
DANIELA
PAVONCELLO*

Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento

Il mettere al centro del processo educativo l'allievo richiede di spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Le pratiche formative più innovative dimostrano una crescente attenzione per la diversificazione e la personalizzazione dei percorsi, la valorizzazione di metodologie didattiche attive. L'articolo è un ulteriore arricchimento di questi argomenti, che sono essenziali perché la riforma non si fermi al cambiamento di strutture organizzative.

Il processo di trasformazione che ha investito il sistema formativo ha condotto a delle modifiche sostanziali nell'offerta, nei modelli di organizzazione dei processi formativi – sempre più concepiti in un'ottica integrata – ed in quelle delle competenze professionali richieste agli operatori. Si diversificano sempre più le tipologie di intervento in relazione al target e l'offerta formativa tende verso modelli di differenziazione e di adeguamento dei propri servizi e dei propri percorsi al contesto sociale e produttivo di riferimento¹.

Con l'approvazione della legge n. 53 del 28/3/2003 il sistema di istruzione e formazione professionale ha l'esigenza di ridisegnare l'architettura progettuale dei modelli organizzativi e di ridefinire gli approcci metodologici nonché le "ingegnerie" di sistema.

Le pratiche formative più innovative dimostrano una crescente attenzione per la diversifi-

¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ATI Plan, IAL Roma e Lazio e IAL/Lombardia, *Guida alla personalizzazione dei percorsi formativi* (in corso di pubblicazione).

* Ricercatrice ISFOL

cazione delle tipologie di interventi e di destinatari dell'offerta formativa, come emerge dalle recenti ricerche condotte dall'ISFOL, favorendo l'incontro tra le richieste dei soggetti, specialmente giovani che vogliono inserirsi nel mercato del lavoro e le necessità del sistema produttivo da cui emerge la necessità di elaborare un modello di offerta formativa personalizzata/individualizzata, determinata nel suo complesso da diversi fattori ed esigenze:

- le specificità individuali derivate dal contesto socio-economico;
- i diversi stili di apprendimento delle persone;
- la difficoltà a frequentare percorsi scolastici “tradizionali”;
- i punti di partenza differenziati (*background*) degli utenti.

Significative a tal riguardo sono state le esperienze attuate nell'ambito delle misure di accompagnamento e le metodologie adottate, quali la *personalizzazione e l'individualizzazione dei percorsi*.

L'adozione e il “successo” di un nuovo modello di istruzione e formazione professionale dipende dunque dalla sua capacità di adattare le risposte alle individualità ed allo stile di apprendimento dei soggetti attraverso una diversificazione dei percorsi formativi in vista di un reale inserimento nel mondo del lavoro.

1. LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI

Per personalizzare/individualizzare un percorso formativo è necessario utilizzare come paradigmi di riferimento i seguenti elementi:

- l'architettura progettuale dell'intero percorso formativo;
- le unità formative che compongono il percorso formativo;
- le funzioni che il processo formativo svolge per l'utente – relativamente agli obiettivi che si prefigge di raggiungere.

Tale impostazione presuppone l'articolazione dei percorsi formativi in modo da costruire un progetto formativo personalizzato/individualizzato finalizzato a:

- adattare le risposte formative alle caratteristiche degli utenti e dei contesti di apprendimento;
- favorire l'acquisizione di competenze necessarie alla crescita professionale, sociale, culturale dei giovani, facilitandone l'occupabilità;
- stimolare il protagonismo e la responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso;
- ottimizzare dal punto di vista didattico tutte le potenzialità di apprendimento connesse alle risorse esistenti.

Tale strategia formativa consente di rendere più flessibili i percorsi di apprendimento e rende la sede formativa depositaria di un repertorio di

unità formative a cui gli utenti possono attingere per riconoscere e rafforzare il loro stile di apprendimento, integrare il loro patrimonio di conoscenze ed assumere un nuovo tipo di qualifica, per far sì che sia una esperienza formativa di successo per ciascuno realisticamente considerato e rispettato nella suo contesto. I progetti personalizzati dovrebbero essere formalizzati attraverso un contratto formativo, monitorabile e misurabile nei risultati e nel tempo.

