che confermi l'ipotesi alla base dell'indagine) ed al secondo (comprendere quali siano gli apprendimenti che gli studenti considerano fondamentali per costruire la propria identità professionale e la definizione delle competenze pedagogico-educative ritenute essenziali per gestire il proprio percorso di studio e lavoro) ed alle rispettive domande di ricerca. In riferimento a quest'ultimo, la maggioranza dei partecipanti ai focus group sostiene che il processo di costruzione di un modello degli apprendimenti avvenga attraverso: a) l'elaborazione critica e riflessiva delle esperienze vissute (a casa, a lavoro, all'Università, ecc.) e la comprensione della posizione che si vuole assumere rispetto ad esse; b) la condivisione e la negoziazione all'interno del gruppo delle modalità di coltivazione di un'identità collettiva e dei rispettivi ruoli; c) la consapevolezza tra gli studenti più anziani di seguire i più giovani in un percorso di apprendistato (da cosa?) che aiuti a soffocare il senso di smarrimento e di poca chiarezza cui l'Università ci ha abituati; d) l'osservazione delle esperienze dei propri colleghi per rendere più fortificata la rete di relazioni sociali e gli scambi instaurati.

In sintesi, si rimanda alla citazione in apertura quando AR esprimeva una valutazione sull'organizzazione e la pianificazione dell'offerta didattico-formativa del Corso di Laurea di appartenenza, riassumibili in tre concetti: *punti di riferimento*, *orientarsi*, *apprendimento*. I punti di riferimento sono riconducibili sia all'istituzione di appartenenza sia alle relazioni instaurate con i colleghi ma a partire dalle esperienze soggettive vissute (rimando al punto a); orientarsi perché

[244] J.A. Moon (2004), *op. cit.*

per disporre di tutte le "attrezzature" per sviluppare e coltivare la propria identità personale e professionale si necessita di un supporto ed un aiuto concreto per orientare i propri apprendimenti (punto b). Non si ha apprendimento, infatti, se non si rende possibile un apprendimento di tipo riflessivo che aiuti ad acquisire consapevolezza delle conoscenze acquisite in un'ottica lifelong, ed anche se alla base non sussistono criteri e requisiti che consentono di negoziare i significati attraverso il sostegno fornito dagli studenti che stanno per concludere il percorso di studio rispetto a coloro che stanno appena iniziando (punto c).

Le motivazioni di fondo allora si collegano indubbiamente all'*apprendimento informale*, ovverosia di attingere al proprio bagaglio di saperi per *sapersi orientare* ed *essere in grado di orientare* nel contesto qual è l'Università.

I due capitoli successivi presentano i principi risultati emersi dall'indagine esplorativa con la somministrazione dell'intervista (Cap. 6) e del questionario nell'indagine quantitativa (Cap. 7).

6.
Secondo Step:
l'intervista esplorativa-qualitativa

«*Le situazioni caratterizzate dalla centralità*
dell'interazione peer-to-peer hanno reso possibile
scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno di ciascuno
nell'ottica di una impresa comune,
come ad esempio il lavoro di gruppo virtuale,
la discussione di casi in videoconferenza, il problem solving»
(AM, per l'apprendimento informale)

6.1
Premessa

Il settimo livello dell'architettura degli apprendimenti corrisponde al secondo step delle attività, di tipo *esplorativo-qualitativo*, corrispondente all'elaborazione, e successiva somministrazione di un'intervista strutturata ad un campione denominato di "convenienza" in quanto la finalità principale è di poter estrapolare informazioni importanti da parte di coloro che hanno già svolto il percorso di studio nell'ambito della filiera educativo-formativa e che attualmente ricoprono un ruolo diverso all'interno della stessa struttura dipartimentale. Mi riferisco ai borsisti ubicati nei servizi Stefol, borsisti incaricati nelle segreterie didattiche dei Corsi di Laurea, ed anche il personale tecnico-amministrativo e dottorandi/dottori di ricerca. L'analisi e l'interpretazione dei dati del campione è determinante per confermare le possibili correlazioni tra i diversi campioni e con le evidenze empiriche in letteratura. Dal momento che svolgono una mansione di tipo organizzativo e che ben conoscono le problematiche degli studenti (dettato dal fatto che in tempi remoti lo sono stati anche loro), potrebbe rivelarsi utile capire le opinioni rispetto alle dinamiche apprenditive per cercare di formulare una valutazione coerente con i cambiamenti futuri attesi.

Anche per questo è stata riportata la citazione di AF rispetto ad una considerazione sull'apprendimento informale. La studentessa evidenzia quanto il rapporto peer-to-peer, non sempre verificabile, possa aiutare ogni soggetto ad una preparazione migliore in vista degli obblighi dettati dal piano formativo. Lavorare cooperativamente in gruppo, così come rilevato nel focus group, motiva maggiormente gli studenti ad un processo di costruzione della conoscenza in maniera cooperativa e distribuita; infatti, come afferma G. Alessandrini questa forma di apprendimento «è superiore per un effetto gestaltico (cioè emergente direttamente dalle proprietà strutturanti dell'entità complessiva "gruppo"), alla

somma delle conoscenze individuali dei membri del gruppo» (p. 42)[245], e quindi nell'ottica di un'*impresa comune.*

Il secondo step si è articolato nell'arco di un semestre; da gennaio a febbraio 2015 si è proceduto con l'elaborazione del modello di intervista tenendo conto delle evidenze empiriche in letteratura considerate non particolarmente significative dal campione di riferimento (ed automaticamente escluse dal primo elenco dei descrittori), dell'impianto teorico di riferimento e da alcuni modelli disponibili quali Isfol. L'obiettivo è di rilevare i bisogni e le competenze da parte di studenti ed ex studenti di Scienze della Formazione, ovverosia un'analisi quali/quantitativa delle modalità di funzionamento degli apprendimenti formali, non formali ed informali. L'intervista prodotta è stata preliminarmente somministrata ad un gruppo di studenti al fine di ricevere un riscontro in merito al grado di complessità degli item costruiti, gli aspetti modificabili e da migliorare, ecc.

Nel periodo febbraio-fine marzo, si è proceduto con la costruzione del campione di convenienza che ha visto il coinvolgimento di n. 26 intervistati. Sono state contattate tutte le persone che rientrassero nei criteri stabiliti, manifestando fin da subito la loro disponibilità di far parte della ricerca e di poter fornire in qualche modo il loro contributo. I soggetti contattati hanno partecipato ad un incontro preliminare, in cui è stato spiegato loro il perché di questo tipo di indagine, nonché gli obiettivi e i risultati attesi.

La somministrazione delle interviste ha interessato il periodo marzo-maggio 2015. Considerata la lunghezza dell'intervista e talvolta la complessità degli item, si è stabilito di disporre di un arco temporale flessibile per poter riflettere e rispondere alle numerose domande. In alcuni casi sono state consegnate interviste in modalità cartacea, in altre è stata creata una versione per il web utilizzando uno strumento open source messo a disposizione da Lime Survey. Grazie a tale accorgimento è stato possibile raccogliere le opinioni dei ventisei intervistati per poterli poi catalogare nella matrice dei dati: fase deputata all'analisi e all'interpretazione dei dati che ha interessato il periodo giugno-settembre dello stesso anno.

Questa seconda fase, dunque, è stata pensata e costruita facendo ricorso alle caratterizzazioni della *trasformatività degli apprendimenti*, ossia del secondo paradigma teorico di riferimento descritto nella prima parte del lavoro. L'intenzione è di consentire alla singola persona di compilare l'intervista individualmente e di poter disporre di tempo sufficiente per riflettere sugli item proposti, capire le possibili correlazioni rispetto sia al "ricordo del percorso di studio universitario" (cito "ricordo" perché uno degli elementi da non sottovalutare è la continua modifica degli ordinamenti che, rispetto al passato, ha dettato nuove questioni burocratiche, l'articolazione specifica degli insegnamenti, ecc.) sia in riferimento al contributo nella fase di organizzazione e di gestione delle questioni universitarie. Significa pertanto partire da una riflessione degli schemi di significato per renderli traducibili in prospettive, nel senso che la

[245] G. Alessandrini, *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche*, in AA.VV., "La scuola come apprendimento. Apprendistato cognitivo e apprendimento situato", Rivista Dirigenti Scuola, La Scuola, Brescia, 32/2012.

risposta fornita dal soggetto ad un item specifico è la risultanza di un'analisi del brano proposto rispetto alla propria esperienza e dettato dalle possibili linee trasformative nelle dinamiche apprenditive dello stesso.

A partire dalla descrizione della strutturazione dell'intervista, il capitolo intende descrivere i principali risultati ottenuti dall'analisi delle dimensioni indagate per poter verificare sia la correlazione e la regressione delle risultanze quanto individuare i secondi 21 descrittori, equamente ripartiti nelle tre dimensioni dell'apprendimento, che andranno ad aggiungersi nel modello dell'IQA.

6.2
La struttura: *l'intervista degli apprendimenti*

L'intervista si compone di quattro sezioni per complessive ventisei proposte di *items*, così ripartite:

1) dimensione anagrafica;
2) gli apprendimenti formali;
3) informali;
4) non formali.

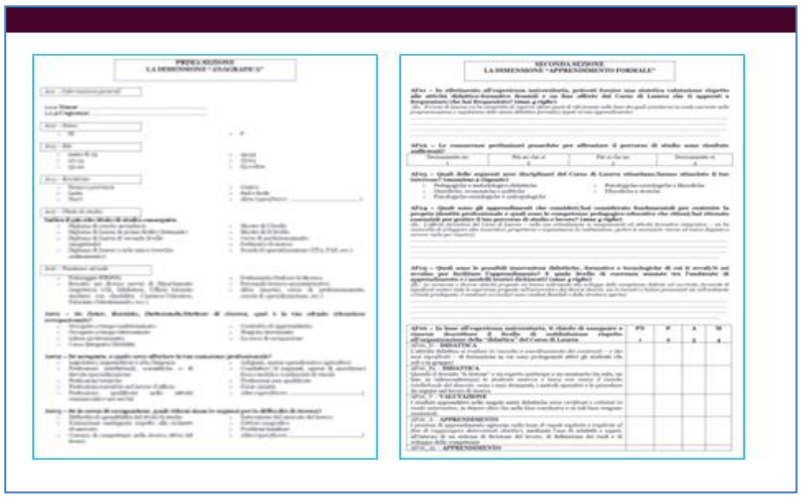
La scelta di somministrare un'intervista rigidamente strutturata è dettata dal fatto che è possibile lavorare su di «un elenco strutturato di domande alle quali ciascun soggetto sotto indagine (ad esempio l'alunno) risponde in modo autonomo» (p. 33)[246]. Alcuni item prevedono delle risposte aperte al fine di consentire uno "spazio testuale" in cui l'intervistato possa riportare le proprie considerazioni e valutazioni rispetto all'argomento trattato, e per avere chiaro il quadro analitico delle informazioni espresse tant'è che, per facilitare la comprensione della domanda laddove la descrizione testuale risultasse particolarmente complessa, ognuna è stata corredata da un esempio di risposta. Altri item, invece, prevedono una configurazione strutturata, nel senso che le risposte sono precodificate al fine di acquisire i dati di cui il ricercatore necessita e comparare in tal modo le medie derivanti dalle risposte date da parte di ciascun sottogruppo del campione di convenienza. Nella strutturazione dell'intervista, come riportato nell'*allegato 3* unitamente alle relative schede, è stato utilizzato un sistema di codificazione composto sia da lettere (per capire l'appartenenza dell'argomento alla dimensione di riferimento) sia da numeri (in particolare per costruire un ordine di tipo cronologico) tale da consentire, in fase di inserimento dei dati, una più semplice ed immediata lettura degli stessi.

Nel rispetto della privatezza del trattamento dei dati personali, è stato chiesto ai rispondenti di indicare nel documento il proprio nome e cognome finalizzato semplicemente ad associare le variabili inserite nella matrice al soggetto interessato (e pertanto indicato con le iniziali, ad esempio MR – Mario Rossi) ed

[246] R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004. Egli così riporta «Le domande dell'intervista (dette anche *item*) possono essere domande *aperte*, se non prevedono alternative predefinite di risposta, oppure domande *chiuse*, se tali alternative sono predefinite».

anche per consentire, in fase di costruzione del campione stratificato per la fase di intervento, l'individuazione immediata dei soggetti che rientrano tra i criteri di selezione stabiliti.

La *tav. 6.1* riporta l'estratto di una pagina dell'intervista relativo alla dimensione anagrafica e dell'apprendimento formale.



Tav. 6.1 – L'intervista degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Come riportato al paragrafo precedente, la fase esplorativo-qualitativa è stata condotta nel periodo marzo-maggio 2015, per quanto riguarda la somministrazione.

Rispetto alla strutturazione del dispositivo, l'obiettivo *per il punto due* è quello di capire quale "valore" lo studente tende ad attribuire rispetto alle attività didattico-formative frontali e on line offerte dal Corso di Laurea; comprendere le modalità attraverso cui si può favorire lo sviluppo delle competenze professionali, sociali, ecc.; inoltre, le possibili innovazioni didattiche, formative e tecnologiche per facilitare il proprio apprendimento. La dimensione si articola in sette item, di cui tre a risposta aperta e quattro invece a risposta multipla, ed è volta ad acquisire informazioni a carattere generale rispetto alla "valenza formativa" del Corso di laurea per poi comprendere il livello di soddisfazione che il soggetto trae sia dall'organizzazione didattica sia dalla formazione ricevuta attraverso lezioni, seminari, workshop, ecc.

Per la *dimensione informale*, misurare la qualità di interazione sociale stabilita con i compagni di studio al fine di raggiungere i propri obiettivi di apprendimento; le strategie di apprendimento apprese ed il ricorso all'ambiente virtuale per il proprio bagaglio di conoscenze.

Anche questa dimensione prevede la stessa natura e articolazione degli item, con l'obiettivo di comprendere in quali contesti e quali esperienze, al di fuori dell'ambiente universitario, hanno contribuito a rafforzare le proprie conoscenze, ed anche con quali modalità nel senso se la conoscenza prodotta, ad esempio, sia il risultato di un lavoro e/o di un compito svolto in maniera cooperativa e in gruppo.

In ultimo, con la *dimensione non formale* si è chiesto al campione di specificare i vantaggi dell'apprendimento collaborativo in rete che hanno avuto modo di sperimentare personalmente; capire quanto la propria formazione abbia contribuito a modificare nel tempo la visione di alcuni problemi (nel lavoro, nella famiglia, nelle relazioni personali, ecc.) ed il tipo di apporto per la crescita personale e/o professionale. La dimensione si compone di sei item, di cui tre domande a risposte aperte in cui si vuole cercare di indagare l'esperienza personale di ogni soggetto quale "chiave interpretativa" delle trasformazioni degli schemi e delle prospettive, e di tre domande strutturate per comprendere la reale efficacia delle conoscenze apprese in contesti di studio e di lavoro.

La strutturazione dell'intervista, dunque, riflette i comportamenti, opinioni e gli atteggiamenti degli studenti. I *comportamenti* perché sono modi con cui il soggetto appare o reagisce nei confronti di una data situazione, e azioni occasionalmente o abitualmente compiute (ad esempio, partecipazione a corsi di formazione e aggiornamento, attività sportive, volontariato, partecipazione ad associazioni, ecc.). Le *intenzioni*, le *preferenze* e le *opinioni* sono riflessi di azioni e comportamenti che l'intervistato metterebbe in atto in una data situazione ipotetica, quali intenzioni, preferenze, pareri, credenze (ad. es. opinioni sui docenti, la rappresentazione mentale del mondo del lavoro, intenzioni di scelta universitaria, ecc.). Gli *atteggiamenti*, sono riflessi di una disposizione interiore di un individuo nei confronti di una persona, un evento, una cosa, un concetto, una situazione (ad es. atteggiamento verso i colleghi, la predisposizione ad affrontare un compito, ecc.) e deriva dalla motivazione del soggetto.

Come evidenzia D. Silverman «l'intervista è particolarmente utile come metodo di ricerca per accedere alle attitudini e ai valori individuali» (p. 130)[247] del soggetto, ed in particolare «permettono l'accesso alle visioni, alle interpretazioni degli eventi, alle esperienze e alle opinioni degli intervistati» (*Ibidem*), tanto da operare la scelta dell'autocompilazione da parte del destinatario dell'azione.

6.3
Alcune riflessioni e i risultati dell'indagine: formale, non formale e informale dal punto di vista degli …. *ex studenti*

Nella presente sezione, verranno descritti i principali risultati emersi dalla somministrazione dell'intervista al campione di convenienza selezionato rispettivamente per le dimensioni *anagrafica*, *apprendimento formale*, *informale* e *non formale*.

Nello specifico, i dati estrapolati sono il risultato delle operazioni di analisi delle referenze per gli item a risposta aperta, e dall'analisi delle frequenze e dal

[247] Ed ancora «Non si può sfuggire alla natura interazionale delle interviste. Qualunque ideale perseguano gli intervistatori, è dalle loro parole che si determinano le traiettorie del discorso degli intervistati» (p. 128 in D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2011). I soggetti da intervistare non sono da considerare come dei contenitori da cui trarre informazioni utilizzando tecniche e strategie particolari, ma persone di cui si deve guadagnare la fiducia affinché si aprano spontaneamente per raccontare il proprio vissuto e il proprio pensiero a chi ritengono sia in grado di comprenderlo e utilizzarlo per scopi condivisi.

confronto delle medie per le risposte strutturate. L'obiettivo principale è comprendere la "posizione reale" del campione rispetto agli apprendimenti e di ricavare dal dispositivo ulteriori 21 descrittori, ripartiti in parti uguali nelle tre dimensioni, da collocare nel modello dell'IQA per un totale di 42.

6.3.1
La dimensione *anagrafica*

Il campione coinvolto nell'indagine – denominato di "convenienza" – è composto da studenti ed ex studenti veterani, per numero totale pari a 26 – che avendo superato una prova concorsuale (molto spesso trattasi di colloquio) svolgono una qualsiasi funzione all'interno dell'Università e che possono fornire il loro punto di vista e mettere a disposizione le proprie competenze per la costruzione dell'IQA. Nello specifico: a) tutor STEFOL; b) borsisti nei diversi servizi di Dipartimento (segreteria CdL, Biblioteca, Ufficio tutorato studenti con disabilità, Cineteca-Videoteca, Tirocinio/Orientamento, ecc.); c) dottorando/dottore di Ricerca e d) personale tecnico-amministrativo che hanno alle spalle lo stesso percorso di studio.

La distribuzione è piuttosto equa e lineare salvo un caso unico di tutoraggio Stefol[248]: il 30,8% del campione è rappresentato da dottorandi/dottori di ricerca, il 26,9% dal personale tecnico-amministrativo, seguiti dai borsisti incaricati nei diversi servizi di Dipartimento (23,1%). La categoria "altro", invece, ha previsto il coinvolgimento di n. 4 soggetti, e comprende coloro i quali hanno in passato frequentato e poi conseguito un diploma di specializzazione (quali master di I e II livello, corsi di perfezionamento, scuole di specializzazione, ecc.) istituiti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, e che attualmente svolgono un lavoro di tutoraggio e/o insegnamento a tempo determinato all'interno dei corsi previsti dal piano didattico della filiera educativo-formativa. Di questi, il 46,2% sono impiegati a tempo indeterminato ed il 23,1% a tempo determinato nei settori delle professioni esecutive del lavoro di ufficio (34,6%) e delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (30,8%). In particolare, la categoria del personale tecnico-amministrativo può essere rappresentativa anche nella mansione di "tutoraggio informale" nel senso che accanto alle classiche procedure e scadenze da far rispettare possono – talvolta in maniera tacita – fornire ulteriori indicazioni, consigli e/o suggerimenti alla luce della loro esperienza pregressa nella veste di studente. Ciò consente, dunque, l'attivarsi di un processo di partecipazione periferica legittimata, ossia quello di contribuire alla costruzione delle competenze ed al rafforzamento delle identità dei soggetti durante il loro percorso di studio e attraverso forme di apprendistato cognitivo. Tra coloro che, invece, hanno dichiarato di essere in cerca di occupazione, si manifesta un'evidente difficoltà di spendibilità del titolo di studio e di saturazione del

[248] Il motivo principale è che trattasi di una "piccola fetta della popolazione" coinvolta nell'indagine. Seppur impegnati nel percorso di studio dispongono di quelle competenze e conoscenze – verificate dietro prova selettiva – da poter mettere a disposizione ed al servizio dei colleghi. Si è proceduto, pertanto, alla costituzione della categoria "*Borsisti e Tutor*" composta da 7 intervistati.

mercato del lavoro (66,7%) alla quale aggiungasi anche l'influenza della propria famiglia e della situazione di crisi in cui versa (7,7%). L'unica limitazione è dovuta dal fatto che gli incarichi stipulati hanno natura per così dire "stagionale", nel senso che hanno una durata che non oltrepassa i sei mesi (durata media di un incarico presso cui prestano servizio) con possibilità di rinnovo, ma in molti casi ciò non è traducibile in contratto a tempo indeterminato, dietro prova concorsuale[249].

Il 76,9% della popolazione è di sesso femminile rispetto al 23,1% di sesso maschile; di questi, il 53,8% ha un'età compresa tra i 25-34 anni e l'84,5% proviene da Roma e Provincia. Dal fattore "*Età*" è possibile rilevare un dato interessante: la fascia dominante – quella dei 25-33 anni – è dimostrazione di come oggi l'Università, seppur bloccata dalle numerose e talvolta complesse disposizioni normative, intenda investire sui giovani "talenti" e quindi consentire di mettere a disposizione il sapere appreso all'interno dello stesso contesto presso cui si sono formati. Per quanto riguarda il più alto titolo di studio posseduto alla data di somministrazione dell'intervista, il 50% possiede un diploma di laurea di primo/secondo livello e di vecchio ordinamento. Interessante anche la percentuale di coloro che hanno conseguito un titolo post-laurea: il 19,2% riguarda il Master di I livello, l'11,5% Master di II livello ed il 15,4% il dottorato. Questo a dimostrazione che il campione, seppur trovandosi nella posizione di studente oppure di *ex*, ha alla spalle un bagaglio di competenze pregresse acquisite in altre occasioni di tipo formale e che hanno scelto di proseguire per avere un ulteriore perfezionamento nell'area disciplinare di riferimento oppure per intraprendere nuovi percorsi per coltivare un bagaglio professionale diverso ed in linea con le nuove esigenze espresse dal mercato del lavoro.

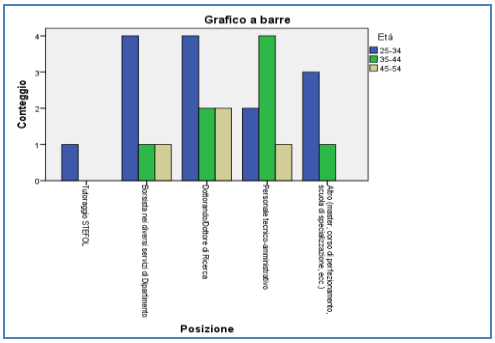
Mettendo in correlazione i fattori "età" e "posizione attuale" (*tav. 6.2 a/b*), si evidenzia che le variabili del test sono di gran lunga superiore alla tabella osservata, registrando un valore Chi-quadrato di Pearson pari a ,270 ed il rapporto di verosomiglianza pari a ,238. Come si evince dal grafico di dispersione (*tav. 3*), la distribuzione è piuttosto lineare salvo il caso del borsista Stefol in possesso di un diploma di primo livello. Segue la categoria dei borsisti con due diplomi di primo livello, due di secondo, ed una unità per Master di I e II livello; i dottori/dottorandi hanno conseguito un diploma di laurea magistrale (due casi) e – salvo la posizione legata al diploma di primo livello – tutte le altre categorie

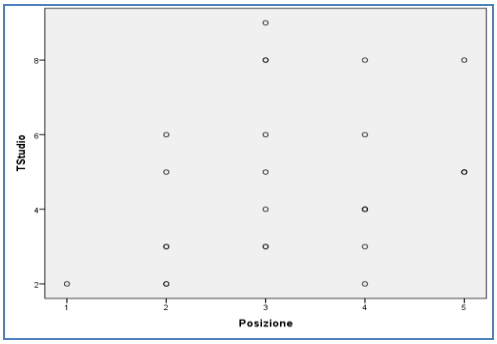
[249] Interessante la posizione dei *borsisti & tutor*, la maggior parte ha partecipato alla prova di assegnazione incarichi all'interno del Dipartimento (pari al 57,1%) perché si trova nella condizione di essere disoccupato e quindi alla costante ricerca di un'occupazione. Tra le motivazioni che a detta dei soggetti coinvolti non si ha la possibilità di trovare un lavoro è dettato dalla difficoltà di rendere spendibile il titolo di studio conseguito e per problemi di natura familiare (il 57,1% del totale). Questo consente loro di mettere comunque in pratica le competenze apprese in mansioni e compiti che richiedono un impegno orario piuttosto accomodante e la possibilità di mantenersi in linea con gli obblighi formativi richiesti. Ma la categoria ha coinvolto anche soggetti che in passato hanno dato il contributo nella veste di tutor a giustificazione del fatto che ritroviamo tre intervistati che si trovano nella condizione di essere occupati a tempo determinato (2 frequenze pari al 28,6%) e indeterminato (1 frequenza pari al 14,3%) e che svolgono una mansione professionale nel settore delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (28,6%) e nel settore amministrativo (14,3%).

hanno riportato un valore distribuito tra i rispondenti; la laurea di vecchio ordinamento (tre casi) domina tra il personale tecnico-amministrativo e coloro che invece rientrano nella categoria "Altro" hanno nel loro bagaglio un titolo di Master (tre casi) e un Dottorato.

Posizione		Età			Totale
		25-34	35-44	45-54	
	Tutoraggio STEFOL	1	0	0	1
	Borsista nei diversi servizi di Dipartimento	4	1	1	6
	Dottorando/Dottore di Ricerca	4	2	2	8
	Personale tecnico-amministrativo	2	4	1	7
	Altro (master, corso di perfezionamento, scuola di specializzazione, ecc.)	3	1	0	4
Totale		**14**	**8**	**4**	**26**

Tav. 6.2a – Tavola di contingenza Posizione versus *Età*
Fonte: Elaborazione personale





Tav. 6.2b – Correlazione età/pos. lav. *Tav. 6.3 – Correlazione studio/pos. lav.*
Fonte: Elaborazione personale

6.3.2
La dimensione dell'*apprendimento formale*

Per comprendere quanto incida l'apprendimento formale – ossia i metodi messi in campo durante le lezioni e i laboratori, la metodologia necessaria per la preparazione degli esami, le modalità di conduzione della didattica in aula, ecc. – in quello che è stato il percorso di studio della categoria suddetta, l'intervista è stata utile per "ripensare l'esperienza" anche alla luce di contribuire a modificare, e quindi a migliorare, laddove si riscontrassero dei gap per gli studenti, il processo di apprendimento. Le conoscenze possono considerarsi veramente utili? Possono costituire un "valore aggiunto" durante lo studio? Ed anche nella preparazione degli esami? Possono fornire uno strumento necessario per arricchire il bagaglio delle competenze? Il 53,8% del campione dichiara che il bagaglio delle competenze acquisite nel corso di esperienze di studio/formazione antecedente alla vita universitaria si è rivelato decisamente importante; altrettanto positiva è la

percentuale di coloro (38,5% rispetto al 7,7%) che afferma di disporre di un patrimonio di competenze utile – anche se non "incisivo" – per svolgere con dedizione e merito tutte le attività universitarie necessarie per il conseguimento dei CFU previsti.

Per quanto riguarda, invece, le aree disciplinari che più di altre richiamano l'interesse e la motivazione nell'affrontare lo studio (dalla lettura dei testi, le prove in itinere sostenute, ecc.) si evidenzia un orientamento per le discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche (76,9%) seguite dalle filosofiche-storiche (11,5%) e psicologiche-sociologiche e filosofiche (7,7%). Gli insegnamenti afferenti all'area giuridica, economica e politica registrano soltanto una frequenza pari al 25% a giustificazione del fatto che alcuni soggetti hanno in precedenza seguito un indirizzo di studio completamente diverso e sarebbe importante capire le "motivazioni di fondo" nella decisione intrapresa e più lineare con il cambiamento[250]. I dati analizzati, pertanto, fanno comprendere che l'esperienza universitaria è segnata sia dall'interesse dello studente verso le discipline del campo umanistico sia la partecipazione a tempo pieno e parziale – in base alle richieste ed agli impegni legati al lavoro – alle lezioni, seminari/workshop, attività integrative in presenza pur non essendoci l'obbligatorietà della frequenza se non che consigliabile. Sarebbe interessante capire – ma in altra sede – anche quali settori disciplinari confluenti in ciascuna area didattica richiamano la motivazione dello studente, intendendo per motivazione la frequenza alle lezioni di una disciplina piuttosto che ad un'altra, l'approfondimento degli argomenti, la partecipazione ad attività integrative legate a quella specifica disciplina, il raggiungimento dei risultati attesi e confacenti agli obiettivi posti, verificare in una situazione ex-post l'impatto e l'efficacia della stessa per contribuire a costruire una "figura" dettata dalle richieste esterne, la votazione conseguita, ecc.

Le attività proposte hanno indirizzato gli studenti allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'università e dai diversi docenti, sia in incontri e lezioni presenziali sia nell'ambiente virtuale predisposto. Gli apprendimenti, inoltre, hanno consentito di orientare il sapere e la curiosità professionale al fine di concentrare le proprie risorse nella costruzione di un bagaglio conoscitivo in grado di indirizzare le scelte professionali e stimolando domande che guidano e contribuiscono a coltivare il proprio sapere pedagogico.

È stato poi chiesto di indicare il livello di soddisfazione rispetto all'organizzazione della proposta didattica (quali gli argomenti delle lezioni, la conduzione di laboratori, le modalità di conduzione degli esami, partecipazione a Seminari/Workshop) al fine di rilevare gli aspetti "favorevoli" e quelli "non favorevoli" tra una batteria di considerazioni in modo tale da pervenire all'individuazione di alcuni descrittori. Il dato che fa più riflettere riguarda la rispondenza degli intervistati rispetto alla proposta del Corso di far partecipare gli studenti ad attività specificatamente legate ad una progettualità innovativa e creativa (53,8% rispondenze negative) nonché dall'instaurarsi di legami sia di

[250] È da sottolineare però che nei precedenti ordinamenti, l'offerta delle discipline appartenenti alle aree di studio erano meno numerose e consentivano una minore scelta rispetto all'attuale.

carattere personale che professionale (46,2% poco). Gli altri risultati evidenziano una similitudine ed equiparazione nelle opinioni fatta eccezione di una lieve differenza per l'apprendimento e competenze del saper essere (80,8%).

Come si evince dalla *tav. 6.4a*, è importante che il docente articoli la sua proposta didattica su misura dello studente e con uno stampo prevalentemente pratico[251], mettendolo a conoscenza dei principali strumenti e tecniche metodologiche per la conduzione di una ricerca (M=3,00 e dev. std. ,756); allo stesso tempo, considerano la valutazione come uno degli ambiti che debba essere maggiormente "curato" (M=1,88 e dev. std. ,641) nel senso di garantire un lavoro di monitoraggio in itinere e di valutazione finale dei risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti in modo tale che gli stessi possano essere riorientati sulla base dei bisogni e/o carenze emersi. Ciò fa riferimento soprattutto al fatto che a tutt'oggi i Corsi di Laurea e Post-lauream non dispongono di un dispositivo metodologico (come ad esempio valutazione dei prodotti di ricerca da parte di referee esterni, ecc.) per verificare e fornire sostegno al processo di apprendimento degli studenti attraverso l'indicazione degli obiettivi e dei metodi per lo studio dei testi, indicazioni operative per lo svolgimento del tirocinio ed anche per accompagnare nella conduzione di un progetto di ricerca.

	AF06DID	**AF06DID1**	**AF06V**	**AF06A**	**AF06A1**	**AF06AC**	**AF06AV**
Media	2,69	2,88	2,38	2,85	2,62	2,73	2,42
Mediana	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,549	,766	,898	,675	,697	1,002	,987
Minimo	2	2	1	1	1	1	1
Massimo	4	4	4	4	4	4	4

Tav. 6.4a – Confronto medie soddisfazione alla didattica
Fonte: Elaborazione personale

Dalla tavola si evince che il valore medio maggiore è stato registrato dalla sezione *AF06DID1_Didattica* (2,88 per ,766 dev. Std.) a cui segue con una lieve differenza la sezione legata all'apprendimento – a conferma dei risultati riportati nella sezione frequenze –.

La *valutazione AF06V*, invece, ne risente maggiormente ovvero i risultati apprenditivi delle unità didattiche sono verificati e valutati in modo sistematico (2,38)[252]. In sostanza, viene percepita come un deficit in quanto lo studente

[251] La *categoria dei borsisti*, ad esempio, ritiene indispensabile che vengano proposte quotidianamente delle attività e dei servizi specifici deputati a fornire "assistenza didattica" agli studenti: in qualche modo è l'impegno di lavoro a loro richiesto, ossia di essere ubicati nei diversi uffici del Dipartimento per fornire forme di tutoraggio sia nel percorso di studi (consigli sulle discipline caratterizzanti e fondamentali, sui metodi impiegati dal docente, sulla linea migliore da seguire nel proprio piano degli studi, ecc.) che nella preparazione del progetto finale (infatti, da poco è disponibile il servizio assistenza tesi). Questo è un dato significativo perché rispetto alle categorie "PTA" e – in alcuni casi – dei "dottorandi", tale descrittore evidenzia una "situazione particolarmente critica" a denuncia del fatto che nel ricordo dell'esperienza universitaria poter disporre di questi servizi era impensabile; mentre, tra i borsisti – che sono altresì studenti – ha fatto registrare una media del 3,57 con dev. std. ,787.

[252] Rispetto al campione, per la categoria *Altro* la valutazione non viene poi considerata come "area critica" ovvero si profilano pareri contrapposti e discordanti. Più che altro, i soggetti

rivendica che non c'è la possibilità di "mettersi alla prova" in una fase ex-post salvo attraverso l'elaborazione di una tesi di laurea che, seppur molto importante perché consente di mettersi alla prova con quanto appreso, la sua "expertise" rimane comunque circoscritta ad un ambito disciplinare specifico. Inoltre, nell'ambito del formale non sussistono delle reali occasioni in cui lo studente diventi parte attiva e proattiva, ma rimane "spettatore passivo" nella trasmissione dei saperi e dei contenuti, costretto all'acquisizione degli stessi senza possibilità di un riscontro nella pratica. Questo primo aspetto, dunque, ci conduce a riflettere su quanto una didattica ben pianificata possa aiutare lo studente a raggiungere quel livello di consapevolezza tale da pianificare i risultati apprenditivi in funzione dello sviluppo e coltivazione delle competenze tecnico-professionali. Sarebbe stato utile, al tempo dedicato allo studio, disporre anche di figure specializzate nell'accompagnamento quali tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv) e per progetti di sviluppo professionale (accompagnamento e sostegno nella redazione di una tesina, project work) e lasciato esclusivamente nel *rapporto io-docente*.

Altro aspetto riguarda il livello di soddisfazione rispetto alla formazione ricevuta durante il percorso universitario.

Per gli intervistati, è importante che la didattica e lo studio non siano fini a se stessi ma che si possa iniziare ad attivare un meccanismo gruppale nel senso di lavorare e studiare insieme a partire dalla propria "pratica" in quanto caratterizzate da forti relazioni professionali ed anche personali. Purtroppo però, questo nuovo modo di "pensare la didattica" non è ancora ben consolidato tanto da pensare allo studio ed alla preparazione degli esami come un compito prettamente individuale.

Come aspetto rilevante è la condivisione da parte del campione di riconoscere alla didattica – attraverso le lezioni frontali, laboratori, ecc. – la responsabilità di aiutare lo studente a sviluppare le sue capacità e competenze attraverso la proposta di materiali, bibliografie di approfondimento, ecc., per meglio indirizzarlo alla conoscenza e comprensione delle materie. A maggior ragione, come riporta la *tav. 6.4b*, l'area dell'innovazione e creatività registra una media di appena il 2,57 e dev. std. ,535 nel senso che è ragion comune che il Corso di Laurea che si sta frequentando non propone delle attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla valorizzazione e attivazione delle esperienze degli studenti.

	AF07AV	AF07P	AF07IC	AF07AC	AF07AC1
Media	2,62	2,35	2,31	2,85	2,96
Mediana	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Dev. std.	,752	,745	,788	,881	,720
Minimo	1	1	1	1	1
Massimo	4	4	4	4	4

Tav. 6.4b – Confronto medie soddisfazione formazione ricevuta
Fonte: Elaborazione personale

rispondenti reclamano la possibilità di usufruire di maggiori servizi di assistenza e tutorato al fine del completamento degli studi in linea con i risultati apprenditivi stabiliti (M=2,00).

L'area che risponde alle riflessioni del campione è decisamente quella riguardante l'"*apprendimento e competenze*" nello specifico del saper essere (2,96 di media pari al ,720 dev. std.) e la maggiore criticità nel settore "*innovazione e creatività*" (2,31).

Per concludere, si può affermare quanto la dimensione formale sia importante per il campione di convenienza. Nello specifico, si propongono attività che consentono agli studenti di poter far ricorso alle conoscenze pregresse tali da poter essere agite in pratica; le aree disciplinari rispecchiano fedelmente il percorso intrapreso in precedenza; l'offerta formativo-didattica propone un elenco di attività molto esaustivo seppur non erogate in modalità on line (tramite video-lezioni, webinar, ecc.); allo stesso tempo si rilevano numerose criticità rispetto alla predisposizione di strumenti e metodi di valutazione che consentano di acquisire un "ritorno dei contenuti appresi" in modo tale da pianificare di conseguenza l'azione e, per ultimo, di costruire una strategia di apprendimento che sappia fornire delle chiavi di lettura per comprendere i fenomeni educativi, per sviluppare idee innovative e per la costruzione di un bagaglio conoscitivo in modo tale da indirizzare le scelte professionali.

6.3.3
La dimensione dell'*apprendimento informale*

Quanto può incidere l'uso delle tecnologie (dai motori di ricerca, da uno scambio di informazioni e/o documenti da un blog o social network) per svolgere un compito oppure un lavoro di ricerca? Può costituire "risorsa utile" ai fini del proprio apprendimento? Ambienti virtuali e pratica sono le due parole-chiave che emergono dall'analisi: nello specifico, gli intervistati fanno uso di internet – e dei motori di ricerca ad esso correlato – per svago nel tempo libero, ed anche per effettuare un lavoro di ricognizione di argomenti e di conduzione di ricerche registrando un livello decisamente elevato (30,8 + 57,7%) salvo per il gruppo del personale TAB[253]. Questo aspetto è molto importante per la *categoria dei dottorandi/dottori* in quanto impegnati in un lavoro di ricerca che li accompagna per tutto il percorso triennale di studio e che costituisce il "biglietto da visita" per una futura carriera in qualità di ricercatori. E le tecnologie costituiscono il principale strumento di riferimento: la totalità del campione (62,5% + 37,5%) fa regolarmente ricorso alle quantità di informazioni reperibili dal web per svolgere un approfondimento di argomenti e per favorire il proseguo del lavoro; ma è altrettanto utile anche nella fase empirica di una ricerca grazie ai più recenti

[253] Proprio per le occasioni inesistenti di coltivare nello studente le competenze digitali a cui sommare una didattica più tradizionalista e poco innovativa, che la categoria al tempo dei loro studi facevano ricorso ben poco ai numerosi – ma allora non molti – servizi resi disponibili dalle tecnologie. Siamo ancora nel periodo del ricorso alle enciclopedie, dizionari, libri di testo dei genitori per cercare un quantitativo di materiale utile per l'elaborazione di ricerche, da soli e in gruppo, oppure per un semplice interesse personale (il 42,9% ed il 14,3%); ma, allo stesso tempo, c'è una fetta della categoria che fa ricorso ai primi servizi di e-mail, oppure di lasciare un commento in appositi blog, di usufruire dei primi servizi di social network (quali il famoso C6 Messanger) per scambiarsi qualche opinione, suggerimenti e consigli per la conduzione di un lavoro ed anche per rispondere ad una richiesta di aiuto (sempre il 42,9%).

programmi operativi che consentono di strutturare e far compilare un questionario on line, a costruire un blog *ad hoc*, fino all'analisi ed al trattamento dei dati. Le tecnologie digitali offrono, dunque, la possibilità di rompere gli schemi della "didattica tradizionale di massa", aumentando in potenza anche il carattere egualitario e democratico dell'esperienza formativa ed inducono – secondo la teoria dell'intelligenza sociale – a un metodo interattivo e partecipativo nell'accostarsi alla conoscenza (*point, click and share*). Si pensi ai classici "*gruppi di lavoro bayesiani*", ovvero a gruppi cooperativi in presenza e soprattutto on line che siano in grado di imparare scoprendo insieme e, al contempo, massimizzando il valore della "creatività soggettiva" e del "talento individuale" di ciascun membro del gruppo medesimo.

Sulla base di tali premesse, ci si è chiesti quanto le conoscenze e le competenze apprese nelle esperienze formative multiformi possano fornire un contributo significativo in contesti specifici di intervento (in famiglia, nel lavoro, nella propria associazione di appartenenza) pari al 69,2% al quale aggiungasi il 26,9% di coloro che convergono più per il si. In questo caso, interessante è il dato emergente dalla categoria del *personale TAB* in quanto, trattandosi di posizioni ricoperte all'interno del Dipartimento e rivolte agli studenti, il 57,1% ha risposto "decisamente si", il 28,6% ha risposto più si che no ed il 14,3% ha risposto più no che si. A conferma ancora una volta che i soggetti appartenenti a questa categoria sono coloro che forniscono supporto ed aiuto nell'adempimento delle complesse procedure burocratiche (dal pagamento delle tasse, al supporto per la richiesta di borse di studio, agli adempimenti per conseguire il titolo) ed anche alla possibilità di vedere nel personale tecnico-amministrativo un valido tutor che possa aiutare gli studenti a comprendere alcuni concetti e teorie complessi e che loro hanno avuto già modo in passato di affrontare. Questo testimonia che la categoria cerca di uscire dalla formalità del ruolo: sempre nel rispetto delle regole, si pongono al servizio dello studente, forniscono loro aiuto forse dettato dal caos a cui "sono stati abituati a sopravvivere"[254].

Lo scopo di questa sezione, inoltre, è di capire quanto le tecnologie e i media in generale vengono impiegati ad uso esclusivamente didattico da parte degli studenti e – soprattutto – le possibili ricadute a titolo formativo. Nell'ambito dell'informale, è stato chiesto in particolare di indicare – sulla base della propria esperienza – il livello di soddisfazione e di importanza rispetto a specifiche situazioni che sono stati utili per il proprio apprendimento. Dai dati emerge che gli intervistati fanno ricorso ai media – sia di tipo sincrono che asincrono – per il completamento di un lavoro didattico individuale oppure in gruppo (A 42,3% e M 46,2%) anche per facilitare la costruzione di un contesto che promuova forme di "dialogo continuo". Allo stesso tempo, l'impiego delle infrastrutture delle TIC (Blended Learning) appare come uno svantaggio tra le offerte del CdL (il 26,9

[254] Ma c'è anche un caso – rilevabile con una frequenza pari al 14,3% – che, come si evince dalla risposta, si limita a fare il suo lavoro senza andare oltre rispetto a quanto gli compete e che non avverte il bisogno e necessità di aggiornarsi, quasi una sorta di monotonia dal lavoro. In tutti gli altri casi, ben si sposa la riflessione con le teorie del lifelong learning e con la carica di tutoraggio (ma anche di counselling e mentoring) che forse potrebbe rivelarsi "carta vincente" per la costruzione del profilo personale e professionale degli studenti.

fornisce una valutazione decisamente negativa). Emerge con notevole incidenza (M=3,57 e dev. std. ,535) l'importanza di sfruttare tutte le opportunità formative ed anche del tempo libero (dalla ricerca di un argomento su internet, la lettura di un libro, la partecipazione ad attività sportive, ecc.) per coltivare e potenziare il bagaglio di competenze necessario per definire il profilo professionale. Trattasi di un dato molto importante perché il campione avverte la necessità di mettere a disposizione i saperi e soprattutto di poter aprire un confronto e scambio di pratiche; ma, di converso, si avverte come punto critico la carenza di strumenti e strategie che consentano di facilitare la prassi comunicativa attraverso il quale è possibile renderlo spendibile sia in contesti interni (quello dell'università, del lavoro) sia in contesti esterni e multiformi (le agenzie del sociale, ecc.), cioè si progettano ambienti didattici, si forniscono diverse occasioni di confronto e di dialogo ma finalizzate a se stesse più per raggiungere degli obiettivi posti rispetto ad un progetto piuttosto che soddisfare i bisogni e le esigenze degli altri, come si evince dalla *tav. 6.5a*.

	AI06RDF	AI06PS	AI06IP	AI06A
Media	3,31	3,15	3,38	3,27
Mediana	3,50	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,788	,675	,571	,667
Minimo	2	2	2	2
Massimo	4	4	4	4

Tav. 6.5a – Confronto medie esperienze
Fonte: Elaborazione personale

Da un lato, dunque, le diverse esperienze di apprendimento conducono a riflettere sul proprio bagaglio dei saperi al fine di definire nuovi percorsi e/o strategie che consentano di raggiungere un equilibrio e, dall'altro lato, consente anche di ristrutturare il campo cognitivo al fine di poter interagire con i contesti interni ed esterni.

L'ultimo aspetto riguarda il livello di soddisfazione che il campione esprime in funzione dell'uso delle tecnologie e dei media per far fronte ad un compito, ad una ricerca, per puro svago oppure per stabilire delle relazioni con i propri compagni di studio/lavoro e di divertimento. Nei sistemi di attività gli individui sono organizzati indubbiamente all'interno di gruppi capaci non soltanto di apprendere in un dato contesto culturale, ma in grado anche di attivare delle "*strategie trasformative*" attraverso l'apporto individuale, favorendo così l'emergere del senso di appartenenza e di condivisione, l'impegno reciproco e la prassi condivisa. Come riporta la *tav. 6.5b*, infatti, i valori non riscontrano particolari differenze e pertanto non può essere individuata una vera e propria criticità.

I valori sottolineano quanto sia importante l'apprendere *informale* perché consente con più facilità di fornire un significato ai propri apprendimenti, riscoprendo la motivazione e l'autostima verso se stessi e per gli altri[255].

[255] Anche in questo caso, la *categoria PTA* rileva un andamento – come da previsione – nettamente distante dal campione di convenienza dettato dal fatto che, alla luce dell'esperienza

	AI07M	AI07BL	AI07COP	AI07M1
Media	3,35	2,96	3,27	3,00
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,689	,871	,724	,800
Minimo	2	1	2	2
Massimo	4	4	4	4

Tav. 6.5b – Correlazione uso tecnologie e media
Fonte: Elaborazione personale

Dal quadro della dimensione informale emerge, dunque, che il campione di convenienza avverte il bisogno di "confrontarsi" con le diverse realtà, al di fuori del contesto universitario, in modo tale da coniugare teoria e prassi. In particolare, ogni momento può essere vissuto in maniera non intenzionale per sviluppare ed affinare le abilità relazionali e comunicative, le competenze organizzative e di problem solving, ed anche spirito di iniziativa e di imprenditività.

6.3.4
La dimensione dell'*apprendimento non formale*

La terza dimensione è quella dell'apprendimento non formale, ossia rilevare tutte quelle situazioni al di fuori dell'istituzione universitaria in cui si produce apprendimento. La domanda che ci si è posti è di capire l'opinione del campione di convenienza – soprattutto in considerazione del fatto che trattasi di soggetti che hanno svolto e/o che svolgono tuttora una professione – di vedere riconosciute tutte quelle competenze apprese in contesti e in situazioni diverse. In sostanza, l'opinione comune per gli intervistati è quella di invitare i diversi Corsi di Laurea di dotarsi di strumenti e metodi di lavoro – ad esempio facendo ricorso al classico "libretto formativo" – che consenta di valutare il livello maturato dal soggetto interessato per definire meglio il proprio percorso di studio e/o di formazione (per il 57,1%), c'è chi invece è concorde con tale operazione ma allo stesso tempo necessita di un approfondimento delle discipline che sono state in qualche modo "riconosciute" (28,6%), e chi – per ultimo con il 14,3% – esprime un parere non favorevole perché ciò potrebbe costituire una forma di discriminazione rispetto ai propri colleghi e potrebbe legittimare un percorso non del tutto democratico ed egualitario.

È stato poi chiesto loro di domandarsi "attualmente, quanto ti senti capace di" in modo tale di capire quanto il percorso di studio sia importante alla luce della

---

universitaria, ha avuto modo di far ricorso ad un uso non molto frequente delle tecnologie sia per favorire processi di accompagnamento allo studio sia per assolvere alla documentazione amministrativa da rispettare. Se ritengono l'uso dei media molto importante per creare uno "spazio simbolico" indirizzato alla produzione della realizzazione/socializzazione tra studenti e docenti (M=3,43 e dev. std. ,787), altresì si denuncia un uso modesto degli stessi per attivare processi di comunicazione di tipo sincrono e asincrono come strumento per aiutare lo studente al completamento e alla revisione di un progetto formativo. Ad esempio, se negli ultimi anni il docente (od altra figura formativa) apporta le sue correzioni e fornisce suggerimenti ad un lavoro semplicemente con l'uso di mail, dettando un risparmio di tempi e di spazi, nel passato invece costituiva già un impegno spendere del tempo per recarsi nell'orario di ricevimento del docente per discutere insieme – e *face to face* – dello stato di avanzamento del lavoro.

posizione lavorativa attuale. Per circoscrivere il campo, è stata fornita una "batteria di domande" al quale dovevano rispondere se condividevano pienamente (molto), una parte (abbastanza), in quantità inferiore (poco) oppure non condividevano nella maniera più assoluta (per niente). Il campione ha dichiarato di saper dare prova ed evidenza alle proprie competenze in quanto dettata dalla familiarità e da una conoscenza ormai approfondita sia del contesto presso cui si articola il proprio lavoro (le disposizioni di Ateneo, i servizi di Dipartimento, il personale implicato) sia delle continue esigenze e richieste dell'utenza (gli studenti, i docenti stessi, ecc.) ed anche di essere in grado di descrivere le esperienze precedenti proprio come aiuto e sostegno a coloro che ricoprono la figura di studente (entrambi con valore M=3,57 e dev. std. ,535); l'aspetto che risulta critico è la possibilità di confrontare le competenze con i risultati di apprendimento attesi dal Corso di Laurea (M=2,86 e dev. std. ,900). Questo dato però può rivelarsi molto confuso perché occorre capire se la risposta è data dalla non corrispondenza tra le competenze attese ed i risultati previsti dal momento che trattasi di un campione che risulta al di fuori della "classe studente" oppure sia stata una risposta trascritta in quanto costretti comunque ad assegnare un valore e quindi la lettura della voce "per niente" è traducibile in "non rilevante". Il gap è consistito, invece, nel confrontare le proprie competenze con i risultati di apprendimento attesi dal Corso, ciò a dimostrazione della mancata convergenza tra le attese degli studenti e la reale offerta formativa – ancora di tipo tradizionalistico e non a passo con l'innovazione –. Il 38,5%, ed il 57,7% denuncia la necessità di uscire dalla "logica prescrittiva" dei processi di apprendimento a sostegno della necessità di investire in un percorso di tipo personalistico e individualizzato anche a favore di una migliore gestione del proprio tempo sia in contesti di studio che di lavoro (A 46,2% e M 50,0%). Contemporaneamente, ritengono che il contesto universitario disponga di servizi finalizzati alla promozione dello sviluppo umano e professionale (il 38,5%) nonché al governo dei fattori affettivo-motivazionali dell'apprendimento (il 30,8%)[256]; ma servizi quali conselling e coaching seppur istituiti nel Dipartimento, manifestano poi rare occasioni di applicazione pratica quanto anche la possibilità di pianificare corsi ed altre opportunità di formazione (eventi, congressi, ecc.) in modalità mista, cioè facendo ricorso sia ad incontri formali che virtuali.

L'ultimo aspetto da rilevare è capire quanto le conoscenze e le competenze apprese nei diversi contesti (di studio, lavoro, ecc.) in cui il soggetto è parte attiva possano essere rilevanti nel suo percorso. Il campione indica come valore predominante (M=3,46 e dev. std. ,582) l'importanza riposta nella partecipazione a comunità di pratica al fine di indirizzare il lavoro verso contesti contrassegnati

[256] Anche in questo caso, i soggetti denunciano la mancata possibilità di comprendere alcuni degli strumenti di valutazione in questo caso per capire e misurare il livello di professionalità raggiunto e dello stesso valore – con una media del 3,14 e dev. std. ,690 – di poter favorire spazi di confronto tra le competenze apprese ed i risultati posti dal Corso di Laurea, a dimostrazione che lo studio e la preparazione vengono percepiti a livello esclusivamente individuale: si forniscono le basi teoriche, si propongono alcune buone pratiche e analisi dei casi, ma si fa poco sia per la preparazione pratica nel senso di formare all'agire riflessivo e trasformativo sia nelle forme di accompagnamento al lavoro.

da innovazione e cambiamento, in cui poter acquisire delle responsabilità in funzione delle proprie competenze e poter condividere forme di leadership distribuita in modo tale da mettere in atto delle strategie volte al miglioramento delle attività lavorative e di studio.

La *tav. 6.6* descrive i principali risultati emersi dall'analisi della dimensione del non formale.

	ANF 06AC	**ANF 06RDF**	**ANF 06AR**	**ANF 06A**	**ANF 06AR1**	**ANF 06II**	**ANF 06IE**	**ANF 06COP**
Media	3,19	2,65	3,08	3,54	2,92	3,19	2,96	3,46
Mediana	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50
Dev. std.	,567	,689	,744	,582	,845	,801	,958	,582
Minimo	2	1	1	2	1	2	1	2
Massimo	4	4	4	4	4	4	4	4

Tav. 6.6 – Correlazione conoscenze versus *contesti*
Fonte: Elaborazione personale

A conferma di quanto detto in precedenza, le categorie *Apprendimento* (m 3,54 e dev. std. ,582) e *Comunità di Pratica* (m 3,46 e dev. std. ,582) si traducono nell'esigenza sia di stimolare un apprendimento personalizzato e individualizzato in funzione delle caratteristiche e delle specificità dei soggetti sia l'"essere protagonisti attivi" nella costruzione di comunità in cui emerge la condivisione, la collaborazione all'elaborazione del compito e forme di leadership distribuita. In fondo alla lista, le categorie *Relazione didattico-formativa* (m 2,65 e dev. std. ,689) e *Apprendimento riflessivo* (m 2,92 e dev. std. ,845) in cui si evidenzia la necessità di proporre attività che sappiano far emergere la "componente riflessiva connessa all'azione". Ciò a dimostrazione che nel contesto universitario non si forniscono occasioni in cui poter agire in pratica.

Nella dimensione non formale, dunque, si avverte la necessità di poter sfruttare qualsiasi "situazione e/o strumento" tale da consentire di acquisire i metodi migliori per poter modificare continuamente la propria visione della realtà, cogliere la complessità della realtà stessa attraverso uno sguardo critico, ed anche più consapevolezza nella direzione di una migliore performance lavorativa. Quello che emerge dall'analisi può essere riassumibile nei seguenti punti: a) la formazione universitaria può costituire un "contesto di apprendimento" indispensabile per maturare capacità di pensiero critico e di analisi delle situazioni e dei problemi a cui far fronte, una migliore comprensione delle tematiche, e fornire le tecniche e strumenti necessari per colmare le proprie carenze e/o irrisolutezze e di saper autogestire la formazione; b) è importante promuovere forme di interazione sociale con i propri compagni sia per condividere e costruire conoscenza sia per attivare meccanismi riflessivi tali da aiutare lo studente a lavorare alla modifiche e/o correzioni di un compito; c) il non formale si rileva quale fattore denotativo in quanto consente di individuare il giusto modo per dare un taglio più pratico alle competenze apprese e trovarsi nella condizione di essere preparato e maturo personalmente e professionalmente a trovare una propria collocazione nel mondo del lavoro.

6.4
Analisi esplorativa:
nello specifico delle categorie del campione di convenienza

Dopo aver fornito una lettura in ottica generale delle componenti relative alle tre dimensioni dell'apprendimento per il campione di convenienza, l'intento è di capire come i *dottori/dottorandi, personale TAB, borsisti e Stefol*, e la categoria *altro* (corsisti master post-universitario) si rapportano alle stesse dimensioni. Questo passaggio, dunque, è utile per rilevare informazioni specifiche relative al punto di vista espresso da ciascuna categoria rispetto alle domande poste alla base del progetto.

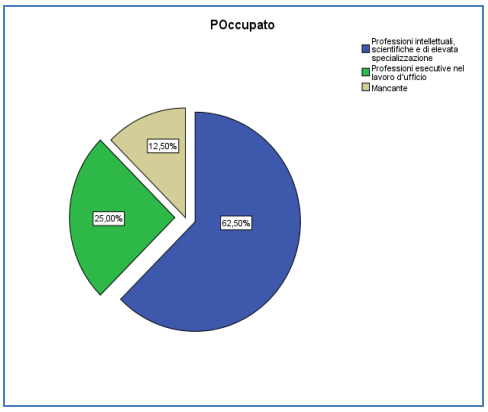
6.4.1
La categoria dottorandi/dottori di ricerca

La categoria *dottorandi/dottori di ricerca* è composta da otto soggetti coinvolti nell'indagine, di età compresa tra i 25-34 anni, di cui il 50% (pari a 4 frequenze) risulta impiegato a tempo indeterminato ma in aspettativa per l'intera durata del corso di alta formazione (nello specifico, per tre anni) al fine di consentire la partecipazione alle attività didattiche e di ricerca proposte (cfr. *tav. 6.7a*)[257]. Per quanto riguarda il titolo di studio, come riportato nella *tav. 6.7b*, il 25% possiede già un titolo di dottorato rientrando così nella categoria "dottori di ricerca" e – sempre con la stessa percentuale – soltanto due dottorandi hanno conseguito un diploma di laurea di secondo livello (magistrale) a cui seguono con un valore pari al 12,5%: diploma di laurea a ciclo unico (vecchio ordinamento), master di I e II livello, scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario. Come già rilevato nel campione, le aree disciplinari che stimolano l'interesse dell'intervistato riguardano materie che già è in grado di padroneggiare anche sulla base del precedente percorso di studio: domina il settore pedagogico e metodologico-didattico (con il 75%) a cui seguono le discipline psicologiche-sociologiche e filosofiche di pari passo (12,5%) alle filosofiche e storiche (*tav. 6.7c*).

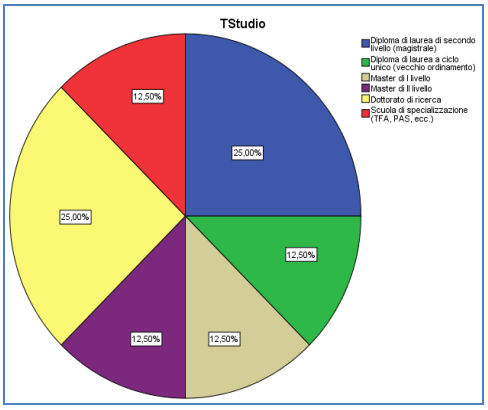
Il primo aspetto è di capire quali sono gli apprendimenti che la suddetta categoria considera fondamentale per costruire la propria identità professionale nonché le competenze pedagogico-educative essenziali per gestire il proprio percorso di studio e lavoro. Gli apprendimenti hanno consentito di orientare il capitale dei saperi e la curiosità professionale permettendo di concentrare le risorse sulla costruzione di un bagaglio conoscitivo in grado di indirizzare le

[257] Il 37,5% (pari a 3 frequenze) svolge un impiego a tempo determinato e soltanto un caso (12,5%) dichiara che al momento dello svolgimento del dottorato è in cerca di un impiego. Considerando la variabile "se occupato", il 62,5% del campione svolge un'attività legata alle professioni intellettuali, scientifiche e di alta specializzazione ed il 25% nelle professioni esecutive del lavoro di ufficio (trattasi nella maggior parte dei casi del personale tecnico-amministrativo che partecipa ad un concorso di dottorato conseguendo senza borsa la possibilità di seguire il corso). L'unico caso che rientra nella variabile "In cerca di occupazione" (12,5%) dichiara che tra i vari motivi in cui si riscontra la difficoltà nella ricerca emerge chiaramente il problema attualissimo della saturazione del mercato del lavoro.

scelte professionali, stimolando domande che hanno guidato – e guidano – il proprio approccio pedagogico-educativo.

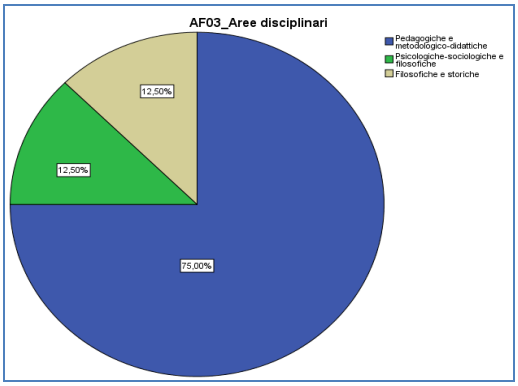


Tav. 6.7a – Posizione lavorativa



Tav. 6.7b – Titolo di studio

Fonte: Elaborazione personale



Tav. 6.7c – Aree disciplinari

Fonte: Elaborazione personale

Gli apprendimenti hanno consentito di orientare il capitale dei saperi e la curiosità professionale permettendo di concentrare le risorse sulla costruzione di un bagaglio conoscitivo in grado di indirizzare le scelte professionali, stimolando domande che hanno guidato – e guidano – il proprio approccio pedagogico-educativo. Nello specifico, l'offerta formativa e l'articolazione delle discipline, ha consentito di conoscere i fondamenti delle Scienze dell'Educazione fornendo delle chiavi di lettura per leggere ed interpretare i fenomeni educativi. Gli insegnamenti ricevuti hanno, dunque, consentito di analizzare in modo critico gli aspetti del proprio lavoro, e di giungere, attraverso un processo di riflessione *in situazione*, ad una soluzione creativa e personale delle problematiche educative con le quali quotidianamente ci si confronta. Altro aspetto che emerge è l'*interdisciplinarietà* in quanto – a detta di alcuni – può rivelarsi principio ispiratore nell'ideare il progetto di ricerca di dottorato, e di capire come poter utilizzare le risorse, anche in previsione di una carriera accademica futura. Inoltre, la possibilità di poter apprendere conoscenze e competenze mirate e utili nell'ambito lavorativo; ad esempio le competenze in ambito informatico (la

progettazione ed organizzazione di una piattaforma e-learning, l'utilizzo del software NVivo, CMAP, l'analisi quali-quantitativa) e le competenze nell'utilizzo della metodologia qualitativa (interviste semi-strutturate, focus group, analisi SWOT, ecc.), accanto allo studio degli approcci teorici e metodologici della pedagogia generale, sociale, speciale e sperimentale; la psicologia generale e dello sviluppo; la sociologia, la storia, la filosofia, ecc.

Il secondo aspetto riguarda la *dimensione informale*. Per i dottorandi, sempre più si avverte la necessità di saper decodificare tutti gli stimoli e gli input che provengono dalla vita quotidiana (in qualsiasi momento della giornata, da una rivista, da una ricerca su internet, da un libro di testo). In particolare, partecipando a tutte quelle attività considerate extra-universitarie (come le attività ludiche e sportive, lavorative, ed anche volontariato in parrocchia) possono costituire un'occasione per poter mettere in atto strategie di problem solving, di leadership, di sviluppare competenze di tipo organizzativo e gestionale ed anche poter stimolare la creatività da rendere spendibile e condividere con gli altri: ossia, trasformare le idee in azioni, coinvolgere creatività, innovazione e capacità di assumere rischi. Un aspetto decisamente interessante è la formazione ricevuta, in quanto può consentire una migliore preparazione in ambito lavorativo, nel senso di poter operare un "confronto" tra i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà che molto spesso risultano discordanti. A dimostrazione di quanto un percorso universitario possa rivelarsi utile per agire nella praticità lavorativa e creare quei presupposti e quelle dinamiche che aiutino il soggetto nella crescita professionale sia individualmente sia in gruppo, come riporta MB in una risposta "*Si, in particolare dell'ambiente scolastico, del ruolo e delle funzioni del docente, ed è per queste ragioni che ho scelto di frequentare il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*".

Per quanto riguarda la dimensione del *non formale,* la domanda a cui la categoria è stata chiamata a rispondere è la seguente: credi di aver modificato nel tempo la tua visione di alcuni problemi (nel lavoro, nella famiglia, nelle tue relazioni personali, ecc.)? L'esperienza di vita e di lavoro conduce a modificare e rivedere continuamente la propria visione della realtà, soprattutto nella capacità di cogliere la complessità della realtà e la pluralità dei punti di vista che sottendono le scelte, perché "*grazie al percorso di formazione ho imparato a guardare la realtà (lavoro, famiglia, sport, relazioni interpersonali, ecc.)*" – afferma MB – "*con prospettive diverse e ad affrontare i problemi con atteggiamenti e strategie costruttive*". Altrettanto importante è il confronto continuo con persone ed eventi in quanto consente di acquisire una maggiore consapevolezza delle potenzialità che permettono – unitamente all'esperienza professionale – di migliorare la performance lavorativa, e perché "*l'incontro con altri soggetti e alcuni ambienti hanno in qualche modo modificato molti miei modi di pensare e la visione di molti elementi anche nell'ambito della formazione* (PA)", a dimostrazione quest'ultima della validità delle tesi delle traiettorie e dei confini (interni, esterni, ecc.) di Wenger.

Quello che i dottorandi reclamano è che pur essendoci le basi per "agire nel cambiamento", molto spesso non si forniscono le giuste e dovute occasioni per contribuire a creare apprendimento di natura collaborativa vuoi da parte delle

istituzioni vuoi nel gruppo di amici e/o colleghi, e così via. L'aspetto critico è che non si propongono attività finalizzate all'accompagnamento alla crescita degli stessi: si pensi al counselling, mentoring (M=2,50 e dev. ,756) considerate oggi molto importanti per contribuire allo sviluppo umano e professionale dello studente; in aggiunta, si avverte la necessità di pianificare una "situazione didattica" (intendendo per "situazione" gli strumenti messi a disposizione in un specifico percorso, quali ambienti digitali, storytelling, ecc.) che possano rendere possibile momenti di riflessione e di scambio (M=2,75 e dev. std. ,886).

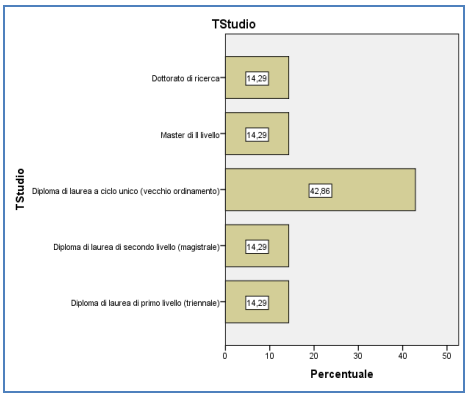
6.4.2
La categoria personale tecnico-amministrativa (TAB)

La seconda categoria di riferimento del campione di convenienza è rappresentata dal *personale tecnico-amministrativo*, ossia coloro che attualmente svolgono una mansione amministrativa nelle segreterie didattiche, uffici ricerca, uffici di presidenza oppure amministrativi di Dipartimento e che in passato hanno conseguito una laurea all'interno della stessa – una volta denominata Facoltà – e che possono costituire una "risorsa" molto importante ai fini dell'indagine. Trattandosi di una categoria che ha conseguito il diploma di laurea ormai da circa dieci anni, con un diverso ordinamento didattico, una diversa pianificazione ed organizzazione della didattica frontale a cui aggiungasi l'incidenza ancora inesistente delle nuove tecnologie, il 42,9% ha conseguito un diploma di laurea a ciclo unico, o meglio conosciuto come "vecchio ordinamento" che prevedeva un biennio comune ed un biennio di indirizzo specifico – 1) insegnante per la scuola secondaria, 2) educatore professionale e 3) esperto dei processi formativi –, mentre si rileva una distribuzione uniforme (con il 14,3%) rispetto a tutte le altre tipologie di diploma[258] (*tav. 6.8a*). Rispetto alla posizione lavorativa ricoperta, la totalità della categoria svolge una mansione nel Dipartimento con contratto a tempo indeterminato e, quindi, dietro sostenimento e superamento di una prova di concorso indetta dall'Ateneo. Di questi, l'85,7% dichiara di svolgere una professione esecutiva nel lavoro di ufficio sia nelle segreterie didattiche dei Corsi di Laurea sia nell'Ufficio di Ricerca di Dipartimento, e soltanto un soggetto (14,3%) ricopre un incarico nell'area tecnica, quindi nella supervisione degli strumenti tecnologici, ecc.[259] (*tav. 6.8b*). Si conferma invece con l'85,7% le discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche come "area che più ha stimolato l'interesse" da parte della categoria (nel senso di partecipazione alle lezioni oppure come preparazione e sostenimento dell'esame prima di altre

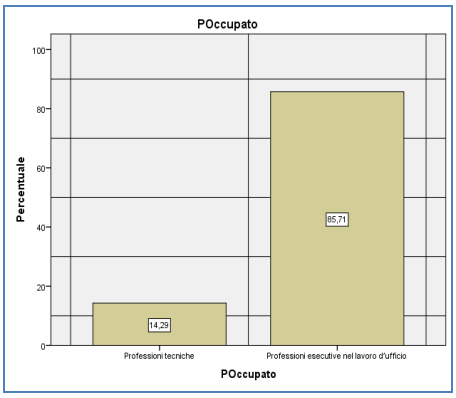
[258] Un intervistato dichiara di aver conseguito un dottorato di ricerca, a testimonianza di quanto detto in precedenza, ossia che il personale tecnico-amministrativo investe anche in un percorso di dottorato presso il Dipartimento di afferenza con possibilità di parteciparvi senza borsa e dietro richiesta di un "periodo di congedo o aspettativa".

[259] Questi dati sono estremamente interessanti per capire che nonostante la posizione amministrativa ricoperta, tale categoria può essere rappresentativa anche nella mansione di "tutoraggio informale" nel senso che accanto alle classiche procedure e scadenze da far rispettare possono – talvolta in maniera tacita – fornire ulteriori indicazioni, consigli e/o suggerimenti alla luce della loro esperienza pregressa nella veste di studente.

discipline) ed un unico caso che ha riposto la preferenza nelle filosofiche-storiche (14,3%) (*tav. 6.8c*).

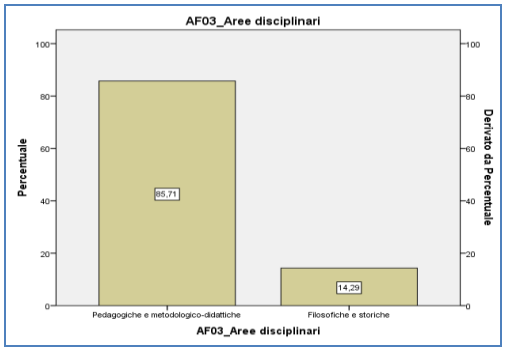


Tav. 6.8a – Titolo di studio



Tav. 6.8b – Posizione lavorativa

Fonte: Elaborazione personale



Tav. 6.8c – Aree disciplinari

Fonte: Elaborazione personale

È stato chiesto quali possono essere – a loro avviso – le possibili innovazioni didattiche, formative e tecnologie di cui si sono avvalsi per facilitare l'apprendimento e in particolare il livello di coerenza tra gli ambienti di apprendimento e i modelli teorici dichiarati. Le risposte confermano il ragionamento fatto poc'anzi, nel senso che l'esperienza universitaria era esclusivamente di tipo frontale in cui non si faceva uso delle nuove tecnologie[260] – salvo l'insegnamento dell'informatica – e veniva utilizzato semplicemente per approfondire alcuni argomenti di studio. Nonostante ciò, l'ambiente di apprendimento instaurato era perfettamente confacente con i modelli teorici proposti. L'unica eccezione è riportata da RS che scrive "*La formazione in modalità blended e l'apprendimento collaborativo in rete sono stati strumenti centrali nel mio percorso formativo. Il loro utilizzo ha dato una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti*" a dimostrazione anche

[260] Le innovazioni didattiche erano inesistenti e poco rilevanti oltre alle poche occasioni di didattica on line. L'unica possibilità di relazione con lo strumento tecnologico atteneva la predisposizione di documenti di lavoro (project work, tesina, tesi di laurea, ecc.) facendo uso dei numerosi programmi (word, excel, ppt, ecc.) del sistema operativo.

di un'autonomia nell'apprendere e nel voler disporre dei numerosi software disponibili in rete (google scholar, consultazione di blog, traduttore on line, solo per citarne alcuni) ai fini di un approfondimento delle tematiche del corso.