In questo modo è possibile formulare l'offerta formativa sulla base degli obiettivi che l'utente si prefigge di raggiungere, quali:

- il rientro nel sistema scolastico;
- l'inserimento/accompagnamento nel mondo del lavoro;
- lo sviluppo di ulteriori percorsi nella istruzione e formazione professionale (*verticalizzazione dei percorsi*);
- il passaggio da un sistema di formazione ad un sistema di istruzione.

Sul piano gestionale del processo formativo ciò comporta da parte degli operatori (progettisti, formatori, orientatori), una programmazione, realizzazione e messa a punto di numerose modificazioni e differenziazioni didattiche, rispetto agli standard di percorso ed agli obiettivi formativi.

In generale il progetto così impostato non viene riferito solamente a competenze "professionalizzanti", ma prevede anche tutta quella serie di azioni che servono a preparare l'individuo all'ingresso nel mondo del lavoro.

2. LE METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Un discorso *ad hoc* merita la questione delle *metodologie didattiche attive* che si possono utilizzare durante lo svolgimento degli interventi di personalizzazione/individualizzazione nel percorso formativo.

È noto che nel processo di insegnamento/apprendimento la scelta e l'utilizzo della metodologia didattica è funzionale agli *obiettivi* da raggiungere, tenendo conto delle caratteristiche peculiari (dati cognitivi di partenza) della situazione/contesto formativa, dalle conoscenze e dalle personali realtà definite in partenza. Risulta fondamentale, infatti, prendere in considerazione e porre in primo piano i processi di percezione della realtà e di elaborazione che avvengono in ciascun allievo e che ne determinano la risposta in termini di comportamento. In altri termini diventa essenziale comprendere la motivazione del soggetto all'apprendimento, la percezione della sua "*autoefficacia*", i suoi *stili cognitivi* ed i tempi di apprendimento, gli interessi e tutti quegli elementi che concorrono alla caratterizzazione del suo profilo orientativo per individuare una metodologia formativa adeguata ed efficace nel raggiungere con successo i traguardi stabiliti dal percorso formativo.

Valorizzare e tener conto di tale processo interno, di questa facoltà di elaborare le informazioni da parte dell'allievo, significa in sostanza: porre l'accento sull'azione, dare risalto alla facoltà di elaborare attivamente

l'informazione e di porre in essere in un dato contesto organizzativo un comportamento adeguato.

Va da sé che tali assunti fanno riferimento ai costrutti stessi della *competenza*, intesa quale insieme strutturato e coordinato di *conoscenze*, *abilità* e *comportamenti* messi in atto dal "soggetto-al- lavoro".

In termini pedagogici (dell'apprendimento) quanto sinora specificato si traduce nell'ambito del processo formativo nella scelta e nell'utilizzo di *metodologie didattiche attive*, di strategie che puntano sullo sviluppo di modelli decisionali e di analisi della realtà che vedono l'allievo come protagonista, soggetto attivo dotato di un'ampia autonomia nell'ambito del processo di apprendimento.

La possibilità da parte dell'allievo di sperimentare e di verificare in una situazione formativa la propria capacità di prendere decisioni attraverso un esame attento della realtà, gli consentirà di acquisire un *modello comportamentale* che potrà in seguito applicare e sviluppare in una data situazione lavorativa e professionale. La scelta di orientare i curricula formativi dei saperi di base sull'operatività permette di conseguire risultati positivi anche sul piano della strutturazione della personalità in termini di sviluppo di autostima, di consapevolezza delle proprie competenze e delle proprie possibilità, nonché aumenta la disponibilità ad approfondire nuove conoscenze ed utilizzare nuove e diverse strategie per interagire nel sociale.