Altro ragionamento è capire quanto l'instaurarsi di forme di interazione sociale con i propri compagni di studio possa facilitare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento posti all'inizio del proprio percorso. Interessante è la risposta di VC "*Le situazioni caratterizzate dalla centralità dell'interazione peer-to-peer hanno reso possibile scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno di ciascuno nell'ottica di una impresa comune, come ad esempio il lavoro di gruppo, la discussione di casi, il problem solving, ecc.*". L'interazione instaurata con i compagni di studio, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze, rappresenta dunque un momento di "stimolo e facilitazione dell'apprendimento", nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili e punti di vista diversi. Le dinamiche relazionali – instaurate soprattutto al di fuori del contesto universitario, anche davanti ad un caffè, in una serata organizzata – hanno dimostrato che è possibile consolidare la formazione di una comunità di pratica con cui ad esempio poter scambiare materiali di studio per la preparazione degli esami. In questa dimensione, pertanto, si disconferma quanto affermato in precedenza, nel senso che i soggetti reclamano una migliore possibilità di costituire comunità di pratica e quindi di condividere il proprio apprendimento più nelle situazioni informali, ossia nelle situazioni in cui non si avverte ansia/stress nel superamento di una prova o nel portare a termine un compito[261].

Per quanto riguarda la dimensione non formale, gli intervistati sono stati chiamati a riflettere sull'uso degli strumenti tecnologici (ad esempio nelle conversazioni sui social network, condividendo un video su youtube, un semplice messaggio di posta elettronica) che consentono l'instaurarsi di un "gruppo di lavoro, di discussione" aperto al confronto ed allo scambio. Parte della categoria sottolinea l'importanza delle tecnologie e, in particolare, della rete perché si ha la possibilità di condividere, superando limiti di spazio e di tempo, una quantità ampia di informazioni, nonché l'opportunità di contribuire, attraverso l'apporto personale, al costante aggiornamento delle stesse (media del 2,75 e dev. std. ,886); inoltre, consente la costruzione di saperi in un ambiente flessibile e la possibilità di favorire la circolazione di un vasto insieme di informazioni e la realizzazione di esperienze rilevanti ("*I principali vantaggi sono l'interattività e la possibilità di scambiare informazioni in maniera sincrona e asincrona*" sostiene MA). Risulta però una percentuale decisamente inferiore rappresentativa di coloro che hanno dichiarato di non avere elementi sufficienti in quanto non hanno avuto esperienze significative di apprendimento collaborativo in rete per poter fornire una riflessione significativa.

La causa risiede nel fatto che spesso non si forniscono le giuste e dovute occasioni per contribuire a creare apprendimento di natura collaborativa vuoi da parte delle istituzioni vuoi nel gruppo di amici e/o colleghi, e così via; ed in particolare anche la necessità di creare ambienti di lavoro "digitale" tali da

[261] Una quota inferiore del campione sostiene invece che la posizione ricoperta nel Dipartimento ha costituito fattore ostativo per poter instaurare un rapporto amicale o al più professionale con i colleghi.

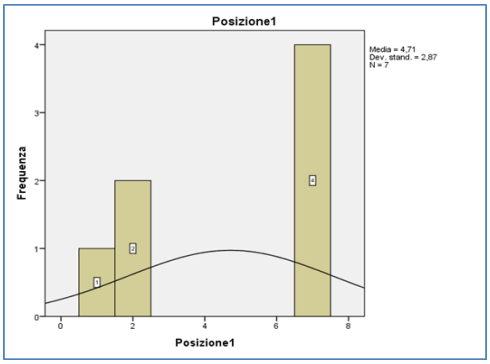
contribuire ad arricchire le competenze nel senso di sapere, saper fare, agire, e poter interagire in questo modo in contesti applicativi diversi.

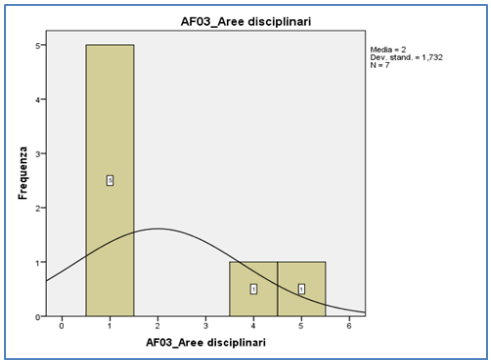
6.4.3
La categoria borsisti e tutor Stefol

Nel campione di convenienza è parso significativo poter inserire anche la categoria di studenti che, al momento della costruzione del campione e della somministrazione del dispositivo, fossero impiegati presso uno dei servizi deputati a fornire assistenza e tutorato alla popolazione universitaria. In questa categoria rientrano, dunque, i *borsisti* assegnati alle segreterie didattiche dei Corsi di Laurea, nelle biblioteche, ufficio tutorato studenti con disabilità, Cineteca-Videoteca, servizi di tirocinio e di orientamento, ed il tutorato Stefol. Il motivo principale è che, seppur impegnati nel percorso di studio, dispongono comunque di un bagaglio di competenze e conoscenze da poter mettere al servizio dei colleghi. La categoria è composta da sei borsisti impiegati che prestano servizio nei diversi uffici didattici del Dipartimento (pari all'85,7%), mentre si ha un solo caso di tutor Stefol (pari al 14,3%). Di questi, la maggior parte ha partecipato alla prova di assegnazione incarichi all'interno del Dipartimento (pari al 57,1%) perché si trova nella condizione di essere disoccupato e quindi alla costante ricerca di un'occupazione, come riportato nella *tav. 6.9a*. Tra le motivazioni principali la difficoltà di rendere spendibile il titolo di studio conseguito e per problemi di natura familiare (il 57,1% del totale). Questo consente loro di mettere comunque in pratica le competenze apprese in mansioni e compiti che richiedono un impegno orario piuttosto accomodante e la possibilità di mantenersi in regola con gli obblighi formativi richiesti. Le conoscenze preliminari – acquisite durante il percorso di studio e indispensabili per il proprio bagaglio di competenze maturato – sono state decisamente importanti per affrontare il percorso di studio (per il 71,4% dei casi) anche se in alcuni casi non sono state propriamente congruenti rispetto ad alcuni insegnamenti e/o attività didattiche (sempre per il 14,3%). Anche in questo caso, la scelta dell'indirizzo di studio è decisamente legato ai propri interessi disciplinari: si conferma la predominanza dell'area pedagogico-metodologico-didattica (per il 71,4%), a cui segue con una sola risposta sia l'area che comprende le discipline psicologiche-sociologiche e filosofiche che l'area filosofica-storica (14,3%) (*tav. 6.9b*).

In linea con il campione, l'aspetto critico – che ha portato a registrare una media del 2,57 con dev. std. ,787 – è la valutazione, ossia la possibilità tuttora inesistente di studiare e proporre nuove modalità di conduzione della valutazione didattica e nuovi strumenti che consentano di analizzare i risultati apprenditivi conseguiti, sia nella fase pre, in itinere e post. L'analisi è emersa da una disanima delle risposte agli item della dimensione del "formale"; nello specifico, si è cercato di indagare le attività didattico-formative frontali e on line dei numerosi insegnamenti che compongono l'offerta del Corso di Laurea presso cui si è iscritti. Sono emerse delle posizioni contrapposte: da una parte si rivendica l'utilità formativa dei metodi messi in campo per facilitare la trasmissione e l'acquisizione dei saperi e, di contro, si rivendica la necessità di fornire basi più

adeguate tali da consentire una formazione "decisamente più pratica" alla professione.





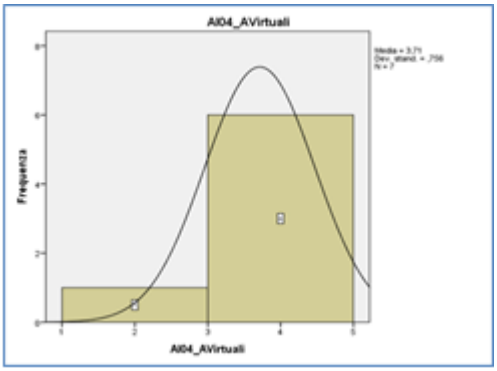
Tav. 6.9a – Incarico Dipartimento *Tav. 6.9b – Aree disciplinari*
Fonte: Elaborazione personale

Per quanto riguarda il primo punto, la categoria è concorde nel ritenere che il Corso di laurea fornisce le competenze necessarie per poter garantire un adeguato inserimento nel mercato del lavoro attraverso attività indirizzate a sviluppare le capacità critiche e di analisi, ed anche progettando una griglia di argomenti di base utile a orientare lo studio e a comprendere gli aspetti principali delle diverse tematiche affrontate ("*Il Corso di laurea prevede esclusivamente attività formative frontali, dotate di particolare efficacia nella trasmissione degli elementi fondamentali delle diverse discipline approfonditi attraverso opportuni riferimenti bibliografici e finalizzati alla comprensione monografica degli argomenti*" è la risposta di LC).

Per converso, c'è chi ritiene la didattica frontale ripetitiva e poco coinvolgente soffermandosi esclusivamente alla dimensione teorica degli argomenti piuttosto che su quella pratica; inoltre, le attività on line hanno rappresentato più un'eccezione che una regola.

Questo fa capire quanto la didattica sia poco aperta all'innovazione riproponendo ogni anno accademico le stesse argomentazioni che rimangono in una dimensione prettamente teorica – lasciando poco spazio ad attività decisamente pratiche – ma, allo stesso tempo, possono essere fondamentalmente utili per sviluppare ed affinare le competenze fornendo una "base utile" per costruire una propria professionalità in funzione delle esigenze richieste dal mondo del lavoro.

La categoria dei borsisti, dunque, ritiene necessario per l'85,7% la necessità attuale di vedere nelle tecnologie uno strumento didattico innovativo e utile per l'avanzamento dei progetti professionali e chi – per il 14,3% – lo reputano indispensabile ma che necessitano ancora di una formazione centrata sulla frontalità e sul ricorso del libro (come si può notare nella risposta di AR "*Le strategie di apprendimento che utilizzo derivano generalmente da un apprendimento autonomo che tendo ad affinare attraverso costanti riflessioni, utili ad apportare modifiche e correzioni appropriate allo specifico compito assegnato*") (*tav. 6.9c*).



Tav. 6.9c – L'ambiente virtuale
Fonte: Elaborazione personale

Nello specifico:

1. è fondamentale apprendere le basi del processo teorico tramite un insegnamento specifico per poi assimilare la pratica nello svolgimento di un compito preposto dall'insegnamento stesso (23,85%);
2. per affrontare una situazione o un compito affidato è importante effettuare una rielaborazione dei contenuti appresi anche nel tempo libero ed anche mediante l'osservazione di come i propri compagni avrebbero fatto in quella medesima situazione al fine di valutare le azioni migliori o peggiori da compiere (35,68%);
3. far ricorso a dibattiti e conversazioni come potenziali strumenti di "apprendimento collaborativo" secondo una metodica che si è appresa nel Corso di Studi frequentato (15,77%);
4. la necessità di pianificare lo studio e le ricerche in modo individualizzato al fine di approfondirne il campo tematico e individuare la migliore strategia di applicazione (21,68%);
5. le strategie di apprendimento possono essere anche il risultato di un puro ricorso ai social network, social media, blog, forum perché permettono di sviluppare e di tenere aggiornate le conoscenze apprese nei diversi contesti (73,90%);
6. organizzare il lavoro per obiettivi, per poi stilare una "proposta di lavoro" traducibile in "tabella di marcia" che richiama – unitamente ai fattori come il tempo, il confronto con i coetanei, i risultati ex-post – un approccio allo studio molto rigoroso e schematico (35,18%).

In sintesi, si conferma quanto possa essere importante apprendere in qualsiasi situazione e in qualsiasi contesto laddove però possa rivelarsi fondante per la propria esperienza formativa.

Infatti, come scrive AZ "*Il prendere parte a qualsiasi forma di attività non universitaria, in passato e durante il mio corso di studi, mi ha permesso di incrementare il mio interesse sia a livello personale e di crescita culturale sia su un piano di attuazione di modelli di comparazione e di integrazione rispetto ad un semplice contesto libresco*".

La preparazione universitaria e l'essere comunque "educati" permette, dunque, di saper lavorare con cognizione di causa, di rapportarsi con gli altri, di costruire

un dialogo con gli altri, di "*testare con mano gli orientamenti del mercato del lavoro*" (AB).

La categoria borsisti riconosce nella relazione didattico/formativa instaurata nel percorso di studi con i compagni e con i docenti attraverso la proposta di un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico, uno degli aspetti più interessanti della loro esperienza sia di studio sia di lavoro (M=3,86 e dev. std. ,378). Parimenti, sottolinea quanto la relazione didattico/formativa debba consentire allo studente di agire in autonomia, con spirito di iniziativa e mettendo in pratica la propria creatività (M=3,71 e dev. std. ,488).

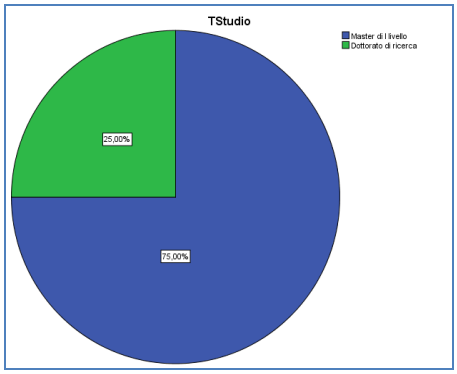
6.4.4
La categoria altro

La categoria *altro*, che ha previsto il coinvolgimento di n. 4 soggetti, comprende coloro i quali hanno in passato frequentato e poi conseguito un diploma di specializzazione (quali master di I e II livello, corso di perfezionamento, scuola di specializzazione, ecc.) istituiti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, e che attualmente svolgono un lavoro di tutoraggio e/o insegnamento a tempo determinato all'interno dei corsi previsti dal piano didattico della filiera educativo-formativa. Per quanto riguarda il più alto titolo di studio conseguito, e come già evidenziato poc'anzi, il 75% dei soggetti (pari a 3 frequenze) ha investito in un master di I livello consentendo successivamente di stipulare un contratto di lavoro per tutoraggio e nelle segreterie organizzative, il 25% invece (pari a 1 sola frequenza) ha svolto un dottorato di ricerca ed è stato inserito in questa categoria perché alla data di somministrazione dell'intervista è stato stipulato un incarico all'interno del Corso di Studio che si apprestava a frequentare (*tav. 6.10a*). Per quanto riguarda l'area di lavoro di riferimento, il 50% dei soggetti sono stati indirizzati nelle professioni tecniche riguardante, nello specifico, attività di supporto alla didattica (predisposizione dei pc, monitoraggio della strumentazione) e nella produzione di materiale scientifico on line (ambienti virtuali, piattaforme on line, blog, forum, ecc.); il 25%, invece, costituito da un solo soggetto appartenente alla categoria dichiara di svolgere un lavoro nel settore delle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione riconducibile ad un impiego a tempo determinato nelle vesti di "tutoraggio e di referente stage & job placement" in un Corso Master (*tav. 6.10b*).

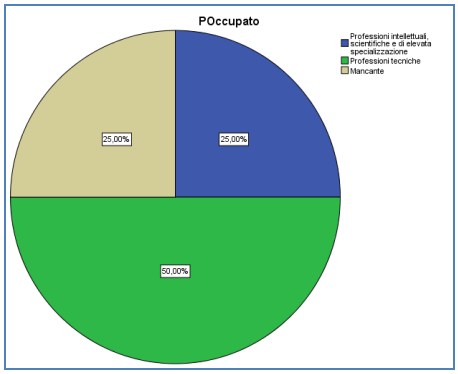
La categoria è stata poi invitata a riflettere sugli apprendimenti che considerano fondamentali e le competenze pedagogico-educative per far fronte al percorso di studio-lavoro, a fornire un metro di giudizio per le attività didattiche frontali e quanto le tecnologie possano contribuire a raggiungere i propri obiettivi di apprendimento. In riferimento al *punto primo*, è opinione condivisa che l'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative (seminari, workshop, laboratori, visite di studio, ecc.) – consente di sviluppare "idee innovative", di seguire un progetto ed una linea organizzativa per conseguire migliori risultati nello studio. A questo si aggiunge quanto le attività formative possano essere importanti per la propria crescita: uno degli aspetti è che la partecipazione ai Corsi consente di sviluppare buone capacità

critiche e di analisi nell'affrontare un compito o un particolare problema ma si rimarca la necessità di una didattica con "veste diversa", più innovativa, che sappia aggiornarsi per operare quella trasformazione che tanto si reclama nella documentazione europea.

La soluzione è nella predisposizione e gestione di specifici ambienti di apprendimento on line: formazione blended e apprendimento collaborativo in rete si rivelano strumenti centrali nel percorso didattico in quanto il loro utilizzo rappresenta una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti (M=3,00 dev. std. ,816)[262]. La pratica però viene valutata come fattore "mancante e ancora carente nei Corsi di laurea" nel senso che l'articolazione delle diverse attività proposte non consentono l'instaurarsi di relazioni di tipo personale e prima di tutto professionali ed il tutto è limitato nel breve periodo in cui viene erogato l'insegnamento, anche dovuto al fatto che ogni studente intraprende autonomamente una strada diversa (M=1,75 e dev. std. ,500).



Tav. 6.10a – Titolo di Studio



Tav. 6.10b – Posizione lavorativa

Fonte: Elaborazione personale

Rispetto al *punto secondo*, si rivendica la necessità di proporre situazioni e/o occasioni di promozione dell'interazione sociale in quanto strumento che stimola e facilita l'apprendimento di ciascuno, nonché di arricchimento personale e di condivisione delle conoscenze e delle competenze attraverso l'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi[263] (con una media del 3,25 e dev. std. ,500); mentre, l'aspetto critico riguarda la relazione didattico-formativa (M=2,75 e dev. std. ,500), nel senso che nel corso delle loro esperienze di apprendimento è risultata inesistente (o quasi) la possibilità di partecipare in un ambiente educativo-didattico aperto alla collaborazione e al dialogo, ma piuttosto a contesti e scenari in cui prevale l'individualismo.

[262] Nello specifico, ci si riferisce ad una didattica che propone materiali e strumenti utili in cui si riconosca la parte attiva del soggetto mettendolo al centro dei processi di apprendimento (e molto spesso questo aspetto sfugge dal controllo degli stessi docenti).

[263] E questo aspetto emerge anche tra le strategie di apprendimento elaborate dai soggetti: per affrontare una nuova situazione oppure un compito si fa riferimento a tutto quello che si è studiato in passato sia attraverso gli insegnamenti disciplinari sia tutti gli stimoli provenienti dal tempo libero, ma in particolare si attiva un meccanismo di osservazione di quello "che gli altri fanno" per affrontare la medesima situazione, in modo tale da poter valutare le migliori azioni da compiere per raggiungere gli obiettivi posti.

Per quanto riguarda l'*ultimo punto*, si è cercato di capire se nel tempo sia stato possibile attuare un processo di apprendimento trasformativo tale da consentire l'assunzione di decisioni e punti di vista per favorire un cambiamento nella visione dei problemi. Ciò è possibile investendo nel "ciò che facciamo e pensiamo" nei diversi contesti di apprendimento, nel confronto con persone ed eventi diversi perché consente di modificare continuamente la visione dei problemi stessi. E la rete – con tutti i servizi che eroga – è il principale strumento che colpisce direttamente nell'ambito dell'esperienza degli individui tanto da favorire la circolazione di un vasto insieme di informazioni e la realizzazione di esperienze rilevanti ((M=3,50 e dev. std. ,577). Critica, invece, è la relazione didattico-formativa (M=2,50 e dev. std. ,577) nel senso che i soggetti coinvolti non hanno mai avuto la possibilità di usufruire di servizi legati alla persona, e di figure specifiche (coach e mentor) per orientarsi nel mondo del lavoro[264].

L'analisi specifica delle posizione degli apprendimenti dichiarati dalla quattro categorie ha consentito, in sintesi, di delineare un prospetto dettagliato dei valori assegnati ai diversi item rispetto a quanto emerso nell'ottica generale del campione. Dal confronto delle medie e dei valori riscontrati dalle mediane, si riscontra una situazione lineare salvo il caso del personale tecnico-amministrativo, giustificato dal fatto che molto spesso sono stati condizionati anche dai cambiamenti organizzativi del Corso di Laurea rispetto al periodo di studi tanto da evidenziare alcuni aspetti che si discostano dalla media (il dettaglio nella *tav. 6.11*).

Questa operazione ha indubbiamente consentito al ricercatore di riflettere sulla posizione degli apprendimenti per il campione di convenienza e, di conseguenza, tradurre gli item in descrittori, come vedremo di seguito.

Apprendimento Formale					
Media	**Dottorandi**	**PTA**	**Borsisti**	**Altro**	**CC**
AF06DID	3,00	2,57	2,86	3,00	2,69
AF06DID1	2,63	2,71	3,14	2,50	2,88
AF06V	2,50	2,29	3,00	2,50	2,38
AF06A	2,50	3,14	3,14	2,50	2,85
AF06A1	2,38	2,71	2,86	2,50	2,62
AF06AC	2,00	2,43	3,57	2,00	2,73
AF06AV	1,88	2,86	2,57	2,25	2,42
AF07AV	2,25	2,86	2,86	2,50	2,62
AF07P	2,25	2,43	2,71	1,75	2,35
AF07IC	2,13	2,43	2,57	2,00	2,31
AF07AC	2,63	3,00	3,29	2,25	2,85
AF07AC1	3,00	3,00	3,00	2,75	2,96
Apprendimento Informale					
Media	**Dottorandi**	**PTA**	**Borsisti**	**Altro**	**CC**
AI06RDF	3,13	3,29	3,86	2,75	3,31

[264] Rientra qui l'agire individuale: si può far parte di un gruppo ma tutto deve partire dall'ossatura dell'apprendimento che viene costruito dal singolo.

AI06PS	3,50	3,00	3,00	3,00	3,15
AI06IP	3,50	3,57	3,14	3,25	3,38
AI06A	3,63	3,14	3,00	3,25	3,27
AI07M	3,63	3,14	3,43	3,00	3,35
AI07BL	3,38	3,29	2,43	2,50	2,96
AI07COP	3,63	3,14	3,43	2,50	3,27
AI07M1	2,75	3,43	3,14	2,50	3,00
Apprendimento Non Formale					
Media	**Dottorandi**	**PTA**	**Borsisti**	**Altro**	**CC**
ANF06AC	3,38	3,38	3,29	3,00	3,19
ANF06RDF	2,50	2,50	3,14	2,50	2,65
ANF06AR	3,00	3,00	3,57	3,00	3,08
ANF06A	3,50	3,50	3,71	3,50	3,54
ANF06AR1	2,75	2,75	3,14	3,00	2,92
ANF06II	3,13	3,13	3,71	2,75	3,19
ANF06IE	3,13	3,13	2,29	2,50	2,96
ANF06COP	3,50	3,50	3,71	3,50	3,46

Tav. 6.11 – Il quadro generale delle medie dei descrittori
Fonte: Elaborazione personale

6.5
Il modello IQA:
i secondi ventuno descrittori

La seconda attività è finalizzata all'esplorazione, attraverso il ricorso di un'intervista strutturata, dei fattori che integrano l'apprendimento professionalizzante, quello formale derivante all'offerta didattico-formativa attivata presso il Corso di Laurea, e dall'informale attraverso le attività che il soggetto svolge ogni giorno e che, in alcuni casi, si parla di comunità di pratica. Attraverso un elenco di quesiti a cui il campione di convenienza è stato chiamato a rispondere e la successiva fase deputata all'analisi, corredata da una rilevazione delle medie per quanto riguarda i dati quantitativi e da un'analisi delle referenze per quelli qualitativi, è stato possibile rilevare i secondi 21 descrittori che andassero a confluire nel modello del Q-SORT. Si è reso necessario anche in questo caso una rilettura dei brani in modo tale da rendere più comprensibili i passaggi testuali ivi inclusi, oltre ad evidenziare il periodo all'interno del testo ritenuto più importante, accanto ad un lavoro di codifica utilizzando delle parole chiave, o più opportunamente definite "categorie", similmente a quanto elaborato nella fase precedente. In questo modo, si è potuto disegnare un quadro più chiaro ed esaustivo rispetto alla corrispondenza tra il brano individuato (ovverosia la risposta ad una determinata domanda) e la categoria e dimensione di riferimento.

Considerata anche la corposità dei quesiti componenti il dispositivo, la scelta più razionale è stata di estrapolare per ciascun item di riferimento il descrittore che, rispetto alla media, registra il valore più alto (e, quindi, configurabile come "punto di forza") ed il più basso (la "criticità" rilevata) per il campione di convenienza. Si perviene, pertanto, alla distribuzione dei descrittori nel modello dell'IQA. Come già accennato, si è rilevata una certa uniformità nelle risposte da

parte di ogni categoria appartenente il campione, salvo il personale tecnico-amministrativo a motivazione del fatto che per loro è risultato particolarmente difficile "ripensare" al proprio percorso di studio senza far riferimento alla posizione lavorativa attuale; inoltre, è da aggiungere che determinate categorie risultanti "critiche" per il campione, nel caso specifico del PTA invece sono risultate con una media decisamente più elevata a ragion del fatto che trattasi di temi e/o attività che, a livello organizzativo, sono di loro competenza.

Partendo dalla dimensione dell'*apprendimento formale*, la *tavola seguente* (*6.12a*) descrive i sette indicatori risultanti dalle riflessioni emerse, e che si coniugano con quanto riportato nella tavola precedente.

8. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso di Laurea prevede esclusivamente attività formative frontali, dotate di particolare efficacia nella trasmissione degli elementi fondamentali delle diverse discipline approfonditi attraverso opportuni riferimenti bibliografici e ***finalizzati alla comprensione "monografica" degli argomenti***. Ref1AF_A&C	**9.** **DIDATTICA** L'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – ***mi consente di sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione***, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci. Ref2AF_DID
10. **BLENDED LEARNING** ***La formazione in modalità blended e l'apprendimento collaborativo in rete*** sono strumenti centrali nel mio percorso formativo. Il loro utilizzo ha dato una ***significativa dimensione di flessibilità*** ai contenuti proposti dai docenti. Ref3AF_BL	**11.** **DIDATTICA** Quando il docente "fa lezione" o un esperto partecipa a un seminario (in aula, on line, in videoconferenza) ***lo studente osserva e tocca con mano il mondo intellettuale del docente***, ossia i suoi strumenti, i metodi operativi e le procedure da seguire nel lavoro di ricerca. AF06_DID1
12. **VALUTAZIONE** I risultati apprenditivi nelle singole unità didattiche ***sono verificati e valutati in modo sistematico***, in itinere oltre che nella fase conclusiva e su tali basi vengono riorientati. AF06_V	**13.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (***saper essere***). AF07_A&C
14. **INNOVAZIONE E CREATIVITA'** Si propongono attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla ***valorizzazione e attivazione delle esperienze degli studenti***, delle risorse del contesto universitario, orientamento all'azione. AF07_IC	

Tav. 6.12a – I descrittori dell'AF
Fonte: Elaborazione personale

Gli apprendimenti formali non fanno riscontrare nei soggetti particolari difficoltà ad apprendere dalle fonti istituzionali come libri, interazioni on-line, esercitazioni e lezioni; mostrano un forte interesse per le diverse aree disciplinari. Il vero problema è capire in che misura le competenze apprese possano trovare applicazione nei diversi contesti di intervento. A conferma di quanto descritto in precedenza, il problema più importante è la valutazione sia nel modo in cui venga pianificata e proposta agli studenti che in ragione del fatto che molto spesso viene considerata come uno strumento di rilevazione del ritorno di apprendimento al quale poi consegue un giudizio che potrebbe riflettersi – positivamente o, al contrario, negativamente – nel processo di costruzione della carriera di studio del soggetto. Accanto a questo parametro, si registrano occasioni inesistenti di innovazione didattica e la scarsa possibilità di coltivazione di competenze digitali. Per converso, il piano formativo del Corso di Laurea facilita: a) la riduzione di irrisolutezze e carenze; b) la costruzione di un bagaglio conoscitivo per orientare le scelte professionali e, in ultimo, c) dispone di un contenitore di "significati" per l'esperienza personale. Analizzando le categorie, la "didattica", formalmente intesa, viene considerata in virtù del suo significato sia come aspetto caratterizzante quanto di debolezza. Quest'ultima è ravvisabile nel difficile adattamento della struttura universitaria alla digitalizzazione degli ambienti e delle attività di didattica, appunto, e di lavoro.

La *tav. 6.12b* riporta, invece, i sette descrittori dell'*apprendimento non formale* che a parere del campione di riferimento risultano fondanti ai fini della composizione dell'IQA.

29. **APPRENDIMENTO** Ciò che ho imparato in contesti non universitari ***hanno dato un taglio più che pratico*** alle mie competenze professionali. Ref1ANF_A	**30.** **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** L'esperienza di vita e di lavoro conduce a ***modificare e rivedere continuamente la propria visione della realtà***, non tanto negli aspetti valoriali personali di fondo, che rappresentano un orientamento forte e stabile nella vita, quanto ***nella capacità di cogliere la complessità della realtà e la pluralità dei punti di vista che sottendono le scelte delle persone***. Ref2ANF_AR
31. **INTERAZIONE PEER TO PEER** ***La possibilità di condividere***, superando limiti di spazio e tempo, ***una quantità ampia di informazioni***, nonché l'opportunità di contribuire, attraverso l'apporto personale, al costante aggiornamento delle stesse. Ref3ANF_IPP	**32.** **APPRENDIMENTO** È necessario uscire dalla logica prescrittiva dei processi di apprendimento: per conseguire migliori risultati nello studio è necessario ***stimolare un apprendimento personalizzato e individualizzato***, in funzione delle caratteristiche e delle specificità degli individui. ANF06_A
33. **COMUNITA' DI PRATICA** ***Sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio***, di solito	**34.** **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** Si propongono attività che contribuiscano ***alla promozione dello sviluppo umano e***

prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio. ANF06_COP	***professionale dello studente***: coaching e counselling per sviluppare competenze specifiche; incontri oltre le attività formali face to face o attraverso ambienti digitali. ANF06_RDF
35. **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** Il progetto didattico consente di ***attivare momenti di riflessione e di scambio sulla rappresentazione*** da parte dello studente della situazione didattica e formativa in atto e della sua evoluzione (in aula e in videoconferenza). ANF06_AR1	

Tav. 6.12b – I descrittori dell'ANF
Fonte: Elaborazione personale

La dimensione dell'*apprendimento non formale* ci informa che questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti, affinché si possa promuovere un processo di maturazione interno ed autonomo. Gli intervistati sottolineano in modo particolare come i Corsi di Studio, e le attività integrative proposte nei diversi momenti deputati alla didattica, garantiscono la possibilità di riflettere su quanto appreso e di "poter agire in pratica" consentendo, dunque, di poter comprendere i propri errori, la possibilità di "testare con mano" e con "taglio più pratico" le competenze professionali apprese, di lavorare in un'ottica di condivisibilità e di interattività, la consapevolezza di disporre di strumenti per rendere migliorabile la performance lavorativa. Questo aspetto consente indubbiamente di educare lo studente ad una visione critica rispetto ai compiti da portare a termine, le attività ed il percorso di studio intrapreso, nonché la consapevolezza di rendere spendibili le conoscenze/competenze apprese in altri contesti e di poter riflettere sulle proprie esperienze nell'ottica della trasformatività degli apprendimenti. L'aspetto critico, invece, risiede nelle possibilità di condividere esperienze significative di apprendimento collaborativo in rete, e quindi non si presentano delle situazioni concrete – ed innovative – in cui poter iniziare a lavorare virtualmente, oppure perché le "relazioni amicali" instaurate tra gli studenti non hanno un ulteriore proseguo nei social network, ecc.

L'ultima dimensione, quella dell'*apprendimento informale*, è riportata nella *tav. 6.12c*.

50. **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** Le strategie di apprendimento che utilizzo derivano generalmente ***da un apprendimento autonomo che tendo ad affinare attraverso costanti riflessioni***, utili ad apportare modifiche e correzioni appropriate allo specifico compito assegnato. Ref1AI_AR	**51.** **PRATICA** Attraverso la partecipazione a progetti lavorativi/ludici ***ho la possibilità di confrontare i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà***, che spesso offre visioni e aspetti che si discostano, in parte o totalmente, da quanto appreso. Ref2AI_P

52. **COMUNITA' DI PRATICA** ***L'interazione instaurata con i compagni di studio***, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, ***rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento***, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi. Ref3AI_COP	**53.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Disponibilità alla modifica dei comportamenti e dei modelli mentali acquisiti verso una ristrutturazione del proprio ***campo cognitivo in grado di interagire in modo più consono con i contesti interni ed esterni***. AI06_IP
54. **PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE** La coltivazione e lo sviluppo di un bagaglio di competenze ***non ha solo la funzione comunicativa interna ma mira a socializzare all'esterno*** (ad esempio, ad altre università, al mondo del lavoro, ad altre agenzie del sociale, ecc.) i risultati più significativi. AI06_PS	**55.** **USO DEI MEDIA** La possibilità di usare – e scegliere – ***modi e media diversi di comunicazione didattica*** sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) al fine del completamento e revisione di un progetto didattico-formativo (lavoro di gruppo, tesi di laurea, project work, ecc.). AI07_M
56. **BLENDED LEARNING** Sfruttare ***opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti***, nell'ambito delle comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC. AI07BL	

Tav. 6.12c – I descrittori dell'AI
Fonte: Elaborazione personale

L'*apprendimento informale*, invece, si sta aprendo in una nuova dimensione, quella del web e delle nuove tecnologie in generale, che permette a tutti di potersi aggiornare "informalmente" in qualsiasi luogo e a qualsiasi ora, facendo fronte alle richieste di informazioni più disparate. Anche nella seconda fase delle attività, si conferma quanto la dimensione informale giochi un ruolo importante per gli studenti, ed in particolare anche per le due categorie – i cui valori si discostano leggermente dalla media per le motivazioni già addotte – del personale tecnico-amministrativo e dei dottorandi. È da sottolineare anche che, tenuto conto delle risultanze nel campione di convenienza e nelle singole categorie, le medie ivi riportate non sottolineano delle differenze significative, nel senso che a fronte di un confronto statistico valido e significativo, i descrittori individuati con i valori riconosciuti come più bassi rispetto alla griglia non possono considerarsi decisamente critici. Il quadro che emerge, dunque, non ci consente di stabilire un aspetto critico in quanto i descrittori "Media", "Comunità di Pratica" e "Blended

Learning" hanno registrato una media del 3,00 e deviazione standard pari a ,577 dimostrando in questo modo che i soggetti coinvolti fanno spesso ricorso a questi strumenti vuoi per la mansione specifica di lavoro a loro attribuita vuoi per evadere dalla realtà oppure creare una realtà parallela. Significativa, invece, la dominanza del descrittore "Media" (M=3,35 e dev. std. ,816) in cui si conferma quanto per gli intervistati risulti importante poter sfruttare tutti i servizi di cui le tecnologie dispongono (quali chat, webinar, posta elettronica, ecc.) in modalità sincrona e asincrona per portare avanti il proprio lavoro di ricerca. Questo un dato significativo ai fini dei risultati della ricerca e riconducibile alle parole-chiave: *interattività*, *personalizzazione*, *condivisione*, *innovatività*. Gli elementi che, pertanto, emergono dall'approccio informale attingono alla: a) possibilità di instaurare – anche se al di fuori di un contesto universitario – possibili spazi, talvolta in maniera tacita, all'interno del quale poter condividere conoscenze e competenze (21,68%); b) l'interazione si rivela quale "strumento" facilitatore dell'apprendimento (35,08%); c) la possibilità di combinare gli strumenti comunicativi a disposizione e gli obiettivi formativi posti per creare impresa comune e quindi "comunità di pratica" (58,88%); d) l'informalità però induce anche a concentrarsi soltanto ad esperienze di studio di tipo individuale (13,85%); e) la propria professione può generare un ostacolo nel percorso apprenditivo intrapreso anche al di fuori del contesto ufficiale (38,18%).

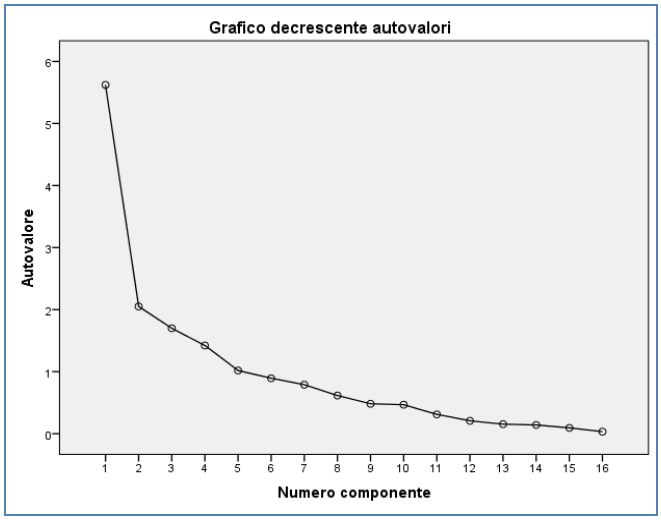
6.6
Correlazioni e comparazione tra le variabili ed i descrittori del campione di convenienza

I dati analizzati hanno consentito l'individuazione di 21 descrittori che andranno a confluire nell'IQA "Q-SORT degli apprendimenti" che si presenta come strumento innovativo per declinare le possibili strategie (e ricadute) apprenditive rispetto alle reali esigenze e bisogni manifestati dagli studenti. Ma, per capire quale dimensione di apprendimento prevale per il campione di convenienza si è proceduto con l'analisi fattoriale di tutte le variabili che sono state proposte nell'intervista. Sulla base delle indicazioni espresse, è stata condotta un'analisi fattoriale con metodo di estrazione "Fattorizzazione dell'asse principale", che permette di analizzare soltanto la varianza attribuibile ai fattori comuni eliminando la varianza unica delle variabili, e richiedendo l'estrazione di tutti i fattori con autovalori maggiori di 1[265].

Dall'analisi delle corrispondenze, sono state selezionate cinque categorie con i più alti autovalori iniziali (con una varianza compresa tra 1,019 e 5,622) ed un peso considerevole dei fattori ruotati (da 1,635 a 3,015) facendo ricorso al grafico *screeplot* (come riportato nella *tav. 6.13*). L'operazione ha permesso la

[265] La *Fattorializzazione Asse Principale* (o Analisi dei Fattori Principali – AFP), è un metodo di estrazione dei fattori che cerca di spiegare gli aspetti comuni tra le variabili, facendo ricorso a dimensioni latenti, ovvero non osservabili, che determinano le relazioni tra le variabili osservate. Gli autovalori (λ) indicano la varianza spiegata dal fattore sulle variabili, ossia le varianze del fattore latente. Cfr. C. Barbaranelli, *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*, LED, Milano 2006.

costruzione della matrice di componenti ruotata in cui è possibile interpretare i descrittori che hanno registrato punteggi tali da poter avanzare ulteriori riflessioni: ossia l'IQA del campione di convenienza (*tav. 6.13a*).



Tav. 6.13 – Grafico decrescente autovalori
Fonte: Elaborazione personale

Si nota come nel grafico si individua un fattore con valore ,575 e collegabile all'apprendimento informale (ovverosia alla categoria delle *comunità di pratica*) per poi estrarre un elenco numeroso con autovalore superiore a 1; mentre, le variabili che hanno registrato un valore inferiore ad 1 sono perlopiù collegate – come già ampiamente dimostrato – alla dimensione dell'apprendimento formale.

Componente	**Autovalori iniziali**			**Pesi dei fattori non ruotati**			**Pesi dei fattori ruotati**		
	Tot.	**%var**	**%cum**	**Tot.**	**%var**	**%cum**	**Tot.**	**%var**	**%cum**
1	5,622	35,134	35,134	5,622	35,134	35,134	3,015	18,846	18,846
2	2,051	12,818	47,953	2,051	12,818	47,953	2,663	16,642	35,489
3	1,700	10,623	58,576	1,700	10,623	58,576	2,628	16,424	51,912
4	1,422	8,885	67,461	1,422	8,885	67,461	1,871	11,694	63,607
5	1,019	6,366	73,827	1,019	6,366	73,827	1,635	10,220	73,827
6	,894	5,586	79,413						
7	,789	4,933	84,346						
8	,615	3,846	88,192						
9	,482	3,012	91,204						
10	,467	2,921	94,125						
11	,311	1,946	96,071						
12	,207	1,296	97,367						
13	,154	,963	98,330						
14	,141	,879	99,209						
15	,094	,586							
16	,033	,205							

Tav. 6.13a – Analisi componenti principali
Fonte: Elaborazione personale

L'analisi delle componenti principali conferma, dunque, quanto rilevato nel grafico, ovverosia da una distribuzione di sedici componenti sono state estratte mediante il calo della varianza e della cumulata per i pesi dei fattori non ruotati e di quelli invece ruotati, un elenco delle componenti pari a cinque e corrispondenti ai punti alti valori che risultassero superiori ad 1. Sulla base del grafico *screeplot* e della tabella dell'analisi delle componenti principali si è convenuto procedere all'elaborazione di una soluzione fattoriale con estrazione di un numero di fattori pari a quattro per le prime componenti, per poi ridurre a due per le componenti tre e quattro, fino ad una per la componente cinque (*tav. 6.13b*).

La scelta del tipo di rotazione da applicare si è basata sul forte impianto teorico dei costrutti considerati, e correlati tra loro in letteratura. Per rilevare possibili correlazioni del campione rispetto ad ogni dimensione di "apprendimento" oggetto dell'indagine, si è proceduto, dunque, con l'analisi fattoriale con rotazione Varimax e con normalizzazione di Kaiser distinta per le tre dimensioni di riferimento (totale complessivo degli intervistati e totale dei descrittori afferenti alle dimensioni del formale, informale e non formale e non inclusi nella rilevazione del Q-SORT) e successivamente con l'analisi distinta per ogni gruppo di convenienza afferente al campione per estrapolare possibili fattori di significatività.

Matrice dei componenti ruotata					
	Componente				
	1	2	3	4	5
AF06DID_Didattica	-,131	,236	**,778**	-,410	,041
AF06A_Apprendimento	,018	**,910**	,012	,042	-,051
AF06A1_Apprendimento	,495	**,740**	,032	,107	,068
AF06AC_App&Competenze	,394	,327	,625	,312	-,138
AF06AV_App&Valutazione	,260	**,670**	,266	,380	-,063
AF07AV_App&Valutazione	,404	**,626**	,268	-,071	-,334
AF07P_Pratica	,248	,144	,545	,065	-,683
AF07AC1_App&Competenze	,129	,004	**,790**	,269	-,138
AI06RDF_RDidatt/Formativa	**,780**	,249	-,063	,248	-,149
AI06A_Apprendimento	,194	-,065	,083	,130	**,844**
AI07COP_CdiPratica	,148	-,019	-,059	**,792**	,235
AI07M1_Media	,052	,298	,234	**,769**	-,113
ANF06AC_App&Conoscenza	**,620**	,270	-,017	-,078	,286
ANF06AR_AppRiflessivo	**,702**	,102	,387	,006	,212
ANF06II_Inn&Imprenditività	**,696**	,145	,212	,240	-,166
ANF06IE_IEmotiva	,507	-,058	,551	,074	,221

Tav. 6.13b – Matrice dei componenti ruotata
Fonte: Elaborazione personale

La prima componente viene ridefinita "***Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente***". In questa sezione tendono a confluire tutti quei descrittori che rimandano al significato di relazione didattico-formativa attraverso la possibilità di promuovere e coltivare ambienti didattici orientati – attraverso l'apporto individuale e di tipo informale – al dialogo ed alla collaborazione; promuovano la componente riflessiva, l'autonomia, l'iniziativa e la creatività al fine di sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza. Parola chiave è, dunque, "*ambiente*".

La seconda e la terza componente sono raccolte nel fattore "***Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi***", ossia di proporre un'attività didattica tale da facilitare processi di apprendimento sulla base della definizione di specifiche regole per il raggiungimento degli obiettivi posti, su di un ragionamento rispetto alle modalità attraverso le quali vengono costruite ed erogate le conoscenze (materiali didattici, modalità di conduzione delle lezioni e delle attività integrative, articolazione delle prove di verifica, ecc.) per meglio definire il profilo curriculare dello studente. In questa categoria, lo studente è al centro del processo didattico-formativo e attorno a cui ruota la raccolta ed il coordinamento dei contenuti (traducibili in attività individuali ed anche in gruppo), di potenziamento della capacità critica e di risoluzione dei problemi, di acquisizione di controllo e/o autonomia in modo da potenziare il proprio saper essere. Il denominatore che lega ambedue le categorie è la parola "*didattica*" e riguarda esclusivamente la sola dimensione dell'apprendimento formale.

L'ultima categoria – che abbraccia le componenti 4 e 5 – attiene "***L'investitura strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione del background dello studente***", nello specifico si cerca di comprendere che tipo di risposta le tecnologie a scopo didattico possono fornire al mapping delle competenze dello studente. Le TIC a scopo didattico in sostanza sono "luoghi" in cui far emergere la memoria condivisa degli appartenenti, producono relazione e socializzazione tra i diversi attori (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo) e possono indirizzare verso la ricerca di "nuovi possibili equilibri" di esperienze di apprendimento. Parola-chiave è allora "*innovazione*".

Sulla base del modello costruito tramite analisi fattoriale, si è cercato di capire quali descrittori risultassero essere "più significativi" per il campione di convenienza. A tal proposito, è stata considerata l'unità identificativa della presente indagine e sono stati inseriti tutti i descrittori riformulati nelle tre categorie sopra riportate per comprendere – attraverso la *procedura iterativa di selezione* – quale accordo di significatività fosse stato raggiunto. Dalle tabelle riportate di seguito, si può notare che sono stati estrapolati 12 modelli di cui i primi hanno ben oltrepassato l'ipotesi nulla (1 = ,296; 2 = ,205; 3 = ,132; 4 = 0,80) escludendo così la significatività della relazione.

La metodologia di analisi dei dati ha riguardato le seguenti fasi: a) l'analisi, per ciascuna delle categorie facenti parte del campione di convenienza, della distribuzione delle percentuali di risposta alle domande indicate in ciascuna delle dimensioni prese ad esame nella ricerca; b) il confronto tra le medie di risposta agli item inseriti nel dispositivo da parte delle categorie coinvolte nel campione;

c) la disaggregazione del totale dei rispondenti al fine di disporre di un'analisi specifica dei dati in funzione delle categorie di riferimento in modo tale da avere una disamina dettagliata dell'incidenza degli apprendimenti e possibili somiglianze e/o differenze; d) l'analisi fattoriale comprensiva del campione e successivamente per ogni categoria al fine di rilevare possibili livelli di saturazione dei descrittori che non hanno acquisito un punteggio percentuale notevole, e di rilevare la possibile incidenza della significatività; e) la verifica dell'attendibilità derivante dal confronto delle medie e dal totale corrispondente; e) le correlazioni tra le informazioni generate da ciascuna categoria per rilevare l'incidenza dei dati riguardanti tali informazioni sui fattori stessi. Si è proceduto, dunque, al test confronto medie e alle stime di curve per comprendere il grado di incidenza degli apprendimenti per ogni categoria facente parte del campione (*attraverso la matrice ruotata delle cinque componenti*) (tav. *6.13c*).

ITEM DEL QUESTIONARIO	1	2	3	4	5
Partecipazione in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico	,780				
Riflessione sull'azione connessa all'apprendimento in contesti non formali	,702				
Riflessione sulla motivazione e/o emotività per arricchire la propria situazione professionale	,696				
Sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza	,620				
Agire sulla base di regole esplicite/implicite per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento		,910			
Progettazione della metodologia didattica per la trasmissione delle conoscenze		,740			
Costruzione di un dispositivo docimologico per la verifica e il sostegno individualizzato all'apprendimento		,670			
Valutazione delle esperienze per la definizione del profilo dello studente		,626			
Stimolazione capacità argomentative negli studenti e capacità di risolvere problemi			,790		
Predisposizione dei materiali di studio e individuazione dei risultati attesi			,778		
Costruzione di un contesto professionale in rete per facilitare la cooperazione tra gli studenti				,792	
Produrre socializzazione tra docenti e studenti mediante l'uso dei media				,769	
Valutazione della capacità critica e autonomia di giudizio					,844

Tav. 6.13c – Specifiche Matrice dei componenti ruotata
Fonte: Elaborazione personale

Lo scopo di questa ulteriore operazione è quello di verificare se le appartenenze delle diverse categorie in riferimento alla posizione ricoperta (trattasi dei borsisti, dottorandi/dottori di ricerca, personale tecnico-amministrativo e contrattualisti con impiego nell'ambito della didattica) e i descrittori dell'apprendimento formale, informale e non formale presi ad esame

avessero un'influenza sul grado di importanza attribuito ai vari costrutti emersi dall'analisi fattoriale. Si è provveduto, dunque, al confronto delle medie e successivamente a capire il livello di significatività degli stessi (*tav. 6.13d*).

	CATEGORIA	M	DS	SE
FATTORE 1 Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente	- Dottorandi/Dottori di Ricerca	3,16	0,7265	0,7555
	- Personale tecnico/amministrativo	3,23	0,672	0,3105
	- Borsisti	3,61	0,4722	0,1782
	- Altro	2,87	0,5682	0,2842
	TOTALE	**3,22**	**0,609725**	**0,3821**
FATTORE 2 Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi	- Dottorandi/Dottori di Ricerca	2,44	0,7112	0,6518
	- Personale tecnico/amministrativo	2,86	0,7423	0,293
	- Borsisti	2,88	0,5313	0,2008
	- Altro	2,58	0,8788	0,4672
	TOTALE	**2,69**	**0,7159**	**0,4032**
FATTORE 3 L'investitura strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione del background dello studente	- Dottorandi/Dottori di Ricerca	3,34	0,6563	0,232
	- Personale tecnico/amministrativo	3,24	0,7223	0,273
	- Borsisti	3,19	0,7547	0,285
	- Altro	2,75	0,5513	0,276
	TOTALE	**3,13**	**0,67115**	**0,2665**

Tav. 6.13d – Correlazione campione versus *variabili*
Fonte: Elaborazione personale

Da una prima considerazione di massima derivante dall'analisi dei dati per categoria non si rilevano differenze significative riferite ai fattori presi in esame salvo un valore medio decisamente inferiore per i descrittori che rientrano nel fattore due registrando anche un errore standard dalla media notevole compreso tra lo 0,6518 e lo 0,4672 con il predominio del personale tecnico-amministrativo il quale è orientato a prediligere un'attività didattica ancora di tipo tradizionalista. Tuttavia, i dati ottenuti possono indurre a riflessioni interessanti in merito alla percezione che il soggetto (studente) ripone nei confronti dei propri apprendimenti, i comportamenti messi in campo, le azioni da compiere, ecc.

Nel complesso, emerge una significatività incisiva per le *attività di tipo informale* – come verrà dimostrato dalla procedura iterativa di selezione – atte a investire nella dimensione comunitaria e collaborativa dell'apprendimento attraverso cui sviluppare la capacità di lavorare in gruppo e le competenze collettive. Alla base però si rende attivo il ruolo del soggetto che "apprende la sua pratica trasformativa" ed al libero sviluppo del pensiero riflessivo (riflessione sull'azione, riflessione dopo l'azione, autoanalisi e autovalutazione delle competenze possedute) ed anche alla possibilità di "costruire" il proprio sapere e i propri apprendimenti. Tutti questi elementi sono corredati dalla messa in campo delle dimensioni emotive, motivazionali e biografiche nell'ambito dei processi di apprendimento. La categoria che forse risulta più distante dal campione è "*Altro*" in parte dovute al fatto che erroneamente è stato dato un giudizio non corrispondente in tutti i casi alla luce dell'esperienza passata all'Università ma rapportata alla condizione attuale in cui si trovano nel supporto alla gestione della didattica. Significativa è anche il contributo fornito dalle tecnologie per la

"preparazione professionale" dello studente: si pensi alle modalità di prenotazione dell'esame on line, alla possibilità di chiedere alcune informazioni al docente per mail, alle video-lezioni, ecc., sono tutti aspetti che confermano l'ipotesi di ricevere supporto dai media (intesi in senso di *education*) ed anche alla possibilità di individualizzare e personalizzare i percorsi formativi per favorire il più ampio sviluppo dell'ambito cognitivo del partecipante tale da rendere possibile la costruzione condivisa della conoscenza. Si conferma in linea di massima il riferimento alla *relazione* nella teoria batesoniana «La relazione è sempre un prodotto della descrizione doppia. È corretto cominciare a pensare le due parti dell'interazione (uno-a-uno, uno-a-molti, molti-a-uno) come due occhi, che separatamente forniscono una visione monoculare di ciò che accade e, insieme, una visione binoculare in profondità. Questa visione doppia è la relazione (….). La relazione viene per prima, *precede*» (p. 18)[266]. Accade così che, in attesa di un incontro e durante un'iniziativa legata al volontariato ecc., si creino occasioni in cui i soggetti possano raccontarsi *storie di guerra*, ossia quelle esperienze particolarmente problematiche che hanno dato luogo a situazioni il cui esito è ritenuto funzionale al suo superamento ed anche al rafforzamento delle proprie relazioni. Emerge, quindi, l'esigenza di confrontarsi con i pari che abbiano in comune esperienze di problemi nell'ottica dello scambio. L'accento non è posto sul bisogno di costruire dimensioni amicali caratterizzate da diversi criteri di vicinanza o sulla volontà di non essere coinvolto in conversazioni fortuite; bensì, esprimono la necessità di condividere un medesimo *campo tematico* (una problematica, un compito, una ricerca, ecc.) e di creare occasioni di dialogo/confronto che permettano di sviluppare un corpo di conoscenze e di "pratiche educative" a cui possano attingere.

I risultati della ricerca dimostrano comunque la rilevanza delle attività didattiche previste nel quadro degli obiettivi dell'insegnamento e che dovrebbero costituire oggetto di "pratiche trasformative". Ciò conferma altresì la rilevanza per il campione di convenienza – rispetto al valore di significatività assunto pari a 0,03 con una media dei quadrati 42,345 – di costruirsi in *comunità di pratica* entro cui realizzare vere e proprie forme di apprendistato cognitivo e, dunque, facilitare la costruzione di un contesto professionale in "dialogo continuo", che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale stimolando altresì la dimensione della co-costruzione delle competenze. È quanto rilevato nelle esperienze rinvenibili nelle risposte del campione nel senso di fornire delle indicazioni e/o suggerimenti, mettere a disposizione il sapere per accompagnare lo studente neofita nel percorso di studi che si appresta ad intraprendere. Nonostante le criticità emerse rispetto ai servizi disponibili, all'ordinamento di riferimento, all'offerta formativo-didattica e all'uso delle tecnologie, l'aspetto del *tutoring* e del *facilitatore dell'apprendimento* rileva una sua importanza: quella di creare le condizioni per far sì che gli studenti creino una loro identità, una loro traiettoria nella misura del conseguimento del titolo finale.

L'esigenza molto sentita è di favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione con gli altri e di attivare "alleanze di

[266] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977.

apprendimento" tra professionalità diverse – salvo poche eccezioni – tendente a produrre effetti tangibili in termini di richieste di dispositivi, spazi e tempi dedicati.

E la procedura iterativa di selezione riportata nella *tavola 6.14* conferma quanto descritto poc'anzi.

Modello		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	Regressione	812,923	12	67,744	1,356	,296
	Residuo	649,577	13	49,967		
	Totale	1462,500	25			
2	Regressione	812,421	11	73,856	1,591	,205
	Residuo	650,079	14	46,434		
	Totale	1462,500	25			
3	Regressione	811,900	10	81,190	1,872	,132
	Residuo	650,600	15	43,373		
	Totale	1462,500	25			
4	Regressione	810,311	9	90,035	2,209	,080
	Residuo	652,189	16	40,762		
	Totale	1462,500	25			
5	Regressione	795,194	8	99,399	2,532	,051
	Residuo	667,306	17	39,253		
	Totale	1462,500	25			
6	Regressione	780,560	7	111,509	2,943	,031
	Residuo	681,940	18	37,886		
	Totale	1462,500	25			
7	Regressione	751,983	6	125,330	3,351	,020
	Residuo	710,517	19	37,396		
	Totale	1462,500	25			
8	Regressione	719,748	5	143,950	3,876	,013
	Residuo	742,752	20	37,138		
	Totale	1462,500	25			
9	Regressione	642,095	4	160,524	4,109	,013
	Residuo	820,405	21	39,067		*
	Totale	1462,500	25			
10	Regressione	596,145	3	198,715	5,046	,008
	Residuo	866,355	22	39,380		**
	Totale	1462,500	25			
11	Regressione	514,396	2	257,198	6,239	,007
	Residuo	948,104	23	41,222		***
	Totale	1462,500	25			
12	**Regressione**	**446,213**	**1**	**446,213**	**10,537**	**,003**
	Residuo	**1016,287**	**24**	**42,345**		****** (IQA)**
	Totale	**1462,500**	**25**			

* *Predittori (Costante)*:
AI07M1_Media, ANF06II_Inn&Imprenditività, AI07COP_CdiPratica, AF06A1_Apprendimento

** *Predittori: (Costante)*: AI07M1_Media, ANF06II_Inn&Imprenditività, AI07COP_CdiPratica

*** *Predittori: (Costante)*: ANF06II_Inn&Imprenditività, AI07COP_CdiPratica
****** *Predittori: (Costante)*: AI07COP_CdiPratica**

Tav. 6.14 – Regressione multipla tra unità identificativa e tipologia apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Si può parlare di significatività della relazione bivariata in quanto il test calcolato sul campione (raffronto conoscenze pregresse *versus* conoscenze applicate) ci porta in una soglia di valori di poco superiore al valore stabilito per la significatività: la maggior parte del campione, dunque, afferma quanto le conoscenze siano utili per costruire un proprio bagaglio di saperi e quali traiettorie e confini si necessitano per orientarsi e per definire una propria figura personale e professionale. Allo stesso tempo le opinioni sono piuttosto altisonanti rispetto alla traducibilità delle competenze pregresse in crediti formativi tanto da registrare un valore di significatività ben oltre il limite consentito e da richiedere ulteriori approfondimenti in merito.

Per il campione di convenienza si registra una costante tra le tre dimensioni apprenditive: nello specifico, gli studenti sono molto attenti alle modalità progettate dal docente rispetto ai contenuti, materiali, metodologie messe in campo nel corso delle lezioni (*dimensione formale – AF06A1/Apprendimento*); la possibilità di prevedere momenti ed un clima adatto per mettere alla prova le proprie doti e per porsi come innovatori e propositori (*dimensione non formale – ANF06II/Innovazione e Imprenditività*); in primis, gli intervistati ritengono importante iniziare a pensare ad una didattica innovativa in cui poter costruire in gruppo un repository di conoscenze per il percorso di studio e per la costruzione di un profilo professionale attraverso la costituzione di comunità di pratica (*dimensione informale – AI07CdP/Comunità di Pratica*).

6.7
Riflessioni al margine del capitolo. Il settimo livello dell'architettura

Quali sono i bisogni e le richieste da parte degli studenti per far sì che possano coltivare e potenziare i propri apprendimenti? Come poter valutare traiettorie e confini in cui hanno definito il loro *partecipare significativamente* ai processi di negoziazione? La seconda fase delle attività ha richiesto tempo e concentrazione nel cercare di fornire risposte coerenti con il punto del vista del soggetto. Esplorare le dinamiche generantesi da esperienze, vissuti, situazioni nelle tre dimensioni dell'apprendimento consente indubbiamente di meglio definire le pratiche riflessive dei soggetti ed il come, le stesse pratiche, possano tradursi in processi trasformativi che – a detta dello stesso Mezirow – influenzano le strutture degli schemi e delle prospettive di significato a scopo migliorativo per il profilo personale e professionale di coloro che ne sono coinvolti.

La seconda fase riguardava la costruzione di un dispositivo ex novo, l'intervista strutturata nell'ottica esplorativa, facendo ricorso a quanto gli studenti in materia ci hanno lasciato in eredità, cercando poi di tradurre i diversi pensieri/note/paragrafi in brani che fossero facilmente comprensibili "alla vista"

dell'intervistato, e giungere in definitiva alla traducibilità (o meglio, *trasformatività*) del brano in descrittore. In questo modo, l'IQA si arricchisce di ulteriori descrittori, ma secondo la lente di ingrandimento costruita da un diverso campione – composto da soggetti che rivestono, per funzione e/o per ruolo, la veste di tutorship tanto da fornire un'interpretazione decisamente diversa del contesto di indagine –, quello di convenienza, raggiungendo un totale di 42 descrittori equamente distribuiti in gruppi da 14 per ogni dimensione.

I descrittori sono stati poi codificati utilizzando un sistema di categorizzazione simile a quanto già descritto nella prima fase delle attività, la cui legenda è riportata nell'*allegato 3* a chiusura del presente lavoro.

La *dimensione informale*, dunque, si presenta come espressione concreta del punto di vista degli studenti. Seppur la linearità della distribuzione dei valori tra le tre dimensioni, quella informale racchiude in sé l'"espressione concreta" dell'apprendere per gli studenti. La migliore forma di apprendimento, dunque, si circoscrive dalla relazione con i compagni nel momento in cui sono chiamati a svolgere un compito, oppure nei momenti conviviali in cui si affrontano discorsi legati alle dinamiche instauratesi all'interno dell'università, e ancora in rete in cui è possibile in tempo reale scambiarsi messaggi, foto, dispense, ecc.

I dati sono ulteriormente confermati a fronte dei valori riscontrati nel calcolo delle medie, sia nella matrice ruotata (che statisticamente parlando rileva tutte le variabili che hanno raggiunto i risultati più alti nella fase di analisi, e quindi superiore ad 1) che nel processo di iterazione (ovverosia le variabili significativamente al di sotto dello ,05 e quindi traducibili in descrittori). Ulteriore conferma si è riscontrata anche attraverso il Test dell'Anova e dal modello di regressione inserendo come variabile dipendente la dimensione dell'apprendimento informale e come predittori i tre fattori della correlazione campione versus variabili (tav. *6.18a*).

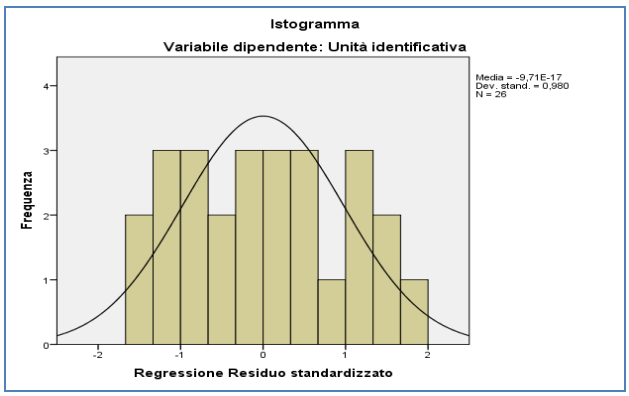
Modello	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	Sign.
Regressione	446,213	1	446,213	10,537	**,003**
Residuo	1016,287	24	42,345		
Totale	1462,500	25			

Tav. 6.15a – Modello di regressione dimensione informale e fattori
Fonte: Elaborazione personale

La "dimensione informale" è ulteriormente validata dal calcolo dei coefficienti di regressione in cui rispetto al fattore 1 "Processi di interazione sociale" si registra una significatività pari allo ,000 con un errore standard ravvisabile a 1,287, a cui segue il fattore 3 "L'investitura delle tecnologie" con lo ,003 e superiore alla media stabilita con lo ,053 la dimensione legata alle attività didattiche. Nel dettaglio dell'apprendimento informale, anche nell'analisi dei descrittori – come più volte sostenuto – non si ravvisano elementi critici, salvo il caso dell'uso del blended learning nella didattica universitaria, come si evince nella *tav. 6.15b*.

I risultati possono, dunque, essere rispondenti al secondo obiettivo dell'indagine (esplorare le opportunità e i vincoli legati a traiettorie di pratica

educativa che supportino le conoscenze situate, relazionalmente costruite, tacite e distribuite, che costituiscono il tessuto professionale in cui si manifesta e realizza la quotidianità degli studenti) in quanto la maggioranza degli intervistati evidenzia come l'apprendimento dall'esperienza (formale, informale e non formale) e il dialogo condiviso con gli altri (con i propri compagni di studio, colleghi di lavoro, vicini di casa, ecc.) rappresentano le principali strategie di apprendimento informale di cui il soggetto si rende consapevole e attraverso cui possa acquisire le competenze educative/formative ritenute necessarie per trasformare i propri apprendimenti a fronte di situazioni ed episodi particolarmente critici e che inevitabilmente scandiscono il suo "ritmo di studio e lavoro".



Tav. 6.15b – La curvatura dell'apprendimento informale
Fonte: Elaborazione personale

Nel riprendere la citazione di apertura del capitolo, AM ha sottolineato in tre parole-chiave la sua riflessione sull'apprendimento informale rispetto a quanto le sì chiedeva e che si rispecchiano anche nelle diversi analisi statistiche condotte nel campo degli apprendimenti del campione di convenienza: *interazione peer-to-peer*, *impegno*, *impresa comune*, senza i quali lo studente non potrà legittimamente attivare pratiche trasformative e riflessive.

Su queste basi, infatti, si fonda e trova una sua perfetta connotazione il settimo livello che compone l'architettura degli apprendimenti.

7.
Terzo Step:
il questionario degli apprendimenti

«*L'esperienza personale di ognuno di noi*
può diventare la chiave interpretativa
nel contesto apprenditivo
e orientare la costruzione della conoscenza
in modi riconosciuti validi
dalla comunità di apprendimento»
(MB, per l'apprendimento non formale)

7.1
Premessa

L'ultimo livello dell'architettura, l'*ottavo*, riguarda la terza fase delle attività previste in sede di pianificazione dell'ipotesi progettuale, ovverosia la somministrazione di un questionario articolato in domande di tipo strutturate con l'obiettivo di compiere un'analisi dettagliata degli apprendimenti e, nello specifico, le variabili demografiche, di processo, la misurazione delle competenze fino a capire quanto le tecnologie incidano nei processi di apprendimento da parte dei soggetti coinvolti.

La fase metodologica è prettamente di tipo quantitativo in quanto fornisce un set di domande che prevedono modalità di risposte chiuse in cui l'intervistato potrà esprimere una proprio punto di vista esclusivamente tra le proposte menzionate.

La popolazione coinvolta riguarda studenti appartenenti alla filiera educativo-formativa, nello specifico coloro i quali risultano, al momento della somministrazione del dispositivo, regolarmente iscritti al Corso di laurea in "Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane" per l'indirizzo triennale, nel Corso di Studi ad indirizzo "Scienze Pedagogiche" e "Scienze dell'Educazione degli adulti e formazione continua" per la magistrale interclasse.

Nel complesso, la popolazione coinvolta è stata di 100 studenti ed ha riguardato il periodo marzo-giugno 2015, a cui ha fatto seguito la fase deputata all'inserimento e successiva analisi dei dati.

Quello che si conviene dibattere è quanto incidano nei processi apprenditivi le dimensioni formali, non formali e informali sulla base delle riflessioni emerse esclusivamente da parte di coloro che ne sono coinvolti: gli studenti.

Anche in questo caso, il paradigma teorico di riferimento richiama l'*approccio alla trasformatività* delle esperienze, modellizzato da Mezirow, proprio per

comprendere quali sono le situazioni e le opportunità che consentono ai soggetti interessati di mettere in atto un processo riflessivo rispetto ai propri saperi, nonché le tecniche attraverso le quali è possibile rendere trasformabili (in senso migliorativo) gli schemi e le prospettive di significato.

La citazione di MB riassume parte del ragionamento che si è cercato di dimostrare in queste pagine; soltanto l'esperienza soggettiva dell'individuo può arricchire e contribuire a coltivare il contesto presso il quale si opera, ma a partire dal presupposto che per renderlo possibile è importante sentirsi parte di una "comunità" e di partecipare totalmente in gruppo alla costruzione di conoscenza di natura condivisa. Senza il ricorso a questi aspetti, sintetizzabili in *esperienza*, *trasformatività*, *partecipazione*, non sarà possibile cercare di validare il processo attraverso il quale lo studente apprende.

L'obiettivo di questa parte del lavoro è di riflettere sulle possibile ricadute che le esperienze vissute nei diversi contesti si riflettano, appunto, nel processo di apprendimento di ognuno, ed in particolare in quale misura le attività intrinseche all'esperienza di studio e lavoro possono sviluppare – e potenziare – il bagaglio delle competenze trasversali: dalla capacità di risolvere i problemi, di comunicare efficacemente, di essere intraprendente fino alla capacità di lavorare in gruppo.

Come per l'intervista, si è deciso di lasciare un margine flessibile di tempo per consentire alla popolazione coinvolta di riflettere su di ogni singolo quesito posto, anche in ragione del fatto che – a differenza del campione di convenienza – il dispositivo presenta un'articolazione più complessa ed una batteria di domande decisamente più numerose.

Un'ulteriore differenza, inoltre, è che il questionario propone una dimensione aggiuntiva, quella tecnologica, in cui si cerca di analizzare il livello di familiarizzazione con le nuove tecnologie, nonché le possibili ricadute a livello didattico. Aspetto comune riguarda anche la modalità di somministrazione; sempre per i motivi poc'anzi esposti, in alcuni casi sono stati consegnati in modalità cartacea, in altri facendo ricorso all'ambiente appositamente costruito nel software Lime Survey.

La popolazione è stata individuata rispetto ad alcuni criteri stabiliti all'uopo, primo dei quali di trovarsi in una posizione regolare rispetto agli obblighi formativi, cioè di aver conseguito i crediti previsti nell'anno accademico in corso. Non costituiscono, invece, criteri di selezione fattori quali l'età, per il motivo che sempre più adulti della fascia 55-64 anni si iscrivono ad un Corso di Laurea, la residenza ed il titolo precedentemente acquisito, che trattasi di diploma (nel caso delle triennali) o di diploma di laurea (per le magistrali).

La costituzione della "popolazione" è stata possibile con il supporto delle Segreterie didattiche di competenza, le quali hanno messo a disposizione i nominativi degli studenti che si rispecchiavano nei criteri stabiliti, e degli studenti frequentanti le lezioni degli insegnamenti di pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. Soltanto per una percentuale irrisoria dei nominativi, si è dovuto puntare ad una nuova ricognizione causa il rifiuto di prendere parte all'indagine. Anche in questo caso, nel rispetto del diritto della privacy, i nominativi sono stati richiesti per consentire di estrapolare il campione che sarà coinvolto nella fase ultima, quella dell'action methodology.

Il capitolo, dunque, intende presentare in maniera sintetica i principali risultati emersi dal questionario, ma *dal punto di vista della popolazione studentesca*.

I dati analizzati hanno consentito il completamento del modello dell'IQA attraverso l'individuazione degli ultimi 21 descrittori, distribuiti in numero uguale per ogni tipologia di apprendimento.

7.2
Dalla struttura del *questionario* alla dimensione anagrafica

Il questionario rivolto alla popolazione studentesca è così strutturato:

- dimensione anagrafica;
- dimensione dell'apprendimento formale;
- dimensione dell'apprendimento informale;
- dimensione dell'apprendimento non formale;
- dimensione tecnologica.

Ogni dimensione si articola in una batteria di dieci domande all'interno delle quali l'intervistato può esprimere la propria preferenza rispetto all'argomento trattato. L'obiettivo è di cercare di sondare tutti gli aspetti che riguardano la realtà universitaria – e nello specifico della didattica – ed il livello di complementarietà tra gli aspetti formali, non formali e informali. In particolare, il questionario vuole rilevare le possibili somiglianze e differenze nella spendibilità delle competenze trasversali nelle dimensioni ivi considerate, in quanto il dato estratto potrebbe già di per se fornire delle interessanti considerazioni rispetto all'oggetto dell'indagine.

Per ogni item, si è reso necessario individuare il tipo di scala di misurazione più adatta allo scopo prefissato, giungendo così alla scelta della Scala di Likert, la quale richiede la formulazione di una serie di *L proposizioni* o asserti o affermazioni (*items*) collegate agli atteggiamenti oggetto dell'indagine. Ad ogni intervistato viene chiesto, dunque, di esprimere il suo grado di accordo per ogni proposizione, che prevede quattro possibili alternative di risposta: per niente (PN), poco (P), abbastanza (A), molto (M), seguendo la seguente proposizione matematica:

1, 2, 3, 4
oppure
0, 1, 2, 3

Il punteggio finale di ciascun soggetto è dato dalla somma delle medie e delle mediane di tutti i punteggi parziali corrispondenti a ogni scelta effettuata tra le L proposizioni (così come riportato nell'*allegato 4* e relative schede).

La prima dimensione oggetto di analisi è, pertanto, quella *anagrafica*, indirizzata a sondare le caratteristiche demografiche, professionali della popolazione coinvolta nell'indagine.

La popolazione è composta da n. 100 soggetti, di cui 39 iscritti all'indirizzo triennale, 42 alla magistrale con indirizzo risorse umane e 19 con indirizzo in

scienze pedagogiche. Di questi, la maggior parte degli studenti ha effettuato la prima iscrizione nel periodo antecedente al 2010 (pari al 43%), ma trattasi sostanzialmente di coloro che stanno già frequentando una magistrale rispetto al 22% di coloro che hanno fatto ingresso per la prima volta in un contesto accademico negli anni 2011 e 2012, e rimandano a studenti che appartengono alla categoria "Triennale". La votazione media ottenuta è pari a una mediana tra il 27 e il 28 in trentesimi.

Mettendo in correlazione la variabile "indirizzo di studio" e "votazione media esami sostenuti" – come deducibile dalla tabella seguente –, in tutti gli indirizzi la votazione media conseguita si riflette in quella appena richiamata mentre non passa inosservato il dato secondo la quale nessun studente della triennale registra una media pari a 30/30 (*tav. 7.1a*).

Vot. media	**Indirizzo Studio**			**Tot**
	SPE	**SEAFC**	**FSRU**	
22	0	1	0	1
23	0	0	5	5
24	0	3	3	6
25	2	3	5	10
26	2	3	4	9
27	1	5	9	15
28	6	12	11	29
29	4	7	2	13
30	4	8	0	12
Totale	19	42	39	100

Tav. 7.1a – Contingenza Votazione media versus *Indirizzo di Studio*
Fonte: Elaborazione personale

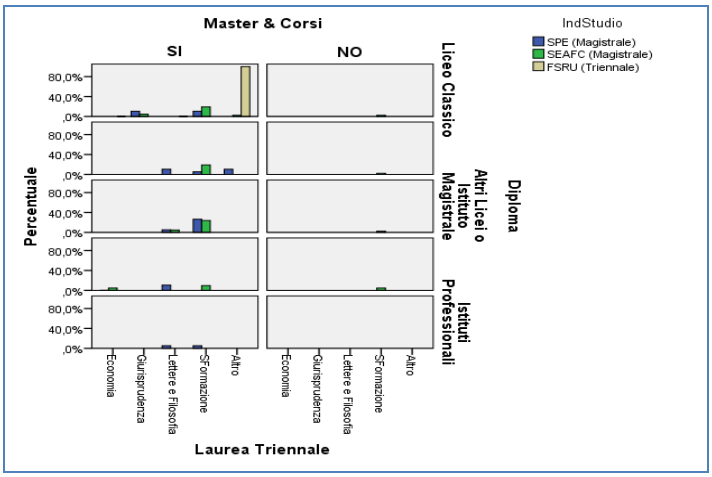
Per quanto riguarda la distribuzione del campione, l'80% è di sesso femminile ed il 20% maschile, ha un'età compresa nella fascia 25-34 anni (pari al 42%) e nella fascia inferiore ai 25 anni (il 37%) e risiede nella zona di Roma e provincia per il 70%. Interessante è il dato che riguarda la presenza di una popolazione adulta che, pur svolgendo una propria attività lavorativa, sposa bene la teoria del lifelong learning – l'apprendimento lungo tutto il corso della vita –: trattasi dei 45-54enni con una presenza pari al 9% del campione ed il 2% per i 55-64enni.

Altro aspetto importante è il titolo di studio conseguito per capire se può esservi una correlazione lineare nel percorso intrapreso rispetto all'ambito disciplinare perfezionato nel corso degli anni nel passaggio dalle superiori all'Università. Nella stessa analisi vi saranno dei valori mancanti in quanto alla domanda "Diploma di laurea triennale conseguito" non possono fornire risposta se non gli intervistati che rientrano nel gruppo delle "Magistrali".

I dati comunque confermano una certa linearità del percorso: ad esempio, il 33% degli studenti ha conseguito un diploma di Istituto Magistrale ed il 44% ha acquisito il titolo triennale in Scienze della Formazione e per il 93% dei casi manifesta l'interesse ad iscriversi ad un corso post-lauream (Corso di perfezionamento, Master, Corsi di Formazione, ecc.) nel ramo disciplinare delle

Scienze della Formazione (per l'81% del campione). Questo esempio concreto è testimonianza della volontà e motivazione a seguire una tipologia di percorso di apprendimento ben definito affinché possa coltivare e potenziare il proprio profilo personale e professionale.

La *tav. 7.1b* conferma i dati poc'anzi citati: nel riquadro in alto a sinistra si registra la maggiore concentrazione di coloro che avendo conseguito un diploma di scuola secondaria ed un diploma di laurea di primo livello nel settore umanistico intendano altresì verificare la possibilità di perfezionare la propria preparazione con un corso post-lauream congruente con quanto già appreso[267].



Tav. 7.1b – Correlazione Indirizzi di Studio versus *Titolo di Studio*
Fonte: Elaborazione personale

Si è cercato anche capire il grado di partecipazione degli studenti alle attività previste nell'offerta didattico-formativa del Corso ivi comprese le attività integrative quali Convegni, didattica mista, ecc. per comprendere quanto lo studente "viva la didattica universitaria".

Laddove si riscontrino casi in cui il soggetto sia regolarmente iscritto ma non frequentante ciò può essere dovuto ad una serie di concause a partire dall'incompatibilità con l'impegno lavorativo.

Nel nostro caso, su di un campione di 100 persone soltanto 4 hanno dichiarato di non poter assolutamente frequentare quanto proposto dal Corso per impegni di lavoro e non – e quindi l'avere poco tempo a disposizione – per una scelta di studio individuale.

[267] Una parte della popolazione, ha una provenienza diversa dall'indirizzo di studio che ha deciso di seguire: nello specifico della laurea triennale conseguita, l'8% ha una preparazione nel settore di lettere e filosofia, il 4% in giurisprudenza ed il 2% in economia. Se orientiamo lo sguardo alla "possibile scelta di indirizzo" dell'offerta post-lauream, si riscontra anche una certa sete di multidisciplinarietà nel senso di allargare la propria "veduta culturale" e di poter alimentare il proprio apprendimento in prospettive diverse: il 9% intende seguire un corso nel settore dell'economia, il 2% di ambito psico-sociologico, e fa riflettere il caso dello studente che dopo aver maturato una preparazione socio-educativa decida di seguire un corso di medicina. Occorre in questo caso capire l'indirizzo specifico che probabilmente trova dei legami con le scienze dell'educazione (ad es. neuropsichiatria, pediatria, ecc.).

Da ciò si deduce, che il 35% – fetta particolarmente significativa – rientra nella categoria di studente a tempo pieno ed il 61% a tempo parziale.

Per definire il più possibile il profilo degli studenti, si è necessitato di capire se fosse impiegato in una professione o meno: il 50% non svolge al momento alcuna attività lavorativa e dichiara di poter seguire tutte le attività previste dal proprio piano di studi, il 20% svolge un'attività lavorativa part-time (quantificato in meno di 20 ore settimanali) ed il 30% invece in attività lavorative di tipo continuativo (superiore alle 20 ore settimanali all'anno). Sommando però le ultime due categorie, si può ammettere che il 50% del campione è coinvolto in una attività lavorativa potendo così mettere in pratica le competenze acquisite nel corso degli anni di studio. Sarebbe interessante capire – ma in altra sede –la tipologia e la specializzazione di lavoro per comprendere – come per la categoria "Istruzione" – se vi è una congiunzione lineare tra studio e lavoro rispetto allo specifico settore in cui ci si è preparati.

La dimensione anagrafica si completa con le correlazioni tra tipologie di *studente/posizione lavorativa* e tipologia di *studente/votazione media conseguita*.

Si nota che coloro che svolgono un'attività lavorativa di tipo continuativo (in numero pari a 25) sono purtroppo costretti a frequentare in maniera parziale gli insegnamenti considerati "fondamentali", ma ciò è possibile sulla base anche dell'orario in cui viene erogata la lezione frontale (*tav. 7.2a*). Allo stesso tempo è una categoria di studenti che registra una votazione media pari al 28, ma con casi (11 studenti su 61) che hanno una media pari a 30.

Il dato è estremamente importante perché considerando che la categoria "frequentanti" registra la maggiore concentrazione nella casella del 28, allo stesso tempo nessuno dichiara di avere una media pari al 30 (*tav. 7.2b*).

Tip. studente	**Posizione attuale**			**Tot**
	Nessuna attività	**Part-Time**	**Continuativa**	
TPieno	24	9	2	35
TParziale	25	11	25	61
Non frequentante	1	0	3	4
Totale	50	20	30	100

Tav. 7.2a – Correlazione studente/posizione lavorativa
Fonte: Elaborazione personale

Tip. studente	**Votazione media**									**Tot.**
	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
TPieno	1	2	5	3	3	3	13	4	1	35
TParziale	0	3	1	7	5	11	16	7	11	61
Non frequentante	0	0	0	0	1	1	0	2	0	4
Totale	1	5	6	10	9	15	29	13	12	100

Tav. 7.2b – Correlazione studente/votazione media conseguita
Fonte: Elaborazione personale

Emerge, dunque, un profilo di studente che, indipendentemente dall'impiego occupazionale o meno, cerca di mantenere regolare la propria carriera di studio,

partecipa con frequenza alle lezioni – in particolare quei Corsi ritenuti fondamentali – conseguendo risultati decisamente positivi.

7.3
Alcune riflessioni e i risultati dell'indagine: formale, non formale e informale dal punto di vista degli …. *studenti*

Come per il capitolo precedente, in questa parte si vuole esporre alcune riflessioni in merito ai risultati emersi dalla fase di somministrazione del questionario, tanto da sottolineare la visione dello studente della realtà universitaria con cui quotidianamente si confronta.

7.3.1
La dimensione dell'*apprendimento formale*

La dimensione dell'apprendimento formale vuole dapprima indagare i possibili canali attraverso cui il soggetto è venuto a conoscenza del Corso di Laurea, la motivazione alla base di tale scelta accanto ad altre informazioni di carattere generale (il tempo medio allo studio, la frequenza alle lezioni, ecc.), il curricolo fino ad un'analisi delle competenze di cui il soggetto dispone. Il primo aspetto da analizzare riguarda la motivazione che ha indirizzato gli studenti ad iscriversi al Corso di Laurea nonché i possibili canali di comunicazione presso cui ha acquisito informazioni: in primis, il web gioca un ruolo incisivo attraverso la pubblicazione della scheda dell'offerta formativa (64%), altrettanto importante è il passaparola tra amici (ma di gran lunga inferiore per il 12%) e della segnalazione da parte di ex-studenti e studenti veterani (10%) che meglio possono illustrare i possibili vantaggi, ostacoli, suggerimenti e/o consigli nell'affrontare le prove richieste. Per quanto riguarda la motivazione che ha portato alla scelta del Corso di Laurea, si riporta di seguito una tavola (*7.3a*) che meglio illustra il "pensiero" degli studenti.

	N	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.
SceltaCdL_1	100	1	4	3,57	,685
SceltaCdL_10	100	1	4	3,45	,702
SceltaCdL_2	100	1	4	3,22	,824
SceltaCdL_9	100	1	4	3,18	,783
SceltaCdL_3	100	1	4	2,75	,968
SceltaCdL_7	100	1	4	2,29	,967
SceltaCdL_8	100	1	4	1,74	1,031
SceltaCdL_4	100	1	4	1,56	,880
SceltaCdL_6	100	1	4	1,47	,870
SceltaCdL_5	100	1	4	1,46	,926

Tav. 7.3a – La scelta del Corso di laurea
Fonte: Elaborazione personale

Le variabili sono state ordinate in maniera decrescente in modo tale da rendere facilmente comprensibile la tavola. Tra le motivazioni addotte si registra l'interesse alle discipline di carattere pedagogico, confermando in questo caso quanto richiesto nella domanda AF13, ed anche per migliorare le capacità

educative/formative per la crescita sia personale sia professionale (A=37% e M=55%), per permettere di trovare un lavoro in cui sentirsi realizzato (A=43% e M=42%) e per avere un riconoscimento ai fini della carriera professionale (A=45% e M=38%).

Rispetto alla pianificazione del carico di lavoro richiesto nel corso degli anni (partecipazione alle lezioni, studio individuale, esercitazioni, ecc.), il 91% degli intervistati dichiara la "regolarità" del proprio percorso di studio rispetto agli obblighi formativi previsti dal Regolamento (N° Ore/N° CFU) ed il restante 9% invece manifesta qualche difficoltà legate anche all'attività lavorativa che svolge[268]. Interessante è anche il dato che emerge dalla domanda "*Consiglieresti questo Corso di Laurea ad un tuo amico/collega?*" in cui il 51% ed il 39% ha risposta affermativamente rispetto al 7% (Più no) ed il 3% (Decisamente no) in cui sarebbe interessante scovare le possibili motivazioni che hanno portato il sotto-campione a denunciare questo tipo di risposta.

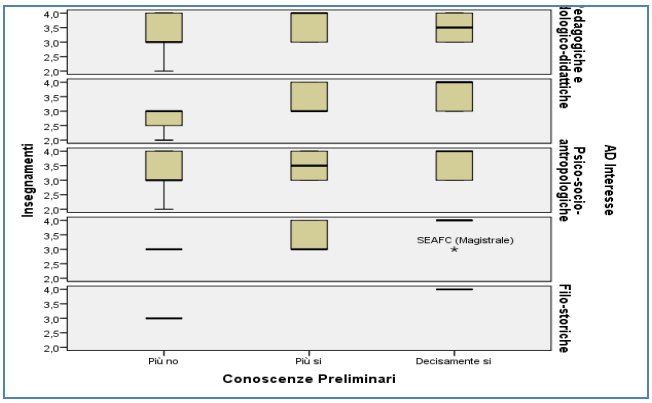
Per quanto riguarda la sezione "curricolo", dal grafico a scatola (*tav. 7.3b*) si può dedurre che la maggioranza del campione ritiene che il bagaglio delle competenze pregresse sia risultato utile per far fronte alle molteplici attività previste dall'offerta formativa facendo convergere la quasi totalità delle risposte tra il "decisamente si" e "più si che no".

Considerando la variabile "conoscenze preliminari" nel quadro degli "insegnamenti", il 48% ritiene che gli insegnamenti previsti sono aderenti al programma e all'articolazione dell'offerta formativa pubblicati nell'ordine degli studi. Il carico di lavoro risulta essere appropriato rispetto al monte ore di apprendimento e di CFU previsti (pari all'85%) e soltanto il 14% dichiara che ci sia un surplus di "richieste" decisamente superiore a quanto previsto dal pacchetto didattico.

Come già anticipato – e ben dimostrato nelle colonne a destra del grafico – le conoscenze preliminari sono risultate appropriate per affrontare il percorso di studio per il 34 e 40%, e le aree che in particolare hanno stimolato l'interesse sia per i corsi triennali sia per i corsi magistrali sono indubbiamente quelle pedagogiche e metodologiche-didattiche (46%) a cui seguono le psico-socio-antropologiche (22%), psico-socio-filosofiche (17%), giuridiche, economiche e politiche (12%) e filosofiche e storiche (2%). La sezione del grafico SEAFC (Magistrale) sta ad indicare che nessuno ha espresso preferenze nel quadro delle discipline giuridiche e filo-storiche.

Alla domanda "*Di che cosa hai bisogno per facilitare il tuo apprendimento?*", indubbiamente una delle esigenze rese manifeste dalla popolazione è di promuovere momenti indirizzati esclusivamente al lavoro di gruppo e cooperativo (condiviso dal 24% del totale) affinché possa favorire dapprima la possibilità di sentirsi parte integrante di un contesto per la conduzione del lavoro, la promozione dei processi di problematizzazione e di feedback nell'apprendimento.

[268] Di questi, il 44% frequenta con regolarità tutte le lezioni previste nei due semestri e per il 46% oscilla tra 1/3 e 2/3 rispetto al monte ore previsto a cui aggiungasi la variabile "tempo" dedicato allo studio individuale che per il 42% oscilla tra le 3 e 5 ore, il 25% sia da 5 a 8 ore sia da 1 a 3 ore.



Tav. 7.3b – Le competenze pregresse
Fonte: Elaborazione personale

Riprendendo il modello della *Self-Evaluation Inventory* della Flinders University di Adelaide, il lavorare in gruppo determina automaticamente: a) l'incoraggiamento della cooperazione tra gli studenti; b) lo stimolo per un apprendimento attivo negli studenti; c) la stimolazione delle capacità di organizzazione del tempo di lavoro e d) il rispetto delle diverse forme di abilità e dei diversi stili di apprendimento presenti. Infatti, tra i fattori che possono favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso si evidenzia la proposta di lavori, esercitazioni, progetti da svolgere in aula e oltre l'aula (35,7%), favorire lo scambio di contenuti aperti per garantire forme di apprendimento di tipo generativo rispetto agli obiettivi ed ai contenuti previsti (33,3%) e, in misura decisamente inferiore, spazi per la coltivazione di momenti indirizzati all'interazione sociale (9,5%) e per lo scambio comunicativo (9,5%) miranti alla condivisione e costruzione di nuova conoscenza[269]. Si conferma, dunque, il permanere di una modalità tradizionalista nell'erogazione dei contenuti attraverso materiali e documenti a stampa (libri, dispense, ecc.) per accompagnare lo studente nella programmazione e regolazione dello studio (m 2,98 dev. std. ,651) e la possibilità di interagire – nel rispetto dell'orario di ricevimento – con docenti, personale tecnico-amministrativo, ecc. (m 2,87 dev. std. ,761) nonché un supporto nell'elaborazione e discussione dei progetti formativi richiesti, ovvero dalla più classica delle esercitazioni alla stesura del progetto di tesi (m 2,96 e dev. std. ,790) in tempi di apprendimento prolungati e flessibili (m 2,63 e dev. std. ,706).

Un'altra sezione prevista nel questionario riguarda le competenze, ovvero di capire in che misura l'articolazione del Corso di Laurea consenta agli studenti di sviluppare e potenziare, tramite gli insegnamenti disciplinari e le altre attività formative, il bagaglio delle competenze di ciascuno e, in particolare, riflettere efficacemente sul proprio modo di affrontare il percorso di studio dal punto di vista organizzativo, cognitivo, emozionale e motivazionale per regolare di

[269] Richiama attenzione il fatto che nessun intervistato non abbia scelto come "fattore strategico" la pianificazione di momenti indirizzati alla misurazione dell'agire pratico per la messa in campo di nuovi ruoli – emergente dall'apprendimento dei contenuti – sia il raccordo tra il nuovo ruolo con quanto richiesto dal mercato del lavoro, forse dovuto dalla complessità del linguaggio utilizzato oppure perché non reputato decisamente pertinente nell'ottica del progetto futuro degli intervistati.

conseguenza il proprio comportamento nell'apprendimento. Le rispondenze date riflettono un esito decisamente positivo con un valore standard che varia di poco più di un'unità passando dal ,672 per la capacità di risolvere i problemi al valore massimo del ,626 per la capacità di lavorare in gruppo e la formulazione di una capacità critica, ossia di sapersi coordinare e rispettare le altre persone, rispettare e condividere opinioni/pensieri, ecc. (le cui rispondenze sono state le seguenti: PN=0%, P=13%, A=59%, M=28%). In questo modo, si conferma quanto per la popolazione degli studenti, la capacità di lavorare in gruppo possa rivelarsi significativa in quanto consente di costruire un quadro critico in grado di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali; una capacità che, a sua volta, si fonda sulla metacompetenza di apprendere ad apprendere durante tutto il corso della vita (*tav. 7.3c*).

	N	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.
CompTrasversali_1	100	1	4	2,82	,672
CompTrasversali_2	100	1	4	3,10	,644
CompTrasversali_3	100	2	4	3,15	,626
CompTrasversali_4	100	1	4	3,13	,677
CompTrasversali_5	100	1	4	3,13	,677
CompTrasversali_6	100	1	4	2,98	,752
CompTrasversali_7	100	1	4	2,93	,742
CompTrasversali_8	100	1	4	3,03	,703

Tav. 7.3c – Le competenze
Fonte: Elaborazione personale[270]

Gli ultimi due ambiti che rimangono da analizzare nel contesto della dimensione formale attingono sia il livello di soddisfazione che lo studente rende manifesto in merito al tipo di organizzazione del Corso di Laurea sia rispetto ai servizi messi a disposizione dall'Ateneo. Si rileva, come primo dato, che il Corso di Laurea attraverso le lezioni frontali, i momenti laboratoriali ed esercitativi, contribuisce ad aiutare lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale e sintetizzabile in *saper essere* (m 3,19 e d. std. ,647)[271], e – come detto poc'anzi – una didattica che indirizzi lo studente ad agire con le proprie competenze laddove si propongano specifici momenti deputati all'applicabilità delle conoscenze in funzione degli obiettivi di apprendimento posti. La criticità, invece, risiede nel descrittore "Relazione didattico-formativa" (M=2,95 e dev. std.

[270] Per facilitare la lettura della tabella, si riporta di seguito una sintetica nota di spiegazione delle codifiche (e riportata nella sezione allegati): *capacità di risolvere problemi* (CompTrasversali_1), *capacità di analizzare e sintetizzare informazioni* (CompTrasversali_2), *capacità di formulare giudizi in autonomia* (CompTrasversali_3), *capacità di comunicare efficacemente* (CompTrasversali_4), *capacità di apprendere in maniera continuativa* (CompTrasversali_5), *capacità di lavorare in gruppo* (CompTrasversali_6), *essere intraprendente* CompTrasversali_7), *capacità di organizzare e pianificare* (CompTrasversali_8).

[271] Dal momento che lo stesso risultato è emerso anche nel campione di convenienza ai fini del Q-SORT, si considera in questo caso rilevante il descrittore che sottolinea l'investimento del Corso di laurea in attività e momenti esercitativi che consentano agli studenti di esercitare la propria ragion pratica ed il saper fare (m 3,16 e dev. std. ,692).

,730) nella misura in cui si creino delle barriere e degli ostacoli tra docenti e studenti in quanto i primi, al di fuori della conduzione dei corsi di cui sono titolari e delle ore programmate per il ricevimento, non forniscono ulteriori indicazioni e/o suggerimenti nell'affrontare un compito, nella preparazione agli esami e quindi limitano quello di cui Wenger reclama in qualsiasi situazione, ovvero la partecipazione periferica legittimata. In questo caso, non può certamente considerarsi quale punto di forza il *cooperative learning* – sempre nello specifico di questo ambito – fondato su forme scambievoli di reciprocità e di supporto operativo e, inoltre, le modalità di comunicazione non sono di tipo orizzontale, tanto da concentrare questo aspetto nell'ottica delle comunità di apprendimento anziché di pratica (*tav. 7.3d*).

	AF15RDF	AF15RDF1	AF15AC	AF15AC1	AF15D
Media	3,01	2,95	3,16	3,19	3,03
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,718	,730	,692	,647	,674
Minimo	1	1	1	1	1
Massimo	4	4	4	4	4

Tav. 7.3d – Confronto medie organizzazione Corso di Laurea
Fonte: Elaborazione personale

Il campione è stato chiamato, infine, ad esprimere un parere riguardo il livello di soddisfazione dei servizi messi a disposizione dell'Ateneo (dalle segreterie del Corso di Laurea, all'Ufficio stage e job placement ivi comprese tutte le figure professionali che possono fornire un valido supporto allo studio). Dall'analisi emerge un parere favorevole rispetto alle attività ed ai servizi che forniscano un sostegno (tutoring per la definizione del piano di studio e tutoring per progetti di sviluppo professionale) allo studente (m 2,97 e dev. std. ,820), sia attività legate all'orientamento in azione (51%). Non può essere trascurata però il 40% di coloro che sostengono che i servizi messi a disposizione dell'Ateneo nella maggior parte dei casi non funzionano adeguatamente e non sono rispondenti alle specifiche richieste loro avanzate (m 2,46 e dev. std. ,809).

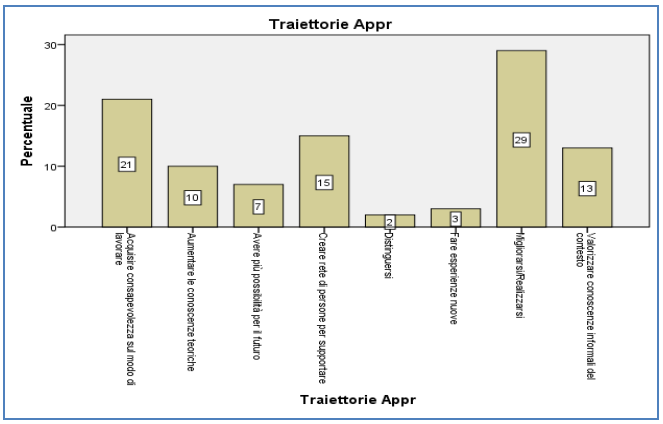
Concludendo, comprendere i testi è importante ma non basta, questo infatti forma gli studenti da un punto di vista meramente teorico, si rende perciò necessaria la partecipazione alla vita universitaria, la quale può fornire importanti spunti di riflessione e confronto tramite l'interazione con professori e colleghi, plasmando una visione più completa e spendibile delle nozioni apprese.

7.3.2
La dimensione dell'*apprendimento informale*

Il primo aspetto analizzato è la frequenza di utilizzo delle fonti di informazione per la conduzione di un lavoro e/o di una ricerca portandoci anche a capire il tempo reale che ciascuno riserva ad attività legate al proprio apprendimento e le possibili traiettorie che ne derivano. Per quanto riguarda la variabile "tempo", il 42% dichiara che molto spesso impiega il tempo a disposizione per ricavare spazi di approfondimento di alcune tematiche affrontate all'università o per fare

ricerche, il 30% lo fa qualche volta ed il 23% invece lo fa sempre; inoltre, soltanto il 5% impiega il tempo libero per altre attività escluse dal computo universitario[272].

La principale traiettoria di apprendimento che emerge è innanzitutto quella di far frutto delle possibili traiettorie e confini necessari per migliorarsi e realizzarsi nel campo personale e professionale (29%), ed anche per acquisire consapevolezza e padroneggiare i principali strumenti di lavoro (21%) e – allo stesso tempo – facilitare processi di interazione sociale con il gruppo di pari che possa supportarlo laddove venga ritenuto necessario (15%) (*tav. 7.4a*).



Tav. 7.4a – Le traiettorie di apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

La principale fonte di informazione è indubbiamente il web e le potenzialità che ne derivano (M=3,79 e dev. std. ,415) soprattutto perché i nuovi media stanno alimentando un "luogo comune tecnologico" che rappresenta in modo fuorviante ciò che il tipico utente fa nella vita di ogni giorno. Le riflessioni sono deducibili dalla teorizzazione di Pravettoni in un libro del 2002 «Essere digitali significa essere ciò che le nostre dita fanno trapelare di noi attraverso lo schermo»[273] (p. 46) e ben spiega l'effetto di influenza che l'e-learning possa suscitare in particolare nei giovani. Nella lettura dei dati estrapolati dalla media, la scelta del "web" distanzia notevolmente le altre fonti di informazione; infatti, come seconda opzione i soggetti hanno risposto di condividere e di disporre informazioni nei momenti informali trascorsi con il proprio gruppo di pari (amici, colleghi, ecc.), ma la scelta non può ritenersi punto di forza in quanto la media si attesta al 3,17 con una devianza dalla stessa pari a ,881.

La dimensione informale sottolinea, in particolare, i termini di *interazione* e *relazione*. L'interazione on line tramite il collegamento ai diversi social network di cui la rete dispone è particolarmente attiva con il 52,4%. Il social networking

[272] Questo è un aspetto di non poco conto in quanto riflette la situazione di un gruppo di persone, di età avanzata, che hanno deciso di intraprendere un percorso di studio vuoi per un'esigenza personale vuoi perché richiesto dal proprio contesto di lavoro e che si trovano costretti a doversi "ritagliare del tempo" per cercare di rispettare i diversi obblighi previsti dalla programmazione didattica.

[273] G. Pravettoni, *Web Psychology*, Guerini, Milano 2002.

nasce come punto di incontro tra strumento di supporto alla propria "rete sociale" (organizzazione ed estensione), come strumento di espressione della propria "identità sociale" (descrizione e definizione) che come strumento di analisi dell'identità sociale degli altri membri della rete (esplorazione e confronto). Alla base però debbono sussistere le condizioni che determinino processi di interazione sociale con i propri compagni al fine di raggiungere gli obiettivi stabiliti, che trattasi di una conversazione on line, di un lavoro svolto in presenza, ecc. La relazione, allora, gioca un ruolo decisivo e condiviso dal 31% (di chi ha risposto molto), ed il 40% (per chi ha risposto abbastanza); mentre, si rilevano alcuni dubbi e perplessità per coloro i quali ritengono il riferimento della relazione poco incisiva forse perché lo stesso soggetto non partecipando attivamente ad attività extra-curriculari non ha costruito delle amicizie (il 21,4% ha risposto poco ed il 7,1% niente).

Nella dimensione dell'apprendimento informale, si è cercato di capire quanto le attività intrinseche all'esperienza di studio e lavoro possano sviluppare le competenze trasversali di ogni soggetto. La partecipazione ad attività ricreative, culturali e dell'associazionismo ad esempio possono essere ulteriori occasioni di apprendimento di nuove competenze, stimolando la creatività e occasione per intessere nuove relazioni; e proprio in virtù di tale considerazioni che è stata avanzata richiesta agli studenti di riflettere sulle attività che svolgono quotidianamente per capire quanto e come possano incidere nel percorso di crescita personale e professionale. Rispetto alla dimensione formale, il campione sottolinea l'importanza della capacità di comunicare in maniera efficace ed efficiente (m 3,39 d. std. ,601) e quindi di trasmettere informazioni ed idee in modo chiaro e formalmente corretto e attraverso il supporto di strumenti di lavoro; altrettanto importante è la capacità di sviluppare un pensiero critico (m 3,33 d. std. ,652) e la capacità di formulare giudizi in autonomia e di identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze (m 3,32 d. std. ,665 per la prima e , 510 per la seconda) (*tav. 7.4b*).

	N	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.
CompTrasversali_1	100	1	4	3,33	,652
CompTrasversali_2	100	2	4	3,30	,560
CompTrasversali_3	100	2	4	3,32	,665
CompTrasversali_4	100	2	4	3,39	,601
CompTrasversali_5	100	2	4	3,32	,510
CompTrasversali_6	100	2	4	3,24	,668
CompTrasversali_7	100	1	4	3,17	,711
CompTrasversali_8	100	1	4	3,30	,644

Tav. 7.4b – Le competenze
Fonte: Elaborazione personale

Se nella dimensione formale si è ricalcata la capacità di formulare giudizi in autonomia, in questo caso per lo studente è indispensabile poter sviluppare ed affinare la capacità di comunicare efficacemente, nel senso di trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto con il gruppo dei pari. In ogni contesto formativo o professionale, infatti,

la capacità di esprimere in modo chiaro e preciso i propri pensieri, gli stati d'animo, le proprie conoscenze, costituisce una risorsa necessaria per la realizzazione personale del soggetto e per lo sviluppo di relazioni sociali fondate sulla "trasparenza" e l'"accettazione reciproca"[274]. Il risultato è delineato dal passaggio dai *learning inputs* ai *learning outcomes*, avvicina gli "oggetti" della valutazione in campo, ovvero, da una parte gli apprendimenti dall'esperienza, dall'altra gli apprendimenti accademici. Per gli studenti, dunque, è forte il senso e l'appartenenza al descrittore "*Apprendimento e Competenze*" (m=3,24 e dev. std. ,726) nello specifico della proposta di progetti didattico-formativi che consentano lo sviluppo delle capacità di negoziazione sociale del gruppo in considerazione delle potenzialità e delle caratteristiche distintive di ciascuno. Allo stesso tempo, è opinione condivisa e particolarmente negativa che gli stessi non promuovano occasioni in cui poter stimolare la creatività, innovazione e capacità di tradurre in azione pratica le diverse teorizzazioni acquisite (m 2,80 e dev. std. ,817). L'intelligenza emotiva si rivela, dunque, come un elemento di disturbo nelle attività di studio e lavoro, ed ostacolo alle attività cognitive[275] (*tav. 7.4c*).

	AI09AC	AI09CDP	AI09IE	AI09II
Media	3,12	2,98	2,86	2,80
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,608	,765	,817	,816
Minimo	1	1	1	1
Massimo	4	4	4	4

Tav. 7.4c – Correlazione esperienze di apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

Il secondo aspetto analizza, invece, la sempre maggiore disponibilità di tecnologie digitali e dell'informazione che contribuisce fortemente a dilatare gli spazi dell'apprendimento, tanto che il paradigma della sua centralità spinge a riconoscere il significato e il valore delle "esperienze delocalizzate" promuovendo così la definizione di piani di sviluppo personale e professionale. Tale riflessione deriva dalla necessità di comprendere quanto sia importante l'uso dei media ai fini formativi e quanto possano fornire utili indirizzi per favorire la costruzione di una "rete di comunità" in cui creare un proprio senso di appartenenza e di identità. Dall'analisi e dal confronto delle medie e sulla base della validazione del modello mediante rilevazione della deviazione standard, anche in questo caso gli studenti sono coinvolti in vere e proprie comunità di pratica sottolineando l'incidenza dell'uso delle tecnologie – nelle sue diverse forme (social network, ambienti on

[274] Le tecnologie di rete, pertanto, possono essere considerate un "supporto" agli scopi appena descritti, poiché consentono di costruire e mantenere nel tempo attività e contatti che l'ambito didattico tradizionale in presenza spesso non può garantire.

[275] Come afferma Mayer «L'intelligenza emotiva è l'abilità di monitorare le emozioni proprie e altrui, distinguerle fra loro e usare le informazioni relative come guida per il proprio pensiero e la propria azione». Ciò che più esprime emozione per il soggetto non è il lavoro in sé, ma il rapporto con le altre persone – ed in questa prospettiva deve essere letta – ed il contributo che l'impegno quotidiano possa dare alla conoscenza ed all'accettazione di noi stessi. Cfr. J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, *Model of emotional intelligence*, in Sternberg J.D. (Ed.), "Handbook of Human Intelligence", Cambridge University Press, New York 2000, pp. 396-7.

line, virtual room, chat, ecc.) e nelle sue diverse modalità (sincrona ed asincrona) – nella costruzione di un contesto professionale "condiviso" e in "dialogo continuo" (m 3,28 e dev. std. ,817), ma allo stesso tempo reclamano la necessità di disporre di tecnologie che offrano opportunità di apprendimento – attraverso videolezioni, testimonianze, webinar, ecc. – sempre più vicine ai bisogni ed alle esigenze degli studenti (m 3,06 e dev. std. ,767) (*tav. 7.4d*). Inoltre, l'impiego ricorrente ed il suo uso non decisamente appropriato possono tradursi in un *gap*, in un ostacolo, tanto da annullare la loro funzione di essere "mediatori simbolici" nel processo educativo-formativo nel senso che l'utilizzo degli stessi in maniera poca corretta e dispensandoli dalle reali funzionalità di produzione di significato possono ledere la relazione e la socializzazione che si viene costruendo. Ad esempio, nell'inserimento di una comunicazione ufficiale oppure nella pubblicazione di un power point se non ci si limita a costruire una "rete sociale" attraverso spiegazioni, post e mediante un'accurata progettazione, essa tenderà a ledere il significato pedagogico ravvisabile nello stesso artefatto.

	AI10M	AI10BL	AI10CDP	AI10M1
Media	3,24	3,06	3,28	3,08
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,767	,814	,817	,813
Minimo	1	1	1	1
Massimo	4	4	4	4

Tav. 7.4d – Uso delle tecnologie e dei media
Fonte: Elaborazione personale

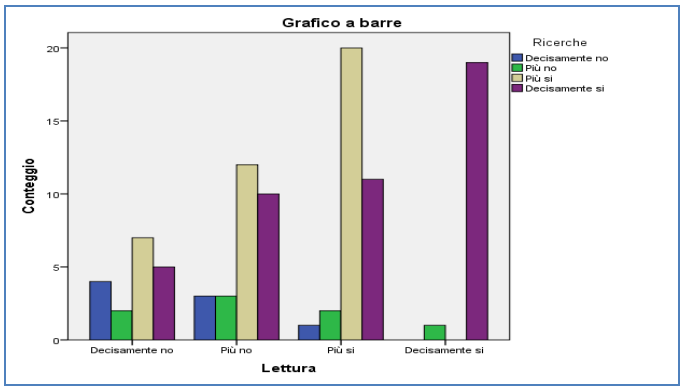
Le conclusioni che i dati di questa sezione ci portano sono molto interessanti: i soggetti piuttosto che spostarsi per trarre informazioni tramite congressi e convegni preferiscono reperire ciò che gli interessa tramite il web, ciò è probabilmente dovuto sempre all'utilizzo del web, il quale mettendo a disposizione delle persone anche cicli di conferenze, congressi, libri, fino ad arrivare addirittura ad interi corsi universitari (com'è ad esempio il caso di *iTunes U*), spinge le persone a preferire sedi più comode, come ad esempio la casa o addirittura il posto di lavoro stesso, non avendo imposizioni di orari, ma avendo la possibilità di attivarli quando si ha tempo a disposizione. Si può infatti affermare che l'*apprendimento informale* si stia aprendo ad una nuova dimensione, quella del web e delle nuove tecnologie in generale, che permette a tutti di potersi aggiornare "informalmente" in qualsiasi luogo e ora, facendo fronte alle richieste di informazioni più disparate.

7.3.3
La dimensione dell'*apprendimento non formale*

Le numerose dichiarazioni varate in sede europea nell'ultimo decennio reclamano la possibilità di riconoscere e validare sistemi deputabili all'apprendimento informale e non formale. Tra queste rientra sicuramente la necessità per il soggetto di riflettere sulle occasioni di autoformazione, ovvero tutti quei momenti e tutti quegli strumenti che possono rivelarsi utili per la

preparazione professionale (dalla lettura di riviste, alla navigazione nei siti, ecc.). Il lavoro, in questo ambito, può costituire un'esperienza che induce i soggetti ad attivare meccanismi di riflessione e da cui trarne elementi di autoformazione per delineare meglio le proprie prospettive e schemi di significato e di rendere trasformabile il sapere tacito in esplicito: il 94% condivide taluna affermazione rispetto al restante 6%.

Nello specifico, il lavoro è occasione per elaborare una propria riflessione personale a scopo migliorativo attraverso la correzione degli errori (60,6%); di contro, la totalità del campione (100%) ritiene che non sia rilevante ed anche perché non si dispongono dei mezzi per poterlo fare ed anche perché non si ha il tempo a disposizione per farlo (in entrambi i casi pari al 66,7%)[276] (*tav. 7.5a*).



Tav. 7.5a – L'autoriflessione
Fonte: Elaborazione personale

Nelle ultime settimane dalla compilazione del questionario, è stato chiesto quanto tempo viene dedicato alla lettura di giornali, riviste, ecc., e di aver usufruito di servizi on line quali wikipedia, google scholar per condurre le proprie ricerche. I dati registrano un andamento costante: se andiamo ad analizzare la risposta "Più si che no" si deduce che 39 persone su 100 (pari al 38%) consulta quasi periodicamente strumenti informativi di supporto per l'elaborazione di ricerche e approfondimento degli argomenti di studio e – contemporaneamente – legge quotidiani e periodici per aggiornarsi e per comprendere alcuni aspetti del percorso di studio e lavoro (34 persone su 100 pari al 34%). Se prendiamo in considerazione le altre tipologie di risposta, la situazione registra un andamento che non è più costante: ovvero, coloro i quali hanno risposto "Decisamente si" rispetto alla voce "Ricerche" sono il 45% rispetto al 20% della lettura; alle voci "Più no che si" le ricerche hanno registrato un punteggio pari all'8% (stesso valore per la voce "Decisamente no"), la lettura viene considerata poco rilevante

[276] Il dato è confermato anche da coloro che "si aggiornano e si informano" continuamente cercando di trovare nella ricognizione di materiali su internet elementi utili per comprendere aspetti del percorso di studio e lavoro, condividendo le stesse informazioni in un blog e/o forum e per favorire la "socialità" attraverso la condivisione di esperienze, interessi, tratti comuni. Il risultato che ne consegue è di una "scrittura collaborativa" di una storia per raccontare, patrimonializzare ed eventualmente condividere attraverso processi narrativi uno specifico progetto o esperienze/pratiche professionali significative e di successo.

per il 28% a cui aggiungasi il 28% di coloro che non fanno proprio riferimento a tale strumento di comunicazione. Ciò fa ben comprendere che il campione si riversa più "in rete" per condurre le proprie ricerche in quanto viene reso possibile un meccanismo di ricognizione di informazioni sul tema "giocando di tempo".

Anche nella dimensione non formale, la popolazione è stata chiamata ad esprimere una considerazione su di un elenco di capacitazioni al fine di verificare quale possa rivelarsi decisiva ed incidente per facilitare processi apprenditivi. Le attività formative e la partecipazione ai gruppi di interesse favoriscono lo sviluppo ed il potenziamento – a conferma di quanto già analizzato in precedenza – della capacità di lavorare in gruppo[277] (m 3,37 e dev. std. ,614) ed anche di acquisire, organizzare e riformulare congiuntamente dati e informazioni (m 3,27 e dev. std. ,548) e di saperle comunicare in modo efficiente (m 3,26 e dev. std. ,613). Altro aspetto da non sottovalutare è la conferma del come la partecipazione a gruppi di lavoro, ad attività ludico-creative possano favorire lo sviluppo sia della capacità critica – a conferma di quanto già detto – di risolvere problemi sia la possibilità di apprendere in maniera continuativa attraverso il riconoscimento dei propri gap e la conseguente correzione degli errori a scopo migliorativo (*tav. 7.5b*).

	N	Minimo	Massimo	Media	Dev. std.
CompTrasversali_1	100	1	4	3,23	,649
CompTrasversali_2	100	2	4	3,27	,548
CompTrasversali_3	100	2	4	3,14	,667
CompTrasversali_4	100	2	4	3,26	,613
CompTrasversali_5	100	2	4	3,24	,653
CompTrasversali_6	100	2	4	3,37	,614
CompTrasversali_7	100	1	4	3,12	,700
CompTrasversali_8	100	2	4	3,19	,677

Tav. 7.5b – Le competenze
Fonte: Elaborazione personale

A conferma di quanto già detto, un clima positivo ed una buona relazione di fiducia possono tradursi in un incentivo per l'apprendimento (m 3,57 e dev. std. ,573) tanto da potersi rispecchiare nel consolidamento di forme di comunità di pratica affinché le persone coinvolte nel processo possano partecipare legittimamente alla periferia della pratica e, quindi, rafforzare il bagaglio delle competenze, coltivare una propria identità in modo tale da acquisire nel tempo un ruolo sempre più attivo fino a riconoscersi in quello di "esperto". Le risposte degli studenti confermano l'ipotesi a monte del progetto consistente nella possibilità di creare condizioni che favoriscono forme di "apprendimento situato" e situazioni pratiche e concrete (definite anche *laboratory experience*) accompagnate da attività di riflessione e confronto critico (*coaching and feedback*). Le parole-chiave che possono sintetizzare tale sezione sono: a) riflessività, cioè la capacità

[277] Lavorare in gruppo consente gli studenti di poter attuare strategie di lavoro e di coordinarsi nel portare avanti un compito e/o un progetto ma anche di poter interagire con persone appartenenti a settori e con specializzazioni professionali diverse, tanto da tradursi come "situazione alimentante" per riconoscere le proprie lacune ed identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

di riflettere criticamente sulla propria esperienza; b) l'idea di una nuova epistemologia della pratica professionale che si riassume nella proposta del "professionista riflessivo" di Schon; mentre ritengono che non vengono fornite – se non raramente e comunque circoscritte ad attività specifiche – occasioni didattico-formative tali da permettere di apprendere simultaneamente con i propri compagni[278] (m 2,89 e dev. std. ,815) (*tav. 7.5c*).

	ANF06AC	ANF06IP	ANF06COP	ANF06IP1	ANF06CDP1	ANF06A
Media	2,96	2,89	2,91	3,02	3,07	3,57
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Dev. std.	,764	,815	,753	,666	,769	,573
Minimo	1	1	1	2	1	1
Massimo	4	4	4	4	4	4

Tav. 7.5c – Le conoscenze nello studio e nel lavoro
Fonte: Elaborazione personale

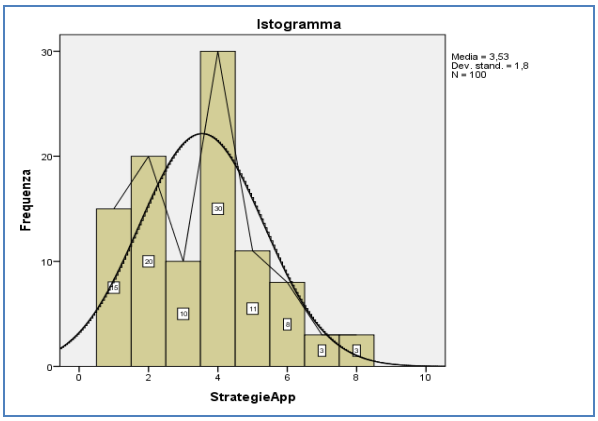
Pensando alle proprie strategie di apprendimento e a ciò che si impara[279] – da soli oppure in gruppo in contesti non universitari –, il 30% del campione è sempre disposto ad imparare qualcosa come forma di apprendimento, il 20% necessita di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale e professionale ed anche l'importanza di ragionare sulla conoscenza per valutare il cambiamento in un'ottica multidisciplinare (per il 15%). La necessità avvertita è di "capacitare" gli studenti ad essere "agentivi" in quanto «capacità di azione orientata all'assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività», basato sulla co-costruzione (*ragionare sulla conoscenza* 15,4%), interazione (*sostenere l'apprendimento* 12,8%) ed esternalizzazione (*riflettere sulle cause* 7,7%)[280] (*tav. 7.5d*).

La dimensione non formale si conclude con una riflessione riguardante l'incidenza delle competenze pregresse nella sua traducibilità in crediti formativi e quindi al riconoscimento della propria esperienza professionale nello specifico del percorso di studio, determinando una riduzione degli esami da sostenere. In sostanza, è stato chiesto agli studenti quanto per loro costituirebbe un vantaggio il riconoscimento delle esperienze pregresse per innescare dei percorsi di riduzione e facilitazione nello studio.

[278] Verrà presa in considerazione anche la moda che riguarda coloro che non hanno espresso né un giudizio positivo e tantomeno negativo: la m 2,96 è rappresentativa di coloro che dichiarano che vengono proposte – e a cui partecipano – attività di studio in uno spazio virtuale di apprendimento ma sempre in un'ottica individualista (dev. std. ,764).

[279] Il processo si stabilisce, dunque, attraverso i seguenti passi: a) la necessità sentita di migliorare un contesto di apprendimento (pratiche, processi, ruoli); b) la definizione di strategie come stimolo al "processo trasformativo" che porta sia al miglioramento sia all'acquisizione di competenze; c) un processo di progressiva riflessione e consapevolezza basata sul dialogo e sulla negoziazione; d) l'analisi partecipata dell'impatto che tali strategie di apprendimento effettuano sulla dimensione più propriamente intima del soggetto.

[280] Pochi sono coloro che, invece, sono sempre disponibili ad aiutare alcuni colleghi piuttosto che altri e di fornire degli esempi (3%), ed anche che venga fornito loro un supporto da parte di tutor, docenti, professionisti nel percorso di studio e di lavoro (26% rispetto al 74% che ha fornito una risposta contraria).



Tav. 7.5d – Le strategie di apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

Più della metà del campione (42% e 49%) è concorde con la possibilità per gli studenti lavoratori che esercitano – oppure hanno esercitato – professioni affini ai contenuti del Corso di Laurea possano essere riconosciute competenze in sostituzione e/o ad integrazione a quanto previsto nell'offerta formativa. In riferimento al contesto informale e non formale, la loro "utilità" è ravvisabile in particolare nel rendere spendibile il proprio bagaglio professionale (m 3,43 e dev. std. ,590), ed anche per definire maggiormente gli obiettivi professionali (m 3,28 e dev. std. ,637) e per disporre di uno strumento al fine di mantenere traccia dell'evoluzione delle competenze (m 3,25 e dev. std. ,642) (*tav. 7.5e*). Tali sfide comportano uno sforzo, da parte dell'Università, nella direzione di sviluppare sistemi di formazione permanente e continua in integrazione agli obiettivi di formazione superiore che già le competono, e acquisire un nuovo ruolo istituzionale, quello della certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti esterni all'Università, anzitutto sul posto di lavoro, nuovo ruolo che si aggiunge a quelli tradizionali della didattica e della ricerca.

	Comp_1	Comp_2	Comp_3	Comp_4	Comp_5
Media	3,24	3,43	3,28	3,21	3,25
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Dev. std.	,712	,590	,637	,701	,642
Minimo	2	2	1	1	1
Massimo	4	4	4	4	4

Tav. 7.5e – Il riconoscimento delle competenze pregresse
Fonte: Elaborazione personale

La dimensione dell'*apprendimento non formale*, dunque, ci fornisce un importante spunto di riflessione: questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico-riflessivo e trasformativo dei soggetti rispondenti, portandoli ad una maggiore consapevolezza e quindi dando loro le basi per sviluppare un processo di maturazione interno ed autonomo, facendo elaborare loro sempre più riflessioni personali con l'avanzare dell'età. Si può pertanto concludere che gli apprendimenti non formali creino interazioni fra studenti, e li impegnino in un apprendimento cooperativo, che porta al chiarimento di tutti i

dubbi, alla maggiore comprensione concettuale e al miglioramento delle abilità di *problem solving*.

7.3.4
La dimensione *tecnologica*

Seppur già rilevato nella dimensione non formale ed informale, si è voluto capire più nel dettaglio quanto per lo studente fosse importante l'uso delle tecnologie, la sua valenza pedagogica e formativa e quanto possano contribuire con i servizi di cui dispongono nel processo di apprendimento e costruzione della conoscenza. Nello specifico, si vuole capire il tipo di approccio che i soggetti interessati manifestano nei confronti della rete, il tempo dedicato e le modalità di uso, nonché un'analisi del rapporto sussistente tra ricorso alla rete e didattica.

Per quanto riguarda il "tempo" trascorso su internet, il 52% è perennemente connesso ad una rete e di utilizzo dei vari servizi disponibili (quantificabile in oltre 10 ore giornaliere); segue il 22% con circa 10 ore, il 24% quantificabile in 5 e soltanto il 2% – praticamente quasi nullo – meno di 1 ora al giorno. Di questi, è stato chiesto anche di indicare i social network che vengono utilizzati più di frequente in ambito formale, informale e non formale: domina la classifica – e non se ne poteva ravvisare diversamente – l'uso di Facebook (con il 50%) e Wikipedia (con il 25%), cui seguono con percentuali nettamente inferiori Linkedin (8%), Google Docs (6%), Blog e Google Earth (4%), Wiki (2%), Twitter (1%). La situazione è abbastanza chiara: si delinea la figura di un nuovo "modello di studente" che fa ripiego su internet per disporre di più materiale possibile per il proprio lavoro anche se marcata è la difficoltà connessa alla selezione degli stessi, sia per utilizzare i network sociali per svago ma anche per "farsi conoscere" e per individuare la migliore strategia di apprendimento e di rendere "spendibile e visibili a tutti il proprio bagaglio di conoscenze e competenze". Si può dedurre, dunque, che i media abilitano e al tempo stesso si nutrono della partecipazione delle persone che, attraverso le loro azioni di produzione, condivisione, scambio e interazione, popolano gli ambienti virtuali di contenuti e di relazioni sociali.

Mettendo a confronto il numero di ore in cui si è connessi ad internet e la motivazione che spinge a tale uso emerge che coloro i quali trascorrono gran parte della giornata su internet (tramite connessione su pc, tablet, telefonino, ecc.) lo fanno sia per ragioni legate allo studio e al lavoro – dalla consultazione di documenti alla posta elettronica – sia per conversare con i propri amici, trasmettere immagini, ecc. (*tav. 7.6a*).

Uso internet	**Tempo internet**				**Tot**
	1 ora	5 ore	10 ore	Oltre	
Scopi personali	0	1	1	2	4
Scopi universitari	0	3	1	1	5
Scopi personali e universitari	2	16	7	26	51
Cercare informazioni	0	4	10	18	32
Condividere informazioni	0	0	3	5	8

Totale	**2**	**24**	**22**	**52**	**100**

*Tav. 7.6a – Tavola di contingenza Uso Internet_2 *Uso Internet*
Fonte: Elaborazione personale

L'uso delle tecnologie facilita, dunque, la coltivazione di processi di apprendimento collaborativo in quanto consente di rimuovere i limiti spazio-temporali (condiviso dal 67% del campione) e la possibilità di accedere in qualsiasi momento della giornata (65%) al fine di instaurare modalità di comunicazione tipicamente orizzontali. Tra le finalità didattico-formative, il medium elettronico porta il materiale del corso e i partecipanti direttamente nell'ambiente di apprendimento (51%) oltre la possibilità di consultare in qualsiasi momento i resoconti memorizzati delle discussioni (49%). Si deduce, quindi, che tra i principali vantaggi che determinano tali impatto nell'ottica di un apprendimento di tipo collaborativo, emergono: a) la rimozione dei limiti spazio-temporali (M=3,66); b) la disponibilità dei resoconti memorizzati delle discussioni (M=3,47); c) la possibilità di accedere al sistema per tutta la giornata (M=3,58); d) la possibilità di "vivere" un'esperienza congiunta in un ambiente di apprendimento (M=3,22) (*tav. 7.6b*).

	AC1	**AC2**	**AC3**	**AC4**	**AC5**	**AC6**	**AC7**
Media	3,01	3,66	3,58	3,47	3,22	3,45	3,37
Mediana	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Dev. std.	,718	,497	,622	,540	,629	,609	,597
Minimo	1	2	2	2	2	2	2
Massimo	4	4	4	4	4	4	4

Tav. 7.6b – I vantaggi dell'apprendimento collaborativo in rete
Fonte: Elaborazione personale

Forme di blended learning tra didattica complementare in presenza e parti di corsi erogati on line è indubbio che vanno a sostenere un'offerta formativa che non intende sostituire il docente ma anzi rafforzarne il ruolo di ideatore e regista di situazioni di apprendimento esaltate dalle potenzialità che la tecnologia offre. Oltre a confermare la fiducia che gli studenti ripongono nelle tecnologie come valida risorsa per il miglioramento del proprio operato, dà conto altresì di un orientamento diffuso a non riconoscere nelle opportunità di formazione on line una "via alternativa" alla didattica in presenza bensì di individuare in esse un utile "elemento di supporto" da integrare con i momenti formativi in aula. In questo modo, una inevitabile selezione dei contenuti rispondenti agli obiettivi di apprendimento delineano un approccio metodologico e critico nei differenti campi del sapere e attraverso la quale gli studenti "impareranno a fare da soli"[281]. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione *digitali* hanno indubbiamente aperto orizzonti assolutamente inediti e stanno creando eccezionali opportunità

[281] Il 93% considera ottimale l'alternanza delle metodologie tradizionali (lezioni d'aula, tirocinio, ecc.) con metodologie e-learning; il 78% valuta il carico didattico on line perfettamente congruente con gli obblighi formativi richiesti e l'86% non mostra difficoltà di accesso alla piattaforma ed alla fruizione dei materiali ivi inclusi; l'88% valuta decisamente pertinente il livello medio di significatività rispetto alla coerenza dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento.

per sviluppare nuove tipologie di servizi e strumenti, *interattivi e personalizzabili*, e migliorare in modo radicale quelli esistenti. L'ambito universitario, per sua natura innovativo e conservativo al tempo stesso, offre un contesto particolarmente fecondo nel quale sviluppare e sperimentare servizi e artefatti basati su tali tecnologie.

Parola chiave è, dunque, *innovatività* in quanto l'ambiente predisposto adotta un processo incentrato sull'ingegneria metodologica, cioè su una progettazione basata sull'individuazione dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sulla leggibilità dei percorsi, per ottenere un'adeguata definizione e contestualizzazione dei contenuti formativi, ispirandosi ad un paradigma di tipo costruttivista.

7.4
Analisi esplorativa: nello specifico delle categorie della popolazione

Ma quale posizione ricopre ogni singola categoria appartenente alla popolazione di riferimento rispetto agli apprendimenti? e quale supporto la tecnologia può fornire nel processo apprenditivo? Per cercare di fornire un quadro dettagliato delle risultanze emerse in fase di analisi quantitativa, il paragrafo vuole fornire un'analisi ancor più specifica rispetto alla percezione che lo studente della triennale e della specialistica ha maturato nei confronti del tema oggetto di indagine.

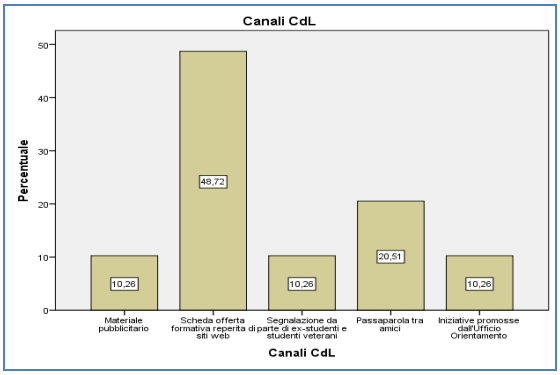
7.4.1
La categoria studenti FSRU (*triennale*)

Considerando la popolazione di studenti appartenenti alla filiera educativo-formativa, la prima categoria è composta da coloro che sono regolarmente iscritti al Corso di Laurea Triennale in "*Formazione & Sviluppo delle Risorse Umane*" e che rappresentano una quota particolarmente consistente (pari a 39).

Per quanto riguarda la dimensione anagrafica, la categoria "studenti FSRU" è composta dal 12,8% di sesso maschile e decisamente predominante è la presenza femminile con l'87,2%. La gran parte degli intervistati ha un'età inferiore ai 25 anni (per il 71,8%) a dimostrazione di come il Corso di Laurea costituisca la prima e vera occasione di formazione al lavoro per i giovani; segue il 12,8% compresa nella fascia di età tra i 25 e 34 anni e da non sottovalutare le due fasce 45-54 (5,1%) e 55-64 (2,6%) rappresentativi di quei soggetti che pur essendo ormai "adulti" e con un impegno di lavoro consistente abbiano deciso di riprendere il proprio percorso di studi, ma riguarda anche coloro che trovandosi nella posizione di "perdita del posto di lavoro" a seguito delle conseguenze economiche dettate dalla crisi, hanno deciso di *re*investire in formazione per costruire una nuova veste e posizione professionale. Altro aspetto riguarda il titolo di studio e il diploma di scuola secondaria conseguito su di un elenco comprensivo delle molteplici offerte predisposte in sede Ministeriale al fine di capire se sussiste una certa linearità nella costruzione del percorso di studio e se la

volontà del soggetto è stata quella di operare scelte diversificate in funzione anche dell'offerta richiesta dal mercato del lavoro. I dati dimostrano la veridicità di ambedue le ipotesi in quanto il 35,9% ha conseguito un diploma nell'Istituto Magistrale al quale aggiungasi la mediana del 69,2 se andiamo a comprendere percorsi quali liceo classico e in parte scientifico che presentano un'offerta didattica orientata anche al sapere di tipo umanistico e che, quindi, conferma la contingenza nella scelta di frequentare codesto Corso di Laurea ed i contenuti ivi inclusi[282].

Per quanto riguarda la dimensione formale, l'obiettivo è quello di costruire un quadro preciso e puntuale sia in merito agli apprendimenti ed ai contenuti e/o iniziative erogate ma soprattutto per capire quali sono le motivazioni che hanno condotto il soggetto ad iscriversi e poi a seguire il Corso di Laurea considerando anche la molteplicità delle proposte formative vigenti nei diversi Atenei. Per lo studente è importante innanzitutto l'interesse nei confronti delle discipline umanistiche, di avere la possibilità di approfondire le diverse tematiche trattate (M=3,67) e di migliorare le capacità educativo/formative attinenti al percorso personale e/o professionale (M=3,46); in particolare, lo studente decide di investire in questo settore perché può fornire quelle linee di "lettura" e di "formazione" per prepararsi nella ricerca futura di un lavoro in cui potersi sentire realizzati (M=3,33) ed anche perché permetterà di avere un riconoscimento ai fini della carriera professionale (M=3,23). I dati mostrano, dunque, una scelta responsabile e ben definita ossia di indirizzarsi in un percorso di studi per il quale si possa acquisire il bagaglio indispensabile per un futuro lavorativo, in cui mettere in "mostra" le proprie competenze piuttosto che accontentare i propri genitori oppure perché un corso vale l'altro (*tav. 7.7a*).



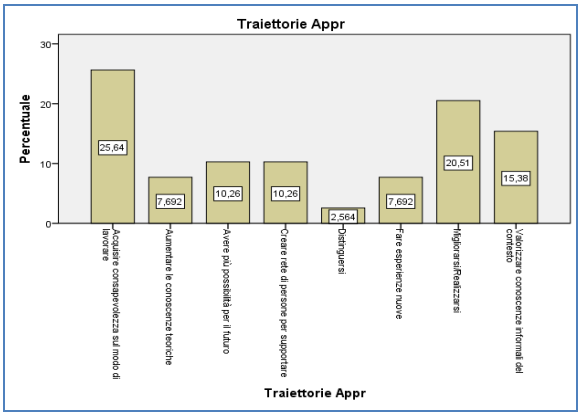
Tav. 7.7a – Le motivazioni alla scelta del CdL
Fonte: Elaborazione personale

Entrando più nel dettaglio dell'articolazione didattico-formativa degli insegnamenti, emerge che: a) il Corso fornisce valide occasioni e spazi atte a

[282] Altrettanto rilevante è costituito da chi (per il 17,9% e per il 12,8%) seppur abbiano nel proprio curriculum il conseguimento di un diploma di tipo tecnico e professionale hanno maturato la decisione di frequentare un corso con discipline diverse sia per interesse nell'ampliare il proprio bagaglio sia dettato da una maggiore opportunità di impiego al momento del conseguimento del titolo di laurea.

favorire la socializzazione tra studenti-docenti e studenti-studenti soprattutto in riferimento all'elaborazione e la discussione di progetti di ricerca (lavoro di gruppo, tesi di laurea, project work) (m 3,13); b) il supporto di servizi e programmi – dalle biblioteche alle open resources – per il reperimento di materiali e documentazione utile per la programmazione e la regolazione dello studio (m 2,95); c) occasioni di didattica integrativa che faciliti l'avvicinamento tra università e mondo del lavoro, quali feedback con i docenti, le testimonianze dirette di stakeholders, ecc. (m 2,94). I dati ci indirizzano a riflettere sulle dimensioni di apprendimento collaborativo emergenti dalla fruizione dei corsi (approccio *pull*) sia di individuare nuove piste di lavoro e modalità comunicative e collaborative per realizzare adeguati presupposti sociali e cognitivi per l'avvio di attività di community oltre il contesto universitario (approccio *push*). Il profilo che emerge è quello di uno studente che a priori si impegna nella scelta di un Corso più rispondente alle proprie esigenze, che dedica tempo allo studio cercando anche di trovare utili collegamenti tra quanto appreso e conoscenze pregresse; uno studente che si "mette in gioco" in lavori di gruppo, che vuole costruire in maniera cooperativa nuova conoscenza consentendo altresì capacità di riflessione e auto-riflessione.

Rispetto all'apprendimento informale, è la "rete sociale" a costituire una delle principali traiettorie di apprendimento per lo studente. Si pensi alle relazioni instaurate o instaurantesi nel corso delle attività informali in cui si è coinvolti, e pensiamo alle attività sportive, alla palestra, ai momenti lucidi, ad una serata trascorsa con amici, ed anche alle possibili relazioni "virtuali" che nascono e si consolidano on line, con messaggi privati nelle chat dei social network, ed anche con i compagni di studio le cui relazioni al di fuori del contesto universitario possono contribuire a raggiungere con maggiore facilità gli obiettivi stabiliti per il proprio apprendimento. In merito al secondo aspetto, si sta delineando la valenza dialogico-comunicativa dei social network nella misura in cui sono in grado di supportare discussioni e scambi che si estendono oltre la lezione (*tav. 7.7b*).



Tav. 7.7b – Le traiettorie dell'apprendimento informale
Fonte: Elaborazione personale

Si può affermare che sussistono forme di "apprendimento partecipativo" che comporta la costruzione di comunità di conoscenza all'interno delle quali gli

studenti stessi individuano gli obiettivi di apprendimento condivisi e decidono quali sono gli strumenti concettuali funzionali allo sviluppo delle attività[283].

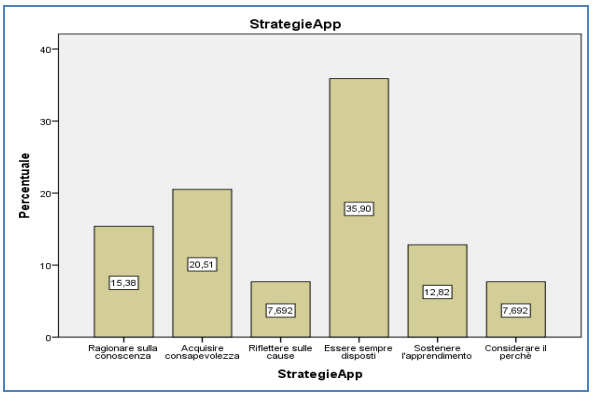
L'ultima dimensione riguarda l'apprendimento non formale ed attiene a tutti gli aspetti che caratterizzano la vita quotidiana dei soggetti, e che possono rivelarsi di natura intenzionale e importante per il bagaglio dei saperi. Il lavoro ad esempio rientra tra le categorie fondamentali con cui il soggetto si confronta, in cui tende a costruire un "dialogo costruttivo" con i propri colleghi, in cui dall'esperienza quotidiana possa trarre elementi di autoformazione talvolta in maniera tacita e involontaria. E difatti l'89,7% condivide questa prima riflessione indicando tra i principali fattori che hanno fatto convergere ad una risposta affermativa la possibilità di elaborare una riflessione di tipo personale (nel fare un punto della situazione, nel capire possibili dimensioni orientative della pratica professionale, ecc.) ed anche nel proporre tematiche di discussione (un problema incontrato nel corso della giornata, un compito delicato da portare avanti, un progetto su cui si sta lavorando) facendo ricorso ai social network, alle più recenti app quali whatsapp, ecc. al fine di ricevere una risposta in maniera tempestiva. Tra coloro che hanno risposto negativamente (il 10,3%), le principali difficoltà riguardano il fatto di non disporre dei mezzi necessari per farlo oppure perché è consapevole di non disporre di tempo sufficiente per trarre elementi di autoformazione, ed anche – in ultima istanza – perché non si ha interesse nel farlo tanto da reputare la situazione poco rilevante. Gli studenti inoltre sono concordi nel ritenere che vengono fornite occasioni per sviluppare la capacità di lavorare in gruppo – in linea con quanto emerso dal campione – ed anche la capacità di apprendere in maniera continuativa (M=3,28 e dev. std. ,647 e ,560).

È ormai assodato che l'*interazione sociale* assume un ruolo centrale nell'apprendimento, anche nell'ottica dello sviluppo di capacità di lavoro in gruppo e nello specifico in situazioni non formali. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale (*tav. 7.7c*).

In ultimo, l'uso delle tecnologie ed il ricorso al web che richiama oggi l'interesse da parte dei soggetti, in particolar modo di quelli più giovani. In particolare, si è voluto indagare se il CdL attualmente dispone di un'ambiente on line finalizzato al caricamento dei materiali ed alla gestione/integrazione della didattica al fine del potenziamento dell'apprendimento degli studenti. Dalle risposte si evince quanto sia importante "innovare la didattica" attraverso il

[283] Si conferma a tal proposito quanto già evidenziato dal campione in quanto gli studenti della triennale considerano "decisamente rilevanti" tutte quelle occasioni ed opportunità formative deputate al potenziamento di forme di negoziazione sociale in funzione dei propri interessi e motivazioni. Si può parlare, allora, di "luoghi plurali di apprendimento" (m 3,00 e dev. std. ,513), in modo particolare di strumenti e ambienti interdipendenti, di permeabilità tra le fonti di conoscenza, della possibilità di partecipare a contesti ricchi di informazione consentendo in modo particolare di sviluppare "forti connessioni" tra le esperienze vissute dagli studenti e gli obiettivi dei curricoli, offrendo situazioni di apprendimento in ambienti ricchi di possibilità interattive e costruttive seppur nella maggior parte dei casi limitano il senso di iniziativa e di imprenditività (m 2,49 e dev. std. ,790), direzionando il lavoro rispetto alle specifiche che si intendano raggiungere per i propri fini organizzativi.

supporto di ambienti virtuali in cui è possibile seguire video-corsi, interagire con i compagni nei forum e produrre propri artefatti (97,4%)[284].



Tav. 7.7c – Le strategie di apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

Inoltre, il carico didattico delle lezioni on line consente di lavorare e di recuperare alcuni passaggi direttamente da casa stimolando in questo modo la responsabilizzazione e la motivazione rispetto al lavoro da svolgere (65%). Quale impatto ha l'uso delle tecnologie nei processi di apprendimento è deducibile anche per il fatto che viene visto come "laboratorio" nel quale collocare e sperimentare, da un lato, innovazione continua e sviluppare, diffondere e veicolare nuovi saperi (si pensi alla semplicità d'uso di un tablet in cui è caricata l'unità didattica, ecc.) e, dall'altro lato, contribuisce a consolidare la significatività tra i contenuti posti e gli obiettivi di apprendimento.

7.4.2
La categoria studenti SPE (*magistrale*)

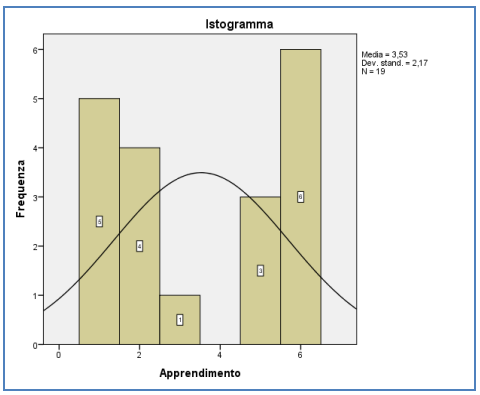
La seconda categoria facente parte della "popolazione studenti" è composta da un numero meno consistente di soggetti – pari a 19 rispetto al totale – che stanno seguendo un percorso di studio magistrale con indirizzo specialistico in *Scienze Pedagogiche*. La distribuzione per età anagrafica degli studenti iscritti al Corso evidenzia un'età media di 29 anni e rientrante nella categoria compresa tra i 25 ed i 34 anni, di cui la gran parte trattasi di studenti adulti motivando il proprio interesse principale per i corsi con la propria posizione lavorativa. Interessante è anche la collocazione geografica della categoria in quanto incisiva è la quota di coloro che risiedono al Nord (con il 10,5%) e Sud e Isole (15,8%) motivando la risposta dal fatto che il Corso di Laurea in esame possa fornire una preparazione mirata e di tipo specialistico tanto da contraddistinguersi come "caso di eccellenza" nel panorama nazionale. Rispetto alle precedenti esperienze di studio,

[284] Si è pensato di riportare i dati traducibili nell'impatto positivo delle tecnologie nel percorso di studio dei soggetti in quanto coloro che valutano negativamente l'uso dei media è costituito dapprima da un'area residuale della categoria stessa e corrispondente a persone che trovandosi in età avanzata tendono semplicemente a portare a conclusione il percorso di studio in un'ottica tradizionalista e in maniera autonoma.