Alla base della scelta e dell'impiego dei metodi attivi vi è la consapevolezza che per l'allievo è molto più produttivo sforzarsi di apprendere tecniche e contenuti per poter risolvere un compito coinvolgente e realistico, che imporre lo studio di nozioni ritenute fondamentali attraverso un uso, quasi esclusivo, della comunicazione verbale nella didattica.

È noto che nella letteratura i metodi attivi vengono distinti da quelli cosiddetti "*espositivi*", nei quali l'apprendimento in situazioni strutturate e formali è centrato sulla ricezione più o meno passiva di messaggi percepiti, compresi e integrati con altre conoscenze possedute dal soggetto.

3. TECNICHE DI METODOLOGIE DIDATTICHE ATTIVE

Fra i principali metodi attivi adottati nella formazione – identificati anche come "*metodi esperienziali*", nei quali la promozione dell'apprendimento avviene attraverso la partecipazione attiva e diretta degli allievi a situazioni ed eventi formativi appositamente programmati dal formatore –, il *metodo dei casi*, il *role playing* e la *simulazione* sono quelli considerati i più avanzati ed adoperati con maggiore frequenza.

Indichiamo brevemente di seguito in cosa consistono tali metodi ed alcune loro varianti.

- *Metodo dei casi*: analisi e discussioni di gruppo di una situazione lavorativa-tipo problematica proposta dal formatore e scelta delle soluzioni più adeguate (nel caso la soluzione corretta non esiste e soprattutto non

è prevedibile a priori come, invece, nella esercitazione di *problem solving*, dove la risolvibilità del caso è demandata ad un corretto impiego di nozioni e procedure già possedute).

- *Simulazioni* su casi (o strutturate o *role playing*): “recita” di parti prestabilite di una situazione lavorativa predefinita che prevede una pluralità di ruoli professionali (colloquio tra capo e collaboratore richiesto in una data situazione; colloquio di vendita di un prodotto definito con un cliente definito; ecc.).
- *Simulazioni dimostrative* o esercitazioni “analogiche” (detti anche “giochi psicologici”): sono esercitazioni già “codificate” che vengono utilizzate dal docente per evidenziare fenomeni sociali, consentendogli di dimostrare alcune tesi inerenti i comportamenti interpersonali (“il sociogramma”, “la Johari Window”).
- *Simulazioni di analisi* o esercitazioni psicosociali (dette anche “qui e ora” o autocentrante): viene assegnato agli allievi un certo tipo di compiti, variabili in funzione dei fenomeni che si vogliono esaminare, e successivamente viene sollecitata l’analisi collettiva di quanto è accaduto per evidenziare le relazioni interpersonali che si stanno sviluppando in formazione.

Inoltre annoveriamo tra le metodologie didattiche attive più strutturate, che richiedono da parte dei docenti una formazione adeguata per essere utilizzate, il *cooperative learning* ed il *metodo Feuerstein*.

Il modello del Cooperative Learning (Comoglio M., 1998) è uno stile pedagogico e un metodo di insegnamento/apprendimento che intende coniugare il piano cognitivo e il piano delle competenze sociali. Tale “movimento” pedagogico ha come finalità proprio quella di promuovere un’educazione integrale e una scuola per le nuove generazioni tenendo presente la duplice domanda che arriva dal mondo del lavoro: abilitare le nuove generazioni ad essere professionalmente capaci di svolgere un’attività sempre più complessa e nello stesso tempo essere capaci di creare ambienti e relazioni tra le persone che favoriscano il benessere della persona in situazione di prestazioni di lavoro (Pavoncello D. - Buttarelli S., 2001).

Sviluppare una capacità di interazione promozionale, ovvero acquisire delle buone competenze relazionali, significa favorire, quindi, capacità di ascolto, di dialogo e di accompagnamento.