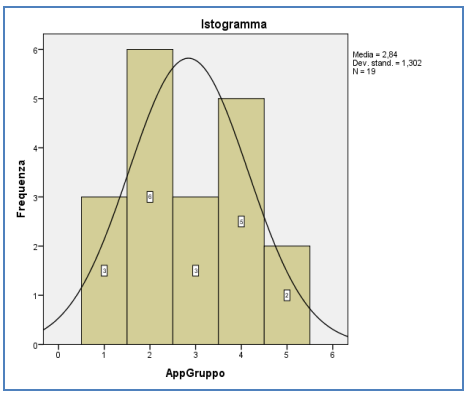
emerge un profilo specifico di studente rappresentato da coloro che nella maggioranza dei casi si trova in una posizione regolare rispetto agli obblighi formativi, con un forte interesse ai corsi di tipo umanistico. Nello specifico, se si analizza la correlazione tra "titolo di studio superiore" e "diploma di laurea triennale" si può notare che coloro che hanno alle spalle un'esperienza di studio nel settore pedagogico-psico-sociologico previsto negli Istituti Magistrali contemporaneamente direzioneranno la loro "scelta future" in un indirizzo universitario confacente con quanto già appreso al fine di coltivare e migliorare la propria preparazione personale e professionale.

Alla domanda "*Di che cosa hai bisogno per facilitare il tuo apprendimento?*", indubbiamente, una delle esigenze rese manifeste dalla categoria della magistrale è di disporre di specifici momenti deputati alla didattica mista e/o di recupero indirizzate in particolare con esercitazioni pratiche in modo tale che si rende possibile un ripasso di quegli argomenti risultati di più complessa interpretazione (31,6%), e di una presenza maggiormente costante sia da parte della figura del docente (21,1%) sia del tutor (26,3%). Infatti, se andiamo ad analizzare quali sono – secondo le riflessioni della categoria – gli aspetti che possono potenziare i processi di apprendimento cooperativo e collaborativo figura dapprima la necessità di pianificare spazi in cui fosse possibile coltivare l'interazione sociale tra tutti gli attori coinvolti nell'esperienza universitaria (con il 31,6% del totale) e per favorire lo scambio di contenuti che stimolino forme di apprendimento generativo rispetto agli obiettivi ed ai contenuti del corso (il 26,3%). Come si evince dai grafici, si sta cercando di uscire da una logica prescrittiva dettata da una forma di didattica di tipo tradizionale verso un cambiamento che consente di pianificare percorsi flessibili e direttamente rispondenti alle necessità ed alle esigenze degli studenti.

La necessità che emerge è quella di promuovere nuove forme di "comunità di pratica" basate sull'impegno reciproco, la prassi condivisa ed il repertorio comune e che rende possibile e visibile le strategie di apprendimento nell'ottica della cooperazione e della condivisione al fine di: a) incrementare e facilitare le conoscenze individuali mediante l'elemento veicolante e veicolabile del gruppo; b) il rafforzamento delle identità individuali e gruppali; c) lo scambio e la condivisione di materiali e di conoscenze (*tav. 7.8a* e *7.8b*).



Tav. 7.8a – L'apprendimento



Tav. 7.8b – Le traiettorie

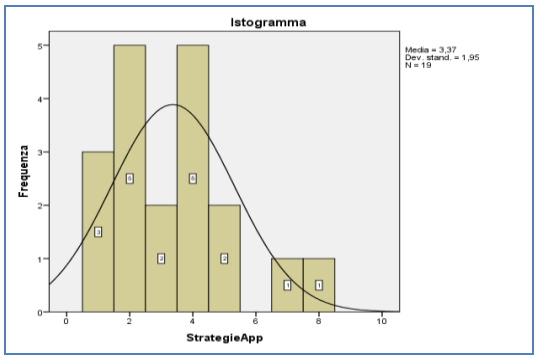
Fonte: Elaborazione personale

In conformità con le analisi emerse dal campione, si conferma l'"*Apprendimento e Competenze*" come punto di forza del Corso (M=3,21 e dev. std. ,631) traducibile in tutte quelle occasioni e proposte formative che consentano agli attori coinvolti di costituirsi in "gruppo" e di lavorare congiuntamente a partire da una migliore definizione del proprio sé tale da rendere possibile la costruzione dell'identità individuale e quella emersa a livello collettivo. Come aspetto maggiormente critico, in questo caso si concentra nella relazione didattico-formativa nella misura in cui ancora oggi si avverte un deciso distacco tra la figura dello studente e quella esperta del docente tanto da incidere nella maggior parte dei casi in fenomeni di ansietà e di emozioni legate allo stress tale da incidere profondamente nell'andamento del percorso di studio (M=3,00 e dev. std. ,745). Si può ritenere, dunque, che la dimensione formale registra un notevole impatto nella percezione dei vissuti dello studente: a) pianifica nel dettaglio gli obiettivi formativi in corrispondenza del livello di apprendimento e nel rispetto dei crediti formativi conseguiti; b) si registra una notevole conformità tra il percorso pregresso della triennale e le competenze acquisite con una pianificazione degli insegnamenti ad indirizzo specialistico; c) la proposta di attività centrate sulla "relazione sociale" e lo scambio di contenuti per favorire la costruzione di nuova conoscenza; d) una progettualità creativa e sostenibile; d) un percorso didattico centrato sullo "studente quale parte attiva nel processo di apprendimento".

La seconda dimensione, quella informale, ha inteso sondare il significato che i soggetti attribuiscono alla "relazione sociale" affinché possa contribuire nei processi di apprendimento e soprattutto per raggiungere i propri obiettivi. La qualità della relazione è indubbiamente un fattore molto importante e contrassegnato tra chi (il 52,6%) ha risposto abbastanza e chi (per il 31,6%) ha risposto molto anche se si ravvisano – in misura nettamente inferiore – la fascia delle risposte che invece individuano nelle interazioni sociali che si stabiliscono nelle diverse attività in cui si è impegnati un fattore distorcente al raggiungimento dei propri obiettivi. Tale relazione è particolarmente favorita nelle interazioni on line quali blog, forum, social network seppur in misura più modesta nel confronto con le altre categorie facenti parti del campione: da un lato, si afferma un processo di consapevolizzazione del potere influente che possono esercitare i nuovi strumenti di comunicazione misurati sia in rapporto ai compiti a cui si deve rispondere sia come forma di svago e di riempimento del tempo libero (il 21,1% ha risposto "molto" ed il 36,8% ha risposto "più si") e, dall'altro lato, si fa più marcata la convinzione che l'uso delle tecnologie possa avere un effetto negativo e di complessità nel lavoro come nella vita quotidiana (e in questo caso si sottolinea la percentuale piuttosto consistente di coloro che hanno risposto "più no" pari al 31,6% a cui aggiungasi il 10,5% "per niente"). In linea generale, lo scambio comunicativo acquista un ruolo "principe" nel favorire meccanismi di socializzazione tra gruppi di pari (per il 68,4% ed il 21,1%) tanto da ritenere che la partecipazione ad attività trasversali allo studio e al lavoro possano contribuire al miglioramento dei rapporti con i propri colleghi (dato condiviso tra chi ha risposto "decisamente si" con il 47,4% e chi ha risposto "più si" con il 36,8%). Per concludere, la dimensione informale si trasforma come direbbe Bonaiuti in

uno «spazio antropologico»[285] in cui convivono in modo integrato, attraverso le diverse attività dei suoi fruitori, una pluralità di azioni: la partecipazione spontanea a reti sociali e professionali, la catalogazione e condivisione di risorse, apertura comunicativa a nuove relazioni interpersonali, narrazione della propria identità e co-costruzione di artefatti e prodotti, e tutto nell'ottica di un'"architettura partecipativa".

Questi aspetti sono ulteriormente confermati dall'analisi del confronto medie della dimensione non formale, in cui in linea con le risultanze della popolazione anche la categoria SPE ritiene che occorra investire in forme di apprendimento (M=3,63 e dev. std. ,597) traducibili in forme di *cooperative learning* derivante dalla presenza di rapporti di interdipendenza positiva tra i membri dei gruppi di apprendimento e il fatto di considerare i soggetti stessi i veri "protagonisti dell'apprendimento" trasformando il contesto specifico presso il quale si trovano ad operare in una "comunità educativa". Ma, nello stesso tempo, si sottolinea la forza e la capacità del singolo nel favorire la costruzione e condivisione di spazi che però poco vengono delineati dallo stesso ambiente erogatore dell'apprendimento (M=2,89 e dev. std. ,658) impedendo in tal modo passi operativi e strategie applicative nella condivisione di nuovi saperi (*tav. 7.8c*).



Tav. 7.8c – Le strategie di apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

Si è voluto, infine, rilevare la considerazione che lo studente ripone nella modalità di "fare didattica" in modo misto, come valuta il carico didattico ed il livello di accesso e di fruizione ai contenuti. La modalità "mista" consente ormai da tempo di alternare la didattica sia con lezioni in frequenza sia con moduli e sezioni di approfondimento agli stessi in modalità on line consentendo anche agli interessati di condurre un lavoro attraverso processi multimodali di interazione sociale. In questo primo caso, la totalità della categoria ha espresso una considerazione favorevole e ripartita in "buono" con il 42,1% e "ottimo" con il 57,9% sottolineando in particolare la facilità nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento – come si vedrà più avanti – e una maggiore motivazione nell'affrontare i compiti richiesti. Infatti, se volessimo misurare il possibile carico didattico che ne deriva, si evince un equilibrio lineare tra crediti formativi riusciti

[285] G. Bonaiuti (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento 2002.

e spendibilità temporale nell'esecuzione del compito: in questo caso, il 73,7% ha risposto "buono" ed il 26,3% "ottimo". L'analisi conferma altresì che il Corso dispone di un ambiente di lavoro erogato in modalità virtuale ed usufruito e partecipato dal 78,9% degli studenti protagonisti dell'indagine (rispetto al 21,1% che ha dichiarato di non aver mai fatto un accesso) in quanto si ha il vantaggio di rimuovere i confini spazio-temporali (M=3,68 e dev. std. ,478) garantendo la possibilità di accesso in qualsiasi momento della giornata (M=3,58 e dev. std. ,607) e portando il materiale didattico direttamente nell'ambiente di apprendimento (M=3,47 e dev. std. ,697) anche se risulta particolarmente limitativo lo sviluppo di capacità cognitive e motivazionali (M=2,84 e dev. std. ,898).

7.4.3
La categoria studenti SEAFC (*magistrale*)

L'ultima categoria facente parte della "popolazione studenti" è composta dall'insieme dei soggetti che sempre nella filiera educativo-formativa stanno seguendo un percorso di studio magistrale in *Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua* (secondo indirizzo) e risultante essere pari a 42.

Per quanto riguarda la dimensione anagrafica, la categoria "studenti SEAFC" registra una prevalenza di soggetti di sesso femminile (pari al 71,4%) rispetto a quello maschile (28,6%) seppur in maniera meno incidente rispetto ai dati rilevati nella triennale e giustificativo del fatto di una scelta verso un percorso di studi innovativo – quello della formazione e delle risorse umane – in cui è riscontrabile una maggiore offerta di lavoro per un possibile impiego.

L'età dei partecipanti è prettamente concentrata nella fascia 25-34 anni con il 57,1% ravvisabile dal fatto che l'età media per il conseguimento del diploma triennale si concentra tra i 22 e 23 anni, ed è proprio in questo arco temporale che si registra la seconda distribuzione pari al 21,4% ossia coloro che hanno meno di 25 anni[286].

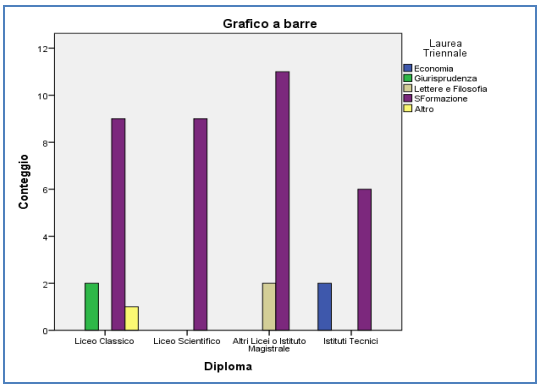
Altro aspetto riguarda il titolo di studio, in cui si conferma l'ipotesi nel senso che si riconosce una equa distribuzione tra chi ha conseguito la maturità superiore e chi abbia poi scelto di perfezionare la propria preparazione nel campo delle scienze dell'educazione – e che riguarda nello specifico l'area dell'educazione, della formazione, e dei servizi sociali – con una percentuale non indifferente pari all'83,3%[287] (*tav. 7.9a*).

Entrando nello specifico dell'offerta del Corso, gli itinerari proposti – a partire da una pluralità di prospettive conoscitive – sono orientati indubbiamente alle

[286] Interessante è anche la fascia di età over 50 che risulta essere pari all'11,9%, questo perché – ed è un dato di fatto – negli ultimi anni il corso magistrale ha immatricolato soggetti già impiegati professionalmente (con un'incidenza particolare della categoria infermieri) e che intendano rimettersi a studiare anche per un loro desiderio personale.

[287] Tra gli altri indirizzi di studio riportati dalla categoria: il 4,8% ha dichiarato lettere e filosofia e, stesso valore, per gli indirizzi economici e giuridici motivando tale risposta come la necessità per i soggetti di disporre di un patrimonio di conoscenze multidisciplinare soprattutto per rispondere alle offerte attuali del mondo del lavoro.

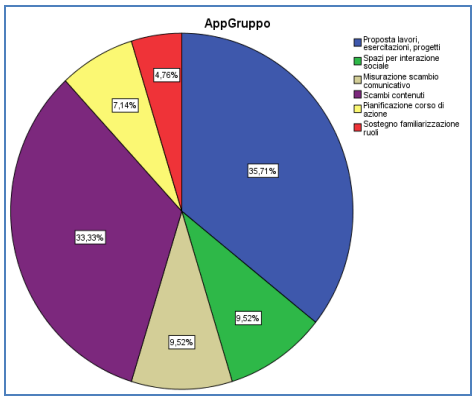
scienze pedagogiche e dell'educazione e, allo stesso tempo, saldamente ancorati anche alla sfera delle discipline umanistiche e sociali.

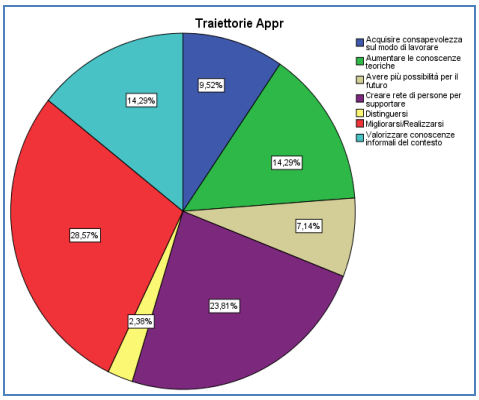


Tav. 7.9a – Correlazione Diploma & Laurea Triennale
Fonte: Elaborazione personale

L'universo delle scienze dell'educazione è stato inoltre caratterizzato da un nuovo rigore teorico-procedurale, epistemologico, che ha investito le sue diverse fisionomie (da quella teoretica a quella storica, da quella empirico-sperimentale a quella comparativa) in una prospettiva fortemente connotata in senso interdisciplinare. Le proposte didattiche sono altresì fortemente arricchite anche con attività di tirocinio, condotte "sul campo" a scopo orientativo e formativo, da realizzare come forme di esercizio concreto del rapporto formazione-lavoro ed offre anche una molteplicità di servizi finalizzati a migliorare la qualità dello studio e della vita universitaria. L'articolazione delle diverse attività didattiche consentono soprattutto di favorire processi di socializzazione anche attraverso l'elaborazione e la discussione di progetti di lavoro (M=3,13), di poter reperire materiali e documenti utili per lo studio facendo riferimento a servizi specifici e deputati a tale ruolo (M=2,95) ed anche – proprio per rafforzare il contatto università/mondo del lavoro – di prevedere momenti, sempre più ricorrenti, in cui fosse possibile stabilire un contatto ed una sinergia con tutti gli attori coinvolti quali docenti e stakeholders (M=2,92). L'unico aspetto critico è di trovare una diversa modalità nella proposizione di un compito derivante dalla richiesta di disporre di tempi più distesi e problemi nel portare a compimento un lavoro richiesto (ma il valore non può considerarsi particolarmente critico in quanto si attesa ad una media del 2,62 e di poco sotto ai "fattori considerati più rilevanti"). Rispetto alla popolazione, i soggetti SEAFC si reputano soddisfatti dell'organizzazione del Corso di Laurea nella misura in cui vengono proposte loro lezioni frontali, laboratori e casi pratici in cui possano essere aiutati ad acquisire quei livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze tanto da generare dei vantaggi sia per il singolo sia in gruppo (M=3,24 e dev. std. ,726).

Nella dimensione informale, emerge anche in questo caso l'importanza attribuita alla *relazione sociale* come principale traiettoria di apprendimento in quanto consente di misurare il livello e l'importanza dello scambio comunicativo inteso come "canale collettivo" tali da influenzare le diverse pratiche e dalla forte implicazione per l'intersezione sociale (tav. *7.9b* e *7.9c*).





Tav. 7.9b – Apprendimento di gruppo *Tav. 7.9c – Traiettorie apprenditive*

Fonte: Elaborazione personale

Il 40,5%, infatti, ritiene indispensabile costruire una relazione sulla base di un forte coinvolgimento comunicativo nonché della sua portata (al quale aggiungasi il 47,6% di chi ha risposto abbastanza). Accanto all'uso dei media, è possibile capire i possibili contatti e scambi che si instaurano tra i soggetti attraverso la partecipazione ad attività extra (quali palestre, volontariato, ecc.) ed il 54,8% – che ha risposto spesso – unitamente al 35,7% – di chi ha risposto abbastanza – dichiara che le migliori amicizie nascono proprio in questi contesti in un'ottica di tipo informale[288].

Per quanto riguarda la dimensione non formale, l'attenzione si sposta sulle principali strategie di apprendimento che lo studente ha modo di sperimentare in contesti extra-universitari. In linea con la popolazione, è fondamentale dapprima manifestare la propria disponibilità ad apprendere in maniera continuativa (26,2%) e di acquisire consapevolezza e controllo critico per meglio definire il proprio profilo di crescita (16,7%). È importante altresì fornire occasioni per riflettere e ragionare sulla conoscenza in un'ottica multidisciplinare per valutare il cambiamento (14,3%) e di armonizzare attraverso processi di negoziazione del senso e del valore di pratiche e prodotti dell'attività professionale verso un continuo miglioramento.

Elemento critico è ravvisabile nelle comunità di pratica (M=3,00 e dev. std. ,796) perché dalle riflessioni emerge che si fa poco e si investe poco o nulla in processi di apprendimento come pratica fondamentalmente sociale in cui la conoscenza dei singoli è integrata e distribuita nell'ambiente. Ci si chiede a questo punto come gli studenti stessi definiscono le comunità di pratica in quanto in alcune rilevazioni si registra la consapevolezza di costituirsi in pratiche di comunità e in altre meno; forse, in questo caso, più che di pratica si parla di comunità di apprendimento in cui gli studenti sono tendenti più a svolgere un compito sulla base di un obiettivo formale, informale e non formale definito, piuttosto che far emergere nuova conoscenza a partire dalla spontaneità tra le parti.

[288] Dalle risposte, si noterà anche una percentuale irrisoria di coloro che hanno espresso giudizio negativo e che riguardano sempre gli stessi soggetti i quali non può certo dirsi che abbiano acquisito vantaggi nell'apprendimento nell'ottica di ogni singola dimensione.

Rispetto alla dimensione tecnologica, i nuovi media vengono visti dagli utenti come «dispositivi di mediazione» perché – come direbbe Riva[289] – «da un lato facilitano il processo di comunicazione superando i vincoli imposti dal faccia a faccia e, dall'altro lato, ponendosi "in mezzo" tra i soggetti interagenti, sostituiscono l'esperienza diretta dell'altro con una percezione indiretta (o mediata)» (p. 11). I nuovi media sono, dunque, l'insieme dei mezzi di comunicazione che utilizzano il linguaggio digitale nella codifica delle informazioni e che si caratterizzano per la modularità, l'interattività, l'automazione; inoltre, sono in grado di offrire una risposta a tutti i bisogni espressi dagli utenti nelle diverse fasi del loro processo evolutivo, e di accompagnarlo nel corso di questo processo[290]. Tra i vantaggi si ha la possibilità di accedere al sistema nei momenti disponibili e relativi all'approfondimento di una tematica argomentativa (M=3,69 e dev. std. ,517), la sua potenzialità nell'abbattimento delle barriere spazio-temporali (M=3,67 e dev. std. ,477), per favorire la circolazione delle informazioni e la realizzazione di esperienze rilevanti ed in particolare per disporre traccia dei resoconti memorizzati delle discussioni (M=3,50 e dev. std. ,552 e ,506).

Questo testimonia come le nuove piattaforme didattiche in modalità virtuale si posizionano non ad appannaggio della lezione in aula, ma ne costituiscono in qualche modo un loro naturale completamento, essendo rivolti ad una popolazione studentesca profondamente diversa, con esigenze e caratteristiche notevolmente differenziate. E se andiamo a considerare il reale impatto che l'uso delle tecnologie ha nel percorso apprenditivo dello studente si evince, appunto, la sua rilevanza e fondatezza: il 57,1% ha risposto in modo assolutamente positivo a cui aggiungasi il 35,7% che ha risposto abbastanza e a cui può essere dettata una valutazione prettamente positiva (rispetto al caso isolato che ha fornito un riscontro negativo pari al 7,1%).

La popolazione studenti registra una posizione critica nei confronti dell'attuale organizzazione della didattica universitaria, ravvisa anche la difficoltà di essere accompagnati nel percorso di studio intrapreso, ma allo stesso tempo è concorde nel ritenere quanto le proprie esperienze in vari contesti tendino a confluire

[289] Riva G., *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010.

[290] Nello specifico, l'impiego ed il ricorso ad internet è dettato *in primis* sia per assolvere ai propri compiti universitari quanto per trascorrere un po' di tempo in compagnia dei propri amici (per il 50%), ma c'è chi ne fa un uso esclusivamente legato alla ricognizione di informazioni per il compito che si sta portando avanti (per il 35,7%). Se andiamo ad analizzare il totale complessivo delle ore che il soggetto interessato trascorre settimanalmente su internet si evidenza che – a conferma dell'analisi fin qui condotta – il 61,9% oltrepassa di gran lunga le 10 ore tendendo quindi a legittimarsi "un'identità sociale all'interno di una rete sociale", a cui segue la quota del 19% rappresentativo di chi propende all'uso di internet in un raggio che varia tra le 5 e le 10 ore. È importante affermare come le caratteristiche dell'utenza, la personalizzazione dei percorsi didattici, l'adozione di modelli collaborativi interattivi, permettano di trasferire all'utente stesso una parte significativa della verifica attraverso la pratica intesa come autoriflessione sull'esperienza vissuta, stimolata e sostenuta dagli strumenti e dai numerosi servizi reperibili sul web. Tale riflessione è particolarmente gradita sia per sondare l'uso e la significatività pedagogica dei social network quanto per capire se un ambiente didattico predisposto in rete possa favorire forme e vantaggi di apprendimento collaborativo e cooperativo.

all'interno del proprio percorso di studio. Questo dato è ulteriormente confermato prendendo in considerazione le competenze trasversali ravvisabili nelle tre dimensioni ivi considerate: l'intera popolazione è concorde nel ritenere che vengono fornite occasioni e momenti specifici deputati a favorire il lavoro di gruppo e in cui poter manifestare la propria capacità di analisi e giudizio. Rispetto alla categoria triennale, gli studenti avvertono in maniera prioritaria la capacità di organizzare e pianificare (M=3,26 e dev. std. ,653) e di formulare giudizi in autonomia (M=3,21 e dev. std. ,631). L'impiego di questo tipo di capacità consente, dunque, di stimolare l'"autoriflessione" e la presa di coscienza riguardo ad alcuni aspetti spesso poco controllati intenzionalmente, del proprio modo di relazionarsi alle varie situazioni di studio e lavoro.

Dall'analisi specifica delle risposte, si evince una situazione condivisa della percezione dello studente difronte agli apprendimenti.

La tavola seguente (*7.10a*) descrive, infatti, le medie emerse da ogni categoria rispetto al passaggio proposto nel dispositivo e la media complessiva emersa dalla popolazione, in modo tale da fornire un quadro più chiaro dei "passaggi" che sono andati a confluire nell'IQA, ed in particolare per comprendere appieno la possibile correlazione tra le competenze (*tav. 7.10b*).

Apprendimento Formale				
Media	**FSRU**	**SPE**	**SEAFC**	**CC**
AF15RDF	2,95	3,16	3,00	3,01
AF15RDF1	3,03	3,00	2,86	2,95
AF15AC	3,10	3,21	3,19	3,16
AF15AC1	3,13	3,21	3,24	3,19
AF15D	2,85	3,16	3,14	3,03
SAteneo1	2,54	2,79	2,24	2,46
SAteneo2	2,38	2,68	2,60	2,53
SAteneo3	2,38	2,79	2,57	2,54
SAteneo4	2,59	2,63	2,52	2,57
Apprendimento Informale				
Media	**FSRU**	**SPE**	**SEAFC**	**CC**
AI09AC	3,00	3,11	3,24	3,12
AI09CDP	2,97	2,89	3,02	2,98
AI09IE	2,82	2,68	2,98	2,86
AI09II	2,49	2,95	3,02	2,80
AI10M	2,90	3,74	3,33	3,24
AI10BL	2,64	3,37	3,31	3,06
AI10CDP	2,97	3,63	3,40	3,28
AI10M1	2,82	3,37	3,19	3,08
Apprendimento Non Formale				
Media	**FSRU**	**SPE**	**SEAFC**	**CC**
ANF06AC	2,77	3,16	3,05	2,96
ANF06IP	2,59	2,89	3,17	2,89
ANF06CDP	2,77	3,00	3,00	2,91
ANF06IP1	2,92	3,05	3,10	3,02
ANF06CDP1	3,00	3,05	3,14	3,07

ANF06A	3,62	3,63	3,50	3,57

Tav. 7.10a – Il quadro generale delle medie dei descrittori
Fonte: Elaborazione personale

Media	FSRU	SPE	SEAFC	AF	AI	ANF
CompTrasversali_1AF	2,77	3,00	2,79	2,82	3,33	3,23
CompTrasversali_1AI	3,18	3,32	3,48			
CompTrasversali_1ANF	3,15	3,37	3,24			
CompTrasversali_2AF	3,13	3,21	3,02	3,10	3,30	3,27
CompTrasversali_2AI	3,21	3,11	3,48			
CompTrasversali_2ANF	3,18	3,26	3,36			
CompTrasversali_3AF	3,15	3,21	3,12	3,15	3,32	3,14
CompTrasversali_3AI	3,31	3,21	3,38			
CompTrasversali_3ANF	3,15	3,21	3,10			
CompTrasversali_4AF	3,10	3,05	3,19	3,13	3,39	3,26
CompTrasversali_4AI	3,33	3,37	3,45			
CompTrasversali_4ANF	3,21	3,32	3,29			
CompTrasversali_5AF	3,13	3,21	3,10	3,13	3,32	3,24
CompTrasversali_5AI	3,21	3,11	3,52			
CompTrasversali_5ANF	3,28	3,16	3,24			
CompTrasversali_6AF	2,92	2,89	3,07	2,98	3,24	3,37
CompTrasversali_6AI	3,03	3,21	3,45			
CompTrasversali_6ANF	3,28	3,32	3,48			
CompTrasversali_7AF	2,85	3,11	2,93	2,93	3,17	3,12
CompTrasversali_7AI	3,03	3,05	3,36			
CompTrasversali_7ANF	3,03	3,21	3,17			
CompTrasversali_8AF	2,79	3,26	3,14	3,03	3,30	3,19
CompTrasversali_8AI	3,13	3,37	3,43			
CompTrasversali_8ANF	3,08	3,42	3,19			

Tav. 7.10b – La tavola delle competenze nelle dimensioni dell'apprendimento
Fonte: Elaborazione personale

7.5
Il modello IQA:
gli ultimi ventuno descrittori

Con la seconda fase delle attività previste dal progetto di ricerca, ovvero la somministrazione di un questionario ai diretti protagonisti dell'indagine, prende forma il modello dell'IQA con gli ultimi 7 descrittori da collocare nella dimensione formale, 7 in quella informale e altrettanti nel non formale. Da una prima lettura, si evince una situazione leggermente diversificata rispetto a quanto emerso dalle precedenti fasi in quanto lo studente ha una visione particolarmente critica del contesto universitario, e della didattica in particolare. Emerge, dunque, il profilo di studente che è particolarmente motivato nello studio delle discipline previste dall'offerta formativa, è soddisfatto dei corsi che frequenta, ma allo stesso tempo rivendica la necessità di riservare spazi in cui si possa rafforzare l'interazione sociale. Sono nello specifico gli studenti della magistrale che sottolineano l'importanza da attribuire alla relazione ed allo scambio, dettato però anche dalla minore partecipazione degli stessi alle attività proposte.

Con la *dimensione formale* si sottolinea, quindi, l'importanza dell'organizzazione e pianificazione dei momenti deputati alla didattica nonché i servizi a disposizione per lo studente. Rispetto al primo punto, la *didattica*, l'instaurarsi in gruppo di forme di apprendimento coeso si riflette nella proposta di lavori, esercitazioni, progetti da svolgere in aula (33,3%), nello scambio di contenuti che stimolino forme di apprendimento generativo rispetto agli obiettivi ed ai contenuti previsti (20,5%), ed anche spazi per la coltivazione di processi di interazione sociale (15,4%). Per quanto riguarda i *servizi*, è indubbio che negli ultimi anni i Dipartimenti abbiano disposto una multiforme varietà di servizi (dalle segreterie didattiche, al tirocinio fino al tutorato per disabili) indirizzati al sostegno nel percorso universitario degli studenti. Si è pertanto rilevato che il Corso di Laurea fornisce una "cassetta degli attrezzi" che possa contribuire allo sviluppo della capacità di auto-organizzazione e di autonomia al fine di imparare a progettare e gestire il tempo, a curare i rapporti con l'amministrazione, e così via (M=2,60 e dev. std. ,828). Lo stesso non può essere detto quando si cerca di sondare una dimensione più specifica nelle funzione dei servizi, nel senso che gli stessi non forniscono pienamente il giusto orientamento e consigli per lo studente (M=2,24 e dev. std. ,906) tendendo più a trasmettere delle informazioni di carattere generico e addirittura non applicabili al contesto concreto piuttosto che trovare delle traiettorie che agevolino lo scambio e facilitino l'apprendimento attraverso percorsi di rielaborazione delle proprie esperienze e vissuti (si pensi al riguardo al coaching, counselling, ecc.).

La *tavola 7.11a* riporta nel dettaglio i descrittori dell'apprendimento formale, risultanti dall'analisi dei dati del questionario.

15. **APPRENDIMENTO** Il Corso di Laurea prevede delle attività formative indirizzate al lavoro di gruppo ***al fine di essere rispondente al bisogno espresso di facilitare il proprio apprendimento***. AF10_A	**16.** **DIDATTICA** ***La proposta di lavori, di esercitazioni e progetti svolti in aula*** possono favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso. AF11_D
17. **DIDATTICA** Il Corso di Laurea prevede ***la possibilità di reperire materiali e documenti utili*** per la programmazione e la regolazione dello studio. AF12_D1	**18.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (***saper fare***). AF15_A&C
19. **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** Le relazioni tra docenti e studenti ***sono oggetto di una progettazione esplicita*** mirante a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, rispettoso e insieme stimolante e	**20.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** ***Capacità di formulare giudizi in autonomia***: ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti.

propositivo verso il proprio percorso di studio. AF15_RDF	AF14_A&C1
21. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Si propongono ***attività che contribuiscano alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente***: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv) e tutoring per progetti di sviluppo professionale (colloqui, focus group, ecc.). AF16_A&C2	

Tav. 7.11a – I descrittori dell'AF
Fonte: Elaborazione personale

Nella *dimensione non formale*, gli studenti sono concordi nel ritenere che vengono fornite occasioni per sviluppare la capacità di lavorare in gruppo ed anche la capacità di apprendere in maniera continuativa (M=3,28 e dev. std. ,647 e ,560). È ormai assodato che l'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento, anche nell'ottica dello sviluppo di capacità di lavoro in gruppo e nello specifico in situazioni non formali. Sotto la guida di un adulto o grazie alla collaborazione tra pari, è possibile sviluppare un insieme più complesso di abilità rispetto a quello che si può ottenere mediante l'apprendimento individuale. Si rammenda però la difficoltà di manifestare la propria intraprendenza tanto da essere un possibile ostacolo nelle forme di apprendimento collaborativo ed elemento ostativo per lo sviluppo e la coltivazione di un proprio "ruolo". Risulta meno incidente, infatti, il descrittore "*Identità e Partecipazione*" (M=2,59 e dev. std. ,818) forse perché le pratiche apprenditive non vengono formulate a seguito di un'analisi dei fabbisogni formativi e che, quindi, non tengono conto da un lato delle caratteristiche distintive dell'ambiente e dei ruoli (una lettura della sua storia, delle esigenze, delle mancanze e/o impedimenti) e, dall'altro lato riduce l'influenza delle relazioni e delle caratteristiche del gruppo di riferimento.

Ciò che emerge è la volontà da parte dello studente di individuare delle specifiche strategie di apprendimento sulla base di un ragionamento *del cosa è stato imparato* e *cosa si sta imparando* nei contesti molteplici in cui è coinvolto. Anche in questo caso si può parlare di processi di legittimazione e di partecipazione, alimentati dalla possibilità di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale e professionale (20,5%) e dell'essere sempre disposti a imparare qualcosa come forma di apprendimento (35,9%). La dimensione non formale si traduce, dunque, nelle seguenti parole-chiave: *apprendimento* (M=3,50 e dev. std. ,634) e *identità e partecipazione* (M=3,17 e dev. std. ,794), considerando nello specifico quanto il clima d'aula, la socializzazione, e la possibilità di investire e di interagire con le proprie emozioni sia in un'ottica propriamente orizzontale – face to face – sia virtuale, costituiscano per gli studenti gli ingredienti fondanti per consolidare dinamiche di apprendimento. Le risultanze dell'analisi della dimensione non formale sono riportate nella *tavola seguente*, la *7.11b*.

36. **APPRENDIMENTO** Per arricchire ***la mia preparazione di studio e per ampliare il bagaglio culturale***, si fa periodicamente ricorso alla lettura di articoli in rivista di larga diffusione ed anche ai motori di ricerca quali wikipedia, google scholar, ecc. ANF02_A	**37.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** ***Capacità di lavorare in gruppo***: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze, saper riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze. ANF05_A&C
38. **APPRENDIMENTO** Un clima positivo in aula e una buona relazione basata sulla fiducia ***si traducono in un incentivo all'apprendimento***. ANF06_A1	**39.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Si propone regolarmente ***un'esperienza didattica e formativa vissuta virtualmente ed emozionalmente*** tanto da permettere allo studente di apprendere simultaneamente con altri utenti mantenendo una propria individualità/identità e, allo stesso tempo, la creazione di una conoscenza collettiva multidisciplinare. ANF06_IP
40. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Periodicamente si propongono ***attività di studio in uno spazio virtuale di apprendimento***, quali: la ricerca individuale, la richiesta di pareri, consigli, consulenze professionali da esperti o colleghi, l'apprendimento collaborativo in gruppi di lavoro, partecipazione a corsi e lezioni virtuali. ANF06_A&C1	**41.** **APPRENDIMENTO E CONOSCENZA** In contesti formali e non, ***cerco di essere disponibile ad imparare qualcosa*** e di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale e professionale. ANF07_Ac
42. **COMPETENZE** Il Corso di Laurea consente agli studenti lavoratori che esercitano professioni affini ai suoi contenuti ***il riconoscimento di competenze in sostituzione e/o ad integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami previsti*** al fine di garantirne una maggiore spendibilità in campo professionale. ANF09_C	

Tav. 7.11b – I descrittori dell'ANF
Fonte: Elaborazione personale

La *dimensione informale*, invece, sottolinea due aspetti di particolare rilevanza: l'incidenza dei processi e delle dinamiche informali nella costruzione del bagaglio dei saperi e delle competenze, e la fruibilità ed i vantaggi – o svantaggi – correlati all'uso delle nuove tecnologie nei diversi contesti in cui il soggetto è coinvolto.

Riguardo al *primo punto*, come già rilevato, anche in questo caso si registra una maggiore propensione a riconoscere nei progetti didattico-formativi la volontà di fornire strumenti e metodi utili allo sviluppo della capacità di negoziazione sociale nel rispetto della dimensione della singola persona (M=3,11 e dev. std. ,459) ma contemporaneamente non si creano quei momenti e spazi in cui poter mettere in condivisione le proprie emozioni che possano indurre ad un migliore controllo e capacità critica (M=2,68 e dev. std. ,749). In merito al *secondo punto*, il punto di forza risiede nella possibilità di attivare e potenziare processi di comunicazione con il supporto dei media sia in modalità sincrona sia asincrona al fine di acquisire utili suggerimenti, consigli, bibliografie di riferimento per portare avanti un lavoro (M=3,74 e dev. std. ,452) e, dall'altro lato, si rivendica un uso delle potenzialità offerte dal blended learning in maniera non adeguata nella misura in cui non viene progettato un ambiente di apprendimento e virtuale il più possibile vicino alle esigenze ed ai bisogni degli utenti (M=3,37 e dev. std. ,597). In questo caso, l'azione di tutoraggio e di assistenza generale, attuata dalla struttura competente chiamata in causa, e la possibilità di interagire direttamente con gli esperti coinvolti nell'attività stessa senza alcuna intermediazione, possono essere segnalate come i principali punti di forza. Invece, per quanto riguarda i punti di debolezza, la gran parte ha messo in evidenza una debole interattività soprattutto da parte degli esperti e la lentezza nella gestione delle procedure amministrative, in particolare le registrazioni ad un corso specifico, la consegna elettronica di un documento, ecc.

Dall'analisi dei descrittori riportati nella tav. *7.11c*, si sottolinea la necessità di favorire apprendimento permanente il più possibile vicino agli utenti, nell'ambito di comunità di pratica appositamente costruite e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC. L'accessibilità al web, infatti, migliora ed ottimizza il processo di comunicazione ed il superamento delle problematiche relative alla produzione/fruizione del materiale didattico (M=3,89 e dev. std. ,315). A questo si aggiunge, in ordine di risposte, la possibilità di scambiare opinioni e suggerimenti con i propri amici/colleghi sia in presenza (al termine di una lezione, nello svolgimento di un lavoro, ecc.) sia facendo ricorso ai social network e blog e forum (M=3,05 e dev. std. ,848) e, in misura nettamente inferiore, la lettura di riviste e libri utili per trovare spunti di riflessione sull'argomento che si sta trattando o semplicemente per conoscere i principali avvenimenti accaduti (M=2,79 e dev. std. ,787) e la partecipazione a convegni/congressi forse dettato dal fatto che si fa sempre più ricorso alle modalità streaming oppure alla visualizzazione in differita dei contenuti (M=2,53 e dev. std. ,697).

57. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE**	**58.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE**
L'utilizzo delle fonti di informazioni nello studio e nel tempo libero – quali web, giornali/libri/riviste ed anche il gruppo di pari – può costituire la principale traiettoria di apprendimento ***per migliorarsi/realizzarsi ed***	***Capacità di comunicare efficacemente***: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non

acquisire maggiore consapevolezza sui metodi e strategie sul modo di lavorare. AI02_IP	specialisti del settore. AI08_A&C
59. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il progetto didattico-formativo persegue la finalità di ***favorire lo sviluppo delle capacità di negoziazione sociale*** delle regole in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo studente. AI09_A&C1	**60.** **INNOVAZIONE E IMPRENDITIVA'** Si promuovono ***occasioni in cui far emergere senso di iniziativa e di imprenditività***: trasferire le idee in azioni, stimolare la creatività, innovazione e capacità di rischio. AI09_II
61. **COMUNITA' DI PRATICA** L'uso delle tecnologie a scopo didattico ***facilitano la costruzione di un contesto professionale "in dialogo continuo"***, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale. AI10_CDP	**62.** **BLENDED LEARNING** Offrire ***opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti***, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC. AI10_BL
63. **USO DEI MEDIA** La possibilità di usare – e scegliere – ***modi e media diversi di comunicazione didattica*** sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) permette di mantenermi costantemente aggiornato sul lavoro, nelle attività giovanili, nel volontariato, nel tempo libero. AI10_M	

Tav. 7.11c – I descrittori dell'AI
Fonte: Elaborazione personale

Il punto centrale attiene l'importanza dei media ed il possibile impatto che possa generarsi nell'ambito più propriamente educativo e formativo attraverso la rilevazione della soddisfazione da parte degli studenti. Le tecnologie sono ad avviso della popolazione uno strumento didattico che possono facilitare la costruzione di un contesto in cui coltivare esperienza e cultura (M=3,40 e dev. std. ,767) e quindi si riconosce come maggiormente determinante la qualità dell'interazione (in particolare il *feedback*).

7.6
Correlazioni e comparazione tra le variabili ed i descrittori della popolazione studentesca

Al fine di provvedere con il completamento dell'estrazione dei descrittori dal questionario rivolto alla popolazione studentesca e di completare il modello

dell'IQA, il passo successivo è di capire quali ulteriori riflessioni accludere nel modello stesso per le dimensioni degli apprendimenti e soprattutto la possibile traduzione degli stessi in "categorie". Per fare questo, l'operazione consentita è l'analisi fattoriale con rotazione Varimax che ci consente di capire quei fattori che possono essere ulteriormente presi in considerazione in quanto ritenuti molto importanti per lo studente. Dalla tabella (*tav. 7.12*) si evince che le categorie estratte sono in numero pari a 6 con valori standard che hanno un valore iniziale massimo cumulativo pari a 6,975 e minimo di 1,048 e con un peso dei fattori rotanti da un minimo di 1,191 ed un massimo di 3,344. Il metodo di estrazione utilizzato è, dunque, l'analisi delle componenti principali.

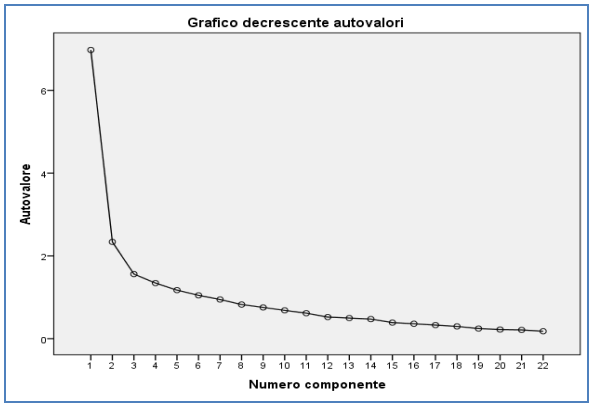
Componente	**Autovalori iniziali**			**Pesi dei fattori non ruotati**			**Pesi dei fattori ruotati**		
	Tot.	**%var**	**%cum**	**Tot.**	**%var**	**%cum**	**Tot.**	**%var**	**%cum**
1	6,975	31,703	31,703	6,975	31,703	31,703	3,344	15,202	15,202
2	2,339	10,630	42,333	2,339	10,630	42,333	3,249	14,766	29,968
3	1,561	7,097	49,430	1,561	7,097	49,430	2,890	13,134	43,102
4	1,344	6,108	55,539	1,344	6,108	55,539	2,270	10,319	53,422
5	1,173	5,333	60,872	1,173	5,333	60,872	1,496	6,799	60,220
6	1,048	4,761	65,633	1,048	4,761	65,633	1,191	5,413	65,633
7	,948	4,309	69,942						
8	,825	3,752	73,694						
9	,756	3,435	77,129						
10	,685	3,113	80,242						
11	,617	2,804	83,046						
12	,523	2,377	85,423						
13	,499	2,267	87,690						
14	,474	2,155	89,845						
15	,389	1,766	91,611						
16	,361	1,641	93,252						
17	,329	1,496	94,749						
18	,296	1,347	96,096						
19	,245	1,113	97,209						
20	,222	1,009	98,218						
21	,212	,965	99,183						
22	,180	,817	100,000						

Tav. 7.12 – Analisi componenti principali
Fonte: Elaborazione personale

La tabella conferma i risultati espressi sia dalla popolazione sia dalle singole categorie delimitando in maniera evidente il campo di azione su cui concentrare le attività successive. Come si evince dal grafico *screeplot* (*tav. 7.12a*), si disegna una curva decrescente in cui si posizionano le numerose variabili considerate ed afferenti alle tre dimensioni dell'apprendere. Come per il campione di convenienza, si delinea un maggior interesse per tutte quelle situazioni e/o opportunità che si concentrano nell'area dell'informale; pertanto, i sette puntini riportati nella curva (e corrispondenti ad un autovalore che spazia dal minimo pari a 1 ad un massimo di 2,30) altro non sono che i sette descrittori collocati nella dimensione medesima. Per quanto riguarda le dimensioni del formale e non

formale, si registra una situazione di linearità, salvo dalla posizione 15 alla posizione 22 che si concentrano al di sotto della media standard. In questo margine di spazio si collocano quei descrittori considerati critici da parte della popolazione, legati alla mancanza di opportunità da parte del contesto universitario nel promuovere momenti deputati a migliorarsi/realizzarsi ed acquisire maggiore consapevolezza sui metodi e strategie sul modo di lavorare.

Segue l'analisi fattoriale in cui sono stati analizzati i valori delle variabili considerate "rilevanti" per le categorie di riferimento ed in considerazione delle tre dimensioni (formale, non formale ed informale). Anche in questo caso, è stata utilizzata la matrice dei componenti ruotata in cui, partendo dall'analisi comparata delle variabili e suddivisa in sei componenti, la rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 7 iterazioni. Ciò vuol dire che dal modello proposto sono state individuate anche un elenco di variabili considerate – tra quelli inclusi nel modello dell'IQA – particolarmente significative seppur la media conseguita non è stata indispensabile per la fase dell'intervento. In questo modo, l'operazione statistica consente una comparabilità – nonché la possibile correlazione – tra la dimensione dell'apprendimento ed il punto di vista del soggetto, tanto da consentire di capire gli ambiti sui quali intervenire e proporre, dunque, un'azione trasformativa degli stessi (*tav. 7.12b*).



Tav. 7.12a – Grafico decrescente autovalori
Fonte: Elaborazione personale

Matrice dei componenti ruotata						
	Componente					
	1	2	3	4	5	6
CdL_1	,279	,163	,784	,160	-,181	-,011
CdL_3	-,028	,113	,679	-,069	,414	,191
CdL_4	,286	,284	,525	,004	,352	-,168
CdL_5	,330	,230	,563	,199	,299	-,209
CdL_6	,141	,084	,103	,108	,827	,054
CdL_7	,252	,175	,753	,009	,019	,151
AF15RDF_RelDid/Formativa	,711	,268	,299	,039	-,235	,111
AF15AC1_AppCompetenze	,671	,157	-,141	,209	-,075	-,324
AF15D_Didattica	,365	,477	,114	-,087	,209	,206
Servizi Ateneo	,673	,125	,189	-,137	,082	,225
Servizi Ateneo_2	,685	,124	,308	,014	,151	,159

Servizi Ateneo_3	,662	,218	,317	,014	,323	-,110
AI09IE_IntellEmotiva	,256	,603	-,071	,289	,199	-,020
AI10M1_Media_	,174	,603	,064	,052	,105	,462
ANF06CdP_CdiPratica	,167	,844	,176	-,005	,135	-,072
ANF06IP_Iden&Part.ne	,148	,684	,228	,184	-,074	,000
ANF06CdP1_CdiPratica	,166	,747	,351	,128	-,075	,046
Competenze_1	,095	,063	,048	,422	,014	,737
Competenze_3	,060	,066	-,009	,782	-,041	,154
Competenze_4	,032	,047	,004	,865	,080	-,028
Competenze_5	-,179	,240	,223	,663	,084	,137

Tav. 7.12b – Matrice dei componenti ruotata
Fonte: Elaborazione personale

Nella prima componente rientrano tutti i descrittori che afferiscono all'area "***Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi***" riguardante una valutazione dell'offerta didattico-formativa prevista nei diversi Corsi di Studi ed anche le attività di supporto a disposizione dello studente. Emerge chiaramente una didattica centrata sulla figura dello studente attraverso l'offerta di tutti quegli ingredienti (la centralità del linguaggio, la strategia comunicativa, la scelta dei testi per il programma, ecc.) tali da potenziare la relazione stessa ed anche per aiutare lo studente ad acquisire quel livello di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze per un costante miglioramento del proprio profilo personale. Parola-chiave è "*didattica*" e riguarda esclusivamente la dimensione dell'apprendimento formale tanto da non discostarsi particolarmente dalla condizione rigida e burocratica delle Università.

La seconda categoria accoglie una serie di riflessioni rispetto a tutte le occasioni informali e non formali in cui poter mettere in atto una specifica strategia di apprendimento per migliorare il proprio bagaglio dei saperi: trattasi dei "***Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente***" in cui si ripropongono alcuni riferimenti comuni – e già ben evidenziati nell'analisi del campione di convenienza – quali la pratica, la comunità e l'impegno reciproco. Per lo studente, infatti, si ha la costante possibilità di investire nei processi di apprendimento come pratica fondamentalmente sociale – attraverso la proposizione di laboratori e seminari didattici pensati come "comunità di pratica" – in cui la conoscenza di ciascuno viene integrata e distribuita in un processo di appartenenza e partecipazione. Ciò però richiama anche situazioni fortemente emotive che può portare a delle conseguenze sia di tipo costruttivo che particolarmente dannose ai fini dello studio. In questo caso, la parola-chiave è "*pratica sociale*" in quanto lo studente, nei momenti deputati allo studio/lavoro ma anche allo svago ed al tempo libero, riesce ad attivare una strategia di apprendimento (in famiglia, a casa, a lavoro, ecc.) tanto da poter agire attivamente alla costruzione del sapere.

La terza ed ultima categoria denominata "***Capacità promosse nello studente con riferimento all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive di pensiero***" è orientata a mettere in evidenza le capacità promosse dallo studente in correlazione alle proprie esperienze. Emerge chiaramente che il Corso di Studio può attivare una "circolarità virtuosa" al fine di mantenere un contatto stabile e significativo fra docenti e studenti ed anche di favorire la socializzazione

attraverso l'elaborazione e la discussione di progetti didattico-formativi (come la tesi di laurea, ecc.).

Altrettanto significativa è la possibilità di veder riconosciute le competenze pregresse ed apprese in contesti non formali ed informali in modo da disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione del proprio bagaglio, ma anche interrogarsi sul contributo della didattica e delle nuove tecnologie per promuovere autonomia, capacità critica e di risoluzione dei problemi, motivazione. Parola-chiave di quest'ultima categoria è "*conoscenza*" in prospettiva multidisciplinare sia per valutare il cambiamento sia per riflettere sulle cause e condizioni che determinano i blocchi relativi all'apprendimento.

La metodologia di analisi dei dati si rifà a quanto già ampiamente descritto nel capitolo precedente, ovverosia consiste nelle correlazioni tra le informazioni generate da ciascuna categoria appartenente alla popolazione "studenti" per rilevare l'incidenza dei dati riguardanti le informazioni acquisite sui fattori stessi.

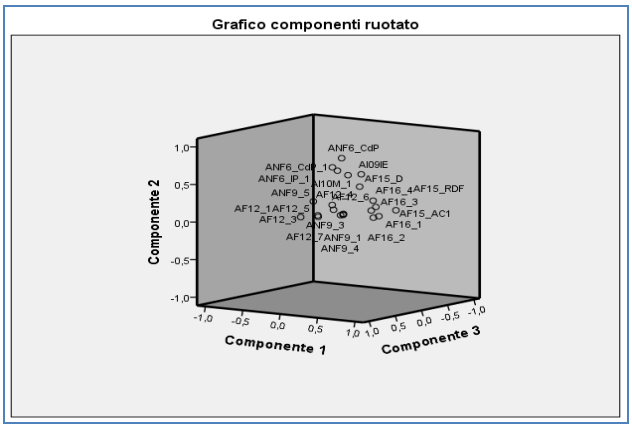
Per tali ragioni, si è proceduto ad una distribuzione delle variabili considerate significative dall'analisi fattoriale e di capire il livello di incidenza rispetto alle tre componenti rilevate.

L'analisi è riportata nelle tavole *7.12c* e *7.12d*.

ITEM DEL QUESTIONARIO	1	2	3	4/5/6
Partecipazione in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico	,711			
Supporti didattici di orientamento e supporti specifici individuali	,673			
Valutazione e consapevolezza della capacità di mettere in pratica le conoscenze apprese	,671			
Sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza	,662			
Sviluppare la cooperazione tra gruppi di studenti per nuove "identità di apprendimento"		,844		
Costruzione di un contesto professionale in rete per facilitare la cooperazione tra gli studenti		,747		
Riflessione sulle responsabilità etico-sociali per un migliore controllo di sé		,603		
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della "didattica" in presenza			,753	
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della "didattica" in modalità virtuosa			,563	
Creazione di ambienti di apprendimento on line sincroni ed asincroni				,462

Tav. 7.12c – Specifiche Matrice dei componenti ruotata
Fonte: Elaborazione personale

Lo scopo di questa ulteriore operazione è quello di verificare se le appartenenze delle diverse categorie in riferimento alla posizione ricoperta (trattasi degli studenti della triennale e degli studenti della magistrale con indirizzo in Scienze Pedagogiche e in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua) e i descrittori dell'apprendimento formale, informale e non formale presi ad esame avessero un'influenza sul grado di importanza attribuito ai vari costrutti emersi dall'analisi fattoriale.



Tav. 7.12d – Grafico componenti ruotata
Fonte: Elaborazione personale

Si è provveduto, dunque, al confronto delle medie e successivamente capire il livello di significatività degli stessi (*tav. 7.12e*). I tre "fattori" rilevati dall'analisi della matrice ruotata registrano una notevole costanza nei valori compresi tra una media variabile dal 2,83 e 2,79, una distanza standard dalla media compresa nei valori dello 0,73 e 0,75 ed un errore standard quantificabile tra lo 0,1333 e lo 0,1357 confermando l'ipotesi emersa in precedenza ossia di una certa uniformità nelle dimensioni apprenditive per il soggetto con un'incidenza leggermente superiore nel *fattore 2*. La variabile "comunità di pratica", dunque, si delinea come strumento formativo fondamentale per gli studenti in quanto consente la costruzione di una "impalcatura" di sostegno o *scaffolding*, ossia il supporto fornito da tutti gli attori coinvolti nel processo (che siano docenti o studenti, ecc.). Il valore aggiunto che emerge, quindi, è di un apprendimento individuale maturato in un processo di gruppo che si caratterizza per la condivisione di obiettivi e compiti, la capitalizzazione delle esperienze e l'impegno collaborativo deliberato e strutturato, ed anche animare attività di riflessione condivisa sollecitando infine attività di autovalutazione. Fornendo una lettura dei dati, si nota quanto per gli studenti FSRU e SPE ci si trovi davanti ad una linearità nelle risposte rispetto alla categoria SEAFC che ha registrato un valore nettamente superiore e attestabile al 3,04 con una distanza dalla media pari allo 0,8357.

	CATEGORIA	M	DS	SE
FATTORE 1 Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi	- Studenti Triennale FSRU	2,75	0,633	0,1012
	- Studenti Magistrale SPE	2,99	0,7402	0,1700
	- Studenti Magistrale SEAFC	2,76	0,8345	0,1287
	TOTALE	**2,83**	**0,7359**	**0,1333**
FATTORE 2 Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente	- Studenti Triennale FSRU	2,86	0,753	0,1207
	- Studenti Magistrale SPE	2,91	0,707	0,1623
	- Studenti Magistrale SEAFC	3,04	0,8357	0,129
	TOTALE	**2,94**	**0,7652**	**0,1373**
FATTORE 3 Capacità promosse nello studente con riferimento	- Studenti Triennale FSRU	2,92	0,6833	0,1093
	- Studenti Magistrale SPE	3,09	0,702	0,161
	- Studenti Magistrale SEAFC	2,36	0,8873	0,1367

all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive di pensiero	**TOTALE**	**2,79**	**0,7575**	**0,1357**

Tav. 7.12e – Correlazione campione versus *variabili*
Fonte: Elaborazione personale

Chi apprende deve poter comunicare con altre persone e, al contempo, essere impegnato in un compito concreto. L'apprendimento, dunque, è situato nei problemi che le persone stanno cercando di risolvere e non sulle attività e sui contenuti. È fondamentale pertanto creare contesti di apprendimento in "situazioni autentiche" sostenendo l'attività cognitiva dell'apprendere attraverso l'attività pratica del fare. Un ambiente virtuale può rivelarsi utile per promuovere forme di apprendimento significativo e deve prevedere la "ricorsività virtuale e virtuosa" tra gli spazi della relazione (forum, chat, blog, ecc.) e i luoghi di collaborazione (file di gruppo, wiki). In questo la metodologia didattica proposta pone nuovi e più consolidati obiettivi di apprendimento che si indirizzano non soltanto nella comprensione dei contenuti ma anche nel fornire strumenti utili a riscoprire la motivazione e l'efficacia da parte dello studente. Si pensi ai servizi resi disponibili dall'Ateneo – un tempo, come confermato dal campione di convenienza, risorse inesistenti –, l'approccio complessivo che emerge è di tipo *human-centered*. Gli attori che si interfacciano con gli studenti (segreterie didattiche, tutor tecnologico, tutor formativi, ecc.) si impegnano innanzitutto a conoscere gli studenti nella loro individualità – ovvero come persone – promuovendo la circolazione delle loro storie, fornendo elementi di monitoraggio trasversali utili agli altri soggetti incaricati (quali ad esempio i docenti) per la definizione di strategie comunicative e didattiche adeguate al contesto della disciplina ed alla "personalizzazione delle azioni di scaffolding". Il punto di forza che emerge dalla suddetta rilevazione e centrata sul contesto studiorum delle Scienze della Formazione elegge come priorità la costruzione di conoscenza in contesti sociali e la mediazione proattiva del percorso formativo. Elementi fondanti risultanti dal campione sono la possibilità di usufruire di percorsi formativi flessibili e di natura curricolare che fanno riferimento a risorse e attività (sia di tipo individuale che in gruppo) pianificate nel dettaglio per essere rispondenti agli obiettivi di apprendimento posti in essere, e lo scaffolding metodologico e motivazionale (che può essere collettivo e personalizzato) reso possibile e attivato da interazioni dialogiche con i docenti e i tutor.

L'ultimo passaggio è quello di cercare di capire quali descrittori ulteriori possano completare il modello dell'IQA ritenuti essenziali per lo studente ma che, nonostante il livello alto di rispondenza, si è discostato di poco dal calcolo della media. Ciò è stato possibile mediante un'analisi dei dati con metodo indietro (procedura iterativa di selezione, *tav. 7.13*) ed emergono all'attenzione ulteriori annotazioni che richiamano in particolare la dimensione dell'apprendimento formale.

In riferimento all'esperienza universitaria, per lo studente il Corso di Laurea prevede periodicamente laboratori e/o seminari utili all'individuazione di soluzioni sviluppate al di fuori delle situazioni pratiche, in situazioni di aula tradizionale (*AF15D_Didattica*), la possibilità di sperimentare forme di confronto

mediato con i compiti/responsabilità didattico-formativi e di ridurre, di conseguenza, la percezione di inadeguatezza e di ansia di fronte alla prestazione richiesta (*CdL4*) e la possibilità di integrare modelli e stili comunicativi attraverso l'utilizzo di appositi strumenti (social network, ambienti virtuali di apprendimento, teleconference, teletutoring, ecc.) (*CdL3*). Quest'ultimo passaggio evidenzia quanto anche i Corsi di Laurea si stiano adoperando ad individuare nuovi strumenti e metodi per "pensare ad una didattica innovativa", e di considerare i media come "mediatori simbolici" nel processo educativo-formativo, ossia come strumenti attraverso i quali produrre la relazione e la socializzazione tra docenti e studenti (*AI10M_Uso dei media*).

Modello		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
1	Regressione	23237,281	18	1290,960	1,740	,049
	Residuo	60087,719	81	741,824		
	Totale	83325,000	99			
2	Regressione	23188,495	17	1364,029	1,860	,034
	Residuo	60136,505	82	733,372		
	Totale	83325,000	99			
3	Regressione	23095,269	16	1443,454	1,989	,023
	Residuo	60229,731	83	725,659		
	Totale	83325,000	99			
4	Regressione	23012,130	15	1534,142	2,137	,015
	Residuo	60312,870	84	718,010		
	Totale	83325,000	99			
5	Regressione	22610,983	13	1739,306	2,464	,007
	Residuo	60714,017	86	705,977		
	Totale	83325,000	99			
6	Regressione	22383,559	12	1865,297	2,663	,004
	Residuo	60941,441	87	700,476		
	Totale	83325,000	99			
7	Regressione	22126,674	11	2011,516	2,892	,003
	Residuo	61198,326	88	695,436		
	Totale	83325,000	99			
8	Regressione	21638,083	10	2163,808	3,122	,002
	Residuo	61686,917	89	693,111		
	Totale	83325,000	99			
9	Regressione	21289,962	9	2365,551	3,432	,001
	Residuo	62035,038	90	689,278		*
	Totale	83325,000	99			
10	Regressione	20796,990	8	2599,624	3,783	,001
	Residuo	62528,010	91	687,121		**
	Totale	83325,000	99			
11	Regressione	19858,251	7	2836,893	4,112	,001
	Residuo	63466,749	92	689,856		***
	Totale	83325,000	99			
	Regressione	**18791,047**	**6**	**3131,841**	**4,513**	**,000**

12	**Residuo**	**64533,953**	**93**	**693,913**		****** (IQA)**
	Totale	**18791,047**	**6**	**3131,841**	**4,513**	
* *Predittori (Costante)*: ANF06CdP_CdiPratica, Competenze_1, Competenze_3, CdL_3, AF15D_Didattica, AI10M_Media_1, CdL_4, Competenze_4, CdL_7						
** *Predittori: (Costante)*: ANF06CdP_CdiPratica, Competenze_1, Competenze_3, CdL_3, AF15D_Didattica, AI10M_Media_1, CdL_4, Competenze_4						
*** *Predittori: (Costante)*: ANF06CdP_CdiPratica, Competenze_1, CdL_3, AF15D_Didattica, AI10M_Media_1, CdL_4, Competenze_4						
****** *Predittori: (Costante)*: CdL_3, AF15D_Didattica, AI10M_Media_1, CdL_4**						

Tav. 7.13 – Regressione multipla tra unità identificativa e tipologia apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Si può dunque dedurre un "catalogo" di riferimenti ravvisabili dalle risposte emerse nel corso dell'indagine: a) il percorso complessivo è concepito come processo integrato da tutte le attività formali *e non* per la definizione del piano di sviluppo delle competenze e degli ambiti operativi di riferimento necessari al raggiungimento degli obiettivi prefissati; b) pervasività di attività di apprendimento mirate al potenziamento delle competenze del soggetto attraverso accurate riflessioni sulle metodologie di studio e sul miglioramento delle pratiche professionali; c) strategie di mediazione e coinvolgimento nelle attività discorsivo-dialogiche e percepite come pertinenti nel contesto professionale; d) le risorse multimediali sincrone e asincrone usate e concepite in connessione con le attività di apprendimento; e) la comunità di pratica degli studenti quale "asse portante" nella circolarità degli apprendimenti; f) i servizi e l'area di familiarizzazione tecnologica sono moderate ed animate da tutor e finalizzate alla risoluzione dei problemi individuali.

7.7
Riflessioni al margine del capitolo. L'ottavo livello dell'architettura

Dal passaggio per metodi di blocco sono state considerate tutte le variabili quantitative che rientrate nel conteggio della media per la composizione dell'IQA e quelle ritenute altrettanto significative ai fini di un'analisi approfondita dell'indagine. Dalla tabella, infatti, si evince sin dal modello 4 una percentuale di significatività pari allo 0,49 contenente un elenco particolarmente numeroso di descrittori che evidenziano una certa uniformità tra gli apprendimenti fino ad arrivare al modello 12 con il risultato di quattro descrittori appartenenti ad ogni dimensione di apprendimento considerata. Da ciò si può dedurre che per il campione della popolazione studenti si registra una certa uniformità delle occasioni di apprendimento.

A tal proposito, si è voluto lavorare nello specifico alla correlazione tra indirizzo di studio dell'intervistato e l'uso degli ambienti virtuali predisposti per l'elaborazione di un compito. Nonostante siano stati analizzati l'impatto che le tecnologie hanno per gli studenti – in un'apposita dimensione – si è voluto

prendere in considerazione il descrittore "*Uso dei Media*" ossia quanto gli strumenti usati in modalità sincrona e asincrona possano contribuire al rafforzamento delle proprie conoscenze per l'esecuzione di un compito. Dalla *tavola 7.14a* si evince una omogeneità nelle risposte delineando le potenzialità che gli ambienti di apprendimento virtuali possano esercitare nel processo di crescita dei soggetti coinvolti, registrando altresì una significatività intorno allo 0,01 con valori di Phi greco al ,442 e V di Cramer al ,313.

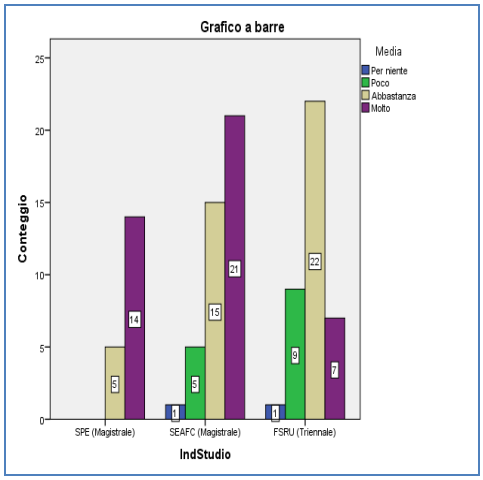
Modello	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	Sign.
Regressione	443,211	1	443,013	8,537	**,001**
Residuo	1004,287	24	40,345		
Totale	1262,500	25			

Tav. 7.14a – Modello di regressione dimensione informale e fattori
Fonte: Elaborazione personale

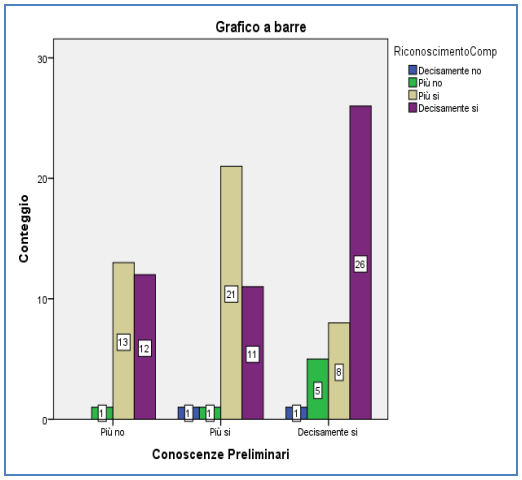
Nel calcolo della correlazione rispetto ai fattori ed il descrittore "Uso dei media", anche per la popolazione studenti la dimensione dell'apprendimento informale risulta indubbiamente la più rilevante.

Ciò è ulteriormente dimostrato mettendo in correlazione il descrittore di riferimento (e la sua dimensione) con il fattore 2, ravvisando in tal modo una lieve differenza nella significatività dei valori – rispetto ai descrittori ritenuti rilevanti dall'iterazione – pari allo 0,01.

Altro aspetto è la possibile correlazione tra le conoscenze possedute e necessarie per far fronte agli obblighi richiesti dal Corso di Laurea e le competenze acquisite in esperienze pregresse ai fini di un loro riconoscimento. Si può facilmente dedurre come per lo studente sia importante trovare nei giusti modi e spazi la possibilità di rendere il proprio bagaglio di competenze certificabile e spendibile nel contesto formale degli apprendimenti; la maggiore convergenza del campione, infatti, si posiziona alla voce "decisamente si" con 49 risposte a cui segue con 42 scelte l'area "più si che no" (*tav. 7.14b* e *7.14c*).



Tav. 7.14b – Indirizzo di studio



Tav. 7.14c – Conoscenze preliminari
Fonte: Elaborazione personale

Il quadro che emerge dall'analisi della popolazione di riferimento è rispondente, dunque, agli ultimi due obiettivi posti dalla ricerca, ovverosia la necessità di fare ricorso a strategie comunicative ed organizzative efficaci, in grado di creare contesti facilitanti di cooperazione, di motivare e responsabilizzare gli attori del processo di apprendimento, e l'apporto fondamentale della tecnologia in quanto ambiente in cui emergono delle metodologie attive.

Tali obiettivi sono ulteriormente validati considerando le riflessioni statistiche del modello di regressione.

Ma allora, quali sono i significati che gli studenti attribuiscono al costrutto di partecipazione alla vita universitaria e alla gestione del proprio ruolo all'interno di tale contesto? quali logiche di azione educativa sono in grado di intercettare, promuovere e validare i saperi e i repertori di pratica che nell'esperienza di formazione universitaria si generano? Gli adulti coinvolti considerano la piena partecipazione alla vita universitaria come il risultato di una possibile "storia di apprendimento", che può assumere molteplici configurazioni e colloca lo studente all'interno di situazioni e/o opportunità in cui deve essere educato a "situarsi".

Gli intervistati, dunque, tratteggiano una sorta di itinerario che lo studente è chiamato a percorrere nel tentativo di negoziare significati nella gestione della relazione. Si può, pertanto, ritenere che gli studenti che si rivolgono al sistema universitario richiedono progressivamente maggiore qualità del processo di apprendimento attraverso una progettualità ed una creatività capace di offrire percorsi flessibili e personalizzabili con l'obiettivo di soddisfare i bisogni e le esigenze degli stessi.

Su queste basi si fonda l'ottavo, e ultimo, livello dell'architettura degli apprendimenti.

Si apprende ovunque e dovunque: ciò è facilitato anche dall'uso sempre più evidente delle nuove tecnologie con cui eseguire un lavoro, mantenere un contatto con i propri amici, condurre una riunione in modalità telematica, ecc., consolidando, quindi, un nuovo approccio del "*fare virtuale*" come rinnovamento dei processi di apprendimento in un'ottica di qualità, di interattività e di innovazione, e che investa – riprendendo le parole di MB – l'*esperienza personale dei soggetti* coinvolti.

8.
IQA – Il *Q-Sort* degli apprendimenti

8.1
Premessa

Lo scopo di queste pagine è di confermare (o disconfermare) la dimensione dell'apprendimento prevalente alla luce delle fasi della ricerca legate alle evidenze empiriche, alla somministrazione dei dispositivi sia al campione di convenienza sia alla popolazione studentesca, e inoltre di aprire uno spazio di riflessione in merito ai descrittori che comporranno il modello dell'IQA.

Questa fase è stata svolta nei mesi di settembre e ottobre 2015, in cui il ricercatore ha ravvisato la necessità di riflettere su una mole molto estesa di dati in modo tale da evitare possibili dispersioni; inoltre, per poter ragionare in sede progettuale quale fosse la migliore pianificazione delle attività legata all'ultima fase della ricerca, ovverosia la fase dell'*action methodologies*, nonché la validità del modello attraverso lo studio e la ricognizione di un kit di strumenti che fosse rispondente con le argomentazioni trattate.

In ultimo, si è cercato di interpretare i dati emersi rispetto ai paradigmi teorici di riferimento: l'apprendimento riflessivo e trasformativo.

La conferma dell'ipotesi alla base del progetto è ulteriormente necessaria anche per capire se gli otto livelli dell'architettura degli apprendimenti siano realmente confacenti con le percezioni dello studente rispetto alle tre dimensioni del formale, non formale e informale, ed anche se le stesse forniscono delle risposte valide e diano delle giuste indicazioni rispetto alla posizione del problema.

Rispetto ai paradigmi teorici di riferimento, l'apprendimento riflessivo attiva nel soggetto un processo di comprensione soggettiva della propria esperienza in contesti in cui si ravvisi la necessità della messa in atto di pratiche: a scuola, all'università, al lavoro, ecc. La strategia messa in campo, dunque, deriva da un apprendimento autonomo che migliora e si modifica attraverso costanti riflessioni, utili ad apportare modifiche e correzioni appropriate allo specifico compito assegnato; infatti «uno dei modi più utili per rendere capaci gli studenti di riflettere e di imparare dall'esperienza è di insegnare loro di progredire nella loro concezione della struttura della conoscenza» (p. 157)[291]. Nello specifico della didattica, consente di attivare momenti di riflessione e di scambio sulla rappresentazione da parte dello studente della situazione didattica e formativa in atto proprio perché se lo studente concepisce la «conoscenza in termini di giusto/sbagliato e a vedere l'insegnante come l'esperto che trasmette la conoscenza mentre loro la "assorbono", non riescono a riconoscere la necessità di riflettere» (*Ibidem*). In questi casi, lo studente deve essere formato alla complessa operazione di riflettere sulla propria esperienza di vita e di lavoro, perché solo in

[291] J.A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2004.

questo modo sarà in grado di cogliere la complessità della realtà e la pluralità dei punti di vista che sottendono le proprie scelte, e quindi «metterli in grado di progredire nella comprensione dell'apprendimento li porterà a livelli in cui riconosceranno l'esistenza di altre interpretazioni che richiedono riflessione» (*Ibidem*), e in tale logica risiede la trasformatività.

Il secondo punto, invece, riguarda un'ulteriore analisi dei dati che confermi la validità delle operazioni statistiche effettuate. Si è cercato di capire quale potesse essere la visione dello studente rispetto agli apprendimenti attraverso la proposta di compilazione di un dispositivo composto da una serie di domande con cui cercare di esplorare ogni singolo aspetto della pratica educativa e formativa del soggetto. L'obiettivo risiede nella necessità di estrarre dal confronto delle medie alcuni item, e successivamente tradotti in descrittori, che andassero a confluire nel modello dell'IQA; allo stesso tempo, si è voluto effettuare una comparabilità delle variabili non particolarmente significative da poter essere inserite nel modello stesso. Attraverso l'analisi fattoriale e la procedura di iterazione, è stato possibile confermare la validità dell'indagine condotta in quanto predominante è risultata la dimensione dell'apprendimento informale.

Ciò non da meno, ha fornito un quadro di dettaglio dei punti di vista dello studente rispetto alle dimensioni per capire i fattori che necessitano di un intervento, i punti di forza e di criticità, tali da aprire uno spazio di discussione sulle strategie trasformative che dovrebbe interessare non tanto la didattica, ma tutti i servizi e proposte formative di cui l'Università si fa promotrice.

Gli strumenti impiegati hanno fatto emergere come la relazione docente-studente, ritenuta una delle variabili che più influisce nel processo di apprendimento[292], sia molto importante nella maggior parte dei casi ed ha evidenziato come le attività didattiche e laboratoriali mettono gli studenti nella condizione di imparare di più quando sono obbligati a rendere visibile e osservabile ciò che apprendono attraverso esercitazioni, simulazioni, ecc. L'attenzione, dunque, è capire quanto le attività proposte abbiano favorito un apprendimento di tipo cooperativo. Il c*ooperative learning*, infatti, prevede differenti tecniche volte al lavoro in gruppo degli studenti, con un conseguente sviluppo delle abilità sociali, oltre che dell'apprendimento disciplinare, a prescindere dalle competenze didattiche e relazionali del docente, elementi imprescindibili nella lezione frontale. Il percorso formativo ha anche permesso una variazione del setting relazionale e la creazione di spazi sufficientemente ampi per organizzare i lavori di gruppo (prima fase). È opinione diffusa tra i soggetti in formazione infatti che la disposizione ottimale dello spazio, al fine di instaurare relazioni interpersonali positive, risulti mettendo i banchi o le sedute in cerchio, così come è avvenuto spesso durante gli incontri, in modo da favorire un contatto visivo diretto con tutti i compagni. Secondo una prospettiva socio-costruttivista, infatti, attraverso il *setting* è possibile influire e modificare la comunicazione didattica, strettamente legata al concetto di relazione, che deve essere il più flessibile possibile.

[292] J. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.

8.2
Dalla correlazione empirica alla ricerca-intervento

L'analisi che si vuole dimostrare, dunque, è confermare il livello di significatività per i campioni dell'indagine tra il modello dell'IQA e le tre dimensioni dell'apprendimento.

Le correlazioni presentate sono state analizzate attraverso la R di Pearson, ed è significativa al livello 0,01.

La *tav. 8.1* riassume l'analisi statistica effettuata e conferma la significatività della relazione.

	Modello IQA	**AF**	**AI**	**ANF**
Modello IQA				
Corr. di Pearson	1			
Sign. (a due code)				
N	159			
AF				
Corr. Pearson	,525	1		
Sign. (a due code)	,000			
N	155	126		
ANF				
Corr. Pearson	,425	,426	1	
Sign. (a due code)	,000	,000		
N	154	151	126	
AI				
Corr. Pearson	,335	,308	,411	
Sign. (a due code)	,000	,000	,000	1
N	149	145	141	126

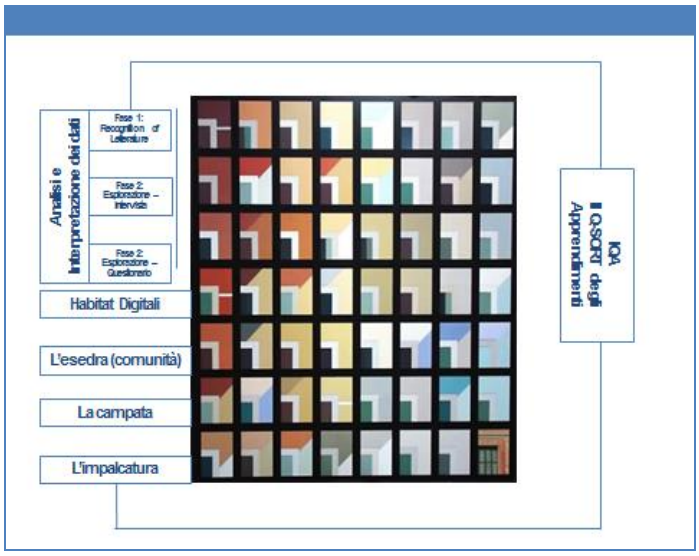
Tav. 8.1 – Correlazione Modello e Dimensioni
Fonte: Elaborazione personale

Si è verificata, pertanto, l'esistenza di una correlazione ed in modo particolare per la dimensione dell'*apprendimento informale*. Mettendo poi in correlazione la dimensione dell'AI con tre fattori estrapolati dall'analisi fattoriale (F1 – Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente; F2 – Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi; F3 – L'investitura strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione del background dello studente), è possibile riscontrare che i descrittori della dimensione nei tre fattori considerati sono significativamente correlati tra di loro (p= ,000). Prendendo in considerazione il disegno della ricerca, l'ipotesi è che il modello dell'IQA incide sulle tre dimensioni dell'apprendimento. I dati, inoltre, confermano ulteriormente l'architettura degli apprendimenti che si è tentato di costruire, la logica adottata per ogni livello di lavoro (dall'impalcatura, ai paradigmi teorici fino all'esedra), i campioni individuati nella fase di somministrazione, e che trova la sua forma di realizzabilità nel modello dell'IQA (come riportato nella *tav. 8.2*).

Per verificare appieno la comprensibilità dei descrittori del modello, è stato pensato – in accordo con le tutor – di pianificare una *fase pre* in cui poter somministrare il modello ad un gruppo di studenti in modo tale da verificare la

chiarezza del testo, gli strumenti elaborati, le dinamiche instaurantesi in aula, l'organizzazione della piattaforma virtuale, ecc.

La fase prova è stata realizzata ad inizio dell'anno accademico 2015/2016 all'interno del Master di I livello HR SPECIALIST. La scelta di svolgere le attività con i corsisti di un corso post-laurea è dettata dal fatto che si pensava disponessero di un bagaglio di conoscenze, sulla base dei precedenti percorsi formativi, e quindi familiarità con quanto riportato nei descrittori.

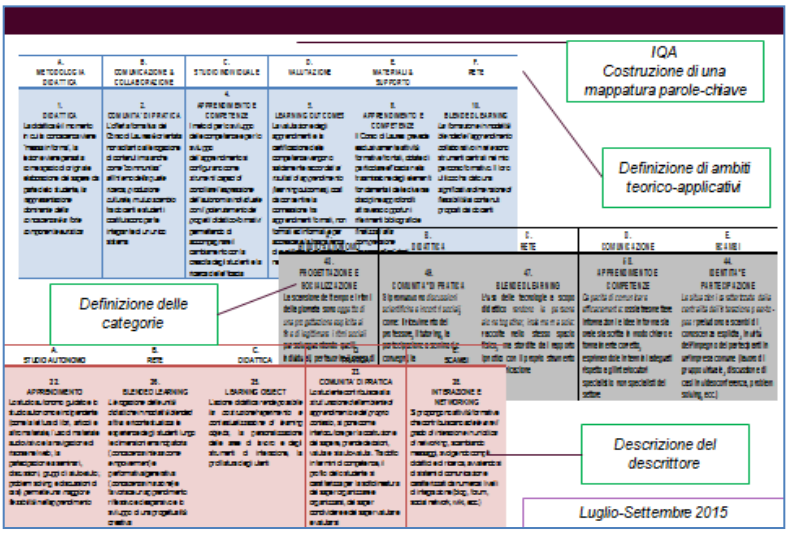


Tav. 8.2 – L'architettura completa degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Le osservazioni emerse dal ricercatore hanno portato ad un'ulteriore modificazione del modello in quanto alcuni passaggi risultavano poco chiari, e si necessitava di una categorizzazione dei descrittori ancora più specifica. Un altro dato che ha indirizzato ad una pianificazione più mirata nella fase intervento è dovuta al fatto che molti non conoscevano la differenza tra le tre tipologie di apprendimento; informazione questa che per il ricercatore poteva considerarsi scontata. Nella fase di pianificazione delle attività si è pensato, dunque, ad un momento riservato al quadro teorico delle argomentazioni trattate, lasciando anche spazio a dibattiti e confronti; e per tali motivi, la fase intervento ha previsto due focus group ad apertura e chiusura del lavoro. La conseguenza principale è che si è dovuto ridefinire il protocollo delle giornate (inizialmente erano previsti due incontri che poi, a seguito delle osservazioni, sono stati aumentati a cinque), la durata di ogni incontro (misurato sulla base del tempo reale a disposizione, suddiviso in due ore il lunedì e un'ora il giovedì), una pianificazione più flessibile delle attività (garantendo tempo flessibile nella compilazione degli strumenti). La stessa cosa però non è ravvisabile nell'ambiente virtuale in cui il gruppo può in maniera distesa e nei momenti che ritiene più opportuni, procedere con la compilazione degli strumenti, seppur anche in questo caso sono state individuate delle scadenze da rispettare, la documentazione da produrre, ecc.

Sulla base delle osservazioni emerse, è stata realizzata una mappatura per il modello dell'IQA composto da n. 63 descrittori equamente ripartiti nelle

dimensioni di riferimento (21+21+21). All'interno di ogni dimensione, sono stati collocati i descrittori in appositi "ambiti teorico-applicativi" in cui confluiscono le diverse categorie estrapolate in sede di fase empirica. In questo modo, è stato costruito un modello di facile interpretazione e di comprensibilità per il campione di riferimento (*tav. 8.3*).



Tav. 8.3 – La mappatura dell'IQA
Fonte: Elaborazione personale

A questo punto, si è proceduto con la costruzione della prima mappatura relativa all'apprendimento formale, considerando i 21 descrittori estrapolati dalle precedenti fasi che hanno contraddistinto la parte empirica della ricerca, con la definizione degli ambiti teorico-applicativi corrispondenti, ovvero:

- *Metodologia didattica*, comprendente la progettazione delle lezioni, laboratori, attività integrative, ecc., e quindi le modalità di conduzione d'aula in linea con gli obiettivi previsti (Ref. 6AF_006 – passaggio 1, Ref. 4AF_004 – passaggio 10, Ref. 5AF_005 – passaggio 9, Ref2AF_DID, AF07_IC, AF11_D);
- *Comunicazione e collaborazione*, con riferimento alle attività di promozione dell'interazione sociale, lavori di gruppo, ecc. (Ref. 7AF_007 – passaggio 2, Ref. 1AF_001 – passaggio 3, AF10_A, AF15_RDF);
- *Studio individuale*, ossia la misurazione del tempo che mediamente il soggetto dedica allo studio, la selezione dei metodi e degli strumenti a disposizione, ecc. (Ref. 3AF_003 – passaggio 4, AF07_A&C, AF14_A&C1);
- *Valutazione*, cioè preparazione e sostenimento delle prove di esame, esercitazioni, elaborazione del project work, stesura e discussione della tesi di laurea, ecc. (Ref. 2AF_002 – passaggio 5, AF06_V, AF15_A&C);
- *Materiali e supporto*, consistente nella progettazione ed erogazione dei materiali di approfondimento, ed anche supporto tutoring, coaching, ecc. (Ref1AF_A&C, AF06_DID1, AF12_D1, AF16_A&C2);
- *Rete*, riguardante la formazione blended a scopo didattico, l'uso dei social network, ecc. (Ref3AF_BL).

La mappatura riesce, dunque, a fornire un quadro specifico di tutti gli elementi che caratterizzano la dimensione dell'apprendimento formale da parte degli studenti. In particolare, la maggiore concentrazione dei descrittori convergono nell'ambito *metodologia didattica*, *comunicazione e collaborazione*, *materiali e supporto*, rispetto ad ambiti quali la valutazione, percepita come criticità da parte dei campioni, e della rete, in cui si conferma l'adoperosità dei Corsi all'innovazione didattica ma non usato nel pieno delle sue potenzialità.

La *tav. 8.3a* descrive, pertanto, la dimensione del formale.

A. METODOLOGIA DIDATTICA	B. COMUNICAZIONE & COLLABORAZIONE	C. STUDIO INDIVIDUALE	D. VALUTAZIONE	E. MATERIALI & SUPPORTO	F. RETE
1. DIDATTICA La didattica è il momento in cui la conoscenza viene "messa in forma". La lezione viene pensata come spazio di ordinale elaborazione del sapere da parte dello studente. *la rappresentazione dominante della conoscenza è a forte componente euristica*	2. COMUNITÀ DI PRATICA L'offerta formativa del Corso di Laurea è orientata non soltanto all'erogazione di contenuti ma anche come "communitas" all'interno della quale ricerca, produzione culturale, *molto scambio* tra docenti e studenti costituiscono parte integrante di un unico sistema	4. APPRENDIMENTO E COMPETENZE I metodi per lo sviluppo delle competenze e per lo sviluppo dell'apprendimento si configurano come *strumenti capaci di consolidare l'espressione dell'autonoma individuale con il potenziamento dei progetti didattico-formativi* permettendo di accompagnare il cambiamento con la crescita degli studenti e la ricerca dell'efficacia	5. LEARNING OUTCOMES La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze vengono saldamente ancorati ai risultati di *apprendimento (learning outcomes)*, così da consentire la connessione tra apprendimenti formali, non formali ed informali e per accrescere la trasparenza di qualifiche e competenze nel mondo del lavoro	8. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Il Corso di Laurea prevede esclusivamente attività formative frontali, dotate di particolare efficacia nella trasmissione degli elementi fondamentali delle diverse discipline approfondite attraverso opportuni riferimenti bibliografici e *finalizzati alla comprensione "monografica" degli argomenti*	10. BLENDED LEARNING *La formazione in modalità blended e l'apprendimento collaborativo in rete* sono strumenti centrali nel mio percorso formativo. Il loro utilizzo ha dato una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti
7. DIDATTICA L'apprendimento è più efficace quando *l'apprendimento inizia è immediatamente* seguito dall'applicazione: le attività didattiche e laboratoriali mettono gli studenti nella condizione di imparare di più quando sono obbligati a rendere visibile e osservabile ciò che apprendono attraverso esercitazioni, simulazioni, ecc.	3. COMUNITÀ DI PRATICA Il progetto didattico-formativo pone lo studente *nella condizione di rispondere positivamente alle attività proposte*, lasciando tracce di sé (testuali) nell'ambiente, mette a disposizione conoscenze e competenze a beneficio degli altri studenti legittimando la partecipazione periferica	13. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (*saper essere*)	12. VALUTAZIONE I risultati apprendivi nella singola unità didattiche sono verificati e valutati *in modo sistematico*, in itinere oltre che nella fase conclusiva e sui tali basi vengono monitorati	11. DIDATTICA Quando il docente "fa lezione" o un esperto partecipa a un seminario in aula, con me, in videoconferenza, lo studente osserva a bocca con *mano il mondo* nella attività del docente, ossia i suoi strumenti, i metodi operativi e le procedure da seguire nel lavoro di ricerca	
6. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Le attività proposte agli studenti indirizzano allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'Università e dai diversi docenti. I contenuti curriculari risultano fedelmente e dalla struttura aperta in modo da consentire percorsi diversificati	15. APPRENDIMENTO Il Corso di Laurea prevede delle attività formative *individuate* al lavoro di gruppo al fine di essere *rispondente al bisogno espresso di facilitare il proprio apprendimento*	20. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Capacità di *formulare giudizi in autonomia*, ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti	18. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (*saper fare*)	17. DIDATTICA Il Corso di Laurea prevede *la possibilità di reperire materiale e documenti* utili per la programmazione e la regolazione dello studio	
9. DIDATTICA L'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – *mi consente di sviluppare idee innovative*, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci.	19. RELAZIONE DIDATTICO-FORMATIVA Le relazioni tra docenti e studenti sono oggetto di *una progettazione esplicita* mirante a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, rispettoso e insieme stimolante e propositivo verso il proprio percorso di studio			21. APPRENDIMENTO E COMPETENZE Si propongono attività che contribuiscano alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv) e tutoring per progetti di sviluppo professionale (colloqui, focus group, ecc.)	
14. INNOVAZIONE E CREATIVITA' Si propongono attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla *valorizzazione e attivazione delle esperienze degli* studenti, delle risorse del contesto universitario, orientamento all'azione					
16. DIDATTICA *La proposta di lavori, di esercitazioni e progetti* svolti in aula possono favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso					

Tav. 8.3a – La mappatura IQA del formale
Fonte: Elaborazione personale

Per lo studente, quindi, è importante che il Corso di Studio *prevede la possibilità di sperimentare forme di confronto mediato con i compiti/responsabilità didattico-formativi* e di ridurre, di conseguenza, la percezione di inadeguatezza e di ansia di fronte alla prestazione richiesta.

Riguardo alla seconda dimensione, la non formale, gli ambiti di riferimento sono i seguenti:

- *Studio autonomo*, in cui rientra lo studio dei testi e visualizzazione video, osservazione partecipativa, esposizione a situazioni che producono apprendimento volontario, ecc. (Ref. 5ANF_005 – passaggio 2, Ref1ANF_A, ANF06_A, ANF06_COP, ANF07_Ac);
- *Rete*, cioè l'uso dei social network a scopo formativo, processi di apprendimento in rete, ecc. (Ref. 9ANF_009 – passaggio 7, ANF02_A, ANF06_A&C1);
- *Didattica*, partecipazione ad attività con valenza formativa, partecipazione a seminari/workshop, conseguimento del titolo finale, ecc. (Ref. 4ANF_004 – passaggio 6, Ref. 6ANF_006 – passaggio 8, ANF06_RDF, ANF06_A1);
- *Pratica*, ovvero la sperimentazione diretta delle attività che si desidera imparare, processi di interazione sociale, ecc. (Ref. 7ANF_007 – passaggio 4, Ref. 8ANF_008 – passaggio 5, Ref2ANF_AR, ANF06_IP, ANF09_C);
- *Scambi*, l'interazione tra colleghi di studio e lavoro e del tempo libero, capacità di lavorare in gruppo, capacità di leadership, ecc. (Ref. 1ANF_001 – passaggio 10, Ref3ANF_IPP, ANF06_AR1, ANF05_A&C).

Come si evince dalla *tavola 8.3b* – che disegna la mappatura della dimensione descritta – si registra una situazione ambivalente, nel senso che mentre i tre ambiti alla sinistra della tavola raffigurano una situazione in cui si riconosce esclusivamente l'individualizzazione nelle forme e nei tempi dell'apprendere (ad esempio, *lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente* oppure *sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio*); invece, negli ambiti relativi alla pratica ed agli scambi si ravvisa la maggiore concentrazione dei descrittori, sottolineano il ruolo attivo del soggetto ma in ottica cooperativa (ad esempio, *capacità di lavorare in gruppo* e *attivare momenti di riflessione e di scambio*).

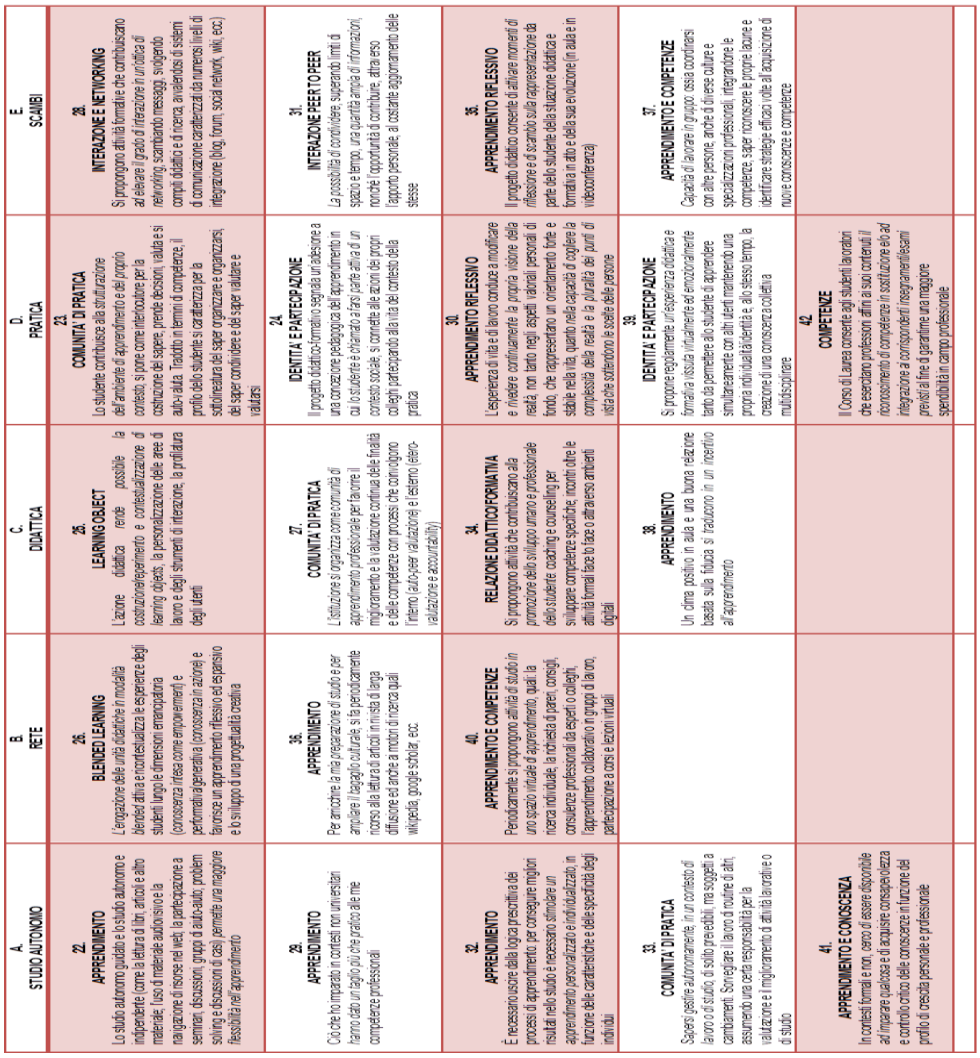
La lettura che viene fornita è che tramite i processi di apprendimento non formale, gli studenti siano arrivati a modificare la propria visione di alcuni problemi, passando quindi attraverso un itinerario di maturazione intellettuale.

Confortante è il dato che ci fornisce la consapevolezza che la maggior parte degli studenti si senta personalmente coinvolta nelle attività di studio; questo probabilmente incide sul suddetto processo di maturazione intellettuale, ponendo lo studente a dialogare e ragionare su diversi fattori di studio che caratterizzano, o influiscono, sulla propria vita.

Gli ultimi 21 descrittori completano la strutturazione della mappatura e riguarda la dimensione dell'apprendimento informale.

Come già più volte sottolineato, è quel tipo di apprendimento intrinseco all'esperienza quotidiana del soggetto, e quindi può verificarsi «un continuo

strutturarsi-ristrutturarsi di riflessioni e distinzioni», di esperienze condivise in particolari occasioni e/o situazioni «e che agiscono simultaneamente a diversi livelli» (p. 46)[293].



Tav. 8.3b – La mappatura IQA del non formale
Fonte: Elaborazione personale

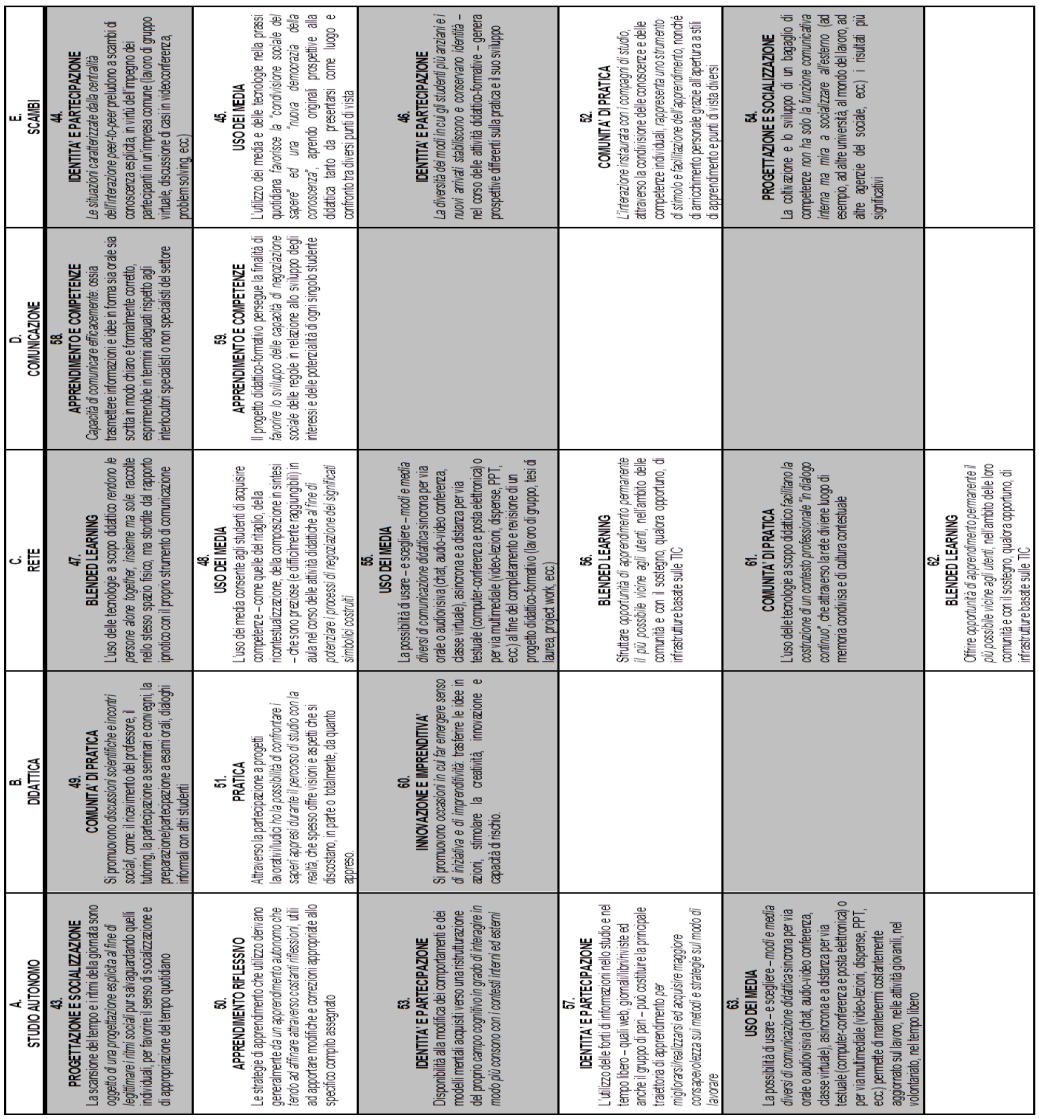
Gli ambiti teorico-applicativi riguardano pertanto:

- *Studio autonomo*, attiene nello specifico alle attività di studio e lavoro, partecipazione ad associazioni e volontariato, gestione del tempo libero, ecc. (Ref. 1AINF_001 – passaggio 1, Ref1AI_AR, AI06_IP, AI02_IP, AI10_M);
- *Didattica*, riferita all'interazione con i docenti, servizi di supporto, sviluppo delle idee versus azioni pratiche, ecc. (Ref. 2AINF_002 – passaggio 10, Ref2AI_P, AI09_II);

[293] Cfr. vedasi il *Frame of Reference*, letteralmente *Quadri di Riferimento*, in J.A. Moon (2004), *op. cit.*

- *Rete*, da intendersi anche in questo caso come fruizione dei contenuti in un ambiente on line, uso di internet, partecipazione a social network, ecc. (Ref. 5AINF_005 – passaggio 8, Ref. 9AINF_009 – passaggio 9, AI07_M, AI07BL, AI10_CDP);
- *Comunicazione*, ossia la capacità di negoziazione sociale, condivisione delle conoscenze, ecc. (AI08_A&C, AI09_A&C1);
- *Scambi*, l'interazione tra colleghi di studio e lavoro e del tempo libero, capacità di lavorare in gruppo, capacità di leadership, ecc. (Ref. 6AINF_006 – passaggio 3, Ref. 8AINF_008 – passaggio 4, Ref. 7AINF_007 – passaggio 7, Ref3AI_COP, AI06_PS).

La *tav. 8.3c* raffigura la mappatura della dimensione dell'apprendimento informale.



Tav. 8.3c – La mappatura IQA dell'informale
Fonte: Elaborazione personale

Partecipando a tutte le attività considerate extra-universitarie (come le attività ludiche e sportive, lavorative, ed anche volontariato in parrocchia) è possibile poter mettere in atto strategie di problem solving, di leadership, di sviluppare competenze di tipo organizzativo e gestionali ed anche poter stimolare la creatività da rendere spendibile e condividere con gli altri: ossia, trasferire le idee in azioni, coinvolgere creatività, innovazione e capacità di assumere rischi[294]. In modo particolare, la formazione ricevuta può consentire una migliore preparazione in ambito lavorativo, nel senso di poter operare un "confronto" tra i saperi appresi durante il percorso di studio con le realtà che molto spesso risultano discordanti; inoltre, può incidere nella risoluzione di una difficoltà resa manifesta nel proprio ambiente di lavoro attraverso l'acquisizione di abilità relazionali e comunicative. Nella dimensione dell'informale si ravvisa, da parte dello studente, il bisogno di costituirsi in comunità di pratica in quanto, come afferma Wenger, soltanto «coloro i quali saranno in grado di comprendere il "carattere informale" ma anche strutturato, esperienziale ma anche sociale dell'apprendimento – e saranno in grado di tradurre le proprie idee in progetti al servizio dell'apprendimento – saranno gli architetti del nostro domani» (p. 225)[295].

L'ultimo capitolo, dunque, si presenta come "comunità di pratica" in cui gli studenti sono chiamati a riflettere sui descrittori proposti e di evidenziarne possibili correlazioni con l'esperienza percepita, nonché di individuare collegialmente delle traiettorie trasformative tali da confermare la validità del modello, e quindi dell'architettura che ha contraddistinto la ricerca.

8.3
La strutturazione della fase intervento

L'ultima fase prevista dal progetto riguarda lo sviluppo di una metodologia di intervento di Comunità di Pratica basata sulla tecnica del Q-SORT al fine di costituire un'integrazione tra valutazione dell'efficacia, formazione del valutatore e contesto. Il secondo obiettivo, invece, intende studiare se il Corso di Laurea consente di individuare spazi e tempi funzionali a riconoscere, supportare e sviluppare le CodP in quanto possono garantire condizioni migliori di condivisione e co-progettazione all'interno dell'organizzazione. Terzo obiettivo, indagare gli ambienti e gli strumenti (supporti on line, forum e blog, webinar, ecc.) in grado di integrare i processi di apprendimento degli studenti attraverso la costruzione di "ambienti virtuali" dedicati.

La fase di intervento, dunque, intende:

- verificare la possibile efficacia nel miglioramento delle attività didattiche attraverso l'organizzazione delle attività in specifiche comunità di pratica;
- monitorare l'azione formativa;

[294] La mappatura degli apprendimenti descritta in queste pagine è riportata anche a chiusura della tesi, nello specifico negli *allegati A.5a* (dimensione apprendimento formale), *A.5b* (dimensione apprendimento non formale) e *A.5c* (dimensione dell'apprendimento informale).

[295] E. Wenger, *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998 (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006).

- verificare le possibili correlazioni tra quanto ritenuto efficace e critico nella fase empirica e quanto emerso dal modello dell'IQA;
- rilevare le possibili differenze tra la modalità frontale e virtuale nell'esecuzione di uno stesso compito ma di gruppi differenti.

Per meglio indagare l'efficacia del modello, si è proposto di coinvolgere nella fase di intervento un campione stratificato composto da n. 40 studenti – facenti parte della "popolazione" della fase 2 – che presentino pari caratteristiche rispondenti alla posizione degli apprendimenti. Che vuol dire "posizione" rispetto agli apprendimenti? Il campione è la risultanza della posizione assunta da ogni singolo studente – e ravvisabile nelle risposte fornite – rispetto ai tre fattori considerati nell'analisi fattoriale, e quindi costitutivi delle variabili prese ad esame e corrispondenti alle tre dimensioni dell'apprendere. In questo modo, è stato possibile misurare la reale posizione dello studente sulla base delle preferenze manifestate, ed inoltre la possibilità di suddividere gli stessi in gruppo di controllo, ovverosia coloro i quali svolgeranno l'attività dell'IQA in presenza all'interno delle aule messe a disposizione dal Dipartimento e in un orario specifico, ed un gruppo sperimentale composto da coloro che svolgeranno la stessa attività ma in un ambiente virtuale appositamente costruito.

La fase intervento, inoltre, prevede una fase *pre* e *post*, nel senso che sono stati pianificati due momenti che precedono e chiudono l'attività di intervento che ha visto il coinvolgimento di n. 20 studenti che non avessero mai preso parte alle diverse attività previste dalla ricerca, e che rappresentano il gruppo caso-controllo. La necessità di prevedere una fase pre e post è dettata dal fatto di acquisire informazioni aggiuntive – e necessarie – ai fini della validità del modello, nonché delle risultanze ottenute.

Le attività sono state svolte nel periodo ottobre-dicembre 2015, suddivise in cinque incontri al fine di capire quale dimensione dell'apprendimento (formale, informale e non formale) sia più rispondente alla luce dell'esperienza universitaria e non, degli studenti[296]. Nello specifico:

- Presentazione del progetto di ricerca Digital Habitat e Comunità di Pratica: *da dove siamo partiti* & *dove vogliamo arrivare* (1 incontro), consistente nell'intervento di spiegazione degli obiettivi, metodi e risultati attesi;
- La carta di identità del gruppo: *racconto la mia esperienza universitaria con un aggettivo* (incontro 2), in cui i gruppi sono chiamati ad individuare con un aggettivo la dimensione dell'apprendimento formale;
- La carta di identità del gruppo: *descrivo le mie competenze con un colore* (incontro 3), in cui i gruppi sono chiamati ad individuare con un colore la dimensione dell'apprendimento non formale e informale;
- La carta di identità del gruppo: *mi descrivo come comunità* (incontro 4), in cui i gruppi sono chiamati ad individuare con una parola-chiave la sinergia e la collaborazione in gruppo;

[296] La partecipazione al Laboratorio ha consentito il riconoscimento di n. 20 di tirocinio interno a cui aggiungasi un programma agevolato ai fini della preparazione all'esame del Corso di Pedagogia Generale. Alla conclusione del Laboratorio dell'IQA è stato rilasciato un Attestato di Partecipazione.

- Costruzione dell'IQA: *Il Q-SORT degli apprendimenti* (incontro di chiusura), in cui i gruppi sono chiamati congiuntamente alla costruzione della "piramide degli apprendimenti" in cui emergerà il descrittore più rilevante da parte del gruppo di controllo e sperimentale.

Accanto alle azioni preliminari che sostanziano lo sviluppo di CodP in aula e in modalità virtuale, si affiancano una serie di "passaggi" contraddistinti dagli strumenti messi in campo per il campione caso-controllo, e per le schede di lavoro dell'IQA che sono state compilate da ambedue i gruppi.

Per una pianificazione mirata e congruente con gli obiettivi posti, il ricercatore ha elaborato un protocollo delle attività misurando bene la tipologia di attività proposta ed il tempo a disposizione al fine di garantire una riuscita efficace dell'intervento. La *tav. 8.4* riporta nel dettaglio il piano delle attività, consegnate in sede di primo incontro ai partecipanti.

PRIMO INCONTRO 2/11/2015, Durata: 2 H				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
16:00 16:30	Presentazione del progetto di ricerca Digital Habitat e Comunità di Pratica: *da dove siamo partiti & dove vogliamo arrivare*	*Il perché del progetto*: intervento di spiegazione degli obiettivi, metodi e risultati attesi	Intervento con il supporto di slides	GC, GS, GCC
16:30 16:45	Presentazione della metodologia dei Laboratori IQA	*Il come del progetto*: intervento di spiegazione della metodologia del Q-SORT	Intervento con il supporto di slides	GC, GS, GCC
16:45 17:00	Presentazione della piattaforma IQA	Visita guidata nella sezione dell'"IQA Laboratory" nel sito ufficiale del CEFORC	Videoproiettore e Pc	GS
17:00 17:20	Costituzione dei Gruppi	Composizione dei gruppi (in numero pari a 5 per un totale di 20 studenti) tramite procedura di estrazione di colori e decisione del nome identificativo degli stessi	Cartoncini colorati Urna	GC, GS
17:20 18:00	IQA Kit Pre-Test	Somministrazione e raccolta del kit di strumenti dell'IQA relativa alla fase pre-test	Questionari con domande a risposta chiusa	GCC

SECONDO INCONTRO 16/11/2015, Durata: 2 H				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
16:00 16:30	La carta di identità del gruppo: *racconto la mia esperienza universitaria con un aggettivo*	I gruppi sono chiamati ad individuare con un aggettivo la dimensione dell'apprendimento formale		GC
16:30 17:15	Somministrazione dell'IQA-SET 1: Apprendimento formale	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 21 descrittori ed alla compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento formale	Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GC
17:15 18:00	Somministrazione dell'IQA-SET 1: Apprendimento non formale	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 21 descrittori ed alla compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento non formale	Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GC

SECONDO INCONTRO				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
Azioni preliminari	Mi presento in rete: *racconto la mia esperienza universitaria con un aggettivo*	I gruppi sono chiamati a familiarizzare con l'ambiente virtuale e ad individuare con un aggettivo la dimensione dell'apprendimento formale	Ambiente on line Spazio per Forum	GS
Primo Passo	Somministrazione e caricamento dell'IQA-SET 1: Apprendimento formale	I gruppi sono chiamati ad interagire on line: lettura di n. 21 descrittori e compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento formale	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GS
Secondo Passo	Somministrazione e caricamento dell'IQA-SET 1: Apprendimento non formale	I gruppi sono chiamati ad interagire on line: lettura di n. 21 descrittori e compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento non formale	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglie di valutazione	GS

TERZO INCONTRO 23/11/2015, Durata: 2 H				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
16:00 16:30	La carta di identità del gruppo: *descrivo le mie competenze con un colore*	I gruppi sono chiamati ad individuare con un colore la dimensione dell'apprendimento non formale e informale		GC
		I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 21		

16:30 17:15	Somministrazione dell'IQA-SET 1: Apprendimento informale	descrittori ed alla compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento informale	Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GC
17:15 18:00	Compilazione dell'IQA-SET 2: La mappa degli apprendimenti (*prima parte*)	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 63 descrittori ed alla compilazione della griglia degli apprendimenti	Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GC

TERZO INCONTRO				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
Azioni preliminari	Condivido in rete: *descrivo le mie competenze con un colore*	I gruppi sono chiamati a ad individuare con un colore la dimensione dell'apprendimento non formale e informale	Ambiente on line Spazio per Forum	GS
Primo Passo	Somministrazione e caricamento dell'IQA-SET 1: Apprendimento informale	I gruppi sono chiamati ad interagire on line: lettura di n. 21 descrittori e compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento informale	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GS
Secondo Passo	Compilazione e caricamento dell'IQA-SET 2: La mappa degli apprendimenti (*prima parte*)	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 63 descrittori ed alla compilazione della griglia degli apprendimenti	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglie di valutazione	GS

QUARTO INCONTRO 30/11/2015, Durata: 2 H				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
16:00 16:30	La carta di identità del gruppo: *mi descrivo come comunità*	I gruppi sono chiamati ad individuare con una parola-chiave la sinergia e la collaborazione in gruppo		GC
16:30 17:15	Compilazione dell'IQA-SET 2: La mappa degli apprendimenti (*seconda parte*)	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 63 descrittori ed alla compilazione della griglia di valutazione degli apprendimenti	Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GC
17:15 18:00	Compilazione dell'IQA-SET 3: gli apprendimenti del gruppo	I gruppi sono chiamati a riportare le valutazioni dei 63 descrittori nel foglio di riepilogo e procedere poi alla compilazione di una scheda con indicazione della scelta di n. 3 descrittori per ogni tipologia di apprendimento che costituirà la carta d'identità del gruppo	Scheda di riepilogo Scheda degli apprendimenti	GC

QUARTO INCONTRO				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
Azioni preliminari	La carta di identità del gruppo in rete: *mi descrivo come comunità*	I gruppi sono chiamati ad individuare con una parola-chiave la sinergia e la collaborazione in gruppo	Ambiente on line Spazio per Forum	GS
Primo Passo	Compilazione e caricamento dell'IQA-SET 2: La mappa degli apprendimenti (*seconda parte*)	I gruppi sono chiamati alla lettura di n. 63 descrittori ed alla compilazione della griglia di valutazione degli apprendimenti	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GS
Secondo Passo	Compilazione dell'IQA-SET 3: gli apprendimenti del gruppo	I gruppi sono chiamati a caricare on line le valutazioni dei 63 descrittori nel foglio di riepilogo e procedere poi alla compilazione di una scheda con indicazione della scelta di n. 3 descrittori per ogni tipologia di apprendimento che costituirà la carta d'identità del gruppo	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglie di valutazione	GS

QUINTO INCONTRO 14/12/2015, Durata: 2 H				
Fase	**Attività**	**Metodologia**	**Strumenti**	**G**
16:00 16:30	Costruzione dell'IQA: *Il Q-SORT degli apprendimenti*	I gruppi sono chiamati congiuntamente alla costruzione della "*piramide degli apprendimenti*" in cui emergerà il descrittore più rilevante da parte del gruppo di controllo	Cartoncini descrittori Griglia degli apprendimenti	GC
16:00 16:30	Costruzione dell'IQA: *Il Q-SORT degli apprendimenti*	I gruppi saranno chiamati congiuntamente alla costruzione della "*piramide degli apprendimenti*" in cui emergerà il descrittore più rilevante da parte del gruppo sperimentale	Ambiente on line Cartoncini descrittori Griglia di valutazione	GS
16:30 17:00	Presentazione dei risultati e discussione	Il gruppo di controllo ed il gruppo sperimentale saranno chiamati a presentare le "*piramide degli apprendimenti*" che sarà oggetto di dialogo e confronto da parte dei partecipanti alla fase dell'*action methodologies*		GC GS
17:00 17:40	IQA Kit Post-Test	Somministrazione e raccolta del kit di strumenti dell'IQA relativa alla fase post-test	Questionari con domande a risposta chiusa	GCC
17:40 18:00	Chiusura dei lavori	Considerazioni conclusive sul laboratorio dell'IQA e consegna degli attestati di partecipazione	Attestati di partecipazione	GC, GS, GCC

Tav. 8.4 – Il protocollo delle attività
Fonte: Elaborazione personale

In corrispondenza di ogni azione preliminare richiesta e per ogni passaggio operativo, si è convenuto descrivere nel dettaglio la metodologia individuata, gli strumenti necessari per il corretto svolgimento delle attività, ed infine il gruppo di riferimento, ovvero GC (*gruppo di controllo*), GS (*gruppo sperimentale*), GCC (*gruppo caso-controllo*).

La fase di *action methodologies* si rifà ai presupposti teorici del paradigma dell'apprendimento situato in quanto si vuole vieppiù capire la rispondenza di ogni descrittore rispetto alla percezione maturata dallo studente del contesto universitario, e delle sue diverse articolazioni. Infatti, come sostengono Lave e Wenger «la generalità di qualsiasi forma di conoscenza risiede sempre nella possibilità di rinegoziare il senso del passato e del futuro nella costruzione del senso delle circostanze presenti» (p. 25)[297], nella prospettiva analitica sull'apprendimento e nella partecipazione periferica in modo tale da generare scambio, interazione, identità. Numerose ricerche sull'argomento dimostrano infatti quanto l'apprendere dal contesto ed il costituirsi come comunità di pratica possa rivelarsi "forza propulsiva" nel generare cambiamento e nel favorire dei meccanismi di interazione tali da conseguire migliori risultati rispetto all'esecuzione del compito.

Rispetto agli strumenti – già ampiamenti argomentati nel capitolo 0 – si vuole più che altro esplicitare *i ragionamenti emersi nella loro scelta*. L'obiettivo previsto nella conduzione della fase di intervento mediante la tecnica elaborata dallo psicologo W. Stephenson del Q-SORT è di rafforzare il legame tra teoria e prassi, attivando processi di confronto e di riflessione critica del gruppo stesso riguardo alle strutture, ai ruoli, alle scelte culturali, ai metodi, alle prospettive ravvisabili nel quotidiano universitario, al fine di avviare delle comunità di pratica che valorizzino le capacità di auto-riflessione, di innovazione pedagogica, di valutazione e di documentazione. È una tecnica – denominata anche "metodo R" – che consente, mediante un lavoro di incrocio delle variabili, di effettuare opportune correlazioni tra le diverse "sfumature" che caratterizzano il contesto (e/o situazioni) preso ad esame; infatti, come sostengono F.H. Müller ed E. Kals in un articolo pubblicato nel Forum Qualitative Social Research «the various applications of the method for a qualitative orientated research in the fields of market, opinion and media are also listed. The significance of the method for single case studies, for exploratory cluster analysis and for a combined application of qualitative and quantitative research strategies is emphasized»[298]. Inoltre: a) sviluppare un atteggiamento critico, flessibile e aperto a nuovi apporti culturali e al dialogo con i colleghi, docenti, ecc.; b) orientare l'osservazione e la riflessione su tutte le dimensioni che connotano la situazione educativa/formativa (pedagogiche, organizzative, culturali, simboliche, logistiche ed informali); c) educare alla riflessione culturale, ampliando le conoscenze dei fatti educativi attraverso studi e ricerche scientifiche in ambito pedagogico. Il modello dell'IQA,

[297] J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legittimate Peripheral Partecipation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

[298] F.H. Müller, E. Kals, *Q-Sort Technique and Q-Methodology. Innovative Methods for Examining Attitudes and Opinions*, in "FQS: Forum Qualitative Social Research", vol. 5, n. 2, may 2004.

dunque, si articola in una serie di strumenti che invita i partecipanti a riflettere su di ogni descrittore per poi collocarlo sulla base delle indicazioni fornite. Nello specifico, il primo strumento denominato *IQA_Set1*, invita ogni gruppo partecipante a collocare l'elenco dei descrittori all'interno di apposite colonne numerate da uno a sette fornendo una valutazione sulla base dei seguenti parametri: caratteristico, neutrale o non importante, non caratteristico (*vedasi allegato 6.a*). Tale collocazione viene effettuata in tre schede diverse, una per ogni dimensione di riferimento in modo tale da avere un quadro esaustivo delle considerazioni del gruppo rispetto al descrittore.

Per favorire però un'ulteriore analisi valutativa mirata dei descrittori, la scheda *IQA_Set2* invita i gruppi a collocare ulteriormente i descrittori, nonché di far confluire le tre dimensioni dell'apprendere in nove gruppi di valutazione così ripartiti: *estremamente caratteristico* (gruppo 9), *completamente caratteristico* (gruppo 8), *abbastanza caratteristico* (gruppo 7), *piuttosto caratteristico* (gruppo 6), *relativamente neutrale o non importante* (gruppo 5), *piuttosto non caratteristico* (gruppo 4), *abbastanza non caratteristico* (gruppo 3), *completamente non caratteristico* (gruppo 2), *estremamente non caratteristico* (gruppo 1).

Dal lavoro svolto emergerà chiaramente quali descrittori si riflettono maggiormente nel vissuto quotidiano degli studenti, ed in particolare si ravviserà la dimensione più e meno caratterizzante (vedasi *allegato 6b*). Le schede[299] che completano il modello dell'IQA forniscono una lettura dei descrittori che, ad avviso del campione, sono quelli che meglio si indentificano con il contesto presso cui agiscono fino a giungere alla scheda "profilo degli apprendimenti" in cui è possibile ravvisare quei descrittori che risultano critici e quelli invece positivi, oltre la possibilità di capire la dimensione dell'apprendere che maggiormente è fonte di motivazione ed interesse per lo studente.

Il percorso tende a coniugare, in sintesi, le attività di indagine e di intervento (metodi di ricerca) con il lavoro collegiale di riflessione e di analisi del contesto universitario e di facilitare altresì la costruzione di un processo di apprendimento autogestito di gruppo attraverso l'autovalutazione dei problemi e delle esigenze; la ricognizione e definizione di regole culturali e di alcune delle conoscenze tacite e contestuali; ed, infine, l'assunzione della responsabilità dell'apprendere e la creazione di propri strumenti pedagogico-formativi[300]. La metodologia delle comunità di pratica basata sulla tecnica del Q-SORT ha costituito un'occasione importante di integrazione tra valutazione dell'efficacia, formazione del valutatore e contesto. Si è cercato in sintesi di armonizzare le variabili della università-contesto tenendo conto delle diverse esigenze organizzativo-gestionali e contenutistiche, degli obiettivi da raggiungere (innalzamento della qualità della

[299] Vedasi in allegato lo strumento IQA_Set3 (*allegato 6c*), IQA (*allegato 6d*), IQA_Set4 (*allegato 6e*).

[300] Ed inoltre: a) favorire la collegialità e il clima collaborativo tra il team di lavoro; b) sostenere il protagonismo degli studenti nell'individuazione dei loro bisogni formativi; c) la definizione delle azioni di routine (momenti deputati allo studio, al lavoro, ecc.); d) come sostegno per la realizzazione della documentazione per favorire la capitalizzazione dell'esperienza formativa; e) per rafforzare l'identità del gruppo e del contesto, e per soddisfare i bisogni.

professionalità degli attori del processo), dei risultati attesi dall'utenza e del setting formativo[301].

Per quanto riguarda la fase pre e post intervento, è stato costruito un kit di strumenti comprendente il *Self-efficacy perspective to University* (SEF_UNIV), l'*AMS* ed il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), con l'obiettivo di verificare, attraverso l'analisi delle risultante, se il modello dell'IQA possa considerarsi validato oppure le possibili modificazioni da apportare. Mentre i due strumenti del Sef e dell'Ams, elaborati da Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, pone lo studente a riflettere su di un gran numero di situazioni comuni che posso verificarsi nel corso degli studi universitari (rispondendo alla domanda "*Quanto sei capace di ….*") e delle ragioni per cui potrebbe essere importante frequentare l'Università (la domanda è "*Perché frequenti l'Università?*"); l'ultimo strumento, il MAI, elaborato da Schraw & Sperling-Dennison[302], elenca una batteria di trentacinque domande riguardo alla capacità di autoregolarsi nello studio. Per ogni domanda viene assegnato un punteggio numerico che corrisponde alla risposta: 1 punto (*Quasi mai*), 2 punti (*Raramente*), 3 punti (*Talvolta*), 4 punti (*Spesso*), 5 punti (*Molto spesso o Sempre*). Il MAI, in particolare, delinea un quadro più dettagliato delle motivazioni, delle capacità cognitive, delle capacità critiche degli studenti a fronte dei propri apprendimenti; per tali ragioni, la ricollocazione delle domande su di un set di presupposti specifici forniscono un'analisi più puntuale della posizione dello studente rispetto alla *conoscenza e cognizione* e nella *regolazione della cognizione*. Nella prima categoria rientrano:

- *conoscenza dichiarativa*, la conoscenza delle informazioni più importanti di cui lo studente ha bisogno per elaborare e sviluppare il pensiero critico rispetto all'argomento; la conoscenza del proprio bagaglio di competenze, delle capacità intellettuali e delle abilità; sviluppare conoscenza per mezzo di presentazioni, manifestazioni, discussioni, ecc[303].
- *conoscenza procedurale*, l'applicazione delle conoscenze per completare una procedura e/o processo di lavoro; la conoscenza delle modalità di implementazione delle principali procedure legate all'apprendimento (come ad esempio il rimando alle strategie); la capacità di applicazione delle conoscenze nelle diverse situazioni che si presentano; la capacità dello studente di acquisire

[301] Al laboratorio del Q-SORT ha fatto seguito la costruzione del modello di intervento suddiviso nelle seguenti fasi: a) *Fase Esplorativa*, esame della situazione critica e sviluppo della comprensione del problema per costruire piani di intervento, attraverso la ricognizione della criticità (tema/descrittore), analisi degli aspetti che rendono inefficace la situazione critica identificata, al fine di acquisire gli elementi circoscritti sui quali si deve incidere per il cambiamento atteso, esame della letteratura scientifica, di buone pratiche e delle esperienze precedenti; b) *Fase dell'Intervento*, che prevede la formulazione dell'ipotesi che consente di descrivere alcune cause delle difficoltà precedentemente identificate e la conseguente scelta di tecniche, i progetti di studio da realizzare e le azioni da pianificare; c) *Fase di Sperimentazione*, per favorire l'attuazione delle azioni trasformative pianificate.

[302] Nella versione originale sono elencate 52 domande, nella versione italiana invece – adattata dalla Prof.ssa Rosa Cera dell'Università degli Studi di Foggia – sono state ridotte a 35. Il MAI è corredato anche da una Guida adattata dallo scrivente. Il kit degli strumenti dell'IQA è consultabile nell'*allegato 7a*, mentre la Guida nell'*allegato 7b*.

[303] Focalizzo la mia attenzione sulle informazioni più importanti; So cosa un insegnante si aspetta che io impari; Riesco a controllare la qualità del mio studio.

conoscenza per mezzo della scoperta, dell'apprendimento cooperativo e del problem solving[304].

- *le condizioni della conoscenza*, le condizioni attraverso cui poter "trasferire" le competenze apprese; la riflessione di come e del perché far ricorso ai processi apprenditivi; l'applicazione della conoscenza dichiarativa e procedurale in base alla situazione che si presenta; la possibilità di acquisire conoscenza attraverso la simulazione[305].

Nella seconda categoria rientrano:

- *pianificazione*, planning; definizione dell'obiettivo e risorse utili per facilitare l'apprendimento[306].
- *strategie di gestione dell'informazione*, strategie e competenze per elaborare le informazioni in modo efficiente (ad es., organizzazione delle informazioni, elaborazione, sintesi, messa a fuoco del significato, ecc.)[307].
- *comprensione & monitoraggio*, assessment e comprensione dell'efficacia delle strategie utilizzate per l'apprendimento[308].
- *strategie*, impiegate per correggere il lavoro da possibili errori[309].
- *valutazione*, analisi della prestazione e dell'efficacia della strategia a seguito di un episodio di apprendimento[310].

Come sottolinea A. Coutinho in un articolo pubblicato qualche anno fa «this study examines the relationship between three variables – achievement goal

[304] So quali sono le informazioni più importanti per un apprendimento efficace; Ho in mente uno scopo ben preciso ogni volta che uso una determinata strategia; Mi chiedo se c'era una strada più semplice per fare qualcosa non appena ho terminato di farla.

[305] Imparo meglio quando conosco già qualcosa riguardo l'argomento; Mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so; Quando ho terminato un compito mi chiedo se ho imparato tutto quello che potevo imparare.

[306] Stabilisco una tempistica precisa quando devo imparare qualcosa in modo da avere abbastanza tempo; Penso bene a cosa davvero è necessario che io impari prima di iniziare un compito; Fisso degli obiettivi specifici prima di iniziare a svolgere un compito; Mi pongo delle domande riguardo il materiale che ho a disposizione prima di iniziare a fare qualcosa; Penso a diverse possibilità per risolvere un problema e poi scelgo la migliore; Prima di iniziare a fare qualcosa leggo attentamente le istruzioni; Organizzo il mio tempo in modo da riuscire a raggiungere i miei obiettivi.

[307] Quando incontro informazioni importanti mi soffermo; Mi focalizzo sul significato e sull'importanza delle nuove informazioni; Mi invento esempi per rendere più significative le informazioni; Disegno figure o schemi per capire meglio mentre studio; Cerco di tradurre le nuove informazioni utilizzando parole mie; Mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so; Cerco di dividere lo studio in sotto-fasi; Mi focalizzo sul significato generale più che sui dettagli specifici.

[308] Periodicamente mi chiedo se mi sto avvicinando ai miei obiettivi; Prima di dare una risposta a un problema considero diverse alternative possibili; Quando risolvo un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni; Periodicamente rivedo quanto ho imparato per comprendere meglio i collegamenti importanti; Mi accorgo di fermarmi regolarmente per controllare il mio livello di comprensione.

[309] Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa; Cambio strategie quando non riesco a capire qualcosa.

[310] Quando ho terminato una prova sono in grado di dire con certezza come sono andato; Uso diverse strategie di studio a seconda delle diverse situazioni; Riassumo ciò che ho imparato non appena ho finito; Mi chiedo se ho considerato tutte le possibilità dopo che ho risolto un problema; Mi interrogo su come sto procedendo quando sto imparando qualcosa di nuovo.

orientation that orient students towards a focus on mastering information or performing well, metacognition which is the learner's monitoring of how well he or she is learning, and academic success»[311] (p. 39).

Il presente studio intende, dunque, validare il modello dell'IQA attraverso la correlazione delle dimensioni rilevate nell'*IQA Set_4* (come variabile dipendente) rispetto al kit di strumenti, nonché di ravvisarne la significatività statistica. I paragrafi successivi descrivono in maniera sintetica, considerata la notevole mole dei dati analizzati, l'impatto emerso nel lavoro in comunità di pratica, il processo di articolazione del modello dell'IQA, l'analisi del kit di strumenti nella fase pre e post e, in ultimo, il calcolo finale della correlazione significativa tra le variabili.

8.4
Sviluppare l'apprendimento condiviso: le comunità di pratica applicate al modello dell'IQA

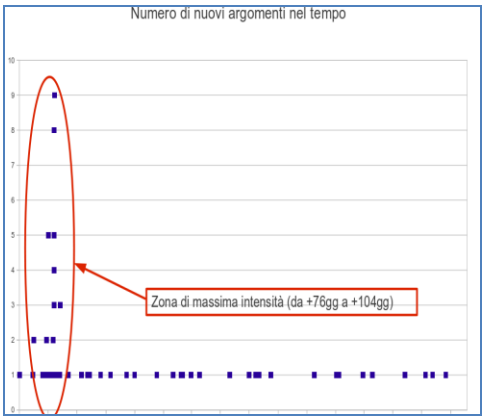
L'analisi descrittiva e l'applicazione del modello dell'IQA hanno consentito di esaminare metodologicamente le dinamiche di interazione informale e tutte le variabili che si configurano come "condizioni abilitanti" per le comunità di pratica indipendentemente se svoltesi in aula oppure in un ambiente predisposto. Sono state così evidenziate le capacità dei membri di dare e ricevere feed-back, di interrelarsi, di negoziare, di individuare soluzioni ai problemi in una dimensione collaborativa, di favorire l'inclusione delle diversità, di instaurare un clima sociale basato sulla fiducia, sulla cooperazione e su un modello di leadership partecipativa, utilizzando tecniche e ambienti per la gestione della comunicazione e della conoscenza. La varietà e la consistenza delle interazioni, degli scambi, delle transazioni, degli artefatti culturali, delle pratiche, che il progetto ha permesso di individuare, hanno consentito di configurare due casi di comunità basate essenzialmente sul contributo delle interazioni sociali e dei loro prodotti come esito dell'apprendimento collettivo. La *prima*, è una CodP fisica, nel senso che le attività di lavoro sono state svolte da n. partecipanti in un luogo e in orario prestabilito a monte; in tal senso, si fa riferimento al gruppo di controllo composto da 25 studenti che nell'analisi del questionario hanno espresso maggiore preferenza per una didattica centrata sull'importanza di un contatto con gli attori coinvolti nello stesso processo. La *seconda*, invece, allude ad una CodP virtuale, ovverosia di un gruppo sperimentale di 25 partecipanti che svolgono le medesime attività ma supportati da un ambiente virtuale. Per l'esecuzione di CodP fisiche, sono state utilizzate le aule del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma TRE, e nell'orario del Corso di Pedagogia generale. Per la CodP virtuale è stato creato un ambiente suddiviso in "zone di lavoro" all'interno della piattaforma del Laboratorio di Ricerca CEFORC "*Formazione Continua & Comunicazione* (www.ceforc.eu)", coordinato dalla Prof.ssa G. Alessandrini.

Il primo aspetto da considerare riguarda la distribuzione nel tempo dei messaggi e/o dei confronti tra i gruppi, senza considerare un eventuale legame tra

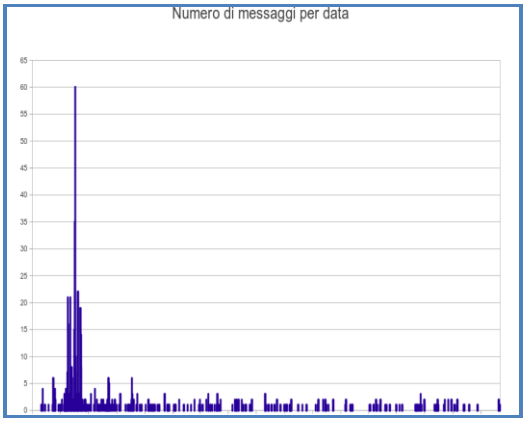
[311] S.A. Coutinho, *The relationship between goals, metacognition, and academic success*, in "Educate~", vol.7, n.1, 2007.

di essi, ai fini di avere una visione complessiva del "traffico" informativo che ha percorso entrambe le CodP nel periodo di tempo considerato. Per dare un significato più profondo ai dati raccolti e sulla scorta dei parametri di frequenza, dunque, si è proceduto con un'analisi quali-quantitativa delle schede prodotto, tenendo conto nello specifico: a) messaggi di socializzazione; b) interventi con proposte di argomenti da affrontare e/o nuove informazioni; c) messaggi riguardanti il supporto tecnologico quali difficoltà o facilità d'uso, commenti che rinforzano l'innovazione nella modalità di interazione; d) contributi specifici per l'argomento scelto, compresi i commenti rafforzativi; e) messaggi che contengono allegati relativi ai temi di discussione; f) messaggi che evidenziano una partecipazione collaborativa tra gli studenti; g) messaggi che incentivano l'utilizzo dell'IQA per approfondire i temi trattati o reperire materiale utile alla discussione; h) interventi che richiedono esplicito parere o aiuto.

Per quanto riguarda la CodP virtuale, la *tavola 8.5a* mostra chiaramente l'elevata e frequente percentuale sia di discussioni rispetto al lavoro da compiere sia gli interventi nella fase di compilazione delle schede, perché invitavano i partecipanti ad esprimere le loro preferenze e disponibilità. Lo stesso dicasi per la CodP in aula, come mostrato nella *tavola 8.5b*, seppur si registra un livello di partecipazione più lieve nella prima parte del laboratorio, causa l'assenza di alcuni studenti nei giorni deputati agli incontri.



Tav. 8.5a – CodP virtuale



Tav. 8.5b – CodP fisica

Fonte: Elaborazione personale

In ambedue le CodP, si ravvisa una situazione equilibrata rispetto all'articolazione delle attività previste dal protocollo, ma sulla base di una diversa tipologia di misurazione in quanto per le CodP virtuali è stato possibile calcolare il numero di argomentazioni che sono state generate dai partecipanti, nonché il numero degli interventi in ogni step di lavoro richiesto; mentre, per le CodP fisica è stato preso in considerazione il numero di messaggi per data ovvero il lavoro richiesto in uno specifico passaggio nella data stabilita. La differenza risiede nella "continuità del lavoro" nel senso di ragionare anche al di fuori dei momenti deputati all'incontro con il ricercatore per riflettere sui descrittori proposti e capire di conseguenza la loro collocazione nella scheda indicata. In questo caso, si registra un'incidenza maggiore – come evidenziato dal grafico – da parte della

CodP virtuale testimoniata dalla zona di massima intensità corrispondente al periodo della fase di intervento, dal primo al quinto incontro, e contrassegnati da una serie di puntini. La zona di massima intensità per le CodP fisiche, invece, si registra nel primo incontro in cui è stato riservato uno spazio nella spiegazione del lavoro e degli obiettivi delle attività. Il grafico è contrassegnato da una mancata uniformità negli interventi dei partecipanti rispetto alle schede proposte dettato dal fatto che il lavoro veniva svolto unicamente negli incontri con il ricercatore, escludendo la possibilità di continuare a coltivare comunità anche a posteriori. Questa annotazione dimostra a priori la maggiore incidenza di ambienti virtuali per favorire processi apprenditivi sia per sentirsi parte attiva e partecipativa nella comunità anche con un semplice messaggio di autoaffermazione (*ci sono anch'io!*). Ne è emerso un quadro di grande interesse per entrambe le CodP, che ha stimolato un ampio ventaglio di richieste e di offerte di esigenze, di saperi e di esperienze di vita. Sul versante delle richieste, alcuni partecipanti hanno dichiarato di voler approfondire il tema degli apprendimenti e dei paradigmi teorici nell'ambito di altre discipline; di come possano essere condivisi gli apprendimenti, formali o informali, che hanno luogo all'interno delle attività didattiche; di come affrontare in varie declinazioni la conoscenza dei modelli per la valutazione dell'apprendimento; quale sia il ruolo delle conoscenze implicite acquisite e quali percorsi didattico/formativi possano agevolare il proprio profilo personale/professionale dalla posizione di novizio a quella di esperto. Sul lato delle disponibilità, invece, alcuni membri hanno offerto la loro collaborazione per assistere la comunità sulle aree di conoscenza più specificamente tecniche ed organizzative (gestione dei tempi, della qualità del lavoro, la comunicazione, l'assegnazione dei compiti, fino al ruolo di animatore), mentre altri hanno dichiarato competenze più trasversali, ad esempio sulle tecniche di formazione (ricognizione e selezione della documentazione, uso dei *social media* ai fini dell'apprendimento, ecc.), altri ancora si sono proposti per le loro competenze sui *soft skill* (comunicazione, dinamiche di gruppo, conduzione di gruppi di lavoro, relazioni tra i membri del gruppo, ecc.).

Si evidenzia, dunque, con chiarezza che la comunità cerca avidamente scambi informativi di alto livello tra studenti che affrontano lo stesso percorso di studio, molto spesso condotto individualmente (nella preparazione di un esame, di un elaborato, nella scelta degli insegnamenti, ecc.), che sono tuttavia consapevoli di quanto sia importante il confronto tra le proprie esperienze e quelle dei propri pari nella costruzione condivisa della conoscenza, in un ambito oggetto sempre a continui cambiamenti.

Si può allora confermare l'ipotesi formulata alla base del progetto e secondo quanto ampiamente descritto nella prima parte del lavoro, cioè la possibilità di costituire delle CodPv in cui si registra la presenza di elementi che rafforzano lo sviluppo dell'identità comune, la presenza di interrelazioni che mettono in evidenza rapporti di amicizia, supporto e fiducia reciproci, la produzione collaborativa emersa dalle interazioni e tramite interventi/contributi significativi, la costruzione di una memoria documentale e l'attiva presenza di un nucleo ristretto di persone che curano lo sviluppo e l'aggiornamento della CodP. In tal modo, si è reso possibile dimostrare le tesi avanzate da Wenger quanto le

considerazioni sull'impatto degli ambienti virtuali secondo Trentin, ma nello specifico della didattica e del vivere quotidiano in un contesto come l'Università.

Le osservazioni delle CodP da parte del ricercatore sono state indirizzate ad analizzare la posizione dello studente rispetto agli scambi, spazi e tempi, la partecipazione periferica, la leadership, la misurazione delle competenze, la tracciabilità quantitativa dei messaggi.

Per quanto riguarda gli *scambi formali*, le CodP possono costituire una occasione efficace in cui favorire lo scambio e costruzione cooperativa di conoscenza. Le pratiche dei partecipanti ai gruppi rispecchiano l'importanza e l'utilità di questi momenti d'incontro, anche se, per sviluppare una didattica orientata allo sviluppo professionale in tutti i suoi aspetti, i momenti formali devono necessariamente esser supportati da momenti informali. Tra gli spazi e i tempi dove avvengono i confronti (gli scambi informali), dove gli studenti si sentono più liberi e meno vincolati rispetto agli incontri formali, troviamo principalmente i corridoi, il bar, le aule, le pause pranzo, le chiamate telefoniche, i minuti che precedono l'inizio delle lezioni, per le CodP fisiche; mentre, il numero di messaggi trascritti in un forum, la documentazione nel repository, per le CodP virtuali.

Si è potuto registrare, pertanto, alcune tracce di comunità di pratica a partire dall'incontro preliminare congiunto con i campioni di riferimento; in questo caso, gli studenti neofiti apprendono dagli studenti esperti (che hanno maggiore padronanza della materia) quali sono i modi di interpretare i descrittori, a quale dimensione assegnare maggiore importanza, come valutare i descrittori rispetto alla scala di misurazione proposta, e come operare la scelta del descrittore maggiormente critico e quale, invece, da considerarsi punto di forza.

I risultati emersi nel corso del laboratorio evidenziano che gli studenti, vuoi nel lavoro dell'IQA svolto in aula vuoi in modalità virtuale, condividendo le informazioni, le esperienze e le cosiddette "buone pratiche", negli spazi e tempi informali, fanno parte di tante comunità di pratica, pur non avendone la consapevolezza. Inoltre è rilevante sottolineare l'importanza di una *leadership diffusa e distribuita* tra gli stessi studenti facenti parte di un gruppo, che supporta e sostiene le proprie pratiche situate, fondamentali per comprendere l'efficacia dei processi apprenditivi dello studente.