In genere si pensa ad esempio che ascoltare sia fondamentalmente la stessa cosa di sentire, il che è un equivoco pericoloso perché ci porta a credere che ascoltare in modo efficace sia un fatto istintivo, per cui non si fa un grande sforzo per apprendere o sviluppare le *abilità* d’ascolto. Ascoltare comporta un processo mentale più sofisticato che sentire. È una *abilità* da apprendere che richiede coinvolgimento ed attenzione. Il primo passo è rendersi conto che ascoltare è un *processo attivo*, non passivo. Ciò significa che l’ascolto efficace consente di raccogliere informazioni da chi parla, sia che a farlo siamo noi agli altri o gli altri a noi, astenendosi dal giudicare e assu-

mendo un atteggiamento empatico, dimostrare attenzione a chi parla in modo da incoraggiare la continuazione della comunicazione; intervenire con osservazioni limitate ma incoraggianti portando un po' più avanti l'idea del nostro interlocutore.

Questa definizione accentua la responsabilità dell'ascoltare nel processo comunicativo.

Carkhuff ha riscontrato che nell'addestramento alle capacità delle relazioni umane in genere si ottengono i risultati migliori attraverso un triplice approccio: esperienziale, didattico e di modellamento da parte dell'agevolatore della comunicazione e quindi dell'ascoltatore (Carkhuff R., 1987).

L'ascoltatore o il facilitatore della comunicazione deve porsi come modello che vive in modo autentico, con una piena autoconsapevolezza di sé. Carkhuff ha individuato delle linee guida per la formulazione delle dimensioni di base.

Si è dimostrato che sostanzialmente l'efficacia di una relazione di aiuto si può ricondurre a due fattori generali: il rispondere e l'iniziare.

Si può dire che è fondamentale per l'educatore, nella sua attività didattica, aiutare il soggetto educativo a realizzarsi come uomo capace di vivere un'esistenza autentica nella dimensione dell'IO-TU; e, proprio per questa capacità di inventare uomini nuovi, aperti al dialogo, egli può essere l'artefice fondamentale, anche se spesso nascosto, di una comunità. Buber stesso lo riconosce parlando di "ascetismo" negli educatori:

"l'educazione ha il significato di un alta disciplina o ascesi: una disciplina rivolta gioiosamente al mondo, per amore della responsabilità di un compito della vita affidatoci, sul quale dobbiamo agire senza intromissioni, né del desiderio di potenza" (Buber M., 1990, p. 12).

L'educatore, più di ogni altro, deve essere consapevole che l'esistenza umana è movimento, cammino originale al quale ciascuno è chiamato personalmente: prima di provocarlo in altri suoi simili, l'educatore ha il compito di intraprendere con determinazione il proprio itinerario di crescita, in dialogo costante con il proprio passato ed il proprio destino, in relazione continua e responsabilizzante con le molteplici voci che, come io tu noi, gli si rivolgono giorno dopo giorno.

L'educatore, insieme all'educando, stabilisce un cammino interiore, una relazione interpersonale effettivamente educativa.

Già negli anni '70-90, negli Stati Uniti alcuni studiosi, in particolare D. W. Johnson & R.T. Johnson; R.T. Johnson & Holubec, Kagan & Kagan, hanno rilevato alcuni aspetti che oggi sono fortemente presenti anche nella nostra società: difficoltà nel processo di adattamento delle nuove generazioni al contesto sociale; recupero di relazioni comunicative e interpersonali tra studenti e studenti con i professori; fallimenti e crisi sul rendimento scolastico in rapporto a criteri di misurazione della prestazione scolastica non più efficaci.

Questi teorici del *Cooperative Learning* nelle loro ricerche hanno individuato e analizzato una serie di fattori che li ha portati a giustificare la necessità di introdurre nuove modalità di apprendimento basate sul lavoro cooperativo e di gruppo. Gli autori stessi si sono fatti pionieri di nuovi mo-

delli di apprendimento rielaborando totalmente la concezione del lavoro scolastico come lavoro di *équipe* e di gruppo all'interno di un nuovo servizio scolastico che si sta configurando in una scuola integrata in una società complessa nella quale ci troviamo a vivere oggi (Comoglio M., 1995).