Misurare le performances di una comunità significa anche valutarne gli effetti positivi rispetto agli attori coinvolti, derivanti dalla partecipazione alle attività comunitarie. Nelle attività di intervento un criterio di misura è rappresentato dalla rilevazione delle competenze, conoscenze o capacità acquisite e/o potenziate grazie ai vissuti comunitari, rilevabili attraverso un'apposita scheda di monitoraggio. Prevale in assoluto la capacità di autovalutazione delle competenze e dei propri bisogni di sviluppo e di apprendimento. Si tratta di una competenza particolarmente importante, di una meta-competenza di tipo cognitivo e critico-riflessivo, che consente di attribuire un valore aggiunto alle potenzialità "apprenditive" riconosciute e apprezzate nelle CodP, e nello specifico del modello dell'IQA. Correlata in buona misura alla precedente, la capacità di studio in un'ottica collaborativa e cooperativa è risultata un'altra competenza acquisita attraverso le interazioni nella comunità. Non meno importanti i valori attribuiti

alle restanti competenze, specie se rapportati al valore assoluto massimo assegnabile a ciascuna di esse. Nella percezione della maggior parte dei gruppi, queste competenze si ripercuotono in misura estremamente o abbastanza significativa nelle attività dell'IQA, fornendo, anche in questo caso, un riscontro positivo ad un altro importante criterio di valutazione di performance di CodP fisiche e in rete.

In sintesi, nelle attività di intervento proposte non si rilevano differenze significative tra le modalità di coltivazione di una CodP in aula piuttosto che una CodP condotta dai gruppi in modalità virtuale. Gli aspetti che si registrano nello specifico, attingono l'esigenza di: a) favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione degli altri; b) sostenere lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità di chi è in formazione rispetto al percorso da apprendere ed alle difficoltà che in esso si possono determinare; c) esigenza di favorire l'apprendere in gruppo come miglioramento della dimensione cooperativa in ambiente lavorativo; d) favorire la riflessione e il ragionamento; f) la codificazione efficace dei messaggi.

L'unico aspetto che delimita il grado di correlazione tra ambedue le CodP è la tracciabilità dei messaggi, ma anche questo aspetto meriterebbe ulteriori approfondimenti in quanto in un ambiente virtuale è facile poter ricostruire il livello di partecipazione – codificato in messaggi – ad un'attività e pertanto potrebbe, in prospettiva, essere ulteriormente estesa utilizzando gli strumenti propri dell'analisi quali-quantitativa, allo scopo di produrre una visione di "prossimità" del funzionamento delle CodP virtuali[312].

In sostanza, il modello proposto della CodPv è risultato efficace contraddistinguendosi per l'elevato grado di fiducia e confidenza tra i singoli individui e i gruppi che in essi coesistono ed il ricorso alla costruzione di pratiche comuni, di tipo riflessivo e trasformativo a partire da un'analisi del contesto.

8.5
L'IQA.
Le risultanze delle dimensioni dell'apprendimento

In questa sezione si vuole riportare le principali risultanze emerse dalla fase di svolgimento dell'attività di intervento legata al modello dell'IQA, che ha visto la costituzione di n. 5 CodP svolte in aula, e parimenti 5 CodP svolte a distanza.

Ogni gruppo di CodP era composto da cinque studenti in virtù del fatto di garantire coerenza nel processo di lavoro richiesto.

[312] Ad esempio, l'autore 103 ha partecipato a tre discussioni soltanto, lasciando però in ciascuna di esse almeno tre messaggi, mentre l'autore 109 ha partecipato a molte più discussioni (con un totale di 14 messaggi complessivi nel *forum*) ma solo una volta ha lasciato più di due messaggi in una di queste; ciò potrebbe stare ad indicare, ad esempio, una minore confidenza nelle proprie capacità. Nelle CodP fisiche, invece, seppur non è possibile tracciare il numero di messaggi lanciati da ogni singolo membro, è ravvisabile però l'approccio cooperativo al lavoro ed una partecipazione congiunta – e paritaria – alle attività proposte. È però da sottolineare che la CodP virtuale ha mostrato un maggiore coinvolgimento dei suoi membri al lavoro consegnando le schede richieste nei tempi antecedenti le date programmate, e quindi l'organizzazione del tempo è risultato legato ad una migliore definizione e coltivazione della pratica professionale.

La prima fase, definita anche di familiarizzazione, ha richiesto per entrambe le CodP un maggior margine di tempo rispetto a quello programmato, in quanto i gruppi per la prima volta si sono cimentati nella lettura, comprensione e successiva riflessione sulle possibili ricadute del descrittore rispetto alla propria esperienza universitaria. Lo strumento somministrato è stato denominato IQA-Set1 ed i gruppi sono stati chiamati ad analizzare separatamente i descrittori per ogni dimensione oggetto dell'indagine, nonché di individuare la posizione del descrittore tra tre parametri di valutazione: è caratteristico, nel senso che il contenuto riportato nel descrittore si correla in modo efficace a quanto lo studente percepisce dalle esperienze quotidiane cui partecipa all'interno del contesto universitario; neutrale e/o non importante, sta ad indicare che il gruppo esprime delle considerazioni discordanti nella lettura del descrittore oppure perché reputato non particolarmente importante; e quindi non caratteristico, significa che il descrittore rapportato al contesto universitario può rivelarsi una criticità.

I gruppi sono chiamati, dunque, alla lettura di n. 63 descrittori ed alla compilazione di una griglia di valutazione in relazione all'apprendimento formale, non formale e informale a partire dalla elaborazione di una propria carta d'identità, ovverosia di raccontare l'*esperienza universitaria con un aggettivo*.

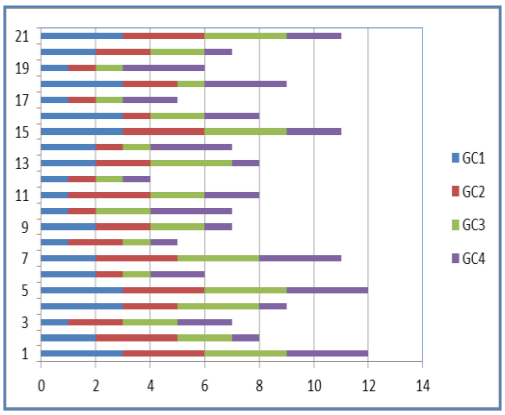
Questo primo step consente di comprendere il livello di comprensione da parte dello studente della mappatura proposta, se realmente possono avere una ricaduta nel contesto considerato, e di attivare un processo riflessivo ed una coerenza logica nel posizionamento degli stessi nella scheda consegnata. La prima fase, in particolare, è risultata essere la più delicata anche perché gli studenti dovevano avere chiaro l'obiettivo che si intendeva perseguire, nonché capire quali descrittori potessero risultare come punto di forza e quali di debolezza, in virtù anche della coerenza nei passaggi successivi richiesti. Infatti, nella seconda fase i gruppi sono stati invitati a rileggere nuovamente la mappatura dei descrittori e collocarli unitamente in una scheda, il Set2, in cui si richiedeva una riflessione approfondita del descrittore analizzato rispetto ad una delle nove "caselle di valutazione" previste. In questo caso, il ricercatore ha avuto modo di comprendere l'effettivo punto di vista dello studente (e quindi del gruppo) rispetto alla dimensione dell'apprendimento analizzata singolarmente e rispetto ad una analisi della stessa dimensione in un quadro epistemologico comprensivo anche delle altre due dimensioni dell'indagine, e comprendente l'effettiva validità nei posizionamenti scelti dai gruppi.

Le *tav. 8.6* illustrano il posizionamento dei descrittori per la dimensione formale (*8.6a*), non formale (*8.6b*), e informale (*8.6c*) sia per il gruppo di controllo che per quello sperimentale.

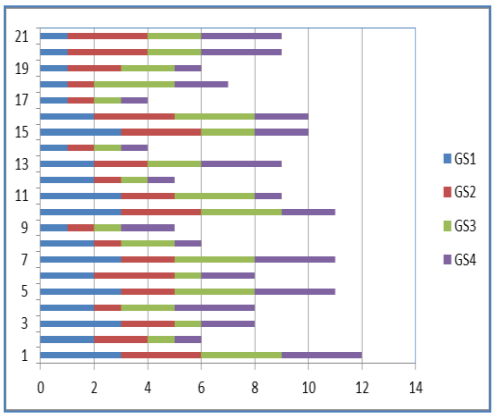
Dalla lettura dei grafici, si riscontrano poche differenze tra le scelte operate dalle CodP fisiche e le CodP virtuali. Operando un confronto statistico basato sulle medie, i fattori che discostano maggiormente i due campioni riguardano il descrittore 2 e 9 esclusivamente deputati alla didattica.

Se per il GC l'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – consente di sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci; per il GS, tale fattore si

ravvisa in misura non preponderante. Altresì il fattore 2, seppur con una differenza non molto accentuata, in cui il Corso fornisce occasioni che oltrepassino la visione classica della didattica, ma la stessa viene intesa come un momento educativo-formativo in cui si possa favorire lo scambio, la reciprocità tra docenti e studenti.



Tav. 8.6a – IQA/AF GControllo



Tav. 8.6a1 – IQA/AF GSperimentale

Fonte: Elaborazione personale

A conferma invece di quanto già rilevato nelle fasi precedenti, la valutazione nella dimensione formativa costituisce la principale criticità avvertita da parte dei gruppi. Uno degli aspetti, pertanto, è che la partecipazione ai Corsi consenta di sviluppare buone capacità critiche e di analisi nell'affrontare un compito o un particolare problema ma si rimarca la necessità di una didattica con "veste diversa", più innovativa, che sappia aggiornarsi per operare quella trasformazione che tanto si reclama a livello europeo.

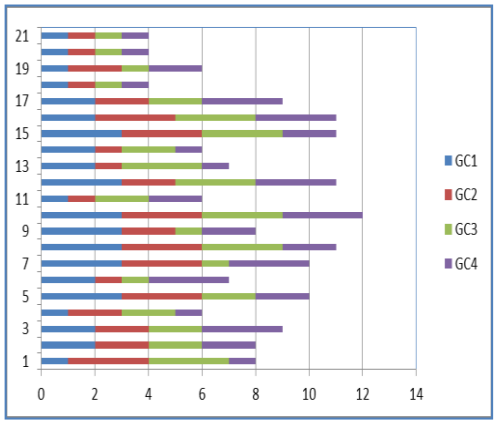
La strategia consiste nella predisposizione e gestione di specifici ambienti di apprendimento on line: formazione blended e apprendimento collaborativo in rete si rivelano strumenti centrali nel percorso didattico in quanto il loro utilizzo rappresenta una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti, rendendo più flessibili anche i processi legati al momento valutativo delle pratiche.

Tale aspetto si ravvisa sostanzialmente nella dimensione dell'informale.

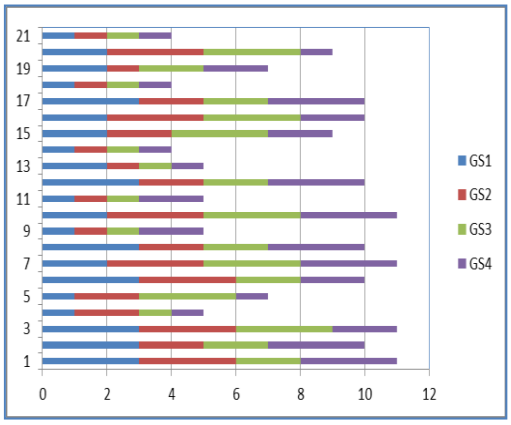
Nella dimensione del non formale, si registrano delle differenze più evidenti in particolare per quanto riguarda l'elenco dei primi descrittori.

Ciò è giustificato dal fatto che la dimensione misura in particolare il livello di utilizzo della rete sia per scopi personali quanto per motivi legati allo studio, ed in particolare il GS attribuisce un valore di "forza" per quei descrittori che ad avviso del GC possono essere interpretati come fattori distorcenti, e quindi mancanti, nella pianificazione didattica dei corsi che si prestano a frequentare (o che hanno frequentato).

Tra i pochi punteggi che hanno registrano una similarità nella collocazione nello schema, è la convinzione che la rete consenta di oltrepassare le barriere spazio-temporali e di porsi come dispositivo erogatore di informazioni, le quali possono essere condivise tra gli internauti.



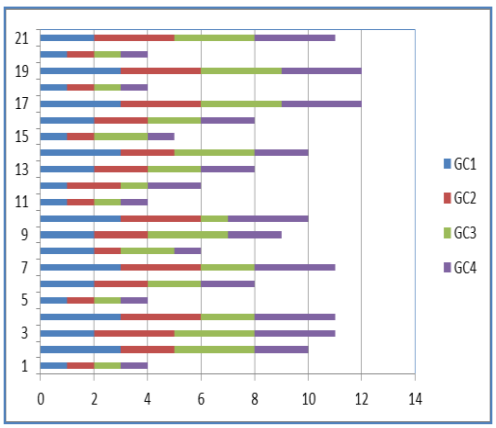
Tav. 8.6b – IQA/ANF GControllo



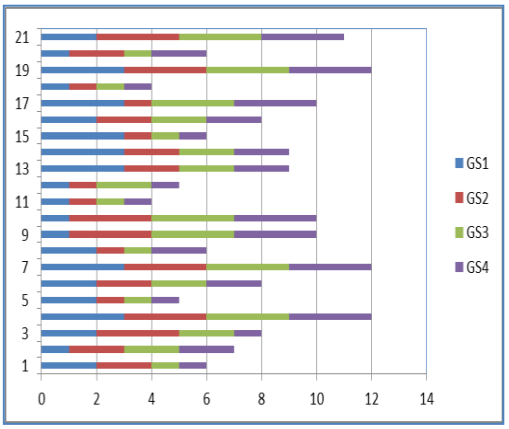
Tav. 8.6b1 – IQA/ANF GSperimentale

Fonte: Elaborazione personale

È altresì condiviso il fatto che la preparazione universitaria e le attività quotidiane permettono di saper lavorare con cognizione di causa, una maggiore sicurezza nelle capacità e competenze, la costruzione di un dialogo condiviso. Ma è indubbiamente il forte senso di responsabilità, l'apertura al confronto appreso nel corso degli anni a costituire la chiave di accesso per sviluppare e maturare una propria esperienza lavorativa.



Tav. 8.6c – IQA/AI GControllo



Tav. 8.6c1 – IQA/AI GSperimentale

Fonte: Elaborazione personale

Nella dimensione informale si è cercato, come primo aspetto, di indirizzare gli intervistati ad una riflessione in merito alle strategie di apprendimento che sono state trasmesse da uno specifico insegnamento e necessarie per operare una decodifica del/dei contesto/i presso cui si opera, nonché capire il grado di influenza nell'interazione sociale stabilita con i propri colleghi al fine di conseguire i migliori risultati previsti. Il dato che si registra sta proprio nella necessità di coltivare situazioni e/o occasioni di promozione dell'interazione sociale in quanto strumento che stimola e facilita l'apprendimento di ciascuno, nonché di arricchimento personale e di condivisione delle conoscenze e delle competenze attraverso l'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi. E questo aspetto emerge anche tra le strategie di apprendimento elaborate dai

soggetti: per affrontare una nuova situazione oppure un compito si fa riferimento a tutto quello che si è studiato in passato sia attraverso gli insegnamenti disciplinari sia tutti gli stimoli provenienti dal tempo libero, ma in particolare si attiva un meccanismo di osservazione di quello "che gli altri fanno" per affrontare la medesima situazione, in modo tale da poter valutare le migliori azioni da compiere per raggiungere gli obiettivi posti.

Parola-chiave è dunque *partecipazione* nel senso di essere parte attiva alle numerose attività (che siano sportive o ludiche, ecc.) in quanto vengono offerte occasioni in cui far emergere la capacità di iniziativa e di imprenditività e riconducibile – nello specifico – alla capacità di tradurre le idee in azioni, la creatività, l'innovazione e la capacità di risoluzione e di fronteggiamento dei rischi.

La *tav. 8.6d* fornisce una descrizione dettagliata delle medie risultanti dal punteggio che ogni gruppo appartenente ai due campioni ha attribuito a ciascun descrittore e per ogni dimensione correlata. A fronte di un andamento piuttosto similare tra GC e GS, l'IQA Set2 consente di raffrontare le posizioni con le analisi fattoriali elaborate nelle fasi precedenti, ed in particolare di poter comprendere quale dimensione dell'apprendere registra un maggiore posizionamento da parte dello studente.

Nella dimensione dell'apprendimento formale, le maggiori criticità da parte di ambedue i gruppi è nella categoria "*Valutazione*" (GC 5,25%, GS 4,92%), nello specifico per lo studente appare poco chiaro le modalità attraverso cui sia possibile misurare in maniera sistematica i risultati apprenditivi conseguiti. La categoria "*Metodologia didattica*" (GC 5,71%, GS 5,58%) appare come punto di forza a testimonianza del fatto che lo studente considera la didattica non solo come momento in cui vengono erogati contenuti di cui è spettatore passivo, ma viene considerata come occasione per apprendere e per coltivare nuove competenze. Le altre aree, invece, sono così ripartite:

- Comunicazione e collaborazione (GC 5,06%, GS 4,69%);
- Studio individuale (GC 5,10%, GS 4,92%)
- Materiali e scambio (GC 6%, GS 6%)
- Rete (GC 5,20%, GS 5,20%).

Nella dimensione dell'apprendimento non formale, la maggiore criticità invece si registra proprio nella "*Didattica*" (GC 4,44%, GS 4,37%), in quanto non viene pensata e pianificata come strumento di accompagnamento del percorso universitario dello studente, tanto da trovare un adeguato sostegno nella relazione con i propri colleghi, nella pratica, nelle proprie competenze apprese in contesti al di fuori dell'Università. L'elenco di queste situazioni possono rendere possibile un processo generativo che aiuti lo studente a raggiungere risultati migliori rispetto al compito richiesto.

A conferma di quanto già rilevato, la categoria "*Scambi*" (GC 6,5%, GS 6,25%) è per lo studente la più rilevante in quanto si propongono attività formative che favoriscono l'interazione peer to peer, networking, e la capacità di lavorare in gruppo. Nello specifico delle categorie:

- Studio autonomo (GC 5,55%, GS 6,3%);
- Rete (GC 5,67%, GS 4,58%);

- Pratica (GC 4,68%, GS 4,88%).

Descrittore	GC	GS
1. DIDATTICA - La didattica è il momento in cui la conoscenza viene "messa in forma", la lezione viene pensata come spazio di originale elaborazione del sapere da parte dello studente, la ***rappresentazione dominante della conoscenza è a forte componente euristica***	9	9
2. COMUNITA' DI PRATICA - L'offerta formativa del Corso di Laurea è orientata non soltanto all'erogazione di contenuti ma anche ***come "communitas" all'interno della quale ricerca, produzione culturale , mutuo scambio*** tra docenti e studenti costituiscono parte integrante di un unico sistema	4,5	4,625
3. COMUNITA' DI PRATICA - Il progetto didattico-formativo pone lo studente ***nella condizione di rispondere positivamente alle attività proposte lasciando tracce di sé*** (testuali) nell'ambiente, mette a disposizione conoscenze e competenze a beneficio degli altri studenti legittimando la partecipazione periferica	5	5,5
4. APP&COMP - I metodi per lo sviluppo delle competenze e per lo sviluppo dell'apprendimento si configurano come ***strumenti capaci di conciliare l'espressione dell'autonomia individuale con il potenziamento dei progetti didattico-formativi*** permettendo di accompagnare il cambiamento con la crescita degli studenti e la ricerca dell'efficacia	5,25	4,8125
5. LEARNING OUTCOMES - La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze vengono saldamente ***raccordati ai risultati di apprendimento (learning outcomes)***, così da consentire la connessione tra apprendimenti formali, non formali ed informali e per accrescere la trasparenza di qualifiche e competenze nel mondo del lavoro	9	9
6. APP&COMPETENZE - Le attività proposte agli studenti ***indirizzano allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo***, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'Università e dai diversi docenti. I ***contenuti curricolari risultano flessibili*** e dalla struttura aperta in modo da consentire percorsi diversificati	4	3,75
7. DIDATTICA - L'apprendimento è più efficace ***quando l'apprendimento iniziale è immediatamente seguito dall'applicazione***: le attività didattiche e laboratoriali mettono gli studenti nella condizione di imparare di più quando sono obbligati a rendere visibile e osservabile ciò che apprendono attraverso esercitazioni, simulazioni, ecc.	7,5	7,875
8. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Il Corso di Laurea prevede esclusivamente attività formative frontali, dotate di particolare efficacia nella trasmissione degli elementi fondamentali delle diverse discipline approfonditi attraverso opportuni riferimenti bibliografici e ***finalizzati alla comprensione "monografica" degli argomenti***	1,75	1,9375
9. DIDATTICA - L'offerta formativa del Corso di Laurea –nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – ***mi consente di sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione***, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci	4,75	4,6875
10. BLENDED LEARNING - ***La formazione in modalità blended e l'apprendimento collaborativo in rete*** sono strumenti centrali nel mio percorso formativo. Il loro utilizzo ha dato una ***significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti***	4,5	4,875
11. DIDATTICA - Quando il docente "fa lezione" o un esperto partecipa a un seminario (in aula, on line, in videoconferenza) ***lo studente osserva e tocca con mano il mondo intellettuale del docente***, ossia i suoi strumenti, i metodi operativi e le procedure da seguire nel lavoro di ricerca	5,25	6,0625
12. VALUTAZIONE - I risultati apprenditivi nelle singole unità didattiche sono verificati e valutati in modo sistematico, in itinere oltre che nella fase conclusiva e su tali basi vengono riorientati	1	1
13. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Il Corso –attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi –aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (***saper essere***)	5	5
14. INNOVAZIONE E CREATIVITA' - Si propongono attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla ***valorizzazione e attivazione delle esperienze degli studenti***, delle risorse del contesto universitario, orientamento all'azione	3,75	3,6875
15. APPRENDIMENTO - Il Corso di Laurea prevede delle attività formative indirizzate al lavoro di gruppo ***al fine di essere rispondente al bisogno espresso di facilitare il proprio apprendimento***	7,25	7,3125
16. DIDATTICA - ***La proposta di lavori, di esercitazioni e progetti svolti in aula*** possono favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso	5,25	4,5625
17. DIDATTICA - Il Corso di Laurea prevede ***la possibilità di reperire materiali e documenti utili*** per la programmazione e la regolazione dello studio	2,5	2,625
18. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Il Corso –attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi –aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (***saper fare***)	5,75	5,1875
19. RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA - Le relazioni tra docenti e studenti ***sono oggetto di una progettazione esplicita*** mirante a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, rispettoso e insieme stimolante e propositivo verso il proprio percorso di studio	3,5	3,625
20. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - ***Capacità di formulare giudizi in autonomia***: ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti.	3,5	3,375
21. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Si propongono ***attività che contribuiscano alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente***: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv) e tutoring per progetti di sviluppo professionale (colloqui, focus group, ecc.)	6,5	6,375
22. APPRENDIMENTO - Lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente (come la lettura di libri, articoli e altro materiale; l'uso di materiale audiovisivo e la navigazione di risorse nel web; la partecipazione a seminari, discussioni, gruppi di aiuto-aiuto; problem solving e discussioni di casi) ***permette una maggiore flessibilità nell'apprendimento***	6	6,75
23. COMUNITA' DI PRATICA - Lo studente contribuisce alla ***strutturazione dell'ambiente di apprendimento e del proprio contesto***, si pone come interlocutore per la costruzione del sapere, prende decisioni, valuta e si auto-valuta. Tradotto in termini di competenze, il profilo dello studente si caratterizza per la sottolineatura del saper organizzare e organizzarsi, del saper condividere e del saper valutare e	6	6
24. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - Il progetto didattico-formativo segnala un'adesione a una concezione pedagogica dell'apprendimento in cui ***lo studente è chiamato a farsi parte attiva di un contesto sociale***, si connette alle azioni dei propri colleghi partecipando alla vita del contesto di pratica	5,5	5,625
25. LEARNING OBJECT - L'azione didattica ***rende possibile la costruzione/reperimento e contestualizzazione di learning objects***, la personalizzazione delle aree di lavoro e degli strumenti di interazione, la profilatura degli utenti	2,5	2,875
26. BLENDED LEARNING - ***L'erogazione delle unità didattiche in modalità blended*** attiva e ricontestualizza le esperienze degli studenti lungo le dimensioni emancipatoria (*conoscenza intesa come empowerment*) e performativa/generativa (*conoscenza in azione*) e favorisce un apprendimento riflessivo ed espansivo e lo sviluppo di una progettualità creativa	6	5,75
27. COMUNITA' DI PRATICA - ***L'istituzione si organizza come comunità di apprendimento professionale*** per favorire il miglioramento e la valutazione continua delle finalità e delle competenze con processi che coinvolgono l'interno (*auto-peer valutazione*) e l'esterno (*etero-valutazione e accountability*)	4,5	4,375
28. INTERAZIONE E NETWORKING - Si propongono attività formative che contribuiscano ***ad elevare il grado di interazione in un'ottica di networking***, scambiando messaggi, svolgendo compiti didattici e di ricerca, avvalendosi di sistemi di comunicazione caratterizzati da numerosi livelli di integrazione (blog, forum, social network, wiki, ecc.)	7,25	6,8125
29. APPRENDIMENTO - Ciò che ho imparato in contesti non universitari ***hanno dato un taglio più che pratico*** alle mie competenze professionali	7,75	7,4375
30. APPRENDIMENTO RIFLESSIVO - L'esperienza di vita e di lavoro conduce a ***modificare e rivedere continuamente la propria visione della realtà***, non tanto negli aspetti valoriali personali di fondo, che rappresentano un orientamento forte e stabile nella vita, quanto ***nella capacità di cogliere la complessità della realtà e la pluralità dei punti di vista che sottendono le scelte delle persone***	5,25	4,5625

31. INTERAZIONE PEER TO PEER - ***La possibilità di condividere***, superando limiti di spazio e tempo, ***una quantità ampia di informazioni***, nonché l'opportunità di contribuire, attraverso l'apporto personale, al costante aggiornamento delle stesse	7,75	7,9375
32. APPRENDIMENTO - È necessario uscire dalla logica prescrittiva dei processi di apprendimento: per conseguire migliori risultati nello studio è necessario ***stimolare un apprendimento personalizzato e individualizzato***, in funzione delle caratteristiche e delle specificità degli individui	3	3,25
33. COMUNITA' DI PRATICA - ***Sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio***, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio	8,25	8,0625
34. RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA - Si propongono attività che contribuiscano ***alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente***: coaching e counselling per sviluppare competenze specifiche; incontri oltre le attività formali face to face o attraverso ambienti digitali	4,75	4,4375
35. APPRENDIMENTO RIFLESSIVO - Il progetto didattico consente di ***attivare momenti di riflessione e di scambio sulla rappresentazione*** da parte dello studente della situazione didattica e formativa in atto e della sua evoluzione (in aula e in videoconferenza)	3,5	2,875
36. APPRENDIMENTO - Per arricchire ***la mia preparazione di studio e per ampliare il bagaglio culturale***, si fa periodicamente ricorso alla lettura di articoli in rivista di larga diffusione ed anche ai motori di ricerca quali wikipedia, google scholar, ecc.	7,25	7,0625
37. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - ***Capacità di lavorare in gruppo***: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze e sapere riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze	7,5	7,875
38. APPRENDIMENTO - Un clima positivo in aula e una buona relazione basata sulla fiducia ***si traducono in un incentivo all'apprendimento***	6	6,25
39. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - Si propone regolarmente ***un'esperienza didattica e formativa vissuta virtualmente ed emozionalmente*** tanto da permettere allo studente di apprendere simultaneamente con altri utenti mantenendo una propria individualità/identità e, allo stesso tempo, la creazione di una conoscenza collettiva multidisciplinare	2,5	2,375
40. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Periodicamente si propongono ***attività di studio in uno spazio virtuale di apprendimento***, quali: la ricerca individuale, la richiesta di pareri, consigli, consulenze professionali da esperti o colleghi, l'apprendimento collaborativo in gruppi di lavoro, partecipazione a corsi e lezioni virtuali	3,75	4,1875
41. APPRENDIMENTO E CONOSCENZA - In contesti formali e non, ***cerco di essere disponibile ad imparare qualcosa*** e di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale e professionale	2,75	2,6875
42. COMPETENZE - Il Corso di Laurea consente agli studenti lavoratori che esercitano professioni affini ai suoi contenuti ***il riconoscimento di competenze in sostituzione o in integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami previsti*** al fine di garantirne una maggiore spendibilità in campo professionale	1	1
43. PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE - La scansione del tempo e i ritmi della giornata sono ***oggetto di una progettazione esplicita al fine di legittimare i ritmi sociali*** pur salvaguardando quelli individuali, per favorire il senso di socializzazione e di appropriazione del tempo quotidiano	1	1
44. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - ***Le situazioni caratterizzate dalla centralità dell'interazione peer-to-peer*** preludono a scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno dei partecipanti in un'impresa comune (lavoro di gruppo virtuale, discussione di casi in videoconferenza, problem solving, ecc.)	7	6,5
45. USO DEI MEDIA - L'utilizzo dei media e delle tecnologie nella prassi quotidiana ***favorisce la "condivisione sociale del sapere" ed una "nuova democrazia della conoscenza"***, aprendo originali prospettive alla didattica tanto da presentarsi come luogo e confronto tra diversi punti di vista	6,5	7,125
46. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - ***La diversità dei modi in cui gli studenti più anziani e i nuovi arrivati stabiliscono e conservano identità*** – nel corso delle attività didattico-formative – genera prospettive differenti sulla pratica e il suo sviluppo	8	8
47. BLENDED LEARNING - L'uso delle tecnologie a scopo didattico ***rendono le persone alone together, insieme ma sole***: raccolte nello stesso spazio fisico, ma stordite dal rapporto ipnotico con il proprio strumento di comunicazione	1,75	1,6875
48. USO DEI MEDIA - L'uso dei media consente agli studenti di acquisire competenze – come quelle del ritaglio, della ricontestualizzazione, della composizione in sintesi – che sono preziose (e difficilmente raggiungibili) in aula nel corso delle attività didattiche ***al fine di potenziare i processi di negoziazione dei significati simbolici costruiti***	4	4
49. COMUNITA' DI PRATICA - Si promuovono ***discussioni scientifiche e incontri sociali***, come: il ricevimento del professore, il tutoring, la partecipazione a seminari e convegni, la preparazione/partecipazione a esami orali, dialoghi informali con altri studenti	7	7
50. APPRENDIMENTO RIFLESSIVO - Le strategie di apprendimento che utilizzo derivano generalmente ***da un apprendimento autonomo che tendo ad affinare attraverso costanti riflessioni***, utili ad apportare modifiche e correzioni appropriate allo specifico compito assegnato	3,25	2,8125
51. PRATICA - Attraverso la partecipazione a progetti lavorativi/ludici ***ho la possibilità di confrontare i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà***, che spesso offre visioni e aspetti che si discostano, in parte o totalmente da quanto appreso	6,25	6,3125
52 - COMUNITA' DI PRATICA - ***L'interazione instaurata con i compagni di studio***, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, ***rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento***, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi	7	6,5
53. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - Disponibilità alla modifica dei comportamenti e dei modelli mentali acquisiti verso una ristrutturazione del proprio ***campo cognitivo in grado di interagire in modo più consono con i contesti interni ed esterni***	3	1,5
54. PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE - La coltivazione e lo sviluppo di un bagaglio di competenze ***non ha solo la funzione comunicativa interna ma mira a socializzare all'esterno*** (ad esempio, ad altre università, al mondo del lavoro, ad altre agenzie del sociale, ecc.) i risultati più significativi	2,5	2,875
55. USO DEI MEDIA - La possibilità di usare – e scegliere – ***modi e media diversi di comunicazione didattica*** sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) al fine del completamento e revisione di un progetto didattico-	5	5,25
56. BLENDED LEARNING - Sfruttare ***opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti***, nell'ambito delle comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC	7	6,75
57. IDENTITA' E PARTECIPAZIONE - L'utilizzo delle fonti di informazioni nello studio e nel tempo libero – quali web, giornali/libri/riviste ed anche il gruppo di pari – può costituire la principale traiettoria di apprendimento ***per migliorarsi/realizzarsi ed acquisire maggiore consapevolezza sui metodi e strategie sul modo di lavorare***	2,75	2,9375
58. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - ***Capacità di comunicare efficacemente***: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non specialisti del settore	4,25	4,3125
59. APPRENDIMENTO E COMPETENZE - Il progetto didattico-formativo persegue la finalità di ***favorire lo sviluppo delle capacità di negoziazione sociale*** delle regole in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo studente	7,75	7,9375
60. INNOVAZIONE E IMPRENDITIVA' - Si promuovono ***occasioni in cui far emergere senso di iniziativa e di imprenditività***: trasferire le idee in azioni, stimolare la creatività, innovazione e capacità di rischio	1	1
61. COMUNITA' DI PRATICA - L'uso delle tecnologie a scopo didattico ***facilitano la costruzione di un contesto professionale "in dialogo continuo"***, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale	8,25	8,3125
62. BLENDED LEARNING - Offrire ***opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti***, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC	2,25	2,3125
63. USO DEI MEDIA - La possibilità di usare – e scegliere – ***modi e media diversi di comunicazione didattica*** sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) permette di mantenermi costantemente aggiornato sul lavoro,	7,75	8,1875

Tav. 8.6d – IQA Scheda Apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

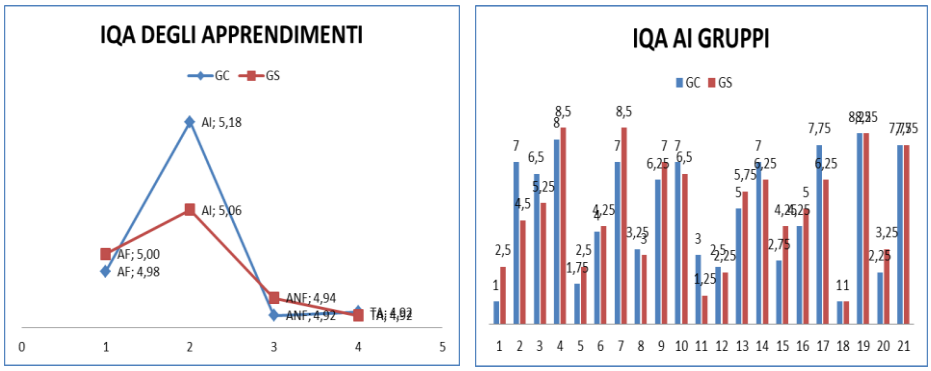
Infine la dimensione informale: dalla lettura del registro di analisi non si evincono delle differenze notevoli tra le categorie individuate. In particolare, i gruppi sottolineano che con il supporto dell'IQA-Set2 è stato possibile collocare ulteriormente i descrittori in quanto a loro avviso potevano essere classificati come "caratterizzanti", salvo delle situazioni isolate e avvertite come critiche.

La distribuzione dei valori percentuali delle categorie è stata, pertanto, la seguente:

- Studio autonomo (GC 3,55%, GS 3,75%);
- Didattica (GC 4,75%, GS 5,5%);
- Rete (GC 4,71%, GS 5,04%);
- Comunicazione (GC 6%, GS 5,62%);
- Scambi (GC 6,2%, GS 5,4%).

Correlando le risultanze statistiche emerse dal calcolo delle medie per ambedue i campioni destinatari dell'intervento, è possibile rilevare il livello di incidenza degli apprendimenti, oltre ad una tracciabilità specifica dei 63 descrittori. Ciò è stato ulteriormente confermato con la somministrazione delle schede Set3 e Set4; nella prima, ogni gruppo è stato invitato ad operare la scelta di tre descrittori da ogni macro-categoria di riferimento e che riguardava gli aspetti ritenuti critici, neutri e importanti per il proprio percorso di studio, nella seconda invece è stato possibile verificare il posizionamento degli stessi frutto di una scelta condivisa per la CodPv constatando pertanto sia la collocazione dei descrittori individuati nei diversi parametri di valutazione sia la dimensione dell'apprendimento. Inoltre, è stato possibile verificare se la dimensione dominante si correli perfettamente con il calcolo del confronto medie operato nella scheda Set2.

Per quanto riguarda quest'ultima, nell'analisi specifica degli apprendimenti valutati sia da GC sia da GS si rileva la seguente situazione (*Tav. 8.7*):



Tav. 8.7 – IQA apprendimenti & IQA gruppi
Fonte: Elaborazione personale

Per quanto riguarda l'IQA degli apprendimenti, le risultanze emerse riguardano:

- Dimensione apprendimento formale (GC 4,98%, GS 5%);
- Dimensione apprendimento non formale (GC 4,92%, GS 4,94%);
- Dimensione apprendimento informale (GC 5,18%, GS 5,06%).

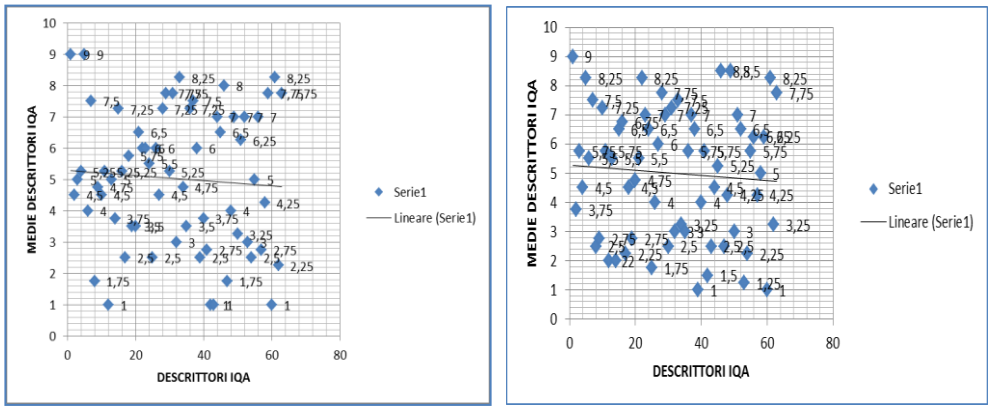
Si evince quanto la dimensione informale costituisca un ambito di importanza per entrambi i campioni di studenti, ulteriormente confermato dalla distribuzione

dei 21 descrittori di riferimento in cui si ravvisa un valore medio che spazia tra il 6,25% ed il 7,55%.

Le variabili che hanno registrato un valore pari a 1 e 2,5% sono giustificative del fatto che i gruppi sono stati in qualche modo costretti al posizionamento delle stesse nel parametro di valutazione considerato critico. Tali riflessioni sono state poi confermate dal calcolo delle medie della dimensione rispetto ai singoli descrittori e per gruppo di riferimento. Questi dati sono stati poi comparati con la Scheda Set4 che delinea il profilo degli apprendimenti. Anche in questo caso, l'ANF si è rilevata come dimensione critica per gli studenti con una percentuale pari al 52,38% rispetto all'informale che ha raggiunto un livello di criticità pari al 10,52% ed il restante dimostra la validità della dimensione di riferimento, quale punto di forza e/o dimensione caratterizzante per lo studente.

Nel grafico è possibile evincere anche la dimensione tecnologica, TA, che ha registrato per ambedue i gruppi un valore soglia pari a 4,92%, a conferma di quanto le tecnologie siano importanti per "guidare e sostenere" i processi apprenditivi degli studenti.

La *tavola 8.7a* descrive la collocazione dei 63 descrittori e la tracciabilità delle tre dimensioni, distinte in GC e GS. La collocazione dei descrittori è stata calcolata mediante la dispersione in modo tale da fornire un quadro analitico rispetto al modello dell'IQA proposto.



Tav. 8.7a – Collocazione descrittori per Gruppi IQA
Fonte: Elaborazione personale

In questo caso, mentre i gruppi del GC hanno registrato un andamento non lineare nella posizione dei descrittori rispetto agli ambiti di valutazione previsti; al contrario, i gruppi facenti parte del GS hanno un'opinione comune rispetto al parametro valutativo per ciascuna variabile proposta, tanto da facilitare il lavoro finale circa il posizionamento finale dei descrittori nel Set4. Nello specifico, dall'analisi dei gruppi GC si evince la dispersione in modo particolare nella dimensione del non formale con una distanza di punteggi che varia tra il 5,10% ed il 4,65%; mentre, considerando GS in tutte le dimensioni di riferimento si rileva uno scarto pari allo 0,05% da non considerarsi rilevante ai fini della validità dei dati. Se analizziamo in modo particolare la dimensione informale, si evidenzia una maggiore linearità nel posizionamento dei descrittori; infatti, mentre i gruppi GC hanno segnatamente un valore superiore al 5% e con una differenza non

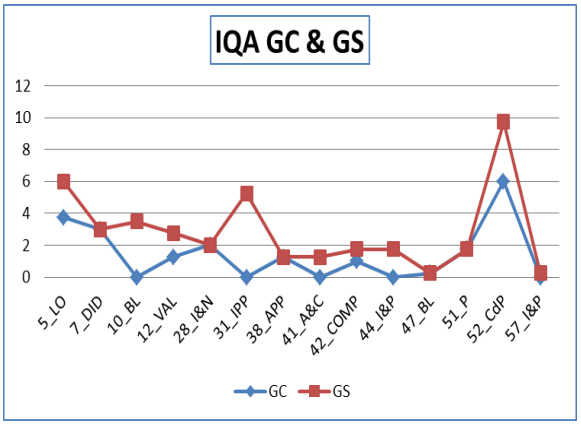
particolarmente marcata tra i singoli gruppi (5,23%, 5,38%, 5,05%, 5%), anche per il GS si riscontra la stessa situazione con un margine di distanza ancora inferiore (5,05%, 5,10%, 5,05%, 5,05%).

Questa fase ha consentito, dunque, di eliminare quelle variabili che poco (o nulla) registrano una corrispondenza con quanto viene quotidianamente proposto nell'Università, oppure per la difficile comprensibilità del testo stesso. Parimenti, conferma la correlabilità tra le variabili più significative per i gruppi con le rilevazioni effettuate nelle fasi precedenti. Nel Q-Set4, infatti, i descrittori sono stati ulteriormente collocati nei diversi ambiti di valutazione ma risultato di una scelta condivisa e cooperativa in funzione del fatto che i gruppi di ogni CodP sono stati chiamati congiuntamente alla costruzione della "piramide degli apprendimenti" in cui emergerà il descrittore più rilevante.

La fase intervento, pertanto, trova conferma nella CodPv, in cui i gruppi sono stati chiamati ad individuare con un aggettivo la dimensione dell'apprendimento formale, con un colore la dimensione dell'apprendimento non formale e informale, fino a descrivere la propria comunità individuando con una parola-chiave la sinergia e la collaborazione in gruppo: in sintesi, *partecipazione & appartenenza*.

Rispetto ai descrittori che compongono il Q-Set4, a parere della CodPv risultano come variabili particolarmente critiche quelle appartenenti alla dimensione del non formale, a dimostrazione di come si faccia poco per fornire strumenti e metodi per acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale e professionale.

La *tav. 8.7b* descrive, pertanto, il profilo degli apprendimenti.



Tav. 8.7b – Il profilo degli apprendimenti
Fonte: Elaborazione personale

Dal grafico si evince una situazione non concorde tra le due CodP, in modo particolare prendendo in considerazioni variabili quali AF7_DID (GC 0%; GS 3%), AF10_BL (GC 0%, GS 3,5%), ANF31_IPP (GC 0%, GS 5,25%).

Le altre variabili, invece, hanno riscontrato valori delle variabili che si discostano leggermente tra i due campioni, tanto da confermare l'ipotesi alla base della ricerca, ovvero dell'efficacia della CodPv nel modello dell'IQA; nello specifico:

- AF5_LO: GC 3,75%, GS 2,25%;
- AF12_V: GC 1,25%, GS 1,5%;
- ANF28_I&N: GC 2%, GS 0%;
- ANF38_A: GC 1,25%, GS 0%;
- ANF41_AC: GC 0%, GS 1,25%;
- AI42_C: GC 1%, GS 0,75%;
- AI44_IP: GC 0%, GS 1,75%;
- AI47_BL: GC 0,25%, GS 0%;
- AI51_P: GC 1,75%, GS 0%;
- AI52_CdP: GC 6%, GS 5,50%;
- AI57_IP: GC 0%, GS 0,25%.

Rispetto alla dimensione valutativa *non caratterizzante*, l'aspetto considerato particolarmente critico per la CodPv attiene la *valutazione* (AF12_V), in quanto ad opinione degli studenti i risultati apprenditivi nelle singole unità didattiche non sono adeguatamente verificati e valutati in modo sistematico, in itinere oltre che nella fase conclusiva tanto da generare demotivazione nel proseguo del percorso di studio.

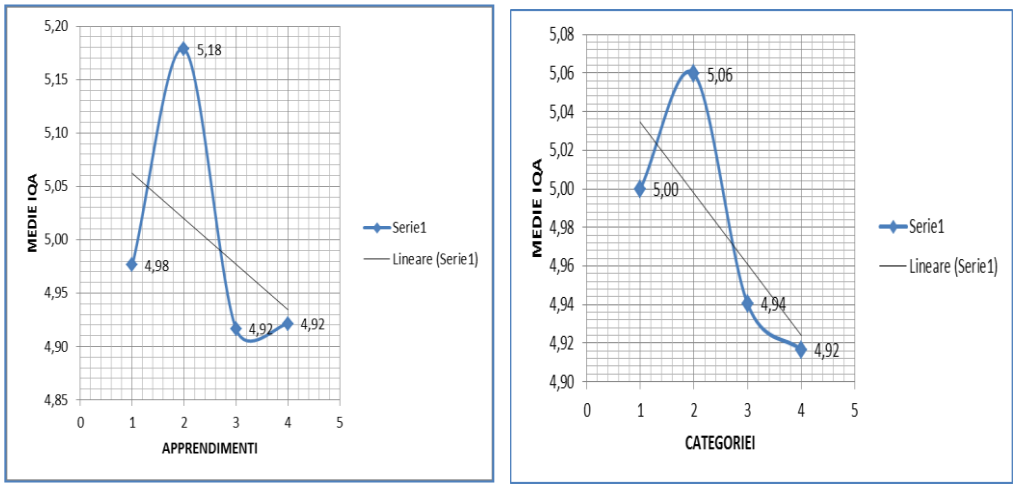
Per quanto riguarda l'ambito *neutrale e/o non caratterizzante*, la CodPv ha individuato il descrittore *interazione peer to peer* (ANF31_IPP), e quindi la possibilità di condividere, superando limiti di spazio e tempo, una quantità ampia di informazioni, nonché l'opportunità di contribuire, attraverso l'apporto personale, al costante aggiornamento delle stesse. È considerato neutrale perché – a ragione degli studenti – il soggetto fa ricorso alla rete per approfondire un argomento, per interagire sui social con i propri compagni di studio, ma allo stesso tempo si fa poco per coltivare ulteriormente tale legame una volta concluso l'impegno (la chiusura di un corso, ecc.).

Il descrittore considerato caratterizzante per la CodPv è il numero 52 della dimensione informale (AI52_CdP), in cui l'interazione instaurata con i compagni di studio, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi. In questo caso, si può affermare come i singoli Corsi di insegnamento si stiano adoperando nella proposta di attività e momenti laboratoriali che investano nell'agency e nell'approccio cooperativo tra gli studenti.

Il descrittore emerso può essere validato anche rispetto alla categoria di appartenenza ed alla dimensione, come raffigurato nella *tavola 8.7c*.

Considerando AI52_CdP come variabile caratterizzante dell'IQA, il profilo degli apprendimenti è ulteriormente validato dalla dimensione e dalla categoria di riferimento; si può notare come la categoria che ha registrato una media pari al 5,06% per la CodPv è la categoria scambi, all'interno del quale è incluso il descrittore individuato (5,01%) e, allo stesso tempo, la dimensione dell'informale si posiziona ad una media del 5,18%.

Per consentire al ricercatore di capire se il modello dell'IQA basato sulla tecnica della CodPv possa considerarsi validato è importante rilevare i dati dalle fasi pre e post test, come descritto nel paragrafo successivo.



Tav.. 8.7c – Apprendimenti & Categorie
Fonte: Elaborazione personale

8.6
Le fasi pre e post intervento.
Il Kit Strumenti IQA per la validità dell'architettura

Prima dell'inizio dell'intervento, il ricercatore ha somministrato al gruppo caso-controllo coinvolto un Kit di Strumenti con l'obiettivo di rilevare la self efficay, la misurazione delle aspettative nonché la capacità metacognitiva.

Il gruppo caso-controllo è composto da n. 20 studenti che non abbiano preso parte alle precedenti attività previste dal progetto, e che rispondono ai seguenti criteri: trovarsi nella posizione di studenti in un Corso di Laurea del Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione, essere in regola con gli esami previsti nel piano annuale, aver sostenuto insegnamenti specialistici sugli argomenti di indagine.

Nello specifico, il gruppo di studenti coinvolti sono coloro che frequentano un Corso di laurea magistrale, che frequentano a tempo pieno l'Università tanto da conoscerne i meccanismi (67,8%), di cui il 45,8% dichiara di svolgere un'attività professionale, e che è soddisfatto del percorso di laurea intrapreso. Il gruppo inoltre è composto per il 91,7% da studenti di sesso femminile e con un'età compresa nella fascia 35-44% (pari al 76,8%) e 25-34 (21,68%), residente a Roma e provincia.

Per l'ideazione della parte introduttiva del kit di strumenti, volta ad indagare le situazioni comuni che posso verificarsi nel corso degli studi universitari, è stato preso come modello il questionario elaborato da Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, il *Self-efficacy perspective to University*, denominato SEF_UNIV. Il questionario si articola in dieci domande in cui vengono fornite una serie di riflessioni con cui lo studente potrebbe identificarsi e, per ognuna di queste, viene indicato il livello di efficacia misurabile in per niente, poco, abbastanza, molto. Le domande di questa prima parte del kit hanno consentito di tracciare un quadro generale più chiaro dello studente da un punto di vista formale, non formale, informale. Il questionario ha inoltre indagato la percezione dello studente in

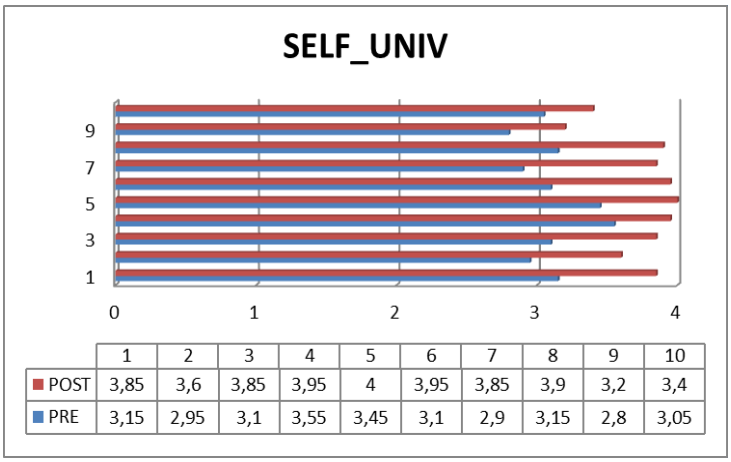
merito ad alcuni parametri specifici della ricerca, dal concentrarsi nello studio alla collaborazione con i colleghi.

I dati sono stati raccolti in un foglio excel per costruire la matrice, riportando il numero corrispondente alla risposta trascritta dallo studente, per poi operare le analisi delle medie per comprendere se nella fase post si verifichi un cambiamento rispetto alla fase pre-intervento.

Le tavole che seguono descrivono, dunque, la matrice dei dati (*8.8a*) e le risultanze emerse (*8.8b*) dalla fase dell'intervento. Da una prima analisi, emergono degli aspetti migliorativi rispetto alle considerazioni trascritte nella fase preliminare dell'intervento, e ciò ne giustifica la sua validità.

UD	PRE_1	PRE_2	PRE_3	PRE_4	PRE_5	PRE_6	PRE_7	PRE_8	PRE_9	PRE_10	POST_1	POST_2	POST_3	POST_4	POST_5	POST_6	POST_7	POST_8	POST_9	POST_10
A	3	2	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4
B	3	3	3	4	4	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3
C	3	3	2	3	3	2	3	4	2	2	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2
D	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
E	3	3	4	4	4	2	2	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3
F	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3
G	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4
H	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
I	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4
K	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
L	3	2	4	4	4	4	4	2	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3
M	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3
N	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3
O	3	3	3	4	4	4	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
P	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Q	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
R	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
S	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
T	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
U	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tav. 8.8a – La matrice dati Self_Univ
Fonte: Elaborazione personale



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
POST	3,85	3,6	3,85	3,95	4	3,95	3,85	3,9	3,2	3,4
PRE	3,15	2,95	3,1	3,55	3,45	3,1	2,9	3,15	2,8	3,05

Tav. 8.8b – Pre e Post Self_Univ
Fonte: Elaborazione personale

Con il colore blu sono indicati i dati emersi nella fase pre, con il colore rosso la fase post. Come primo aspetto, se intendiamo effettuare un raffronto tra le medie calcolate nella fase pre e quelle della fase post si dimostra ulteriormente l'efficacia del modello IQA, in quanto se gli studenti nell'attribuzione delle risposte avevano inizialmente totalizzato una media pari al 3,12%, nella fase post

la media ha raggiunto un valore pari al 3,75%. Questo dato può già confermare quanto l'intervento sperimentato sul campo abbia in qualche modo contribuito a rendere consapevole lo studente delle proprie competenze organizzative, emotive, socio-relazionali nell'Università. È uno studente che frequenta normalmente le lezioni, e quindi partecipa attivamente alla vita universitaria (m 3,75%), e che tende a pianificare autonomamente lo studio in funzione del tempo, degli strumenti, dei metodi sufficienti per lo svolgimento del compito assegnato (m 3,725%). Ma anche tutte le altre variabili registrano un processo migliorativo: la pianificazione puntuale degli esami da sostenere (pre 3,15%, post 3,85%); impegnarsi nello studio e rinunciare ad altri impegni (pre 2,95%, post 3,6%) e/o ad altri stimoli (pre 3,1%, post 3,85%); la necessità di cooperare congiuntamente con altri colleghi nell'esecuzione di un compito (pre 3,15%, post 3,9%), e confidare nel supporto dei docenti (pre 2,8%, post 3,2%) e nel tutor (pre 3,05%, post 3,4%).

Gli intervistati dichiarano, dunque, di condividere le diverse situazioni proposte per rendere efficace il percorso apprenditivo e per conseguire migliori risultati nello studio, prediligendo in particolar modo la collaborazione di gruppo (85,7%) ed il supporto di tutor nel ruolo di facilitatori dell'apprendimento (82,9%).

Il secondo dispositivo, invece, parte dalla seguente domanda "*Perché frequenti l'Università?*", in cui ogni studente è stato chiamato ad esprimere la propria ragione tra quelle riportate nell'elenco, attribuendovi un valore dal non corrisponde per niente al corrisponde esattamente. Dalla comparabilità delle medie risulta anche in questo caso che il modello dell'IQA risulta strumento efficace per gli studenti in quanto se nella fase pre il totale delle medie è pari al 3,40% nella fase post aumenta sensibilmente al 3,71%. A differenza del primo dispositivo, il modello IQA è stato utile in particolare per confrontare i descrittori con delle "ragioni" specifiche alle quali è stata riscontrata una ripensabilità del valore numero attribuito a conclusione del ciclo di incontri.

La *tav. 8.8c* riporta le specifiche dei dati del secondo dispositivo.

PRE	POST	M
3,1	2,75	2,925
4,25	4,9	4,575
4,5	4,9	4,7
3,95	3,8	3,875
1,15	1	1,075
3,6	4,6	4,1
4,15	4,85	4,5
3,6	3,15	3,375
4,2	4,9	4,55
4,45	5	4,725
2,1	1,75	1,925
1,4	1,1	1,25
3,65	4,7	4,175
3,5	4	3,75
3,05	2,4	2,725
3,95	4,8	4,375

4,3	4,95	4,625
2,9	3	2,95
1,2	1	1,1
4,05	4,9	4,475
3,25	3,55	3,4
3,55	3,05	3,3
4,35	4,9	4,625
4,6	5	4,8
3,6	4,45	4,025
1,3	1	1,15
4	4,9	4,45

Tav. 8.8c – Pre e Post AMS
Fonte: Elaborazione personale

La maggior parte del campione conviene nel fatto che la scelta di frequentare un Corso di Laurea non sia poi così dettato dall'interesse nel trovare una posizione lavorativa certa alla sua conclusione (2,92%), o per avere uno stipendio migliore (3,3%) ed in particolare sono chiari gli obiettivi legati al proprio percorso di studio in virtù del fatto che si ha consapevolezza che lo studio non conduce ad una perdita di tempo (1,07%). Da un'analisi della letteratura emerge come il senso di appartenenza all'Università e alla comunità universitaria si associ ad elementi motivazionali, che a loro volta stanno alla base del successo nell'apprendimento[313]. Tuttavia, promuovere la motivazione ad apprendere nei propri studenti appare talvolta un elemento di forza. In questo caso, il valore che lo studente attribuisce al processo apprendimento è prettamente legato al piacere che prova nell'imparare cose nuove (m 4,57%), per il piacere che prova nello scoprire cose che non conosceva prima (m 4,55%), oppure quando riesce a superare i risultati precedenti nello studio (m 4,17%), nell'aumentare le conoscenze nelle materie che lo studente preferisce (m 4,37%). La principale forma di motivazione è, dunque, ravvisabile nella risposta che l'Università permette di continuare a studiare cose che richiamano l'interesse da parte del soggetto (m 3,3%), e permette di dare il meglio di sé nello studio (4,9%) e di avere la consapevolezza di essere in grado di riuscire nello studio (4,45%). Tra le fonti di demotivazione, invece, la mancanza di ragioni e/o di stimoli che ostacolano lo studente nel portare a termine gli studi. Ultimo aspetto riguarda la spendibilità del titolo di studio che si vuole conseguire, in particolare quanto le conoscenze apprese trovino corrispondenza nelle dimensioni del non formale e informale. In particolare, si ravvisa:

- terminare il corso di studi aiuterà a prepararsi meglio per ciò che gli piacerebbe fare (pre 4,5%, post 4,9%);
- concludere il corso di studi permetterà di lavorare in un campo che gli piace (pre 4,45%, post 4,5%);

[313] C. Currie, C. Zanotti, A. Morgan, D. Currie, M. De Looze, C. Roberts, O. Samdal, O.R.F. Smith, & V. Barnekow, *Social determinants of health and well-being among young people*, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey, 2012. Disponibile da http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/ 0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf.

- finire il corso di studi aiuterà a scegliere meglio la professione che vorrebbe fare (pre 4,3%, post 4,95%);
- completare gli studi aiuterà ad avere maggiori competenze per la crescita professionale (pre 4,6%, post 5%).

L'analisi delle risposte date ai dispositivi ha permesso di tracciare un profilo degli studenti abbastanza differente rispetto a quello delineato dalle ricerche nazionali, quali Almalaurea, ecc. Questo perché molto spesso si vuole indagare se a tre, cinque, sette anni dalla laurea lo studente abbia avuto modo di costruirsi una posizione lavorativa. Nel caso specifico della ricerca, invece, si è voluto sondare le possibili motivazioni, ragioni e cause che possono migliorare le aspettative rispetto al percorso intrapreso ed il livello di efficacia del percorso apprenditivo.

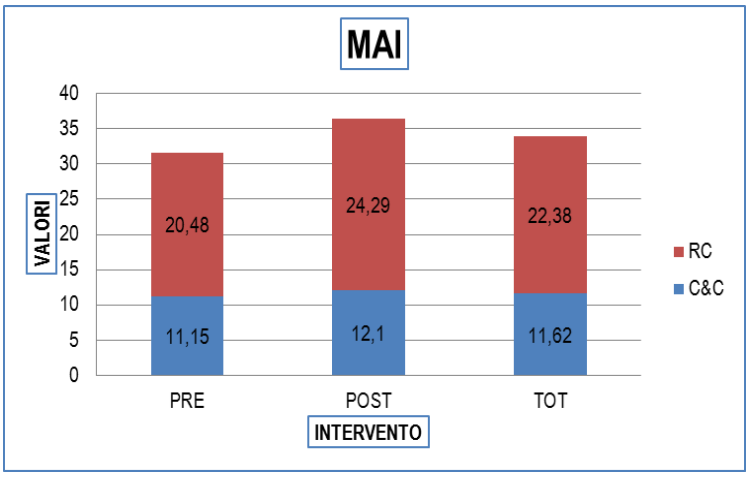
Le variazioni quantitative evidenziate nella matrice dei dati tra le due fasi che precedono e succedono l'intervento, confermano ulteriormente la validità del modello e tracciano un possibile profilo dello studente rispetto anche alle dimensioni dell'apprendere. Si nota, infatti, quanto le ragioni riportate nello strumento altro non sono un elenco di situazioni in cui sia evidente l'approccio del formale, non formale e informale, ovverosia la possibilità di riflettere sulle conoscenze apprese nei diversi contesti nei quali si è coinvolti e quanto – le stesse conoscenze – possano essere importanti nel quadro formale dei propri apprendimenti. Stimolare la motivazione e la partecipazione attiva dello studente implica necessariamente un uso sistematico di metodologie specifiche, quale il lavoro di gruppo, l'utilizzo delle nuove tecnologie, l'apprendimento per scoperta, in un'ottica di progettualità didattica che deve prescindere da una rigorosa attenzione verso il contesto in cui si opera e le esigenze del soggetto in formazione. Per questi motivi, il terzo strumento che completa il kit è il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) di Schraw & Sperling-Dennison al fine di verificare la capacità dello studente di autoregolarsi nello studio.

Il gruppo caso-controllo è stato invitato a riflettere su di un elenco di 35 affermazioni che in qualche modo descrivono situazioni tipiche, emozioni, stati di animo facilmente ravvisabili nell'intraprendere un percorso di studio. L'insieme delle risposte sono state poi distribuite tra le sezioni di valutazione previste nella Guida MAI e suddivise in *Conoscenza & cognizione* e *Regolazione e cognizione*. Al fine di poter verificare quanto lo strumento sia risultato efficace per il modello IQA, il ricercatore ha effettuato le operazioni statistiche necessarie per fare dei ragionamenti più mirati. Dall'analisi delle risposte emerge, innanzitutto, quanto la regolazione-cognizione (che semplicemente chiameremo RC) ha registrato un valore medio pari al 22,38% (20,48% nella fase pre e 24,29% nella fase post), e articolato in pianificazione (29,27%), strategie di gestione dell'informazione (32,47%), comprensione e monitoraggio (21,27%), strategie (8,87%), valutazione (20,02%). Per quanto riguarda la sezione conoscenza e cognizione (CC), è stata registrata una media pari all'11,62% e articolata in conoscenza dichiarativa (10,65%), conoscenza procedurale (11,3%), le condizioni della conoscenza (13,15%). Interessante è la distanza che si evidenzia tra la prima somministrazione dello strumento e la successiva, nel senso che se nella fase pre-test il gruppo aveva registrato una media dell'11,15%, nella fase post è pari al 12,1%, confermando già di per se quanto l'IQA sia stato efficace nella visione

dello studente. La *tav. 8.9* descrive la matrice dei dati necessaria per verificare la validità dello strumento, ed il grafico (*8.9a*) in cui si evidenzia nello specifico l'efficacia pre e post intervento.

NC	CD	CP	CC	CD	CP	CC	P	SQI	CM	S	V	P	SQI	CM	S	V
A	12	10	12	12	10	15	29	32	18	8	18	31	32	22	10	19
B	8	10	15	10	10	15	25	31	20	7	21	34	33	24	9	23
C	11	13	13	12	13	15	23	25	18	7	16	31	39	22	10	19
D	13	13	12	13	12	15	28	36	20	9	21	35	39	23	10	24
E	11	10	12	10	11	13	22	35	19	8	17	32	39	23	10	19
F	9	10	14	10	12	15	26	31	18	8	20	33	36	23	10	21
G	10	10	10	11	12	12	24	31	21	5	20	32	32	24	9	23
H	9	10	8	9	11	12	24	28	20	8	18	32	34	23	10	22
I	8	8	12	10	12	14	24	22	15	6	18	32	29	20	9	23
K	11	11	10	12	11	13	24	30	16	8	16	30	31	22	10	20
L	11	10	11	11	10	13	21	26	15	8	17	29	32	20	10	21
M	9	8	10	11	10	13	18	25	18	8	14	31	34	22	10	20
N	11	9	11	11	11	13	27	25	19	8	15	31	31	24	10	21
O	12	13	13	11	14	14	31	29	24	9	22	34	34	25	10	23
P	10	10	14	10	11	15	30	34	19	9	20	35	37	23	10	22
Q	11	12	12	10	14	14	30	33	21	9	18	34	34	25	10	21
R	8	11	13	8	14	14	27	36	20	8	21	35	37	25	10	20
S	12	12	12	10	13	14	28	32	20	8	20	33	34	25	10	22
T	12	12	14	12	12	14	31	35	23	9	22	35	34	25	10	22
U	14	14	13	11	13	13	27	35	22	8	20	33	37	25	10	22
	10,6	10,8	12,05	10,7	11,8	13,8	25,95	30,55	19,3	7,9	18,7	32,6	34,4	23,25	9,85	21,35
			11,15			12,1					20,48					24,29
						11,62										22,38

Tav. 8.9 – Matrice dati MAI
Fonte: Elaborazione personale

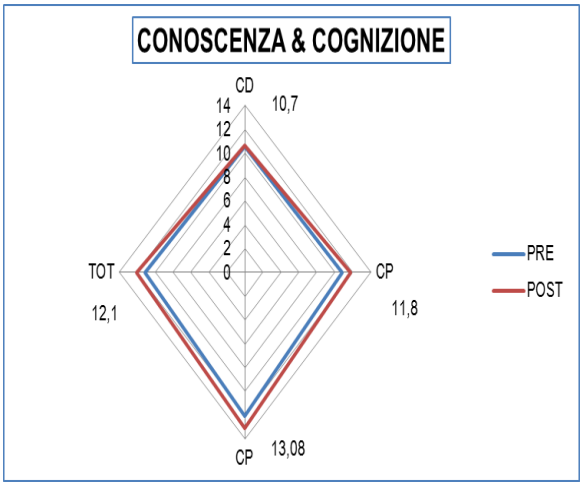


Tav. 8.9a – Pre e Post MAI
Fonte: Elaborazione personale

Per quanto riguarda la sezione *Conoscenza e cognizione*, abbiamo detto che l'intervento è risultato efficace in quanto si è verificato un sostanziale miglioramento che riflette il punto di vista dello studente, pari allo 0,95%. Questo aspetto si può notare anche nel grafico che segue (*tav. 8.9b*) e che illustra con due linee, indicate con il colore rosso per la fase pre e blu per la post, l'efficacia dell'intervento.

Analizzando le risultanze, la media dello 0,95% è attribuibile in particolare al punteggio massimo che il gruppo ha attribuito alla sezione riguardante le diverse condizioni per "leggere" la conoscenza, passando dal 12,05% prima al 13,08% dopo l'intervento. Nello specifico della sezione indagata, lo studente sostiene che l'apprendere un argomento è correlato con quanto già si conosce, riflette sul come e sul perché far ricorso ai processi apprenditivi (mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so), ed in particolare al termine del compito assegnato è importante chiedersi se tutto quello che si è imparato è tutto quello che si poteva imparare.

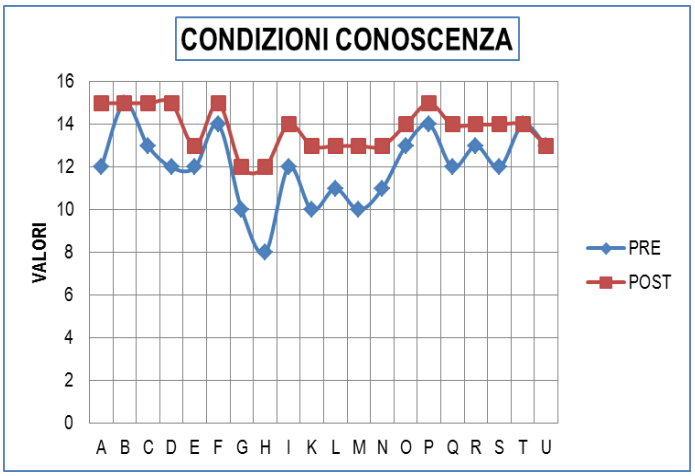
L'analisi, dunque, dimostra la perfetta correlazione tra il formale, non formale ed informale.



C&C	PRE	POST
CD	10,6	10,7
CP	10,8	11,8
CP	12,05	13,08
TOT	**11,15**	**12,1**

Tav. 8.9b – Conoscenza e Cognizione MAI
Fonte: Elaborazione personale

La sezione indagata è riportata nella *tav. 8.9c*.



CC	PRE	POST
A	12	15
B	15	15
C	13	15
D	12	15
E	12	13
F	14	15
G	10	12
H	8	12
I	12	14
K	10	13
L	11	13
M	10	13
N	11	13
O	13	14
P	14	15
Q	12	14
R	13	14
S	12	14
T	14	14
U	13	13
	12,05	13,8

Tav. 8.9c – Le condizioni della conoscenza (MAI)
Fonte: Elaborazione personale

La seconda sezione, *Regolazione e Cognizione*, si articola in cinque sezioni che intende indagare le strategie e le competenze che lo studente mette in pratica per elaborare le informazioni in modo efficiente (dalla fase di pianificazione alla valutazione).

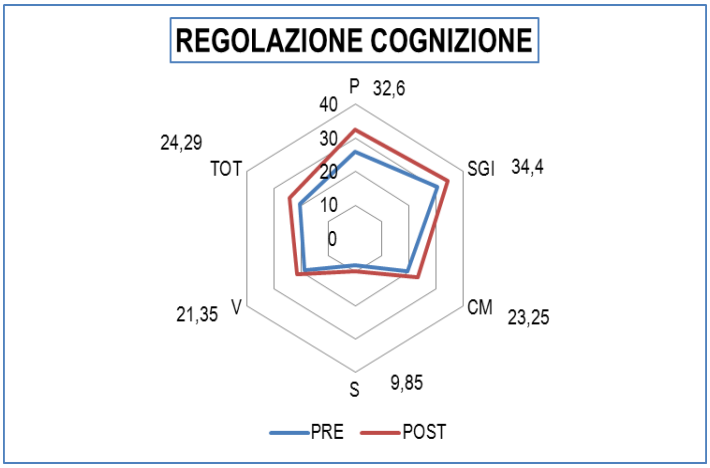
La validità dell'intervento è dimostrata dallo scarto registrato tra la fase pre e post, pari al 3,81%, così come si evince dalla *tavola 8.9d*.

Dalla lettura della matrice dei dati si nota che l'intervento dell'IQA è stato particolarmente efficace nella sezione legata alla pianificazione, passando da una fase pre del 25,95% al 32,6% con un discostamento pari al 6,65%. Lo studente, pertanto, dichiara che è importante elaborare un planning prima dell'esecuzione di un compito, definisce l'obiettivo e le risorse utili per facilitare l'apprendimento.

Nello specifico:

- stabilisce una tempistica precisa (pre 24,5%, post 34,9%);

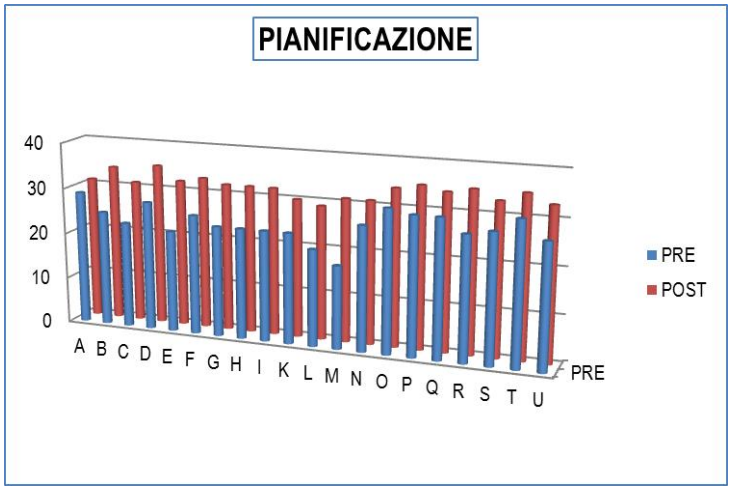
- stabilisce degli obiettivi specifici prima di iniziare a svolgere un compito (pre 24,45%, post 28,5%);
- si pone delle domande riguardo il materiale che ha a disposizione prima di iniziare a fare qualcosa (pre 24,3%, post 24,95%);
- pianifica il tempo in modo da riuscire a raggiungere gli obiettivi posti (pre 24,6%, post 25%).



RC	PRE	POST
P	25,95	32,6
SGI	30,55	34,4
CM	19,3	23,25
S	7,9	9,85
V	18,7	21,35
TOT	**20,48**	**24,29**

Tav. 8.9d – Regolazione e Cognizione MAI
Fonte: Elaborazione personale

La *tav. 8.9e* riporta nel dettaglio le risultanze della sezione pianificazione.



P	PRE	POST
A	29	31
B	25	34
C	23	31
D	28	35
E	22	32
F	26	33
G	24	32
H	24	32
I	24	32
K	24	30
L	21	29
M	18	31
N	27	31
O	31	34
P	30	35
Q	30	34
R	27	35
S	28	33
T	31	35
U	27	33
	25,95	32,6

Tav. 8.9e – Pianificazione (MAI)
Fonte: Elaborazione personale

La sezione che ha registrato uno scarto inferiore, invece, è legata alla *Valutazione* pari al 2,65%, dimostrando pertanto che lo studente seppur riesca a pianificare il tempo necessario per portare a termine un compito oppure per la preparazione di un esame, allo stesso tempo però non riconosce di possedere gli strumenti oppure i metodi che gli consentano di capire se quel compito su cui sta lavorando oppure l'esame che sta preparando, lo stia facendo realmente bene. Lo

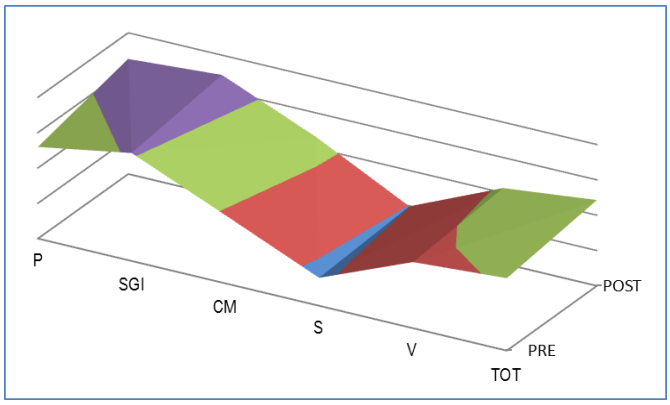
studente, in sostanza, manifesta difficoltà nell'analisi della prestazione e dell'efficacia della strategia a seguito di un episodio di apprendimento.

I risultati del MAI, che è stato somministrato nella fase pre e post test, al fine di esaminare l'incidenza degli apprendimenti sui livelli di consapevolezza metacognitiva degli studenti, sono stati analizzati per rivelare se ci fosse una differenza statisticamente significativa tra i dati ottenuti dalle prove.

I risultati del campione t-test accoppiato sono presentati nella *tavola 8.9f*.

Secondo l'analisi dei dati riportati nella tavola, mentre c'è stata una relazione più contenuta (r = 0,215; p> 0,05) tra i livelli di consapevolezza metacognitiva degli studenti e i loro atteggiamenti verso la regolazione e cognizione (in particolare per i valori medi riportati nella sezione valutazione), questa relazione si è rafforzata, tracciandone una direzione positiva, a seguito dell'attuazione (r = 0,285; p> 0,05).

Allo stesso modo, la sezione conoscenza e cognizione è stata significativa ai fini dell'analisi seppur in maniera più moderata (r=.175; p>0.05).



Tav. 8.9f – Risultati campione accoppiato
Fonte: Elaborazione personale

La fase del pre e post test ha fornito un'analisi puntuale delle prove a cui gli studenti si sono sottoposti, ed in particolare – come vedremo nel paragrafo successivo – ha confermato la validità del modello dell'IQA e della CodPv. Inoltre, è stato possibile riflettere sui possibili cambiamenti riscontrati in ogni singolo studente a seguito dell'azione.

8.7
Riflessioni al margine del capitolo.
La validità dell'architettura degli apprendimenti IQA

Il quadro che emerge dal modello dell'IQA consente di mostrare la rilevanza dei saperi pratici, costruiti attraverso processi ricorsivi e di transazione sociale, che richiedono di essere coltivati e sottoposti a elaborazione riflessiva e trasformativa, trovando nella dimensione dell'apprendimento informale il suo terreno fertile.

La piena partecipazione alla vita universitaria, la definizione del ruolo personale e professionale, la condivisione delle esperienze vissute in contesti

diversi e multiformi sembrano rappresentare l'esito di una possibile storia di apprendimento, il cui compimento trova giusta collocazione nell'architettura dell'IQA. L'analisi delle esperienze tramite un kit di strumenti specifici che compongono la fase dell'intervento, mostra le opportunità e i vincoli legati alla scelta di un approccio formativo diretto a sostenere la popolazione studentesca nell'assunzione, per il tramite di stimoli e di motivazione, di azioni trasformative e di sviluppo delle capacità riflessive nel modello situato dell'apprendere. La fase dell'intervento, dunque, ha cercato di delineare un quadro preciso e schematico secondo quanto previsto dall'obiettivo generale dell'indagine, ovverosia di promuovere momenti deputati alla riflessione circa i processi di apprendimento caratterizzanti per lo studente, e quindi formale/non formale e informale, e di definire possibili strategie pedagogiche-educative di riferimento. In primis, lo scenario teorico ha indirizzato proprio il lettore a comprendere la sottile differenza tra le tre tipologie di apprendimento, nonché le cause e le caratterizzazioni che le contraddistinguono le une dalle altre, per poi riflettere sulla metodologia e sugli strumenti che possono facilitare un percorso che molto spesso appare complesso e demotivante. In particolare, le analisi condotte hanno ben delineato nell'approccio informale la dimensione dell'apprendere più vicina allo studente, e di cui ha bisogno.

E, ancora nello specifico, ha individuato nelle comunità di pratica (descrittore n. 52), il suo punto di forza perché *l'interazione instaurata con i compagni di studio, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi*.

La rilevanza della dimensione dell'apprendimento informale è validata dalla significatività risultante dal calcolo dei descrittori inclusi nella stessa, e dalla categoria di riferimento rappresentata dagli "*scambi*". Le rilevazioni confermano infatti quanto l'apprendere informale, e in comunità di pratica, incida nel percorso di studio dei soggetti.

La dimensione dell'apprendimento informale ha registrato un errore standard pari a ,192, con un raffronto tra coefficienti non standardizzati di ,752 e standardizzati di ,261 con una significatività pari allo ,000. I valori si discostano leggermente, seppur la significatività si attesta allo ,001, considerando il descrittore emerso dall'IQA e dal calcolo delle variabili contenute nella categoria scambi (AI44_IP, AI45_M, AI46_IP1, AI52_CdP, AI54_PS), e l'errore standard varia di poco tra ,189 nel prendere in considerazione il descrittore e ,270 per quanto riguarda la categoria.

Questa prima triangolazione ci consente di validare il modello dell'IQA rispetto alla dimensione significativa dell'apprendimento, ed anche dell'articolazione delle fasi di ricerca e degli strumenti utilizzati.

Un'altra correlazione che si è voluta verificare riguarda gli strumenti contenuti nel kit e somministrati ad un gruppo caso-controllo e il Q-Set2 che delinea un quadro preciso in merito alla collocazione dei 63 descrittori e le dimensioni di riferimento. Per collegarsi al paragrafo precedente, prenderemo subito come riferimento la Guida MAI e considereremo la dimensione dell'apprendimento

informale come variabile dipendente. Il quadro che emerge è riportato nella *tavola seguente* (la n. *8.10a*).

Sezione	Fase	S	sd	t	p
Conoscenza dichiarativa	PRE POST	.689 .547	20	-2.269	.031
Conoscenza procedurale	PRE POST	.829 .881	20	-1.039	.308
Condizioni della conoscenza	PRE POST	.516 .564	20	-5.066	.000
Pianificazione	PRE POST	.584 .596	20	-4.485	.000
Comprensione/Monitoraggio	PRE POST	.622 .568	20	-4.334	.000
Valutazione	PRE POST	.614 .674	20	-2.301	.029
Strategie	PRE POST	.616 .571	20	-3.390	.002
Strategie di gestione dell'informazione	PRE POST	.526 .471	20	-3.907	.000

Tav. 8.10a – Correlazione AI e MAI
Fonte: Elaborazione personale

I risultati mostrano che sussiste una differenza statisticamente significativa tra i dati post-test sugli atteggiamenti degli studenti verso gli apprendimenti in quasi tutte le sotto-dimensioni salvo la dimensione procedurale (t=-1.039, p>0.05), e quindi ad una conoscenza delle modalità di implementazione delle principali procedure legate all'apprendimento (come ad esempio il rimando alle strategie); la sezione dichiarativa (t=-2,269, p>0.05), ovverosia la conoscenza delle informazioni più importanti di cui lo studente ha bisogno per elaborare e sviluppare il pensiero critico rispetto all'argomento; in ultimo, la valutazione (t=-2.301, p>0.05).

Il modello dell'IQA risulta validato in cinque sezioni su otto, e riguarda ambiti di indagine che anche nelle precedenti fasi empiriche sono state individuate come critiche per lo studente; pertanto, il modello risulta efficace. Il dato è stato verificato anche attraverso il Test dell'Anova e dal modello di regressione inserendo come variabile dipendente AI/MAI e come predittori i fattori estrapolati dall'analisi fattoriale.

I dati sono confermati per un unico fattore: *Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente* (p= ,005; β=,222). Tra gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati relativi all'incidenza del modello IQA sulla popolazione studentesca per verificare il grado di incidenza degli apprendimenti, ci si è avvalsi anche di due griglie di misurazione, con la quale si è potuto rilevare il livello di capacità e le ragioni che inducono l'intervistato a frequentare l'Università. Attraverso i dati raccolti con le griglie, come precedentemente riportato, è stato possibile rilevare il numero di interazioni attivate dagli studenti, la dimensione dell'apprendimento ed il fattore correlato con la dimensione dell'apprendere.

Le tavole *8.10b* e *8.10b* riportano il modello di regressione tra le variabili del Sef-Univ, dell'AMS ed i risultati del MAI i cui predittori sono ravvisabili in apprendimento formale, non formale, informale, dimensione tecnologica.

Modello	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	Sign
Regressione	446,213	1	446,213	10,537	,003
Residuo	1016,287	24	42,345		
Totale	1462,500	25			

Tav. 8.10b – Correlazione Sef_Univ e MAI
Fonte: Elaborazione personale

Modello	Somma dei quadrati	df	Media quadratica	F	Sign
Regressione	22383,559	1	1865,297	2,663	,004
Residuo	60941,441	23	700,476		
Totale	83325,000	22			

Tav. 8.10c – Correlazione AMS e MAI
Fonte: Elaborazione personale

Sulla base del modello di regressione si è proceduto analizzando la significatività della variabile "dimensione informale", e si rileva effettivamente che l'IQA è significativa e che differenzia i risultati di apprendimento derivante dalle prove a cui gli studenti quotidianamente sono coinvolti.

La variabile, dunque, registra una media quadratica di 3131,841 e 693,913 con una significatività pari a ,000.

Se intendiamo anche analizzare le differenze nelle media tra i gruppi, si registra uno scostamento pari a 3024,043 e variabile tra entro i gruppi (ossia la dimensione dell'informale e del fattore di riferimento) di 91,455 e entro i gruppi (l'IQA) pari a 3008,455 con una significatività di ,000.

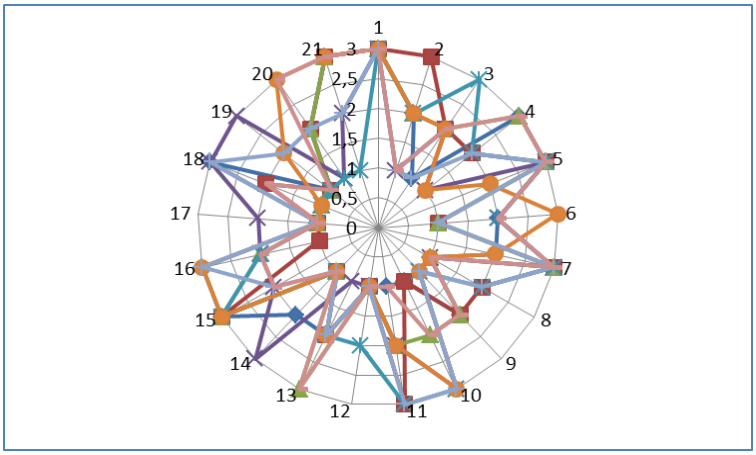
La rappresentazione grafica delle regressioni presenti tra le variabili (*tav. 8.10d*) dimostra come la regressione significativamente più forte viene rilevata tra il Modello dell'IQA e le rispondenze del MAI (p<,000).

Tra i tre fattori che caratterizzano le dimensioni dell'apprendimento, risulta essere influente quello definito *processi di interazione sociale*, che include dimensioni quali la pratica, la comunità e l'impegno reciproco.

Nello specifico della dimensione informale, tra le variabili rilevate, a correlare significativamente è la comunità di pratica e l'interazione peer to peer. Al contrario, la dimensione ritenuta particolarmente critica è la valutazione.

I dati emersi da quest'ultima analisi si correlano perfettamente con le risultanze, e le osservazioni effettuate, nelle fasi della ricerca riguardante la recognition of literature, la somministrazione dell'intervista esplorativa e del questionario strutturato, in cui la *dimensione informale* ed il fattore *processi di interazione sociali* risultavano particolarmente apprezzati da parte degli studenti. La triangolazione degli strumenti e l'utilizzo di dati di tipo quali-quantitativo ha permesso, dunque, di inquadrare l'oggetto della ricerca in maniera sistematica,

offrendo, grazie anche alle analisi statistiche, una sintesi efficace dei principali risultati emersi dall'indagine empirica. Conferma inoltre la validità dell'architettura degli apprendimenti, conosciuta come IQA, che si è tentato di costruire ed elaborare in questo lavoro.



Tav. 8.10d – L'architettura degli Apprendimenti IQA
Fonte: Elaborazione personale

L'IQA può costituire, in sintesi, un possibile modello di intervento formativo necessario dapprima per rilevare bisogni/esigenze e criticità ravvisabili da parte degli studenti, molto spesso inascoltati, e dall'altro di pianificare opportune linee di azione a scopo migliorativo.

Riprendendo l'obiettivo generale e considerando le fasi di costruzione dell'architettura degli apprendimenti, l'IQA si traduce nella progettazione di strategie di intervento educativo/formativo, costituisce un importante momento di riflessione sugli apprendimenti formali, non formali e informali, e trova la sua natura operativa nella CodPv, ossia nella conduzione di comunità di pratica.

Solo grazie ad una maggiore attenzione alle storie di apprendimento degli studenti da parte delle Università e delle istituzioni più diverse sarà possibile rinnovare la didattica e modificare il processo di apprendimento-insegnamento, con nuove metodologie, strumenti, ecc.

In questo ambito, l'IQA, e l'elenco degli strumenti ivi inclusi, potrebbero contribuire ad un cambiamento nell'assetto organizzativo, gestionale, e didattico nelle Università a partire proprio *dal punto di vista dello studente*.

Conclusioni

Il sociologo F. Crespi in un saggio del 2007 sosteneva che «dal punto di vista puramente cognitivo, la conoscenza è il risultato di un processo di organizzazione della realtà dipendente dai nessi di significato che determinano, a seconda delle situazioni, una specifica visione complessiva» (p. 20)[314], e quindi la visione dell'evento conoscitivo implica la necessità di promuovere una maggiore consapevolezza, in particolare a livello individuale, dei propri saperi. È modificata la rappresentazione del soggetto adulto in formazione con il passaggio da un adulto che deve formarsi ed essere formato, ad un *adulto che può formarsi*. Dal punto di vista teoretico, questa visione invita a passare da una relazione del soggetto che apprende e agisce in un contesto ad una concettualizzazione del *processo di conoscenza personale di colui che apprende*.

La ricerca condotta ha permesso di esplorare diversi aspetti di un fenomeno, quello della complementarietà degli apprendimenti dal punto di vista dello studente, strettamente connesso alla qualità della formazione e dell'educazione in età adulta, che necessita di ricevere la giusta considerazione da parte di tutti gli organi competenti. Gli studi a disposizione tratteggiano già da molto tempo un'analisi specifica sull'argomento da molteplici prospettive, a livello nazionale e internazionale, mettendo a disposizione dati e teorie. In virtù di tali ragioni e attraverso un lavoro accurato di ricognizione della letteratura di riferimento a disposizione, è stato possibile elaborare un quadro teorico multiprospettico, che riflette una personale ottica di studio sistemica e senza dubbio anche la complessità dell'oggetto di indagine, che mi ha permesso di conoscere le caratteristiche e gli effetti dell'apprendimento nell'ottica percettiva del *soggetto in formazione* e di analizzare ed interpretare i dati rilevati nel corso dell'indagine empirica.

L'obiettivo del lavoro risiede nel tentativo di disegnare una proposta di ricerca attraverso la scelta accurata della metodologia da adottare, i dispositivi che meglio potessero fornire delle risposte alle ipotesi dell'indagine, e di coniugare una proposta di intervento qual è la comunità di pratica con un approccio poco usato nel campo della didattica, ovvero il Q-Sort, consentendo pertanto sia la costruzione di un nuovo modello di ricerca denominato IQA sia di poter confermare la significatività dell'architettura degli apprendimenti.

Dai dati rilevati è possibile affermare che gli studenti sentono un reale e crescente bisogno di formazione, il cui fine principale è di incrementare, attraverso l'impegno e grazie all'interesse verso le discipline dell'area di studio, le proprie conoscenze e competenze.

Questa crescita li porta anche a voler vedere le proprie competenze e conoscenze acquisite, riconosciute e valorizzate dalla società; ed è per questo che molti mirano a trovare un lavoro che li faccia sentire realizzati.

[314] F. Crespi, *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007.

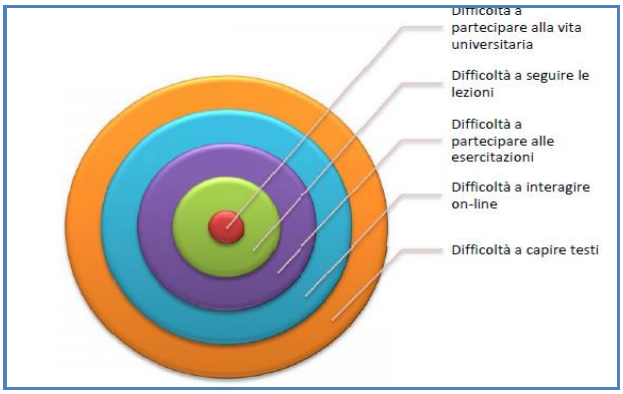
Il bisogno di prosecuzione degli studi, a partire dal 68% degli under 29, fino ad arrivare al 100% della classe d'età intermedia, sottolinea come all'aumentare dell'età e della maturità aumenti anche la necessità di proseguire gli studi, e ciò evidentemente è legato alle richieste provenienti dal mercato del lavoro che è in cerca di persone sempre più talentuose, in quanto non è sufficiente una buona formazione di base ma si deve accrescere la propria conoscenza ed esperienza, vedendo la formazione stessa *come punto di partenza* e non di arrivo.

Il primo aspetto che emerge è che il processo di costruzione e facilitazione degli apprendimenti (inteso in senso plurale perché rimarca le tre tipologie oggetto del presente lavoro) degli studenti avviene attraverso l'elaborazione critica e riflessiva dell'esperienza vissuta nei contesti che normalmente il soggetto frequenta e la comprensione della "posizione" che si vuole assumere rispetto alla percezione di "vissuto" nell'Università (rimando al paradigma dell'*apprendimento riflessivo*); la condivisione e la negoziazione del significato all'interno di gruppi di studenti, nonché la definizione dei ruoli e/o funzioni nell'esecuzione di un compito, e quindi la necessità di operare l'analisi di un problema rilevato e la conseguente trasformatività attraverso l'assunzione di decisioni che indirizzano al risultato finale (riferimenti all'*apprendimento trasformativo*); in ultimo, l'osservazione e la condivisione di esperienze diverse e vissute dagli studenti, e la partecipazione nel contesto di indagine a forme reticolari di tipo sociali più o meno sistematici (allusione all'*apprendimento situato*).

Secondo la linea descrittiva che percorre l'architettura dell'IQA, è possibile affermare che l'apprendimento acquisito in contesti formali, non formali ed informali ed il processo di interazione sociale che si viene a coltivare (con i colleghi, con docenti, con le persone che mostrano un interesse comune verso un compito, ecc.) rappresentano le principali strategie di apprendimento che gli studenti mettono in atto per acquisire le competenze formative indispensabili per far fronte a sfide, situazioni problematiche e problematizzanti. E altresì la dimensione informale si presenta come principale traiettoria di apprendimento che si alimenta per il tramite di "storie di guerra" che emergono dalla collaborazione e cooperazione in gruppo.

Gli *apprendimenti formali* non fanno riscontrare nei soggetti particolari difficoltà ad apprendere dalle fonti istituzionali come libri, interazioni on-line, esercitazioni e lezioni. Gli studenti mostrano un forte interesse verso le aree disciplinari e le attività didattiche proposte, seppur il vero problema piuttosto è la possibilità di partecipare alla vita universitaria. Come mostra la *tavola C.1*, è d'uopo descriverlo come una difficoltà che partendo dal centro (il più difficile) e allontanandosi sempre più assume minor rilevanza verso le altre situazioni difficili. Comprendere i testi è importante ma non è sufficiente, questo infatti forma gli studenti da un punto di vista meramente teorico, si rende perciò necessaria la partecipazione alla vita universitaria, la quale può fornire importanti spunti di riflessione e confronto, tramite l'interazione con docenti e colleghi, plasmando una visione più completa e spendibile delle nozioni apprese. Potrebbe favorire inoltre una ripensabilità degli strumenti valutativi tanto da essere considerati come processo di misurazione del percorso dello studente sia nei

momenti deputati all'assolvimento degli obblighi formativi sia nei momenti conviviali e deputati all'interazione tra colleghi.



Tav. C.1 – La partecipazione alla vita universitaria
Fonte: Elaborazione personale

L'apprendimento non solo formale, ma anche non formale e soprattutto informale acquista notevole significato come proposta educativa per formare e per migliorare la professionalità dei soggetti.

La dimensione dell'*apprendimento non formale* ci informa che questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti, portandoli ad una maggiore consapevolezza e fornendo loro le basi per sviluppare un processo di maturazione interno ed autonomo. Nel presente lavoro di tesi, tale dimensione è stata considerata dai campioni presi ad esame come "anello debole" piuttosto che critico in quanto l'estrapolazione dei dati derivanti dal confronto delle medie delineano una posizione che seppur marginale non costituisce a tutti gli effetti un anello su cui occorre definire interventi immediati. Aspetti critici, invece, riguardano tutte le questioni incentrate sul riconoscimento delle competenze digitali ed auto-imprenditive con le quali lo studente può manifestare il senso di proattività e di flessibilità anche in merito alle richieste provenienti dall'esterno.

È da sottolineare come i soggetti piuttosto che partecipare fisicamente a congressi e convegni preferiscano reperire ciò che reputano di interesse tramite il web, il quale mette a disposizione una molteplice offerta di servizi in cui reperire informazioni, prendere visione di webinar, lasciare un post su di un argomento, ecc. In questo quadro, la dimensione dell'*apprendimento informale* si sta aprendo sempre più al web e alle nuove tecnologie in generale, che permette a tutti di potersi aggiornare "informalmente" in qualsiasi luogo e a qualsiasi ora, facendo fronte alle richieste di informazioni più disparate. Altro aspetto è l'interazione fra studenti, impegnati in processi di apprendimento cooperativo, che porta al chiarimento di tutti i dubbi, alla maggiore comprensione concettuale e al miglioramento delle abilità di problem solving.

Come è facile capire, la ricerca ha prodotto una mole di dati tanto da aprire futuri varchi di discussione: il concetto "apprendimento" ingloba interno a sé numerosi fattori, situazioni, caratterizzazioni che necessiterebbero di un'analisi approfondita per ciascuno di essi.

L'intento di questa ricerca era di elaborare un piano metodologico mirato, con la costruzione di dispositivi e un'analisi mirata della letteratura esistente in materia, necessaria per la costruzione del modello dell'IQA. È importante pertanto ribadire che l'intento del ricercatore è di estrapolare quelle informazioni considerate importanti ai fini di una loro traducibilità in descrittori e che rispondessero ai criteri di riflessività, trasformatività e situatività dell'apprendere.

Questo ragionamento logico-deduttivo è stato fondante per la produzione dell'IQA, nonché nella fase di articolazione di interventi mirati e basati sul modello della CodPv.

A conclusione del percorso investigativo e conoscitivo della ricerca e sulla scorta dei risultati prodotti attraverso lo studio dell'impatto degli apprendimenti per lo studente, si può asserire con ragionevole certezza che il modello della CodPv rappresenta un dispositivo capace di contribuire, in una dimensione ontologica ed epistemologica, a trasformare le conoscenze dal livello tacito/individuale a quello comunitario/organizzativo, esplicito e accessibile in quanto "patrimonio comune". Le ricadute sulla professionalità e sulle prestazioni dei singoli indicano, a loro volta, gli effetti di successo che questa forma di aggregazione sociale può generare. Come affermano Wenger, McDermott e Snyder «ciò che realmente fanno le comunità, il tipo di conoscenza che producono e in che modo la utilizzano, aiutano a tradurre l'effettivo valore delle CdP» (p. 125)[315].

Il suddetto lavoro si colloca in una cornice rigorosamente multiprospettica all'interno della quale la pedagogia sposta l'attenzione verso il valore soggettivo dell'esperienza apprenditiva, per la quale è necessario rendere i soggetti consapevoli non solo del contenuto dell'apprendimento, ma anche del processo, della situazione, della sua essenza.

La realizzazione dello studio ha comportato la definizione di strumenti, procedure e protocolli che possono contribuire a sviluppare nuove ipotesi di approfondimento e di ricerca. Di specifico interesse per i ricercatori potrebbe risultare il testo italiano del *Metacognitive Awareness Inventory* (*MAI*), utilizzato in accordo con gli autori che ne hanno curato la traduzione, in quanto consente di aprire uno spazio di riflessione e di intervento in merito a specifiche situazioni legate all'apprendere – ed alle condizioni dell'apprendere – in contesti formali, non formali ed informali.

Il valore aggiunto del lavoro di tesi è legato anche all'adattamento della Giuda del MAI, elaborata dallo scrivente, perché consente ancor più in dettaglio di comprendere la dimensione metacognitiva rispetto al processo di apprendimento presso cui lo studente si colloca.

A fronte delle disposizioni normative approvate in sede europea, di cui l'ultima risale a cinque anni fa, ed anche ai numerosi dibattiti e tavoli di lavoro, molto spesso tutte le problematiche connesse al riconoscimento e alla convalida rimangono in una posizione prettamente teorica, non trovando dunque giusta collocazione nel/i contesto/i di riferimento. In ambito nazionale, un passo in

[315] E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007.

avanti in cui è possibile rintracciare dimensioni informali e non formali equamente valorizzate risiede nelle disposizioni di legge del 13 luglio 2015 n. 107 che disciplina i percorsi di alternanza scuola-lavoro. È possibile ravvisarne delle "tracce" in quanto il potenziamento di una formazione pratica e la promozione di forme di apprendimento sul lavoro possono tradursi in risultato di esperienze, valori, emozioni, che vede al centro del processo il soggetto, ovverosia *colui che guida i propri apprendimenti*. Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto con il decreto ministeriale del giugno 2015, che ha varato in seduta il quadro europeo delle qualificazioni. Inoltre, nel momento in cui si chiude la presente tesi si sta lavorando alla stesura di una Guida nazionale che fornisca le principali indicazioni per il riconoscimento degli apprendimenti; mentre a livello europeo è da poco tempo disponibile la nuova Comunicazione al cui interno si fanno opportuni riferimenti al tema della validazione, ossia la *New Skills for Agenda*[316].

Le conclusioni descritte in queste pagine non hanno l'intento di fare un "sunto del riassunto" delle risultanze emerse dalla ricerca (e che sono ampiamente descritte nelle riflessioni a margine di ogni capitolo che compone la tesi), bensì di aprire uno spazio di riflessione tra la documentazione discussa ed approvata in sede europea e in sede nazionale e le convinzioni reali e le percezioni siffatte di coloro che sono i protagonisti, e che devono guidare il proprio processo di apprendimento: *gli studenti*.

Ritengo pertanto che gli obiettivi prefissati siano stati abbondantemente raggiunti: conoscere il livello di incidenza degli apprendimenti per gli studenti, conoscere le iniziative/attività complementari che possano migliorare la motivazione e la stima del proprio lavoro, aumentare l'autoefficacia e favorire il potenziamento delle capacità metacognitive del soggetto. In questo ambito, anche le tecnologie possono giocare una "partita vincente": sempre più soggetti fanno ricorso ai servizi disponibili in rete per approfondire un argomento, oppure per realizzare un lavoro, o semplicemente per interagire con i propri compagni, ma ancora poco si fa in ambito didattico.

Seppur è visibile un miglioramento rispetto al passato, l'Università – e gli attori tutti – non è ancora in grado di ripensare la didattica in un'ottica innovativa, ovverosia disponendo di tutte le risorse possibili al riguardo, ed in particolare la convinzione che *lo stesso studente possa contribuire al miglioramento della qualità dell'offerta didattica con le proprie competenze, esperienze e capacitazioni*.

I dati acquisiti sono stati sufficienti per rispondere alle domande della ricerca e mi auguro che gli esiti cui si è pervenuti possano aprire la strada a nuove indagini. Si ritiene opportuno in future indagini ampliare l'unità di analisi di riferimento per

[316] European Commission, *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels, SWD(2016) 195 final. Il documento illustra le "dieci mosse" per sviluppare competenze specialistiche rispondenti ai bisogni resi manifesti nel mercato del lavoro. Interessante rispetto all'argomento della ricerca, le mosse *n. 3* in cui si rivendica la necessità di investire in attività orientate a favorire il potenziamento delle competenze digitali, la *n. 6* in cui si rivendica una revisione del Quadro Europass, e in ultimo il monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati (*mossa 9*) e lo studio di iniziative e attività volte ad evitare la fuga dei cervelli (*mossa 10*).

validare la “significatività” dei risultati raggiunti, ipotizzando la conduzione della ricerca anche in altri Dipartimenti di Scienze della Formazione, proponendo sia l’intervento IQA che gli strumenti che fanno parte del kit. In questo modo, sarà possibile disporre di dati su cui operare degli opportuni confronti, e correlazioni delle variabili tali da dimostrarne la significatività.

Bibliografia di riferimento

AA.VV., *Voce impalcatura*, in "Enciclopedia Treccani".

AA.VV., *Voce campata*, in "Enciclopedia Treccani".

AA.VV., Voce esedra, in "Enciclopedia Treccani".

AA.VV., *Ontologie Pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014a (VIII volumi).

AA.VV., *Digital Didactis. Didattica Digitale*, Journal ECPS Educational, Cultural and Psychological Studies, n. 10, december 2014b.

Accornero A., *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997.

Alberici A., *Educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002.

Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università,* Anicia, Roma, 2011.

Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004.

Alessandrini G., *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

Alessandrini G., *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini, Milano 2010.

Alessandrini G., *Le comunità di pratica come approccio per l'integrazione*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi, "Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda", Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 275.

Alessandrini G., *Formazione, organizzazione e comunità di pratiche*, in AA.VV., "La scuola come apprendimento. Apprendistato cognitivo e apprendimento situato", Rivista Dirigenti Scuola, La Scuola, Brescia, 32/2012.

Alessandrini G., *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano 2013.

Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014.

Alessandrini G., *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016.

Alessandrini G., *Introduzione. Il "volto" della formazione tra crescita delle disuguaglianze e nuovi archetipi di lavoro*, in G. Alessandrini, "Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici", Carocci, Roma 2016.

Alessandrini G., Pignalberi C., *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

Alessandrini G., Pignalberi C., *Le sfide dell'educazione oggi. Habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma 2003.

Arthur M.B., De Filippi R.J., Jonas C., *Project based learning as the interplay of career and company non-financial capital*, in "Management Learning", 32, 1/2001, pp. 99-17.

Ayas K., Zeniuk N., *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, in "Management Learning", 32, 1/2001, pp. 61-76.

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*, Mondadori, Milano 2001.
Bandura A., *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.
Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C., *Multifaced impact of self-efficacy beliefs on academic functioning*, in "Child Development", 67/1996, pp. 1206-22.
Barbaranelli C., *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*, LED, Milano 2006.
Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977.
Bauer R. (a cura di), *L'educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1964.
Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.
Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
Bloor M. et *al.*, *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento 2002.
Boam R., Sparrow P., *Come disegnare e organizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2003.
Bonaiuti G. (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento 2002.
Broadbent S., *Internet, lavoro, vita privata. Come le nuove tecnologie cambiano il nostro mondo*, Il Mulino, Bologna 2011.
Brown J.S., Collins A., Duguid P., *Situated cognition and the culture of learning*, in "Educational Researcher", 18 (1), 1989, pp. 32-42.
Bruner J.S., *Autobiografia*, trad. it., Armando, Roma 1984.
Bruner J.S., *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.
Butera F., Donati E., Cesaria R., *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1997.
Calvani A., *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento 2005.
Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
Castello V., Pepe D. (a cura di), *Apprendimento e nuove tecnologie*, Franco Angeli, Milano 2010.
Castells C., *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002.
Cedefop, *Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels*, Luxembourg 1999.
Cedefop, *Terminology of vocation training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Luxembourg 2004.
Cedefop, *European Guidelines for validating non formal and informal learning*, Luxembourg 2009.
Cedefop, *European Inventory on Validation*, Luxembourg 2015.
Cedefop, *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 uptade of the European inventory on validation*, Luxembourg 2016.
Cefis A., *La Grande Trasformazione del Lavoro – Come incide l'innovazione tecnologica sul futuro del lavoro?*, in Bollettino Adapt, 2 aprile 2015.
Clastress P., *La società contro lo Stato. Ricerche di antropologia politica*, Feltrinelli, Milano 1984.
Coimbra Group of Universities, *Policies and Strategic Change for e-Learning in Universities*, Report of the project "Higher Education Consultation in Technologies of

Information and Communication" (HECTIC), Brussels, april 2002.
Colombo M., *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli 2008.
Communiqué of Conference of Conference of Ministers responsible for Higher Education, *Bologna Process* (trad. it., *Il Processo di Bologna*), Bologna 2000.
Communiqué of Conference of Conference of Ministers responsible for Higher Education, *Realising the European Higher Education Area* (trad. it., *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*), Berlin 2003.
Communiqué of Conference of Conference of Ministers responsible for Higher Education, *The European Higher Education Area – Achieving the Goals* (trad. it., *L'Area Europea dell'istruzione superiore – Conseguire gli Obiettivi*), Bergen 2005.
Communiqué of Conference of Conference of Ministers responsible for Higher Education, *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* (trad. it., *Verso lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato*), London 2007.
Communiqué of Conference of Conference of Ministers responsible for Higher Education, *The European Education space in the next decade* (trad. it., *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione nel prossimo decennio*), Lovanio 2009.
Coombs P.H., *The world crisis in education: A view from the eighties*, Oxford University Press, Oxford 1985.
Coombs P.H., *Formal and nonformal Education: future strategies*, in C.J. Titmus (a cura di), "Lifelong Education for Adults. An International book", Pergamon Press, Oxford 1989.
Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.
Costa M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.
Coutinho S.A., *The relationship between goals, metacognition, and academic success*, in "Educate~", vol.7, n.1, 2007.
Crespi F., *Conoscenza e società*, Carocci, Roma, 2007.
Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., De Looze M., Roberts C., Samdal O., Smith O.R.F., & Barnekow V., *Social determinants of health and well-being among young people*, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey, 2012. Disponibile da http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/ 0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf.
De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2000.
De Natale M.L., *Adulti in cerca di educazione. Proposte di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
De Pietro L., Micelli S., *Comunità professionali*, in G. Costa, E. Rullani, "Il maestro e la rete", Etas, Milano 1999.
Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma 2007.
Dewey J. (1897), *Il mio credo pedagogico*. *Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1954.
Dewey J. (1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961.
Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.
Dewey J. (1925), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938.

Dunbar R., Gamble C., Gowlett J., *Social Brain. Distributed Mind*, Oxford University Press, Oxford 2010.
Ehlers U., *Open learning cultures*, Springer, London 2013.
Ellerani P.G., Paricchi M., *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010.
Engeström Y., *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki 1987.
European Commission, *Libro Bianco. Insegnare ad apprendere: verso la società conoscitiva*, Brussels 1996.
European Commission, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Brussels, ottobre 2000.
European Commission, *Conclusione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riunite in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Consiglio dell'Unione Europea, Brussels, 18 maggio 2004.
European Commission, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, 2009.
European Commission, *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011a.
European Commission, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*, Brussels 2011b.
European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Consiglio dell'Unione Europea, Brussels (2012/C 398/01), 2012.
European Commission, *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*, COM(2013), 654 final.
European Commission, *Lavorare insieme per i giovani d'Europa. Invito ad agire contro la disoccupazione giovanile*, COM(2013).
European Commission, *Istruzione e formazione degli adulti in Europa. Ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento*, Rapporto Eurydice, Brussels 2015a.
European Commission, *Roadmap for Completing the Digital Single Market*, Brussels 6 maggio 2015b.
European Commission, *A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels, SWD(2016), 195 final.
Eurostat, *Community survey on ICT usage in household and by individuals*, 2014.
Eurostat, *Labour market and Labour force survey (LFS) statistics*, September 2016.
Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
Ferri P., *La comunità virtuale*, Mondadori, Milano 1997
Gagné R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1987.
Galliani L., *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari 2004.
Galliani L., De Rossi M., *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
Gherardi S., Nicolini D., *L'apprendimento nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004.
Ghislandi P.M.M., Raffaghelli J.E., *Il maharaja, l'elefante e la qualità dell'(e)Learning*, in "Digital Didactis", ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies Journal, 10, december 2014.

Hakkarainen K., Muukkonen H., *Interrogative model of inquiry and computer-supported collaborative learning*, in "Science & Education", 11/1998, pp. 25-43.
Hammersley M., *Educational Research, Policymaking and Practice*, Paul Chapman, London 2002.
Harford Community College, *Metacognition*, in "Learning Center", 7/9/2014.
Hattie J., *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.
Hilgard E.R., Bower G.H., *Theories of learning*, Appleton-Century-Crofts, New York 1966.
Hobbes Zakon R., *Hobbe's Internet Timeline*, Zakon Group LLC and OpenConf 2015.
Illeris K., *Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press, Roskilde 2004.
Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Catanzaro 2004.
Isfol, *Verso l'European Qualification Framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Catanzaro 2008.
Isfol, *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Revelox, Roma 2013.
Isfol, Ministero del Lavoro, *XV Rapporto sulla formazione continua in Italia*, aprile 2015.
Isfol, Ministero del Lavoro, *XVI Rapporto sulla formazione continua in Italia*, maggio 2016.
Istat, BES 2015, *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, 18 dicembre 2014.
Kirsch I.S., *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Research Publications Office, Princeton (NJ), December 2001.
Kolb D.A., *Experiental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliff 1984.
Kruger J., Dunning D., *Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 6/1999, pp. 1121-34.
Lave J., Wenger E., *Situated learning. Legitimate peripheral partecipation*, Cambridge University Press, 1991 (trad. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006).
Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris 1970.
Levy P., *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano 1997.
Lindeman E.C., *The meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.
Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*, Carocci, Roma 2012.
Lyotard J.F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.
Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, ISU Università Cattolica, Milano 2002.
Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005.
Marconi A. (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008.
Margiotta U., *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.
Margiotta U., *Teoria della formazione*, Carocci, Roma 2015.
Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., *Model of emotional intelligence*, in J.D. Sternberg (Ed.), "Handbook of Human Intelligence", Cambridge University Press, New York 2000, pp. 396-420.
Mazzara B.M., *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma 2002.
McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1995.

Mezirow J., *Perspective trasformation*, Jossey-Bass, San Francisco 1978.
Mezirow J., *Fostering critical reflection in adulthood: a guide on transformative and emancipator learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
Mezirow J., *Learning as trasformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
Miconi A., *Teorie e pratiche del web*, Il Mulino, Bologna 2013.
Moon J.A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2004.
Moretti E., *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano 2013.
Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Garzanti, Milano 1986.
Morgan D.L., *The focus group kit*, Sage, London 1998.
Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013.
Mullen B., Copper C., *The relation between group cobesiveness and performance: an integration*, in "Psichological Bullettin", 115, 1994, pp. 210-27.
Müller F.H., Kals E., *Q-Sort Technique and Q-Methodology. Innovative Methods for Examining Attitudes and Opinions*, in "FQS: Forum Qualitative Social Research", vol. 5, n. 2, may 2004.
Neisser U., *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna 1981.
Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge Creating Company*, Oxford University Press, Oxford 1995.
Nussbaum M.C., *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010.
Nussbaum M.C., & *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2011.
OCSE, *Learning a Living First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*, OECD, Paris 2005.
OCSE, *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD, Paris 2010 (versione aggiornata 2014).
OCSE, *Students, Computers and Learning: Making The Connection. Making the Connection*, PISA-OECD, Paris 2016.
Orefice P., *Pedagogia scientifica*, Editori Riuniti UP, Firenze 2010.
Orr J., *Talking about machines: an ethnography of a modern job*, Cornell University Press, New York 1996.
Pellerey M., *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in "Orientamenti Pedagogici", 27(3), 1980, pp. 449-63.
Piaget J., *De la pédagogie*, Odile Jacob, Paris 1998 (trad. it., *Cos'è la pedagogia*, Newton & Compton, Roma 1999).
Pignalberi C., *Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach*, METIS, 3/2015.
Pinelli S., *Le tecnologie nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2007.
Polanyi M., *La dimensione inespressa*, Armando, Roma 1990.

Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 2004.
Pravettoni G., *Web Psychology*, Guerini, Milano 2002.
Quigley L., *The blind men and the elephant*, Charles Scribner's Sons, New York 1959.
Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento 2005.
Resnick L.B., *Imparare dentro e fuori dalla scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), "I contesti sociali dell'apprendimento", Led, Roma 1995.
Rheingold H., *The Virtual Community*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1993.
Ricolfi L., *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*, Laterza, Bari 2002.
Rifkin J., *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano 1995.
Riva G., *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010.
Rivoltella P.C., *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2006.
Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973.
Rossi P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*, Armando, Roma 2009.
Ryken D.S., Salganik L.H. (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007.
Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.
Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
Schwarz B., *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
Schraw G., Sperling-Dennison R., *Assessing metacognitive awareness*, in "Contemporary Educational Psychology", 19/1994, pp. 460-70.
Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.
Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000.
Silverman D., *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2002.
Silverman D., *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma 2011.
Sinclair J., *La società dell'immagine. La pubblicità come industria e ideologia*, Franco Angeli, Milano 1991.
Smith A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*, trad. it., Grandi Tascabili Economici Newton, Roma 1975.
Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995.
Stephenson W., *The study of behavior: Q-technique and its methodology*, University of Chicago Press, Chicago 1953.
Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
Tramma S., *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997.
Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, 2004.
Trentin G., Romano G., *Come valutare gli effetti prodotti da una comunità professionale*, TD Magazine, n. 2/2008.
Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
Università degli Studi Roma TRE, *Documento programmatico di Ateneo*, luglio 2016, p. 7.
Vetruvio Pollione M., *De Architectura*, Libro 1, capitolo 3, parte 1.2, trad. it. a cura di C. Amati, vol. 1, 1829.
Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, vol. 2, Vita e pensiero, Milano 2002.

Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.
Von Glasersfeld E., *Introduzione al costruttivismo radicale*, in Watzlawick P. (a cura di), "La realtà inventata", Feltrinelli, Milano 1988.
Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Universitaria Barbera, Firenze 1992.
Wenger E., *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge*, Morgan Kaufmann Publishers Inc., San Francisco (CA) 1987.
Wenger E., *Communities of practices. Learning, meanings and identities*, Cambridge University Press, Cambridge 1998 (trad. it., *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006).
Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business Review, London 2002 (trad. it., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007).
Wenger E., *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*, Open University and Springer, Buckinghamshire 2009.
Wenger E., *Communities of practice. A brief Introduction*, 2006 su: http://www.ewenger.com/theory/, p. 1.
Wenger E., White N., Smith J.D., *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*, CPsquare, Portland (OR) 2009.
Zambrano M., *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti, Torino 2008.
Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, Bologna 1998.
Zammuner V.L., *I Focus Group*, Il Mulino, Bologna 2003.

Sitografia di riferimento

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Labour_market_and_Labour_force_survey_(LFS)_statistics (EUROSTAT Statistics Explained)
http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey (AES, Adult Education Survey)
http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey (LFS, Labour Force Survey)
http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223 (New Skills Agenda for Europe)
http://technologyforcommunities.com/ (Sito Technology for Communities)
http://www.cedefop.europa.eu (CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training)
http://www.zakon.org/robert/internet/timeline/ (Hobbe's Internet Timeline)
http://wenger-trayner.com/ (Sito ufficiale Etienne Wenger)
www.cedefop.europa.eu (ECVET, European Credit System for Vocational Education and Training)
www.ceforc.eu (CEFORC, Laboratorio di Ricerca "Formazione Continua & Comunicazione")
www.cirped.it/ (CIRPED, Centro Italiano per la Ricerca Pedagogica)
www.cirse.org/ (CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa)
www.eadtu.eu (EADTU, European Association of Distance Teaching Universities)
www.eua.be/ (EUA, European University Association)
www.ec.europa.eu/education.it (EQF, European Qualification Framework)
http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey
www.isfol.it/piaaconline (Sito ufficiale Isfol/Progetto PIAAC)
www.istruzione.it/ (Sito istituzionale MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)
www.master-hrspecialist.com (Sito Master HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane)
www.sie-l.it (SIE-L, Società Italiana di e-Learning)
www.siped.it/ (SIPED, Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa)
www.sird.it/ (SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica)
www.sirem.org/ (SIREM, Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale)
www.uniroma3.it (Sito istituzionale Università degli Studi di Roma TRE)
www.formazione.uniroma3.it (Sito istituzionale Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma TRE)

Allegati

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A1

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA:
PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO
E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

CATALOGO DEGLI APPRENDIMENTI

NOME GRUPPO _____

Apprendimento, Formazione e Conoscenza

N	VOLUME	PN	P	A	M
1	Accornero A., Era il secolo del lavoro, Il Mulino, Bologna 1997				
2	Alessandrini G., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano 2004				
3	Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (2011)				
4	Alessandrini G., *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano 2013				
5	Alessandrini G., *Apprendistato, Competenze e prospettive di Occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014				
6	Bauman Z., *Voglia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2003				
7	Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011				
8	Binanti L., *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2014				
9	Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma 2004				
10	Ellerani P.G., *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*, Franco Angeli, Milano 2013				
11	Hilgrad E.R., Bower G.H., *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano 1970				
12	Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Rubbettino, Catanzaro 2004a				
13	Margiotta U., *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2014				
14	Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Garzanti, Milano 1986				
15	Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001				
16	Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974				
17	Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973				
18	Santoianni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003				
19	Tramma S., *Educazione e Modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Roma 2010				
20	Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002				

Apprendimento situato e comunità di pratica

N	VOLUME	PN	P	A	M
1	Alessandrini G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007				
2	Alessandrini G., Pignalberi C., *Le sfide dell'educazione oggi. Habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2013				
	Ellerani P.G., Paricchi M., *Ambienti per lo sviluppo professionale degli*				

3	*insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010				
4	Engestrom Y., *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental rese*arch, Orienta-Konsultit, Helsinki 2015				
5	Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007				
6	Ferri P., *La comunità virtuale*, Mondadori, Milano 1997				
7	Galliani L., De Rossi M., *Videoricerca e documentazione narrative nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Lecce 2014				
8	Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legittimate Peripheral Partecipation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991				
9	Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006				
10	Rheingold H., *The Virtual Community*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1993				
11	Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008				
12	Wenger E., *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006				
13	Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007				

Riflessività e Pratica sociale

N	VOLUME	PN	P	A	M
1	Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977				
2	Bruner J.S., *Autobiografia*, Armando, Roma 1984				
3	Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1916				
4	Dewey J., *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973 (ed. or. 1933)				
5	Kolb D.A., *Experiental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliff 1984				
6	Mezirow J., *Perspective trasformation*, Jossey-Bass, San Francisco 1978				
7	Mezirow J., *Fostering critical reflection in adulthood: a guide on transformative and emancipator learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990				
8	Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003				
9	Moon J.A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2004				
10	Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003				
11	Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2013				
12	Polanyi M., *La dimensione inespressa*, Armando, Roma 1990				
13	Sennett R., *Rispetto*, Il Mulino, Bologna 2003				
14	Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001				
15	Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Universitaria Barbera, Firenze 1966				

La significatività "pedagogica" della formazione in rete

N	VOLUME	PN	P	A	M
1	AA:VV., *Digital Didactics*, ECPS Journal "Educational, Cultural and Psychological Studies", Special Issues, n.10, LED, Roma December 2014				
2	Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Didattiche per l'e-learning*, Carocci, Roma 2008				
3	Broadbent S., *Internet, lavoro, vita privata. Come le nuove tecnologie cambiano il nostro mondo*, Il Mulino, Bologna 2011				
4	Castello V., Pepe D. (a cura di), *Apprendimento e nuove tecnologie*, Franco Angeli, Milano 2010				
5	Castells C., *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano 2002				
6	Galliani L., *La scuola in rete*, Laterza, Roma-Bari 2004				
7	Levy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antologia del cyberspazio*, Feltrinelli,				

	Milano 1996				
8	Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari 2005				
9	McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1995				
10	Riva G., *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010				

Data di compilazione del questionario: _____/_____/_____

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A2

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA:
PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO
E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

GRIGLIA ANALISI DEGLI APPRENDIMENTI

NOME GRUPPO _____

Apprendimento Formale

N	CODICE BRANO	PN	P	A	M
1	Ref. 6AF_006 – passaggio 1				
2	Ref. 6AF_006 – passaggio 2				
3	Ref. 6AF_006 – passaggio 3				
4	Ref. 6AF_006 – passaggio 4				
5	Ref. 6AF_006 – passaggio 5				
6	Ref. 6AF_006 – passaggio 6				
7	Ref. 6AF_006 – passaggio 7				
8	Ref. 6AF_006 – passaggio 8				
9	Ref. 6AF_006 – passaggio 9				
10	Ref. 6AF_006 – passaggio 10				

Apprendimento Non Formale

N	CODICE BRANO	PN	P	A	M
1	Ref. 1ANF_001 – passaggio 1				
2	Ref. 1ANF_001 – passaggio 2				
3	Ref. 1ANF_001 – passaggio 3				
4	Ref. 1ANF_001 – passaggio 4				
5	Ref. 1ANF_001 – passaggio 5				
6	Ref. 1ANF_001 – passaggio 6				
7	Ref. 1ANF_001 – passaggio 7				
8	Ref. 1ANF_001 – passaggio 8				
9	Ref. 1ANF_001 – passaggio 9				
10	Ref. 1ANF_001 – passaggio 10				

Apprendimento Informale

N	CODICE BRANO	PN	P	A	M
1	Ref. 1AINF_001 – passaggio 1				
2	Ref. 1AINF_001 – passaggio 2				
3	Ref. 1AINF_001 – passaggio 3				
4	Ref. 1AINF_001 – passaggio 4				
5	Ref. 1AINF_001 – passaggio 5				
6	Ref. 1AINF_001 – passaggio 6				
7	Ref. 1AINF_001 – passaggio 7				
8	Ref. 1AINF_001 – passaggio 8				
9	Ref. 1AINF_001 – passaggio 9				
10	Ref. 1AINF_001 – passaggio 10				

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A2.L

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA:
PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO
E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

LEGENDA DEGLI APPRENDIMENTI
RICOGNITION OF LITERATURE

CODICE	DESCRIZIONE
A	Apprendimento
AC	Apprendimento e Competenze
AF	Apprendimento formale
AI	Apprendimento informale
ANF	Apprendimento non formale
BL	Blended Learning
CdP	Comunità di Pratica
D	Didattica
IN	Interazione e Networking
IP	Identità e Partecipazione
LO	Learning Outcomes
Lo	Learning Object
M	Uso dei Media
PS	Progettazione e Socializzazione
Ref	Referenza brano

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A3

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA: PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

Gentilissimo/a,
nelle pagine seguenti troverai l'intervista *DIGITAL HABITAT E COMUNITA' DI PRATICA* riguardante il progetto di ricerca di dottorato sul tema degli apprendimenti formali, informali e non formali e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a scopo didattico-formativo.
La compilazione dell'intervista richiede circa trenta minuti: ti chiediamo la massima attenzione. Non ci sono risposte da considerare giuste o sbagliate!
Il tuo contributo è di grande utilità ai fini dello sviluppo della ricerca e per la costruzione dell'intervento: il Q-SORT degli apprendimenti (IQA).
Il termine ultimo per la compilazione è il ……. .
Ti ringraziamo anticipatamente per la collaborazione.

LA DIMENSIONE "ANAGRAFICA"

A01 – Informazioni generali
1.1.1 *Nome*: …….
1.1.2 *Cognome*: ……
A02 – *Sesso*
- o M
- o F

A03 – *Età*
- o meno di 25
- o 25-34
- o 35-44
- o 45-54
- o 55-64
- o 65 e oltre

A04 – *Residenza*
- o Roma e provincia
- o Lazio
- o Nord
- o Centro
- o Sud e Isole
- o Altro (specificare: ……)

A05 – *Titolo di studio*
Indica il più alto titolo di studio conseguito
- o Diploma di scuola secondaria
- o Diploma di laurea di primo livello (triennale)
- o Diploma di laurea di secondo livello (magistrale)
- o Diploma di laurea a ciclo unico (vecchio ordinamento)
- o Master di I livello
- o Master di II livello
- o Corso di perfezionamento
- o Dottorato di ricerca
- o Scuola di specializzazione (TFA, PAS, ecc.)

A06 – *Posizione attuale*
- o Tutoraggio STEFOL
- o Borsista nei diversi servizi di Dipartimento (segreteria CdL, Biblioteca, Ufficio tutorato studenti con disabilità, Cineteca-Videoteca, Tirocinio/Orientamento, ecc.)
- o Dottorando/Dottore di Ricerca
- o Personale tecnico-amministrativo
- o Altro (master, corso di perfezionamento, scuola di specializzazione, ecc.)

A061 – Se Tutor, Borsista, Dottorando/Dottore di ricerca, qual è la tua attuale situazione occupazionale?
- o Occupato a tempo indeterminato
- o Occupato a tempo determinato
- o Libero professionista
- o Cassa Integrato/Mobilità
- o Contratto di Apprendistato
- o Stagista/tirocinante
- o In cerca di occupazione

A062 – Se occupato, a quale area afferisce la tua mansione professionale?

- o Legislatori, imprenditori e alta dirigenza
- o Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione
- o Professioni tecniche
- o Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio
- o Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi
- o Artigiani, operai specializzati e agricoltori
- o Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli
- o Professioni non qualificate
- o Forze armate
- o Altro (specificare:……)

A063 – Se in cerca di occupazione, quali ritieni siano le ragioni per la difficoltà di ricerca?

- o Difficoltà di spendibilità del titolo di studio
- o Formazione inadeguata rispetto alle richieste di mercato
- o Carenza di competenze nella ricerca attiva del lavoro
- o Saturazione del mercato del lavoro
- o Fattore anagrafico
- o Problemi familiari
- o Altro (specificare:……)

ALLEGATO A3.S1

Scheda 1

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO FORMALE"

AF01 – In riferimento all'esperienza universitaria, potresti fornire una sintetica valutazione rispetto alle attività didattico-formative frontali e on line offerte dal Corso di Laurea che ti appresti a frequentare/che hai frequentato? (*max 4 righe*)

(*Es.: Il Corso di Laurea mi ha consentito di reperire idonei punti di riferimento sulla base dei quali orientarmi in modo coerente nella programmazione e regolazione delle azioni didattico-formative legate al mio apprendimento*)

……
……

AF02 – Le conoscenze preliminari possedute per affrontare il percorso di studio sono risultate sufficienti?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
1	2	3	4

AF03 – Quali delle seguenti aree disciplinari del Corso di Laurea stim0lano/hanno stimolato il tuo interesse? (*massimo 2 risposte*)

- o Pedagogiche e metodologico-didattiche
- o Giuridiche, economiche e politiche
- o Psicologiche-sociologiche e antropologiche
- o Psicologiche-sociologiche e filosofiche
- o Filosofiche e storiche

AF04 – Quali sono gli apprendimenti che consideri/hai considerato fondamentali per costruire la propria identità professionale e quali sono le competenze pedagogico-educative che ritieni/hai ritenuto essenziali per gestire il tuo percorso di studio e lavoro? (*max 4 righe*)

(*Es.: L'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – mi ha consentito di sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci*)

……
……

AF05 – Quali sono le possibili innovazioni didattiche, formative e tecnologiche di cui ti avvali/ti sei avvalso per facilitare l'apprendimento? E quale livello di coerenza sussiste tra l'ambiente di apprendimento e i modelli teorici dichiarati? (*max 4 righe*)

(*Es.: Le numerose e diverse attività proposte mi hanno indirizzato allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'università e dai diversi docenti, sia in incontri e lezioni presenziali sia nell'ambiente virtuale predisposto. I contenuti curricolari sono risultati flessibili e dalla struttura aperta*)

……
……

AF06 – In base all'esperienza universitaria, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore il livello di soddisfazione rispetto all'organizzazione della "didattica" del Corso di Laurea	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
AF06_D – **DIDATTICA** L'attività didattica *si traduce in raccolta e coordinamento dei contenuti – e dei suoi significati* – di formazione in cui sono protagonisti attivi gli studenti (da soli o in gruppo)				
AF06_D1 – **DIDATTICA**				

Quando il docente "fa lezione" o un esperto partecipa a un seminario (in aula, on line, in videoconferenza) *lo studente osserva e tocca con mano il mondo intellettuale del docente*, ossia i suoi strumenti, i metodi operativi e le procedure da seguire nel lavoro di ricerca				
AF06_V – **VALUTAZIONE** I risultati apprenditivi nelle singole unità didattiche *sono verificati e valutati in modo sistematico*, in itinere oltre che nella fase conclusiva e su tali basi vengono riorientati				
AF06_A – **APPRENDIMENTO** I processi di apprendimento agiscono *sulla base di regole esplicite e implicite al fine di raggiungere determinati obiettivi*, mediante l'uso di artefatti e saperi, all'interno di un sistema di divisione del lavoro, di definizione dei ruoli e di sviluppo delle competenze				
AF06_A1 – **APPRENDIMENTO** Il docente presidia *le modalità attraverso le quali vengono costruite, formalizzate e trasmesse le conoscenze* e come avviene la conversione tra conoscenze esplicite e tacite e viceversa				
AF06_AC – **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Si propongono attività che contribuiscano *alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente*: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv); tutoring per progetti di sviluppo professionale (lavoro di gruppo, tesi di laurea, project work, ecc.)				
AF06_V – **APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE** Il Corso di Laurea prevede un'organizzazione sistemica delle azioni didattico-formative, distinguendo non solo gli obiettivi e i metodi per lo studio dei testi, per il tirocinio o per la ricerca-azione, ma *disponendo di un dispositivo docimologico per la verifica e il sostegno individualizzato dell'apprendimento* e valutando/migliorando la qualità dei processi				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

AF07 – In base all'esperienza universitaria, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore il livello di soddisfazione rispetto alla "formazione ricevuta" dal Corso di Laurea	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
AF07_AV – **APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE** Le attività di studio, di formazione e di lavoro consentono *la definizione del profilo dello studente e di una valutazione* che accolga le esperienze anche informali e non formali				
AF07_P – **PRATICA** Le *pratiche sono caratterizzate da forti relazioni professionali e in parte personali*, da un adeguato tempo dedicato alla collaborazione e da una comunicazione efficace: si lavora e si studia insieme esaminando continuamente prospettive pedagogiche, pratiche e metodologie didattiche				
AF07_IC – **INNOVAZIONE E CREATIVITA'** Si propongono attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla *valorizzazione e attivazione delle esperienze degli studenti*, delle risorse del contesto universitario, orientamento all'azione				
AF07_AC – **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (*saper fare*)				
AF07_AC1 – **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (*saper essere*)				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

ALLEGATO A3.S2

Scheda 2

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO INFORMALE"

AI01 – Pensa ad una strategia di apprendimento che sai gestire bene. Come l'hai appresa? Da solo o attraverso un insegnamento specifico? (*max 4 righe*)

(*Es.: Rispetto ad un compito che mi è stato commissionato, ritengo utile far ricorso soprattutto nel tempo libero a fonti di informazione attraverso i social network al fine di valorizzare e portare alle luce le conoscenze informali del contesto in cui sono coinvolto*)

……
……

AI02 – In riferimento alla tua esperienza, ti capita/ti è capitato di sentire il bisogno di avere una "decodifica" della realtà che non hai avuto dal contesto in cui ti trovavi? In quali situazioni? (*max 4 righe*)

(*Es.: Partecipando quotidianamente ad attività sportive e ludiche, mi sono state offerte occasioni in cui far emergere senso di iniziativa e di imprenditività: ossia, trasferire le idee in azioni, coinvolgere creatività, innovazione e capacità di assumere rischi*)

……
……

AI03 – Quanto e come influisce/ha influito la qualità di interazione sociale stabilita con i compagni di studio al fine di raggiungere/aver raggiunto i propri obiettivi di apprendimento? (*max 4 righe*)

(*Es.: Le situazioni caratterizzate dalla centralità dell'interazione peer-to-peer hanno reso possibile scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno di ciascuno nell'ottica di una impresa comune, come ad esempio il lavoro di gruppo virtuale, la discussione di casi in videoconferenza, il problem solving, ecc.*)

……
……

AI04 – Fai uso degli ambienti virtuali per svolgere ricerche, lavori di gruppo e/o per semplice interesse ad approfondire un argomento?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si

1	2	3	4

AI05 – Ti è mai capitato di applicare le conoscenze/competenze apprese alla propria esperienza personale e a contesti specifici di intervento?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
1	2	3	4

AI06 – In base alla tua esperienza, assegna a ciascun descrittore un punteggio rispetto al bagaglio dei saperi e delle conoscenze appresi in base alla tua esperienza	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
AI06_RDF – **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** La possibilità di partecipare *in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico* in cui valorizzare l'autonomia, le differenze individuali, la variazione dei percorsi curriculari, le diversità contestuali, il confronto delle scelte personali e di gruppo, la costruzione cooperativa di conoscenze e competenze condivise				
AI06_PS – **PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE** La coltivazione e lo sviluppo di un bagaglio di competenze *non ha solo la funzione comunicativa interna ma mira a socializzare all'esterno* (ad esempio, ad altre università, al mondo del lavoro, ad altre agenzie del sociale, ecc.) i risultati più significativi				
AI06_IP – **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Disponibilità alla modifica dei comportamenti e dei modelli mentali acquisiti verso una ristrutturazione del proprio campo *cognitivo in grado di interagire in modo più consono con i contesti interni ed esterni*				
AI06_A – **APPRENDIMENTO** Ogni nuova esperienza di apprendimento, non riconducibile alle strutture cognitive elaborate, rompe l'equilibrio cognitivo e provoca uno stato di tensione che *motiva il comportamento alla ricerca di nuovi percorsi che ristabiliscono una situazione di equilibrio migliore*, cioè comprensiva anche della nuova esperienza di apprendimento				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

AI07 – In riferimento all'uso delle tecnologie e dei media a scopo didattico, assegna un punteggio ai seguenti descrittori:	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
AI07_M – **USO DEI MEDIA** La possibilità di usare – e scegliere – *modi e media diversi di comunicazione didattica* sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) al fine del completamento e revisione di un progetto didattico-formativo (lavoro di gruppo, tesi di laurea, project work, ecc.)				
AI07_BL – **BLENDED LEARNING** Sfruttare *opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti*, nell'ambito delle comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC				
AI07_CdP – **COMUNITA' DI PRATICA** L'uso delle tecnologie a scopo didattico *facilitano la costruzione di un contesto professionale "in dialogo continuo"*, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale				
AI07_M1 – **USO DEI MEDIA** Si dedica *ampio spazio ai media come "mediatori simbolici" nel processo educativo-formativo*, ossia come strumenti attraverso i quali produrre la relazione e la socializzazione tra docenti e studenti				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

ALLEGATO A3.S3

Scheda 3

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO NON FORMALE"

ANF01 – Ritieni utile che agli studenti lavoratori che esercitano/hanno esercitato professioni affini ai contenuti del Corso di Laurea possano essere riconosciute competenze in sostituzione o in integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami previsti?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
1	2	3	4

ANF02 – Attualmente, quanto ti senti capace di	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
ANF02_1 – Descrivere le tue esperienze precedenti				
ANF02_2 – Identificare le tue competenze				
ANF02_3 – Autovalutare le tue competenze				
ANF02_4 – Dare prova ed evidenza delle tue competenze				
ANF02_5 – Confrontare le tue competenze con i risultati di apprendimento attesi del Corso di Laurea				
ANF02_6 – Altro (*specificare*: ……)				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

ANF03 – Pensa a ciò che hai imparato/impari in contesti non universitari. Che tipo di apporto hanno determinato per la tua crescita personale e/o professionale? (*max 4 righe*)

(*Es.: La partecipazione a corsi professionali e la preparazione universitaria mi hanno permesso di ragionare sulla conoscenza in prospettiva multidisciplinare per valutare il cambiamento ed anche la possibilità di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale e professionale*)

……

……

ANF04 – Credi di aver modificato nel tempo la tua visione di alcuni problemi (nel lavoro, nella famiglia, nelle tue relazioni personali, ecc.)? (*max 4 righe*)
(*Es.: L'esperienza personale di ognuno di noi può diventare la chiave interpretativa nel contesto apprenditivo e orientare la costruzione della conoscenza in modi riconosciuti validi dalla comunità di app*rendimento)
……
……
ANF05 – Secondo te, quali sono i vantaggi dell'apprendimento collaborativo in rete che sperimenti/hai avuto modo di sperimentare personalmente? (*max 4 righe*)
(*Es.: La possibilità di favorire la circolazione di un vasto insieme di informazioni e la realizzazione di esperienze rilevanti*)
……
……

ANF06 – In base alla tua esperienza, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore un punteggio rispetto al bagaglio dei saperi e delle conoscenze appresi nello studio e nel lavoro	**PN 1**	**P 2**	**A 3**	**M 4**
ANF06_AC – **APPRENDIMENTO E CONOSCENZA** I processi di apprendimento consentono *lo sviluppo di nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza* attraverso interazioni di rete basate su modalità personalizzate, partecipative e creative				
ANF06_RDF – **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** Si propongono attività che contribuiscano *alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente*: coaching e counselling per sviluppare competenze specifiche; incontri oltre le attività formali face to face o attraverso ambienti digitali				
ANF06_AR – **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** La comunità professionale e l'associazione di appartenenza promuovono la riflessione su come agire e nello svolgimento dei comportamenti connessi al ruolo (*la componente riflessiva connessa all'azione*)				
ANF06_A – **APPRENDIMENTO** È necessario uscire dalla logica prescrittiva dei processi di apprendimento: per conseguire migliori risultati nello studio è necessario *stimolare un apprendimento personalizzato e individualizzato*, in funzione delle caratteristiche e delle specificità degli individui				
ANF06_AR1 – **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** Il progetto didattico consente di *attivare momenti di riflessione e di scambio sulla rappresentazione* da parte dello studente della situazione didattica e formativa in atto e della sua evoluzione (in aula e in videoconferenza)				
ANF06_II – **INNOVAZIONE E IMPRENDITIVA'** Ci si sente a proprio agio nell'ambiente in cui si opera, trovandovi le opportunità e il clima adatto *per mettere a disposizione le proprie doti e per porsi come propositori e innovatori* favorendo altresì la promozione di autonomia, iniziativa e creatività				
ANF06_IE – **INTELLIGENZA EMOTIVA** Si *investe nel "governo" dei fattori affettivo-motivazionali dell'apprendimento* attraverso un dosaggio scientifico tra la quantità delle informazioni da elaborare e la qualità delle interazioni e delle decisioni sollecitate in presenza e a distanza e la significatività educativa delle esercitazioni, dei casi proposti e dei problemi risolvibili (*arricchimento in situazione della professionalità*)				
ANF06_CdP – **COMUNITA' DI PRATICA** *Sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio*, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio				

* 1/PN = Per niente, 2/P = Poco, 3/A = Abbastanza, 4/M = Molto

Grazie per la collaborazione!

Data di compilazione del questionario: ____/____/____

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A3.L

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA:
PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO
E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

LEGENDA DEGLI APPRENDIMENTI
INTERVISTA STRUTTURATA

CODICE	DESCRIZIONE
A	Apprendimento
AC	Apprendimento e Competenze
Ac	Apprendimento e Conoscenza
AF	Apprendimento formale
AI	Apprendimento informale
ANF	Apprendimento non formale
AR	Apprendimento Riflessivo
AV	Apprendimento e Valutazione
BL	Blended Learning
CdP	Comunità di Pratica
D	Didattica
IC	Innovazione e Creatività
IE	Intelligenza Emotiva
II	Innovazione e Imprenditività
IP	Identità e Partecipazione
M	Uso dei Media
P	Pratica
PS	Progettazione e Socializzazione
RDF	Relazione didattico/formativa
Ref	Referenza brano
V	Valutazione

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A4

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA: PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

Gentile studente,
nelle pagine seguenti troverai il questionario DIGITAL HABITAT E COMUNITA' DI PRATICA riguardante il progetto di ricerca di dottorato sul tema degli apprendimenti formali, informali e non formali e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ai fini didattico-formativi.
La compilazione del questionario richiede circa trenta minuti: ti chiediamo la massima attenzione. Non ci sono risposte da considerare giuste o sbagliate!
Il tuo contributo è di grande utilità ai fini dello sviluppo della ricerca e per la costruzione dell'intervento: il Q-SORT degli apprendimenti (IQA).
Il termine ultimo per la compilazione è il …… .
Ti ringraziamo anticipatamente per la collaborazione.

LA DIMENSIONE "ANAGRAFICA"

1.1 – Informazioni generali
1.1.1 *Nome*: …….
1.1.2 *Cognome*: ……..
1.1.3 *Matricola*: …….
1.1.4 *Corso di Laurea* in Scienze della FORMAZIONE
1.1.5 *Indirizzo di studio*:

- o Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane
- o Scienze Pedagogiche
- o Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua
- o Altro (specificare: …….)

1.1.6 *Anno della prima iscrizione* in assoluto in qualsiasi indirizzo, di qualunque Corso di Laurea Magistrale (indicare l'anno solare di inizio dell'anno accademico: ad esempio se immatricolati nel 2014-15 indicare 2014):

- o antecedente all'anno 2000
- o 2001
- o 2002
- o 2003
- o 2004
- o 2005
- o 2006
- o 2007
- o 2008
- o 2009
- o 2010
- o 2011
- o 2012
- o 2013
- o 2014

1.1.7 *Votazione media* esami sostenuti:

- o 18
- o 19
- o 20
- o 21
- o 22
- o 23
- o 24
- o 25
- o 26
- o 27
- o 28
- o 29
- o 30
- o 30 con lode

1.2 – Sesso

- o M
- o F

1.3 – Età

- o meno di 25
- o 25-34
- o 35-44
- o 45-54
- o 55-64
- o 65 e oltre

1.4 – Residenza

- o Roma e provincia
- o Lazio
- o Nord
- o Centro
- o Sud e Isole
- o Altro (specificare: ……)

1.5 – Titolo di studio

1.5.1 *Diploma di scuola secondaria conseguito*

- o Liceo Classico
- o Liceo Scientifico
- o Altri Licei o Istituto Magistrale
- o Istituti Tecnici
- o Istituti Professionali
- o Altro (specificare: ……)

1.5.2 *Corso di laurea triennale conseguito*

- o Architettura
- o Economia
- o Giurisprudenza
- o Ingegneria
- o Lettere e filosofia
- o Medicina e indirizzi affini
- o Scienze della formazione
- o Scienze M.F.N.
- o Scienze Politiche
- o Altro (specificare: ……)

1.5.3 *Hai mai frequentato corsi di studio successivi alla laurea triennale (es. master, corsi di formazione, ecc)*:

- o SI
- o NO

1.5.4 *SE SI, in quale ambito disciplinare?*

- o Architettura
- o Economia
- o Giurisprudenza
- o Ingegneria
- o Lettere e filosofia
- o Medicina e indirizzi affini
- o Scienze della formazione
- o Scienze M.F.N.
- o Scienze Politiche
- o Altro (specificare: ……)

1.6 – Tipologia di studente (anno in corso)

- o Studente frequentante "a tempo pieno"
- o Studente frequentante "a tempo parziale"
- o Studente "non frequentante"

1.6.1 *Se sei uno studente "non frequentante", indicare la ragione principale (massimo 2 risposte)*:

- o Orario di lavoro incompatibile con le lezioni
- o Situazione familiare incompatibile con le lezioni
- o Difficoltà nel raggiungere la sede universitaria
- o Didattica poco stimolante e utile
- o Scelta di studio individuale
- o Poco tempo a disposizione per impegni di lavoro e non
- o Altro (specificare: ……)

1.7 – Posizione attuale

- o Nessuna attività lavorativa
- o Attività lavorativa part-time (meno di 20 ore settimanali in media all'anno)
- o Attività lavorativa continuativa (più di 20 ore settimanali in media all'anno)

ALLEGATO A4.S1

Scheda 1

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO FORMALE"

Informazioni generali

2.1 – Attraverso quale canale è venuto a conoscenza del Corso di Laurea che ti appresti a frequentare?

- o Materiale pubblicitario e divulgativo
- o Scheda dell'offerta formativa reperita dai siti web
- o Segnalazione da parte di ex-studenti e studenti veterani
- o Passaparola tra amici
- o Iniziative promosso dall'Ufficio Orientamento (GVU, Soul, ecc.)

2.2 – Perché Hai scelto questo Corso di Laurea?	**0**	**1**	**2**	**3**
2.2.1 – Perché sono particolarmente interessato alle discipline dell'area				
2.2.2 – Perché un domani mi farà trovare un lavoro in cui sentirmi realizzato				
2.2.3 – Per aiutare gli altri				
2.2.4 – Perché lo ritenevo più semplice di altri corsi di laurea				
2.2.5 – Perché un corso vale l'altro				
2.2.6 – Per accontentare i miei genitori				
2.2.7 – Per acquisire una retribuzione stabile				
2.2.8 – Perché non trovo lavoro				
2.2.9 – Perché mi permetterà di avere un riconoscimento ai fini della carriera professionale				

2.2.10 – Per migliorare le capacità educative attinenti alla mia vita personale				
2.2.11 – Altro (*specificare*:……)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

2.3 – Quanto tempo mediamente dedichi allo studio?

- o Meno di 1 ora al giorno
- o Da 1 a 3 ore giornaliere
- o Da 3 a 5 ore giornaliere
- o Da 5 a 8 ore giornaliere
- o Superiore ad 8 ore giornaliere

2.4 – Relativamente all'organizzazione delle lezioni la tua frequenza è:

- o Meno di 1/3 a trimestre
- o Tra 1/3 e 2/3 a trimestre
- o Più dei 2/3 a trimestre

2.5 – Il tuo percorso di studi può considerarsi regolare rispetto agli obblighi formativi previsti dal Regolamento del Corso di Laurea?

- o SI
- o NO

2.6 – Quali sono le difficoltà che hai riscontrato e che hanno generato un blocco nella tua carriera?	**0**	**1**	**2**	**3**
2.6.1 – difficoltà nello studio				
2.6.2 – programma di studio particolarmente complesso				
2.6.3 – incompatibilità degli orari a causa di impegni lavorativi				
2.6.4 – ad interagire on line (bacheche cattedre, laboratori, forum, social network)				
2.6.5 – a partecipare alla vita universitaria (seminari, laboratori, ecc.)				
2.6.6 – non ho rilevato nessun problema				
2.6.7 – Altro (*specificare*: ……)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

2.7 – Ritieni di voler continuare gli studi dopo il conseguimento del titolo?

- o SI
- o NO

2.8 – *SE SI*, in quale direzione?

- o Master
- o Dottorato
- o Scuola di specializzazione
- o Corsi professionalizzanti
- o Altro (*specificare*: ……)

2.9 – Complessivamente è soddisfatto di questo Corso di Laurea?

- o Decisamente no
- o Più no che sì
- o Più sì che no
- o Decisamente sì

Il curricolo

2.10 – Gli insegnamenti previsti sono aderenti al programma descritto nella pubblicazione "Ordine degli Studi" ?

- o Decisamente no
- o Più no che sì
- o Più sì che no
- o Decisamente sì

2.11 – Il carico di lavoro richiesto corrisponde ai crediti attribuiti in modo:

- o Superiore
- o Appropriato
- o Inferiore

2.12 – Le conoscenze preliminari possedute per affrontare il percorso di studio sono risultate sufficienti?

- o Decisamente no
- o Più no che sì
- o Più sì che no
- o Decisamente sì

2.13 – Di che cosa hai bisogno per facilitare il tuo apprendimento? (*max 2 risposte*)

- o Presenza di un tutor per meglio orientarsi tra gli obblighi richiesti dal Corso
- o Disponibilità del docente per facilitare l'acquisizione di concetti, metodologie, ecc.
- o Materiale bibliografico
- o Spazio di studio
- o Lavori di gruppo
- o Momenti di recupero esercitazioni pratiche (tirocinio, laboratorio, ecc.)
- o Altro (*specificare*: ……)

2.14 – Che pensi possa favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso? (*max 2 risposte*)

- o Partecipazione in aula ai lavori di gruppo
- o Spazi per la coltivazione di processi di interazione sociale
- o Motivazione e consuetudine al lavoro di gruppo
- o Misurazione dello scambio comunicativo tra i partecipanti al fine di contribuire alla costruzione della conoscenza
- o Scambi di contenuti aperti che stimolino forme di apprendimento generativo rispetto agli obiettivi ed ai contenuti del Corso
- o Pianificazione di un corso d'azione, l'acquisizione di conoscenze e competenze utili all'implementazione dei propri piani e la sperimentazione di nuovi ruoli

- o Familiarizzazione con i nuovi ruoli e con le nuove relazioni e l'integrazione nella vita universitaria sulla base delle condizioni imposte dalla nuova prospettiva
- o Altro (specificare: ……)

2.15 – Il Corso di studi prevede …….	**0**	**1**	**2**	**3**
2.15.1 – la possibilità di agire in sinergia con tutti gli attori coinvolti nel progetto formativo				
2.15.2 – la possibilità di reperire idonei punti di riferimento sulla base dei quali orientarsi in modo coerente nella programmazione e regolazione delle azioni legate allo studio				
2.15.3 – la possibilità di integrare modelli e stili comunicativi attraverso l'impiego contemporaneo di una molteplicità di strumenti				
2.15.4 – la possibilità di sperimentare forme di confronto mediato con i compiti/responsabilità didattico-formativi e di ridurre, di conseguenza, la percezione di inadeguatezza e di ansia di fronte alla prestazione richiesta				
2.15.5 – la possibilità di mantenere un contatto stabile e significativo fra tutti i soggetti coinvolti nell'azione didattica, attraverso l'attivazione di una circolarità virtuosa nel cui ambito immettere dati informativi pluriprospettici				
2.15.6 – l'arricchimento dei saperi accademici offerti dal progetto formativo col contributo di un soggetto che, oltre ad essere un esperto della disciplina insegnata, è, di solito, anche una persona impegnata in contesti operativi ad essa connessi				
2.15.7 – la necessità di tempi distesi e prolungati per lo svolgimento delle attività richieste nella community				
2.15.8 – la necessità di un'attenta programmazione dei progetti che si decide di concretizzare (metodologie da attuare, funzioni da assolvere, strumenti da selezionare, rapporti da intrattenere, ecc.)				
2.15.9 – la socializzazione alla cultura specifica del sistema organizzato in cui il progetto formativo viene elaborato ed erogato				
2.15.10 – Altro (*specificare*: ……)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

2.16 – Quali delle aree disciplinari del Corso di Laurea Magistrale hanno prevalentemente stimolato il tuo interesse (*massimo 2 risposte*)?

- o Pedagogiche e metodologico-didattiche
- o Giuridiche, economiche e politiche
- o Psicologiche-sociologiche e antropologiche
- o Psicologiche-sociologiche e filosofiche
- o Filosofiche e storiche

Le competenze

2.17 – A tuo parere, in quale misura il Corso di Studio consente agli studenti di sviluppare ed irrobustire, tramite gli insegnamenti disciplinari e le altre attività formative ognuna delle competenze trasversali sotto elencate?	**Decisamente si**	**Più si che no**	**Più no che si**	**Decisamente no**
2.17.1 – *Capacità di risolvere problemi:* ossia applicare in una situazione reale quanto appreso, individuando gli ambiti di conoscenze che meglio consentono di affrontarla				
2.17.2 – *Capacità di analizzare e sintetizzare informazioni*: ossia acquisire, organizzare e riformulare dati e conoscenze provenienti da diverse fonti				
2.17.3 – *Capacità di formulare giudizi in autonomia*: ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti				
2.17.4 – *Capacità di comunicare efficacemente*: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non specialisti del settore				
2.17.5 – *Capacità di apprendere in maniera continuativa*: ossia sapere riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze				
2.17.6 – *Capacità di lavorare in gruppo*: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze				
2.17.7 – *Essere intraprendente*: ossia saper sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci				
2.17.8 – *Capacità di organizzare e pianificare*: ossia realizzare idee e progetti tenendo conto anche del tempo e delle altre risorse a disposizione				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

2.18 – In base alla tua esperienza universitaria, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore il livello di soddisfazione rispetto all'organizzazione del Corso di Laurea	**0**	**1**	**2**	**3**
2.18.1 – Il corso *fornisce tutti gli "ingredienti" per favorire* il potenziamento della relazione formativa, la funzione del docente, la centralità del linguaggio come spazio della comunicazione didattica, l'attenzione allo studente sia come individuo sia come essere sociale				
2.18.2 – Le relazioni tra docenti e studenti *sono oggetto di una progettazione esplicita* mirante a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, rispettoso e insieme stimolante e propositivo verso il proprio percorso di studio				
2.18.3 – Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (*saper fare*)				
2.18.4 – Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (*saper essere*)				
2.18.5 – Si promuovono periodicamente *laboratori e/o seminari utili all'individuazione di soluzioni* sviluppate al di fuori delle situazioni pratiche, in situazioni di aula tradizionale				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

2.19 – In base alla tua esperienza universitaria, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore il livello di soddisfazione rispetto ai servizi di Ateneo	**0**	**1**	**2**	**3**
2.19.1 – I diversi servizi di supporto all'Università *forniscono orientamento per lo studente, fornisce consigli, predispone soluzioni, agevola lo scambio e facilita l'apprendimento* attraverso percorsi di rielaborazione delle proprie esperienze/vissuti secondo prospettive nuove				
2.19.2 – Durante il percorso di studio, allo studente viene *fornita una "cassetta degli attrezzi"* utile per coltivare capacità di auto-organizzazione e di autonomia al fine di imparare a gestire il tempo, a curare i rapporti con l'amministrazione, ecc.				
2.19.3 – Si propongono specifici momenti indirizzati allo sviluppo di *una progettualità creativa e sostenibile* tali da valorizzare e attivare le esperienze degli studenti, le risorse del contesto universitario e le reti, orientamento all'azione				
2.19.4 – Si propongono *attività che contribuiscano alla promozione dello sviluppo umano e professionale dello studente*: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv); tutoring per progetti di sviluppo professionale (con riflessioni sui principi etici)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

ALLEGATO A4.S2

Scheda 2

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO INFORMALE"

3.1 – Con quale frequenza utilizzi le seguenti fonti di informazione?	**0**	**1**	**2**	**3**
3.1.1 – web				
3.1.2 – giornali, libri, riviste				
3.1.3 – eventi (congressi, convegni, giornate di studio, ecc.)				
3.1.4 – gruppo di pari (amici, colleghi di studio, ecc.)				
3.1.5 – Altro (*specificare*:……)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

3.2 – In relazione alla percentuale di utilizzo delle fonti di informazione, puoi indicarmi la principale traiettoria di apprendimento? (*massimo 2 risposte*)

- o Acquisire maggiore consapevolezza sul modo di lavorare
- o Aumentare le conoscenze teoriche
- o Avere più possibilità per il futuro
- o Creare una rete sociale di persone che possano supportarti laddove necessario
- o Distinguerti dagli altri
- o Fare esperienze nuove
- o Migliorarsi/Realizzarsi
- o Valorizzare e portare alla luce le conoscenze informali del contesto in cui si è coinvolti

3.2.1 – Considerando la tua esperienza di studio e lavoro, ritieni che il bilanciamento tra tempo occupato e tempo libero sia equilibrato?

Decisamente no	**Più no che si**	**Più si che no**	**Decisamente si**
0	1	2	3

3.3 – Secondo te, la partecipazione ad attività trasversali (attività sportive, ludiche, summer school, ecc.) può contribuire a migliorare i rapporti con i tuoi colleghi?

Decisamente no	**Più no che si**	**Più si che no**	**Decisamente si**
0	1	2	3

3.4 – In base alla tua esperienza personale, quanto e come influisce la qualità della relazione con i compagni di studio per raggiungere i tuoi obiettivi?

Decisamente no	**Più no che si**	**Più si che no**	**Decisamente si**
0	1	2	3

3.5 – Nel tuo gruppo di colleghi, esiste un'interazione on line (facebook, twitter, ecc.)?

Decisamente no	**Più no che si**	**Più si che no**	**Decisamente si**
0	1	2	3

3.6 – In quale misura lo scambio comunicativo tra colleghi contribuisce alla costruzione della conoscenza?

Per niente	**Poco**	**Abbastanza**	**Molto**
0	1	2	3

3.7 – Quanto tempo libero dedichi ad attività legate al tuo apprendimento?

- o Raramente
- o Poco
- o Qualche volta
- o Spesso
- o Molto

Le competenze

2.17 – A tuo parere, in quale misura il Corso di Studio consente agli studenti di sviluppare ed irrobustire, tramite gli insegnamenti disciplinari e le altre attività formative ognuna delle competenze trasversali sotto elencate?	**Decisamente si**	**Più si che no**	**Più no che si**	**Decisamente no**
2.17.1 – *Capacità di risolvere problemi:* ossia applicare in una situazione reale quanto appreso, individuando gli ambiti di conoscenze che meglio consentono di affrontarla				

2.17.2 – *Capacità di analizzare e sintetizzare informazioni*: ossia acquisire, organizzare e riformulare dati e conoscenze provenienti da diverse fonti				
2.17.3 – *Capacità di formulare giudizi in autonomia*: ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti				
2.17.4 – *Capacità di comunicare efficacemente*: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non specialisti del settore				
2.17.5 – *Capacità di apprendere in maniera continuativa*: ossia sapere riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze				
2.17.6 – *Capacità di lavorare in gruppo*: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze				
2.17.7 – *Essere intraprendente*: ossia saper sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci				
2.17.8 – *Capacità di organizzare e pianificare*: ossia realizzare idee e progetti tenendo conto anche del tempo e delle altre risorse a disposizione				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

3.9 – A tuo avviso quali metodologie ritieni più adeguate per riconoscere e validare l'esperienza pregressa?

- o Intervista
- o Osservazione diretta della pratica
- o Valutazione 360°
- o Simulazione
- o Questionario
- o Stesura di un Project Work
- o Portfolio

3.10 – In base alla tua esperienza, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore un punteggio rispetto al bagaglio dei saperi e delle conoscenze appresi	**0**	**1**	**2**	**3**
3.10.1 – Il progetto didattico persegue la finalità di *favorire lo sviluppo delle capacità di autocontrollo e di negoziazione sociale* delle regole, tiene conto delle necessità che le esperienze proposte si arricchiscano, si articolino e si affinino in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo studente				
3.10.2 – Si promuovono *discussioni scientifiche e incontri sociali*, come: il ricevimento del professore, il tutoring, la partecipazione a seminari e convegni, la preparazione/partecipazione a esami orali, dialoghi informali con altri studenti				
3.10.3 – *Si registrano periodicamente situazioni fortemente emotive* che inducono ad un aumento della percezione del controllo di sé, ad una facilità di articolazione ideativa e pratica, ad un aumento delle capacità di analisi critica				
3.10.4 – Si promuovono *occasioni in cui far emergere senso di iniziativa e di imprenditività*: trasferire le idee in azioni, coinvolgere creatività, innovazione e capacità di rischio				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

3.11 – In riferimento all'uso delle tecnologie e dei media, assegna un punteggio ai seguenti descrittori:	**0**	**1**	**2**	**3**
3.11.1 – La possibilità di usare – e scegliere – *modi e media diversi di comunicazione didattica* sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (materiali scritti, audiovisivi, multimediali) al fine del completamento e revisione di un lavoro di ricerca				
3.11.2 – Offrire *opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti*, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC				
3.11.3 – L'uso delle tecnologie a scopo didattico *facilitano la co-costruzione di un contesto professionale "in dialogo continuo"*, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale				
3.11.4 – Si dedica ampio spazio al ruolo dei media come mediatori simbolici nel processo educativo-formativo, ossia come strumenti attraverso i quali produrre la relazione tra i soggetti e i valori di cui l'approccio formativo intende produrre la socializzazione				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

ALLEGATO A4.S3

Scheda 3

LA DIMENSIONE "APPRENDIMENTO NON FORMALE"

4.1 – Hai occasione di riflettere sul tuo lavoro e trarne elementi di autoformazione?

- o SI
- o NO

4.1.1. – *Se Si* (per quali motivazioni):	**0**	**1**	**2**	**3**
4.1.1.1 – elabori una riflessione personale				
4.1.1.2 – proponi la tua riflessione come tema di condivisione in un social network				
4.1.1.3– Altro (*specificare*:……)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

4.1.2 – *Se No* (per quali motivazioni):	**0**	**1**	**2**	**3**
4.1.2.1 – non ho tempo				
4.1.2.2 – non ritengo che sia rilevante				
4.1.2.3 – non ho i mezzi per poterlo fare				
4.1.2.4 – Altro (*specificare*:……..)				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

4.2 – Nelle ultime settimane, hai potuto leggere un articolo nelle riviste a larga diffusione che ti ha aiutato a comprendere aspetti del tuo percorso di studio e lavoro?

Decisamente no	**Più no che si**	**Più si che no**	**Decisamente si**

0	1	2	3

4.3 – Hai fatto ricerche attinenti al tuo lavoro su enciclopedia, wikipedia?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
0	1	2	3

4.4 – Credi di aver modificato nel tempo la tua visione di alcuni problemi (nel lavoro, nella famiglia, nelle tue relazioni personali, ecc.)?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
0	1	2	3

4.5 – Ti sei sentito aiutato nel tuo percorso di studio dagli insegnanti, tutor?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
0	1	2	3

Le competenze

2.17 – A tuo parere, in quale misura il Corso di Studio consente agli studenti di sviluppare ed irrobustire, tramite gli insegnamenti disciplinari e le altre attività formative ognuna delle competenze trasversali sotto elencate?	**Decisamente si**	**Più si che no**	**Più no che si**	**Decisamente no**
2.17.1 – *Capacità di risolvere problemi:* ossia applicare in una situazione reale quanto appreso, individuando gli ambiti di conoscenze che meglio consentono di affrontarla				
2.17.2 – *Capacità di analizzare e sintetizzare informazioni*: ossia acquisire, organizzare e riformulare dati e conoscenze provenienti da diverse fonti				
2.17.3 – *Capacità di formulare giudizi in autonomia*: ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti				
2.17.4 – *Capacità di comunicare efficacemente*: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non specialisti del settore				
2.17.5 – *Capacità di apprendere in maniera continuativa*: ossia sapere riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze				
2.17.6 – *Capacità di lavorare in gruppo*: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze				
2.17.7 – *Essere intraprendente*: ossia saper sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci				
2.17.8 – *Capacità di organizzare e pianificare*: ossia realizzare idee e progetti tenendo conto anche del tempo e delle altre risorse a disposizione				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

4.7 – In base alla tua esperienza, ti chiedo di assegnare a ciascun descrittore un punteggio rispetto al bagaglio dei saperi e delle conoscenze appresi	**0**	**1**	**2**	**3**
4.7.1 – Periodicamente si propongono *attività di studio in uno spazio virtuale di apprendimento*, quali: la ricerca individuale, la richiesta di pareri, consigli, consulenze professionali da esperti o colleghi, l'apprendimento collaborativo in gruppi di lavoro, partecipazione a corsi e lezioni virtuali				
4.7.2 – Si propone regolarmente *un'esperienza didattica e formativa vissuta virtualmente ed emozionalmente* tanto da permettere allo studente di apprendere simultaneamente con altri utenti mantenendo una propria individualità/identità e, allo stesso tempo, la creazione di una conoscenza collettiva multidisciplinare				
4.7.3 – Si investe in *processi di apprendimento come pratica fondamentalmente sociale* in cui la conoscenza dei singoli è integrata e distribuita nelle comunità di pratiche				
4.7.4 – Le *pratiche di apprendimento sono fondate su forze di inclusione e di distinzione/valorizzazione tra gli studenti* che sono in parte definite sulla base delle caratteristiche dell'ambiente e dei ruoli in esso identificati, ed in parte negoziate attraverso le interazioni e la ridefinizione delle modalità di presenza/partecipazione				
4.7.5 – I laboratori e i seminari didattici sono *pensati come "comunità di pratica" affinché le persone-che-apprendono partecipano legittimamente alla periferia della pratica* in atto in modo tale che le identità di apprendimento si costituiscano e si evolvano in una piena partecipazione				
4.7.6 – Un clima positivo in aula e una buona relazione basata sulla fiducia si traducono in incentivo all'apprendimento				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

4.8 – Pensa a ciò che hai imparato o impari da solo, o in contesti non universitari. Quali delle seguenti strategie di apprendimento hai avuto modo di sperimentare? (*massimo 2 risposte*)

- o Ragionare sulla conoscenza in prospettiva multidisciplinare per valutare il cambiamento
- o Acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale
- o Riflettere sulle cause e condizioni che determinano i blocchi di apprendimento
- o Essere sempre disposti a imparare qualcosa come forma di apprendimento
- o Sostenere lo sviluppo dell'apprendimento riflessivo con esercizi/attività
- o Considerare il perché si usa la riflessione per facilitare l'apprendimento in un determinato ambito
- o Essere pronti ad aiutare alcuni colleghi più di altri
- o Fornire degli esempi
- o Altro (*specificare*:……)

4.9 – Ritieni utile che agli studenti lavoratori che esercitano/hanno esercitato professioni affini ai contenuti del corso di laurea possano essere riconosciute competenze in sostituzione o in integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami del corso di laurea?

Decisamente no	Più no che si	Più si che no	Decisamente si
0	1	2	3

4.10 – Quale utilità può avere il riconoscimento di competenze apprese in contesti non formali ed informali?	0	1	2	3
4.10.1 – Prendere maggiore consapevolezza delle competenze				
4.10.2 – Ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle competenze precedentemente maturate				
4.10.3 – Aumentare la spendibilità professionale				
4.10.4 – Definire maggiormente gli obiettivi professionali				
4.10.5 – Identificare i bisogni di apprendimento				
4.10.6 – Disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione delle competenze				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

ALLEGATO A4.S4

Scheda 4

LA DIMENSIONE "TECNOLOGICA"

5.1 – Quanto usi internet ogni settimana?

- o Mai
- o 1 ora
- o 5 ore
- o 10 ore
- o Più di 10 ore

5.2 – Usi Internet prevalentemente per (*massimo 2 risposte*):

- o Scopi personali
- o Scopi universitari
- o Entrambi
- o Per cercare informazioni
- o Per condividere informazioni
- o Solo per uso mail

5.3 – Quali social network utilizzi più di frequente in ambito formale, informale e non formale (*massimo 2 risposte*)?

- o Facebook
- o Twitter
- o Linkedin
- o Blog
- o Wiki
- o Wikipedia
- o Google Earth
- o Google Docs
- o Altro (*specificare*:……)

5.4 – Il tuo Corso di Laurea dispone di un ambiente di apprendimento erogato in modalità on line?

- o SI
- o NO

5.5 – Secondo te, quali sono i vantaggi dell'apprendimento collab0orativo in rete?	0	1	2	3
5.5.1 – Vantaggi cognitivi e motivazionali				
5.5.2 – Rimozione dei limiti spazio-temporali				
5.5.3 – Possibilità di accedere al sistema per tutta la giornata				
5.5.4 – La disponibilità dei resoconti memorizzati delle discussioni				
5.5.5 – Le attività educative on-line promuovono una connessione significativa tra lavoro e apprendimento				
5.5.6 – Il medium elettronico porta il materiale del corso e i partecipanti direttamente nell'ambiente dello studio (casa-scuola-lavoro)				
5.5.7 – L'apprendimento di gruppo favorisce la circolazione di un vasto insieme di informazioni e la realizzazione di esperienze rilevanti				

* 0 = Per niente, 1 = Poco, 2 = Abbastanza, 3 = Molto

5.6 – Come valuti l'iniziativa di alternare metodologie tradizionali (lezioni d'aula, tirocinio, ecc.) con metodologie e-learning?

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
0	1	2	3

5.7 – Come valuti il valore didattico delle lezioni erogate tramite l'e-learning?

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
0	1	2	3

5.8 – Come valuti la semplicità di accesso e di fruizione dei materiali didattici?

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
0	1	2	3

5.9 – Come valuti il livello medio di significatività rispetto la coerenza dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento?

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
0	1	2	3

5.10 – Quale impatto ha avuto l'uso delle tecnologie rispetto al percorso di apprendimento?

Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
0	1	2	3

Grazie per la collaborazione!

Data di compilazione del questionario: ____/____/____

Dipartimento di Scienze della Formazione
Corso di Laurea Magistrale Interclasse in
Scienze Pedagogiche e
Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua

ALLEGATO A4.L

"DIGITAL HABITAT" E COMUNITA' DI PRATICA:
PARADIGMI EMERGENTI DI APPRENDIMENTO
E COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

LEGENDA DEGLI APPRENDIMENTI
QUESTIONARIO

CODICE	DESCRIZIONE
A	Apprendimento
AC	Apprendimento e Competenze
Ac	Apprendimento collaborativo in rete
AF	Apprendimento formale
AI	Apprendimento informale
ANF	Apprendimento non formale
BL	Blended Learning
CdP	Comunità di Pratica
Comp	Riconoscimento competenze pregresse
CompTrasversali	Competenze trasversali
D	Didattica
IE	Intelligenza Emotiva
II	Innovazione e Imprenditività
IP	Identità e Partecipazione
M	Uso dei Media
RDF	Relazione didattico/formativa
Scelta CdL	Le concause della scelta del Corso di Laurea

ALLEGATO 5a

IQA – MAPPATURA DIMENSIONE APPRENDIMENTO FORMALE

LEGENDA

A. *METODOLOGIA DIDATTICA* = Progettazione delle lezioni, laboratori, attività integrative, ecc.
B. *COMUNICAZIONE & COLLABORAZIONE* = Attività di promozione dell'interazione sociale, lavori di gruppo, ecc.
C. *STUDIO INDIVIDUALE* = Misurazione del tempo dedicato allo studio, selezione dei metodi e degli strumenti a disposizione, ecc.
D. *VALUTAZIONE* = Preparazione e sostenimento delle prove di esame, esercitazioni, elaborazione del project work, stesura e discussione della tesi di laurea, ecc.
E. *MATERIALI & SUPPORTO* = Progettazione ed erogazione dei materiali di approfondimento, tutoring, coaching, ecc.
F. *RETE* = Formazione blended, uso dei social network, ecc.

A. METODOLOGIA DIDATTICA	B. COMUNICAZIONE & COLLABORAZIONE	C. STUDIO INDIVIDUALE	D. VALUTAZIONE	E MATERIALI & SUPPORTO	F. RETE
1. **DIDATTICA** La didattica è il momento in cui la conoscenza viene "messa in forma", la lezione viene pensata come spazio di originale elaborazione del sapere da parte dello studente, *la rappresentazione dominante della conoscenza è a forte componente euristica*	2. **COMUNITA' DI PRATICA** L'offerta formativa del Corso di Laurea è orientata non soltanto all'erogazione di contenuti ma anche come *"communitas" all'interno della quale ricerca, produzione culturale, mutuo scambio* tra docenti e studenti costituiscono parte integrante di un unico sistema	4. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** I metodi per lo sviluppo delle competenze e per lo sviluppo dell'apprendimento si configurano come *strumenti capaci di conciliare l'espressione dell'autonomia individuale con il potenziamento dei progetti didattico-formativi* permettendo di accompagnare il cambiamento con la crescita degli studenti e la ricerca dell'efficacia	5. **LEARNING OUTCOMES** La valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze vengono saldamente *raccordati ai risultati di apprendimento (learning outcomes)*, così da consentire la connessione tra apprendimenti formali, non formali ed informali e per accrescere la trasparenza di qualifiche e competenze nel mondo del lavoro	8. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso di Laurea prevede esclusivamente attività formative frontali, dotate di particolare efficacia nella trasmissione degli elementi fondamentali delle diverse discipline approfondite attraverso opportuni riferimenti bibliografici e *finalizzati alla comprensione "monografica" degli argomenti*	10. **BLENDED LEARNING** *La formazione in modalità blended e l'apprendimento collaborativo in rete* sono strumenti centrali nel mio percorso formativo. Il loro utilizzo ha dato una significativa dimensione di flessibilità ai contenuti proposti dai docenti
7. **DIDATTICA** L'apprendimento è più efficace *quando l'apprendimento iniziale è immediatamente* seguito dall'applicazione: le attività didattiche e laboratoriali mettono gli studenti nella condizione di imparare di più quando sono obbligati a rendere visibile e osservabile ciò che apprendono attraverso esercitazioni, simulazioni, ecc.	3. **COMUNITA' DI PRATICA** Il progetto didattico-formativo pone lo studente *nella condizione di rispondere positivamente alle attività proposte lasciando tracce di sè* (testuali) nell'ambiente, mette a disposizione conoscenze e competenze a beneficio degli altri studenti legittimando la partecipazione periferica	13. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente ad acquisire diversi livelli di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze in funzione del proprio profilo di crescita personale (*saper essere*)	12. **VALUTAZIONE** I risultati apprenditivi nelle singole unità didattiche sono verificati e *valutati in modo sistematico*, in itinere oltre che nella fase conclusiva e su tali basi vengono riorientati	11. **DIDATTICA** Quando il docente "fa lezione" o un esperto partecipa a un seminario (in aula, on line, in videoconferenza) *lo studente osserva e tocca con mano il mondo intellettuale del docente*, ossia i suoi strumenti, i metodi operativi e le procedure da seguire nel lavoro di ricerca	
6. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Le attività proposte agli studenti *indirizzano allo sviluppo delle competenze definite nel curricolo*, fornendo di significati unitari tutte le esperienze proposte nell'Università e dai diversi docenti. I *contenuti curricolari risultano flessibili* e dalla struttura aperta in modo da consentire percorsi diversificati	15. **APPRENDIMENTO** Il Corso di Laurea prevede delle attività formative indirizzate al lavoro di gruppo *al fine di essere rispondente al bisogno espresso di facilitare il proprio apprendimento*	20. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** *Capacità di formulare giudizi in autonomia* ossia interpretare le informazioni con senso critico e prendere decisioni conseguenti	18. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il Corso – attraverso le lezioni frontali, momenti laboratoriali ed esercitativi – aiuta lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (*saper fare*)	17. **DIDATTICA** Il Corso di Laurea prevede *la possibilità di reperire materiali e documenti utili* per la programmazione e la regolazione dello studio	
9. **DIDATTICA** L'offerta formativa del Corso di Laurea – nella sua articolazione in insegnamenti ed attività formative integrative – *mi consente di sviluppare idee innovative, progettarne e organizzarne la realizzazione*, gestire le necessarie risorse ed essere disposto a correre rischi per riuscirci.	19. **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** Le relazioni tra docenti e studenti sono oggetto di una *progettazione esplicita* mirante a proporre un atteggiamento relazionale attento, accogliente, rispettoso e insieme stimolante e propositivo verso il proprio percorso di studio			21. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Si propongono attività che contribuiscano alla *promozione dello sviluppo umano e professionale* dello studente: tutoring per la definizione del piano di studi (curriculum studiorum e cv) e tutoring per progetti di sviluppo professionale (colloqui, focus group, ecc.)	
14. **INNOVAZIONE E CREATIVITA'** Si propongono attività legate alla progettualità creativa e sostenibile finalizzate alla valorizzazione e attivazione delle esperienze degli studenti, delle risorse del contesto universitario, orientamento all'azione					
16. **DIDATTICA** *La proposta di lavori, di esercitazioni e progetti svolti in aula* possono favorire l'instaurarsi di un gruppo di apprendimento coeso					

ALLEGATO 5b

IQA – MAPPATURA DIMENSIONE APPRENDIMENTO NON FORMALE

LEGENDA

A. *STUDIO AUTONOMO* = Studio dei testi e visualizzazione video, osservazione partecipativa, esposizione a situazioni che producono apprendimento volontario, ecc.
B. *RETE* = Uso dei social network a scopo formativo, processi di apprendimento in rete, ecc.
C. *DIDATTICA* = Partecipazione ad attività con valenza formativa, partecipazione a seminari/workshop, conseguimento del titolo finale, ecc.
D. *PRATICA* = Sperimentazione diretta delle attività che si desidera imparare, processi di interazione sociale, ecc.
E. *SCAMBI* = Interazione tra colleghi di studio e lavoro e del tempo libero, capacità di lavorare in gruppo, capacità di leadership, ecc.

A. STUDIO AUTONOMO	B. RETE	C. DIDATTICA	D. PRATICA	E. SCAMBI
22. **APPRENDIMENTO** Lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente (come la lettura di libri, articoli e altro materiale; l'uso di materiale audiovisivo e la navigazione di risorse nel web; la partecipazione a seminari, discussioni, gruppi di aiuto-aiuto, problem solving e discussioni di casi) *permette una maggiore flessibilità nell'apprendimento*	26. **BLENDED LEARNING** *L'erogazione delle unità didattiche in modalità blended* attiva e ricontestualizza le esperienze degli studenti lungo le dimensioni emancipatoria (*conoscenza intesa come empowerment*) e performativa/generativa (*conoscenza in azione*) e favorisce un apprendimento riflessivo ed espansivo e lo sviluppo di una progettualità creativa	25. **LEARNING OBJECT** L'azione didattica *rende possibile la costruzione/reperimento e contestualizzazione di learning objects*, la personalizzazione delle aree di lavoro e degli strumenti di interazione, la profilatura degli utenti	23. **COMUNITA' DI PRATICA** Lo studente contribuisce alla *strutturazione dell'ambiente di apprendimento e del proprio contesto*, si pone come interlocutore per la costruzione del sapere, prende decisioni, valuta e si auto-valuta. Tradotto in termini di competenze, il profilo dello studente si caratterizza per la sottolineatura del saper organizzare e organizzarsi, del saper condividere e del saper valutare e valutarsi	28. **INTERAZIONE E NETWORKING** Si propongono attività formative che contribuiscano *ad elevare il grado di interazione in un'ottica di networking*, scambiando messaggi, svolgendo compiti didattici e di ricerca, avvalendosi di sistemi di comunicazione caratterizzati da numerosi livelli di integrazione (blog, forum, social network, wiki, ecc.)
29. **APPRENDIMENTO** Ciò che ho imparato in contesti non universitari *hanno dato un taglio più che pratico* alle mie competenze professionali	36. **APPRENDIMENTO** Per arricchire *la mia preparazione di studio e per ampliare il bagaglio culturale*, si fa periodicamente ricorso alla lettura di articoli in rivista di larga diffusione ed anche ai motori di ricerca quali wikipedia, google scholar, ecc.	27. **COMUNITA' DI PRATICA** *L'istituzione si organizza come comunità di apprendimento professionale* per favorire il miglioramento e la valutazione continua delle finalità e delle competenze con processi che coinvolgono l'interno (*auto-peer valutazione*) e l'esterno (*etero-valutazione e accountability*)	24. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Il progetto didattico-formativo segnala un'adesione a una concezione pedagogica dell'apprendimento in cui *lo studente è chiamato a farsi parte attiva di un contesto sociale*, si connette alle azioni dei propri colleghi partecipando alla vita del contesto della pratica	31. **INTERAZIONE PEER TO PEER** *La possibilità di condividere*, superando limiti di spazio e tempo, *una quantità ampia di informazioni*, nonché l'opportunità di contribuire, attraverso l'apporto personale, al costante aggiornamento delle stesse
32. **APPRENDIMENTO** È necessario uscire dalla logica prescrittiva dei processi di apprendimento: per conseguire migliori risultati nello studio è necessario *stimolare un apprendimento personalizzato e individualizzato*, in funzione delle caratteristiche e delle specificità degli individui	40. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Periodicamente si propongono *attività di studio in uno spazio virtuale di apprendimento*, quali: la ricerca individuale, la richiesta di pareri, consigli, consulenze professionali da esperti o colleghi, l'apprendimento collaborativo in gruppi di lavoro, partecipazione a corsi e lezioni virtuali	34. **RELAZIONE DIDATTICO/FORMATIVA** Si propongono attività che contribuiscano alla *promozione dello sviluppo umano e professionale* dello studente: coaching e counselling per sviluppare competenze specifiche, incontri oltre le attività formali face to face o attraverso ambienti digitali	30. **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** L'esperienza di vita e di lavoro conduce a *modificare e rivedere continuamente la propria visione della realtà*, non tanto negli aspetti valoriali personali di fondo, che rappresentano un orientamento forte e stabile nella vita, quanto *nella capacità di cogliere la complessità della realtà e la pluralità dei punti di vista che sottendono le scelte delle persone*	35. **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** Il progetto didattico consente di *attivare momenti di riflessione e di scambio sulla rappresentazione* da parte dello studente della situazione didattica e formativa in atto e della sua evoluzione (in aula e in videoconferenza)
33. **COMUNITA' DI PRATICA** *Sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio*, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio		38. **APPRENDIMENTO** Un clima positivo in aula e una buona relazione basata sulla fiducia *si traducono in un incentivo all'apprendimento*	39. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Si propone regolarmente *un'esperienza didattica e formativa vissuta virtualmente ed emozionalmente* tanto da permettere allo studente di apprendere simultaneamente con altri utenti mantenendo una propria individualità/identità e, allo stesso tempo, la creazione di una conoscenza collettiva multidisciplinare	37. **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** *Capacità di lavorare in gruppo*: ossia coordinarsi con altre persone, anche di diverse culture e specializzazioni professionali, integrandone le competenze, saper riconoscere le proprie lacune e identificare strategie efficaci volte all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze
41. **APPRENDIMENTO E CONOSCENZA** In contesti formali e non, *cerco di essere disponibile ad imparare qualcosa* e di acquisire consapevolezza e controllo critico delle conoscenze in funzione del profilo di crescita personale e professionale			42. **COMPETENZE** Il Corso di Laurea consente agli studenti lavoratori che esercitano professioni affini ai suoi contenuti *il riconoscimento di competenze in sostituzione e/o ad integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami* previsti al fine di garantirne una maggiore spendibilità in campo professionale	

ALLEGATO 5c

IQA – MAPPATURA DIMENSIONE APPRENDIMENTO INFORMALE

LEGENDA

A. *STUDIO AUTONOMO* = Attività di studio e lavoro, partecipazione ad associazioni e volontariato, gestione del tempo libero, ecc.
B. *DIDATTICA* = Interazione con i docenti, servizi di supporto, sviluppo delle idee *versus* azioni pratiche, ecc.
C. *RETE* = Fruizione dei contenuti in un ambiente on line, uso di internet, partecipazione a social network, ecc.
D. *COMUNICAZIONE* = Capacità di negoziazione sociale, condivisione delle conoscenze, ecc.
E. *SCAMBI* = Interazione tra colleghi di studio e lavoro e del tempo libero, capacità di lavorare in gruppo, capacità di leadership, ecc.

A. STUDIO AUTONOMO	B. DIDATTICA	C. RETE	D. COMUNICAZIONE	E. SCAMBI
43. **PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE** La scansione del tempo e i ritmi della giornata sono *oggetto di una progettazione esplicita al fine di legittimare i ritmi sociali* pur salvaguardando quelli individuali, per favorire il senso di socializzazione e di appropriazione del tempo quotidiano	**49.** **COMUNITA' DI PRATICA** Si promuovono *discussioni scientifiche e incontri sociali*, come: il ricevimento del professore, il tutoring, la partecipazione a seminari e convegni, la preparazione/partecipazione a esami orali, dialoghi informali con altri studenti	**47.** **BLENDED LEARNING** L'uso delle tecnologie a scopo didattico *rendono le persone alone together, insieme ma sole*: raccolte nello stesso spazio fisico, ma stordite dal rapporto ipnotico con il proprio strumento di comunicazione	**58.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** *Capacità di comunicare efficacemente*: ossia trasmettere informazioni e idee in forma sia orale sia scritta in modo chiaro e formalmente corretto, esprimendole in termini adeguati rispetto agli interlocutori specialisti o non specialisti del settore	**44.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** *Le situazioni caratterizzate dalla centralità dell'interazione peer-to-peer* preludono a scambi di conoscenza esplicita, in virtù dell'impegno dei partecipanti in un'impresa comune (lavoro di gruppo virtuale, discussione di casi in videoconferenza, problem solving, ecc.)
50. **APPRENDIMENTO RIFLESSIVO** Le strategie di apprendimento che utilizzo derivano generalmente *da un apprendimento autonomo che tendo ad affinare attraverso costanti riflessioni*, utili ad apportare modifiche e correzioni appropriate allo specifico compito assegnato	**51.** **PRATICA** Attraverso la partecipazione a progetti lavorativi/studio *ho la possibilità di confrontare i saperi appresi durante il percorso di studio con la realtà*, che spesso offre visioni e aspetti che si discostano, in parte o totalmente, da quanto appreso.	**48.** **USO DEI MEDIA** L'uso dei media consente agli studenti di acquisire competenze – come quelle del ritaglio, della ricontestualizzazione, della composizione in sintesi – che sono preziose (e difficilmente raggiungibili) in aula nel corso delle attività didattiche *al fine di potenziare i processi di negoziazione dei significati simbolici costruiti*	**59.** **APPRENDIMENTO E COMPETENZE** Il progetto didattico-formativo persegue la finalità di *favorire lo sviluppo delle capacità di negoziazione sociale* delle regole in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo studente	**45.** **USO DEI MEDIA** L'utilizzo dei media e delle tecnologie nella prassi quotidiana *favorisce la "condivisione sociale del sapere" ed una "nuova democrazia della conoscenza"*, aprendo originali prospettive alla didattica tanto da presentarsi come luogo e confronto tra diversi punti di vista
53. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** Disponibilità alla modifica dei comportamenti e dei modelli mentali acquisiti verso una ristrutturazione del proprio *campo cognitivo in grado di interagire in modo più consono con i contesti interni ed esterni*	**60.** **INNOVAZIONE E IMPRENDITIVA'** Si promuovono *occasioni in cui far emergere senso di iniziativa e di imprenditività*: trasferire le idee in azioni, stimolare la creatività, innovazione e capacità di rischio.	**55.** **USO DEI MEDIA** La possibilità di usare – e scegliere – *modi e media diversi di comunicazione didattica* sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) al fine del completamento e revisione di un progetto didattico-formativo (lavoro di gruppo, tesi di laurea, project work, ecc.)		**46.** **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** *La diversità dei modi in cui gli studenti più anziani e i nuovi arrivati stabiliscono e conservano identità* – nel corso delle attività didattico-formative – genera prospettive differenti sulla pratica e il suo sviluppo
57. **IDENTITA' E PARTECIPAZIONE** L'utilizzo delle fonti di informazioni nello studio e nel tempo libero – quali web, giornali/libri/riviste ed anche il gruppo di pari – può costituire la principale traiettoria di apprendimento *per migliorarsi/realizzarsi ed acquisire maggiore consapevolezza sui metodi e strategie sul modo di lavorare*		**56.** **BLENDED LEARNING** Sfruttare *opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti*, nell'ambito delle comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC		**52.** **COMUNITA' DI PRATICA** *L'interazione instaurata con i compagni di studio*, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, *rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento*, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi
63. **USO DEI MEDIA** La possibilità di usare – e scegliere – *modi e media diversi di comunicazione didattica* sincrona per via orale o audiovisiva (chat, audio-video conferenza, classe virtuale), asincrona e a distanza per via testuale (computer-conferenza e posta elettronica) o per via multimediale (video-lezioni, dispense, PPT, ecc.) permette di mantenermi costantemente aggiornato sul lavoro, nelle attività giovanili, nel volontariato, nel tempo libero		**61.** **COMUNITA' DI PRATICA** L'uso delle tecnologie a scopo didattico *facilitano la costruzione di un contesto professionale "in dialogo continuo"*, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale		**54.** **PROGETTAZIONE E SOCIALIZZAZIONE** La coltivazione e lo sviluppo di un bagaglio di competenze *non ha solo la funzione comunicativa interna ma mira a socializzare all'esterno* (ad esempio, ad altre università, al mondo del lavoro, ad altre agenzie del sociale, ecc.) i risultati più significativi
		62. **BLENDED LEARNING** *Offrire opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti*, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC		

ALLEGATO 6a

IQA-SET 1
APPRENDIMENTO FORMALE

GRUPPO:
_____
_____

GRUPPO	VALUTAZIONE	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	CARATTERISTICO							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NEUTRALE O NON IMPORTANTE							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NON CARATTERISTICO							

ALLEGATO 6a

IQA-SET 1
APPRENDIMENTO NON FORMALE

GRUPPO:
_____
_____

GRUPPO	VALUTAZIONE	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	CARATTERISTICO							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NEUTRALE O NON IMPORTANTE							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NON CARATTERISTICO							

ALLEGATO 6a

IQA-SET 1
APPRENDIMENTO INFORMALE

GRUPPO:
_____
_____

GRUPPO	VALUTAZIONE	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	CARATTERISTICO							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NEUTRALE O NON IMPORTANTE							
CONTROLLO e/o SPERIMENTALE	NON CARATTERISTICO							

ALLEGATO 6b

IQA-SET 2
APPRENDIMENTO FORMALE/NON FORMALE/INFORMALE

GRUPPO:
_____
_____

GRUPPO	VALUTAZIONE	N. 1	N. 2	N. 3	N. 4	N. 5	N. 6	N. 7
GRUPPO 9	ESTREMAMENTE CARATTERISTICO							
GRUPPO 8	COMPLETAMENTE CARATTERISTICO							
GRUPPO 7	ABBASTANZA CARATTERISTICO							
GRUPPO 6	PIUTTOSTO CARATTERISTICO							
GRUPPO 5	RELATIVAMENTE NEUTRALE O NON IMPORTANTE							
GRUPPO 4	PIUTTOSTO NON CARATTERISTICO							
GRUPPO 3	ABBASTANZA NON CARATTERISTICO							
GRUPPO 2	COMPLETAMENTE NON CARATTERISTICO							
GRUPPO 1	ESTREMAMENTE NON CARATTERISTICO							

ALLEGATO 6c

IQA-SET 3
APPRENDIMENTO FORMALE/NON FORMALE/INFORMALE

GRUPPO:
_____
_____

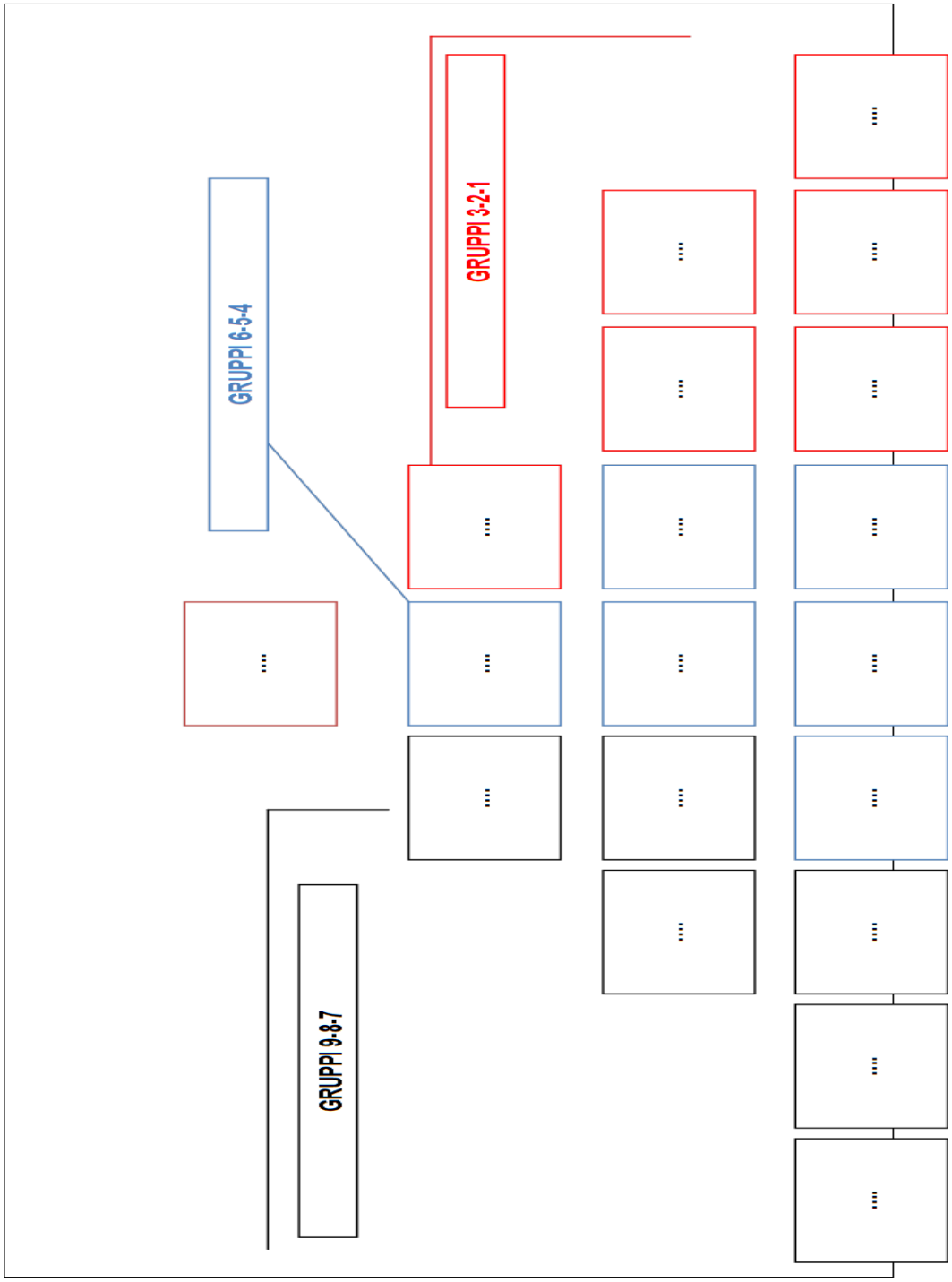
GRUPPI 9-8-7

GRUPPI 6-5-4

GRUPPI 3-2-1

ALLEGATO 6d

IQA-SET 4
IQA
IL Q-SORT DEGLI APPRENDIMENTI



ALLEGATO 6e

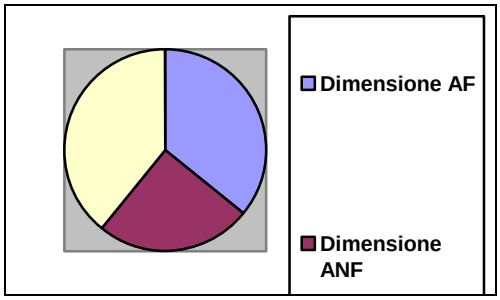
ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

IQA-SET 4
SCHEDA PROFILO DEGLI APPRENDIMENTI

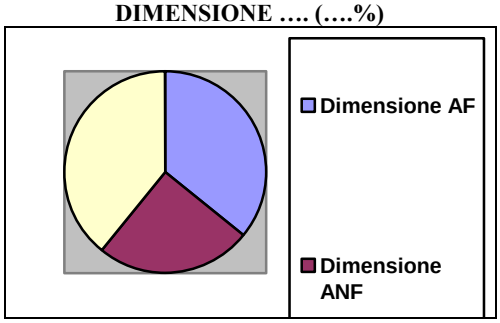
I 21 descrittori che rappresentano *una criticità* a quali dimensioni appartengono?

Dimensione AF	Dimensione ANF	Dimensione AI
1	22	43
2	23	44
3	24	45
4	25	46
5	26	47
6	27	48
7	28	49
8	29	50
9	30	51
10	31	52
11	32	53
12	33	54
13	34	55
14	35	56
15	36	57
16	37	58
17	38	59
18	39	60
19	40	61
20	41	62
21	42	63
Totale = ….	Totale = ….	Totale = ….
(…./21)*100 = ….%	(…./21)*100 = ….%	(…./21)*100= ….%

Le *aree di criticità* si distribuiscono in modo simile nelle diverse dimensioni?



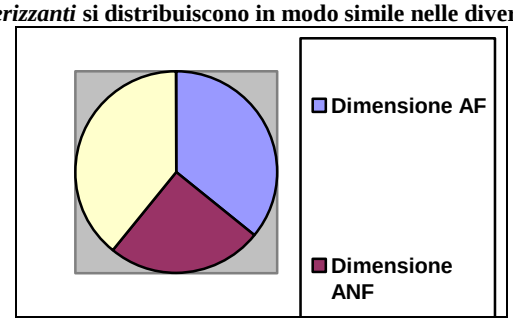
PROFILO IQA-SET CRITICITA'
DIMENSIONE …. (….%)



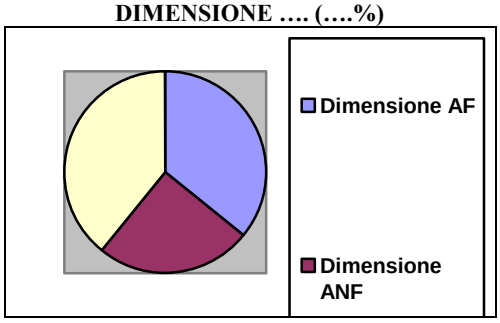
I 21 descrittori che rappresentano *un'area caratterizzante* a quali dimensioni appartengono?

Dimensione AF	Dimensione ANF	Dimensione AI
1	22	43
2	23	44
3	24	45
4	25	46
5	26	47
6	27	48
7	28	49
8	29	50
9	30	51
10	31	52
11	32	53
12	33	54
13	34	55
14	35	56
15	36	57
16	37	58
17	38	59
18	39	60
19	40	61
20	41	62
21	42	63
Totale = ….	Totale = ….	Totale = ….
(…./21)*100 = ….%	(…./21)*100 = ….%	(…./21)*100= ….%

Le *aree caratterizzanti* si distribuiscono in modo simile nelle diverse dimensioni?



PROFILO IQA-SET CARATTERIZZANTE
DIMENSIONE …. (….%)



DIMENSIONE DOMINANTE
APPRENDIMENTO ……..
(M=….,….)
DESCRITTORE
……
……
……

ALLEGATO 7a

IQA-SET 4
IQA – KIT PRE/POST-TEST
SCHEDA PROFILO DEGLI APPRENDIMENTI

Nelle pagine seguenti troverai il ***Kit di Strumenti dell'IQA – Il Q-SORT*** degli apprendimenti riguardante il progetto di ricerca di dottorato sul tema degli apprendimenti formali, informali e non formali e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione a scopo didattico-formativo.
La compilazione del Kit richiede circa trenta minuti: ti chiediamo la massima attenzione. Non ci sono risposte da considerare giuste o sbagliate!
Il tuo contributo è di grande utilità ai fini del completamento della ricerca e per la validità dell'intervento.
Ti ringraziamo anticipatamente per la collaborazione.

INFORMAZIONI GENERALI

Nome: ……
Cognome: …….
Sesso
- o M
- o F

Età
- o meno di 25
- o 25-34
- o 35-44
- o 45-54
- o 55-64
- o 65 e oltre

Luogo di nascita
- o Roma e provincia
- o Lazio
- o Nord
- o Centro
- o Sud e Isole

Residenza
- o Roma e provincia
- o Lazio
- o Nord
- o Centro
- o Sud e Isole

Titolo di studio conseguito (indicare il più alto)
- o Diploma di scuola secondaria
- o Diploma di laurea di primo livello (triennale)
- o Diploma di laurea di secondo livello (magistrale)
- o Diploma di laurea a ciclo unico (vecchio ordinamento)
- o Master di I livello
- o Master di II livello
- o Corso di perfezionamento
- o Dottorato di ricerca
- o Scuola di specializzazione (TFA, PAS, ecc.)

Posizione rispetto allo stato di studente
- o Studente frequentante "a tempo pieno"
- o Studente frequentante "a tempo parziale"
- o Studente "non frequentante"

Attualmente, svolgi una mansione lavorativa?
- o SI
- o NO

Ti considerati soddisfatto del tuo percorso universitario?
- o SI
- o NO

Self-efficacy perspective to University (SEF_UNIV)
(Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, 1996)

Le affermazioni del questionario descrivono un gran numero di situazioni comuni che posso verificarsi nel corso degli studi universitari. Leggi attentamente ciascuna frase e indica la risposta che rispecchia la tua prima reazione facendo riferimento ad una scala di valori da 1 (*per nulla*) a 4 (*molto*).
Non esistono risposte "giuste" o "sbagliate".
Prendi tutto il tempo che ti occorre per rispondere.

Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
1	2	3	4

Quanto sei capace di ……

1. Terminare nei tempi prestabiliti il programma di un esame senza dover rimandare quest'ultimo ad un appello successivo	1	2	3	4
2. Impegnarti nello studio quando potrebbero esserci altre cose interessanti da fare	1	2	3	4
3. Concentrarti nello studio senza farti distrarre da altri stimoli (TV, radio, telefonate, etc.)	1	2	3	4
4. Prendere appunti utili ed esaustivi durante le lezioni	1	2	3	4
5. Fare ricerche che ti vengono assegnate consultando autonomamente il materiale (libri, articoli, etc.) che puoi trovare a casa, in dipartimento, in biblioteca e in Internet	1	2	3	4
6. Programmare sistematicamente le tue attività universitarie (lezioni, studio individuale e/o in gruppo, appelli di esame)	1	2	3	4
7. Preparare più esami contemporaneamente	1	2	3	4
8. Collaborare produttivamente con altri studenti per attività di gruppo (tesine, ricerche, etc.)	1	2	3	4
9. Mantenerti in contatto con i docenti, dopo aver sostenuto un esame, per interessi di ricerca e/o professionali	1	2	3	4
10. Utilizzare al meglio le risorse universitarie (tutor, mentor, servizi on line, etc.)	1	2	3	4

AMS

(Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, 1996)

Di seguito troverai elencate diverse ragioni per cui potrebbe essere importante frequentare l'università. Per ciascuna di esse, valuta il tuo grado di corrispondenza su una scala da 1 (*non corrisponde per niente*) a 5 (*corrisponde esattamente*) mettendo una crocetta sul numero corrispondente la tua opinione.
Prendi tutto il tempo che ti occorre per rispondere.

Non corrisponde per niente	Corrisponde poco	Corrisponde moderatamente	Corrisponde molto	Corrisponde esattamente
1	2	3	4	5

Perché frequenti l'Università?

1	Perché ho bisogno del titolo per trovare, in futuro, un lavoro pagato bene	1	2	3	4	5
2	Per il piacere che provo nell'imparare cose nuove	1	2	3	4	5
3	Perché penso che terminare il corso di studi mi aiuterà a prepararmi meglio per ciò che mi piacerebbe fare	1	2	3	4	5
4	Perché frequentare l'università per me è davvero piacevole	1	2	3	4	5
5	Ad essere sinceri non lo so; sento proprio che sto perdendo il mio tempo	1	2	3	4	5
6	Per il piacere che provo nel superare me stesso/a nello studio	1	2	3	4	5
7	Per dimostrare a me stesso/a che sono capace di raggiungere la laurea	1	2	3	4	5
8	Per poter fare, in futuro, un lavoro prestigioso	1	2	3	4	5
9	Per il piacere che provo nello scoprire cose che non conoscevo prima	1	2	3	4	5
10	Perché penso che concludere il corso di studi mi permetterà di lavorare in un campo che mi piace	1	2	3	4	5
11	Perché per me l'università è davvero divertente	1	2	3	4	5
12	Prima avevo delle ragioni per frequentare l'università; ora però mi chiedo se sia il caso di continuare	1	2	3	4	5
13	Per il piacere che provo quando riesco a superare i miei risultati precedenti nello studio	1	2	3	4	5
14	Perché andare bene nello studio mi fa sentire importante	1	2	3	4	5
15	Per poter fare, in futuro, una "bella vita"	1	2	3	4	5
16	Per il piacere che provo nell'aumentare le mie conoscenze nelle materie che preferisco	1	2	3	4	5
17	Perché penso che finire il corso di studi mi aiuterà a scegliere meglio la professione che vorrei fare	1	2	3	4	5
18	Perché è divertente poter parlare con docenti interessanti	1	2	3	4	5
19	Non riesco a capire perché frequento l'università e, in fondo, non me ne importa nulla	1	2	3	4	5
20	Per la soddisfazione che provo quando riesco a superare prove impegnative	1	2	3	4	5
21	Per dimostrare a me stesso che sono una persona intelligente	1	2	3	4	5
22	Per poter avere, in futuro, un stipendio migliore	1	2	3	4	5
23	Perché l'università mi permette di continuare a studiare cose che mi interessano	1	2	3	4	5
24	Perché penso che completare gli studi mi aiuterà ad avere maggiori competenze per la mia crescita professionale	1	2	3	4	5
25	Perché trovo molto divertente leggere cose che mi piacciono	1	2	3	4	5
26	Non lo so; non riesco a capire cosa io stia facendo nell'università	1	2	3	4	5
27	Per il piacere che provo quando l'università mi permette di dare il meglio di me nello studio	1	2	3	4	5
28	Per dimostrare a me stesso che sono in grado di riuscire nello studio	1	2	3	4	5

Metacognitive Awareness Inventory (MAI)
(Schraw & Sperling-Dennison, 1994)
Adattamento italiano a cura di Antonietti, Cera

Il presente questionario ti pone una batteria di domande riguardo alla capacità di autoregolarsi nello studio. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Prendi tutto il tempo che ti occorre per rispondere.
Metti una crocetta in corrispondenza "se si verifica":

Quasi mai	Raramente	Talvolta	Spesso	Molto spesso (o sempre)
1	2	3	4	5

1	Periodicamente mi chiedo se mi sto avvicinando ai miei obiettivi	1	2	3	4	5
2	Prima di dare una risposta a un problema considero diverse alternative possibili	1	2	3	4	5
3	Stabilisco una tempistica precisa quando devo imparare qualcosa in modo da avere abbastanza tempo	1	2	3	4	5
4	Penso bene a cosa davvero è necessario che io impari prima di iniziare un compito	1	2	3	4	5
5	Quando ho terminato una prova sono in grado di dire con certezza come sono andato	1	2	3	4	5
6	Fisso degli obiettivi specifici prima di iniziare a svolgere un compito	1	2	3	4	5
7	Quando incontro informazioni importanti mi soffermo	1	2	3	4	5
8	So quali sono le informazioni più importanti per un apprendimento efficace	1	2	3	4	5
9	Quando risolvo un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni	1	2	3	4	5
10	Focalizzo la mia attenzione sulle informazioni più importanti	1	2	3	4	5
11	Ho in mente uno scopo ben preciso ogni volta che uso una determinata strategia	1	2	3	4	5
12	Imparo meglio quando conosco già qualcosa riguardo l'argomento	1	2	3	4	5
13	So cosa un insegnante si aspetta che io impari	1	2	3	4	5
14	Uso diverse strategie di studio a seconda delle diverse situazioni	1	2	3	4	5
15	Mi chiedo se c'era una strada più semplice per fare qualcosa non appena ho terminato di farla	1	2	3	4	5
16	Riesco a controllare la qualità del mio studio	1	2	3	4	5
17	Periodicamente rivedo quanto ho imparato per comprendere meglio i collegamenti importanti	1	2	3	4	5
18	Mi pongo delle domande riguardo il materiale che ho a disposizione prima di iniziare a fare qualcosa	1	2	3	4	5
19	Penso a diverse possibilità per risolvere un problema e poi scelgo la migliore	1	2	3	4	5
20	Riassumo ciò che ho imparato non appena ho finito	1	2	3	4	5
21	Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	1	2	3	4	5
22	Mi focalizzo sul significato e sull'importanza delle nuove informazioni	1	2	3	4	5
23	Mi invento esempi per rendere più significative le informazioni	1	2	3	4	5
24	Mi accorgo di fermarmi regolarmente per controllare il mio livello di comprensione	1	2	3	4	5
25	Disegno figure o schemi per capire meglio mentre studio	1	2	3	4	5
26	Mi chiedo se ho considerato tutte le possibilità dopo che ho risolto un problema	1	2	3	4	5
27	Cerco di tradurre le nuove informazioni utilizzando parole mie	1	2	3	4	5
28	Cambio strategie quando non riesco a capire qualcosa	1	2	3	4	5
29	Prima di iniziare a fare qualcosa leggo attentamente le istruzioni	1	2	3	4	5
30	Mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so	1	2	3	4	5
31	Organizzo il mio tempo in modo da riuscire a raggiungere i miei obiettivi	1	2	3	4	5
32	Cerco di dividere lo studio in sotto-fasi	1	2	3	4	5
33	Mi focalizzo sul significato generale più che sui dettagli specifici	1	2	3	4	5
34	Mi interrogo su come sto procedendo quando sto imparando qualcosa di nuovo	1	2	3	4	5
35	Quando ho terminato un compito mi chiedo se ho imparato tutto quello che potevo imparare	1	2	3	4	5

Data somministrazione: …./…../2015

ALLEGATO 7b

Metacognitive Awareness Inventory (MAI)
GUIDA
(Schraw & Sperling-Dennison, 1994)
Adattamento di C. Pignalberi

Indicazioni – Per ogni domanda riportate il punteggio numerico che corrisponde alla vostra risposta: 1 punto (*Quasi mai*), 2 punti (*Raramente*), 3 punti (*Talvolta*), 4 punti (*Spesso*), 5 punti (*Molto spesso o Sempre*). Il totale complessivo di ogni categoria è riportato in fondo alla tabella.

1.
CONOSCENZA E COGNIZIONE

In questa categoria rientrano:
a) ***CONOSCENZA DICHIARATIVA*** = La conoscenza delle informazioni più importanti di cui lo studente ha bisogno per elaborare e sviluppare il pensiero critico rispetto all'argomento; la conoscenza del proprio bagaglio di competenze, delle capacità intellettuali e delle abilità; sviluppare conoscenza per mezzo di presentazioni, manifestazioni, discussioni, ecc.
b) ***CONOSCENZA PROCEDURALE*** = L'applicazione delle conoscenze per completare una procedura e/o processo di lavoro; la conoscenza delle modalità di implementazione delle principali procedure legate all'apprendimento (come ad esempio il rimando alle strategie); la capacità di applicazione delle conoscenze nelle diverse situazioni che si presentano; la capacità dello studente di acquisire conoscenza per mezzo della scoperta, dell'apprendimento cooperativo e del problem solving.
c) ***LE CONDIZIONI DELLA CONOSCENZA*** = Le condizioni attraverso cui poter "trasferire" le competenze apprese; la riflessione di come e del perché far ricorso ai processi apprenditivi; l'applicazione della conoscenza dichiarativa e procedurale in base alla situazione che si presenta; la possibilità di acquisire conoscenza attraverso la simulazione.

CONOSCENZA DICHIARATIVA

10	Focalizzo la mia attenzione sulle informazioni più importanti	……
13	So cosa un insegnante si aspetta che io impari	**……**
16	Riesco a controllare la qualità del mio studio	**……**
	TOTALE	**…./15**

CONOSCENZA PROCEDURALE

8	So quali sono le informazioni più importanti per un apprendimento efficace	……
11	Ho in mente uno scopo ben preciso ogni volta che uso una determinata strategia	**……**
15	Mi chiedo se c'era una strada più semplice per fare qualcosa non appena ho terminato di farla	**……**
	TOTALE	**…./15**

LE CONDIZIONI DELLA CONOSCENZA

12	Imparo meglio quando conosco già qualcosa riguardo l'argomento	……
30	Mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so	**……**
35	Quando ho terminato un compito mi chiedo se ho imparato tutto quello che potevo imparare	**……**
	TOTALE	**…./15**

2.

REGOLAZIONE DELLA COGNIZIONE

In questa categoria rientrano:

a) ***PIANIFICAZIONE*** = Planning; definizione dell'obiettivo e risorse utili per facilitare l'apprendimento.

b) ***STRATEGIE DI GESTIONE DELL'INFORMAZIONE*** = Strategie e competenze per elaborare le informazioni in modo efficiente (ad es., organizzazione delle informazioni, elaborazione, sintesi, messa a fuoco del significato, ecc.).

c) ***COMPRENSIONE & MONITORAGGIO*** = Assessment e comprensione dell'efficacia delle strategie utilizzate per l'apprendimento.

d) ***STRATEGIE*** = Strategie impiegate per correggere il lavoro da possibili errori.

e) ***VALUTAZIONE*** = Analisi della prestazione e dell'efficacia della strategia a seguito di un episodio di apprendimento.

PIANIFICAZIONE

3	Stabilisco una tempistica precisa quando devo imparare qualcosa in modo da avere abbastanza tempo	……
4	Penso bene a cosa davvero è necessario che io impari prima di iniziare un compito	**……**
6	Fisso degli obiettivi specifici prima di iniziare a svolgere un compito	**……**
18	Mi pongo delle domande riguardo il materiale che ho a disposizione prima di iniziare a fare qualcosa	**……**
19	Penso a diverse possibilità per risolvere un problema e poi scelgo la migliore	**……**
29	Prima di iniziare a fare qualcosa leggo attentamente le istruzioni	**……**
31	Organizzo il mio tempo in modo da riuscire a raggiungere i miei obiettivi	**……**
	TOTALE	**…./35**

STRATEGIE DI GESTIONE DELL'INFORMAZIONE

7	Quando incontro informazioni importanti mi soffermo	……
22	Mi focalizzo sul significato e sull'importanza delle nuove informazioni	**……**
23	Mi invento esempi per rendere più significative le informazioni	**……**
25	Disegno figure o schemi per capire meglio mentre studio	**……**
27	Cerco di tradurre le nuove informazioni utilizzando parole mie	**……**
30	Mi chiedo se ciò che sto leggendo è collegato a quanto già so	**……**
32	Cerco di dividere lo studio in sotto-fasi	**……**
33	Mi focalizzo sul significato generale più che sui dettagli specifici	**……**
	TOTALE	**…./40**

COMPRENSIONE & MONITORAGGIO

1	Periodicamente mi chiedo se mi sto avvicinando ai miei obiettivi	……
2	Prima di dare una risposta a un problema considero diverse alternative possibili	**……**
9	Quando risolvo un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni	**……**
17	Periodicamente rivedo quanto ho imparato per comprendere meglio i collegamenti importanti	**……**
24	Mi accorgo di fermarmi regolarmente per controllare il mio livello di comprensione	**……**
	TOTALE	**…./25**

STRATEGIE

21	Chiedo aiuto agli altri quando non capisco qualcosa	……
28	Cambio strategie quando non riesco a capire qualcosa	**……**
	TOTALE	**…./10**

VALUTAZIONE

5	Quando ho terminato una prova sono in grado di dire con certezza come sono andato	……
14	Uso diverse strategie di studio a seconda delle diverse situazioni	**……**
20	Riassumo ciò che ho imparato non appena ho finito	**……**
26	Mi chiedo se ho considerato tutte le possibilità dopo che ho risolto un problema	**……**
34	Mi interrogo su come sto procedendo quando sto imparando qualcosa di nuovo	**……**
	TOTALE	**…./25**