Il *Cooperative Learning* rientra nel discorso inerente la formazione delle nuove generazioni e i metodi di insegnamento più efficaci per prevenire il disagio dei giovani che vivono nella scuola e il recupero di quelli che per diverse ragioni vivono ai margini della scuola, la sopportano con difficoltà, non riescono ad integrarsi in essa.

Il Metodo Feuerstein prende il nome dallo psicologo israeliano Reuven Feuerstein, si basa sul presupposto che l'intelligenza sia modificabile, a qualsiasi età e in qualsiasi fase di sviluppo (Guetta S., 2001).

La teoria della modificabilità cognitiva strutturale si riferisce non a cambiamenti superficiali e limitati nel tempo, ma alla capacità dell'individuo di modificarsi e modificare le proprie capacità e competenze cognitive in maniera stabile, tanto da permettergli di poter funzionare con azioni auto regolative e auto perpetuanti. Tale condizione di modificabilità è però subordinata alla presenza di una corretta mediazione, concetto questo elaborato da Vygotskij² e ripreso da Feuerstein, che si riferisce all'azione svolta da un adulto di mediare tra l'universo di stimoli ambientali e la capacità di elaborazione del bambino. Infatti, il bambino non può adeguatamente sviluppare abilità di selezione e strutturazione delle informazioni in ingresso, senza la mediazione dell'adulto, che deve svolgere anche la funzione di organizzare le risposte del bambino, facendo sì che esse abbiano valore comunicativo e significato sociale.

L'«Esperienza di apprendimento mediato» deve rispondere ad una serie di requisiti, tra i quali citiamo quelli ritenuti da Feuerstein, fondamentali, vale a dire: intenzionalità e reciprocità, trascendenza e mediazione del significato.

Tali principi si riferiscono:

- all'atteggiamento esplicito e consapevole da parte dell'adulto nell'impiego di strategie e tecniche per potenziare l'apprendimento dell'allievo, che viene rinforzato nella dinamica di reciprocità, nel momento in cui si attiva la risposta del bambino;
- all'obiettivo consistente, non in una mera soddisfazione dei bisogni contingenti, ma nell'acquisizione della capacità di comprendere la situazione in modo tale che il soggetto sia, nel futuro, in grado di rispondere in modo adeguato a situazioni dello stesso tipo. Il criterio della trascendenza inoltre è quello che rende la mediazione veramente efficace poiché permette all'individuo di acquisire la capacità di adattarsi a situazioni ambientali differenti da quelle già note;
- alla finalità di rendere significative le acquisizioni trasmesse, in modo tale che il bambino rafforzi la sua motivazione all'apprendimento.

² L.S. VYGOTSKIJ, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

Agli aspetti teorici Feuerstein affianca sistemi operativi che forniscono occasioni strutturate per la diagnosi (*Learning Propensity Assessment Device* - L.P.A.D.) e l'intervento (*Programma di Arricchimento Strumentale* - P.A.S.) sulle funzioni cognitive e la costruzione di un ambiente modificante (A.M).

Il L.P.A.D. (*Learning Propensity Assessment Device*) consiste in una batteria di test a cui il bambino è sottoposto, per avere una valutazione dinamica del suo potenziale di apprendimento. A differenza delle valutazioni psicometriche, tale procedura quindi mira a capire non tanto cosa o quanto i soggetti hanno appreso e sanno fare, ma cosa possono apprendere se viene data loro l'opportunità di mettere in moto processi formativi differenti da quelli attivati precedentemente.

Il P.A.S. (*Programma di Arricchimento Strumentale*) è costituito da una serie di esercizi, volti ad attivare e sviluppare le funzioni cognitive, che forniscono gli stimoli e l'occasione alla mediazione. Esso consiste in 14 fascicoli chiamati strumenti, ciascuno dei quali ha contenuti di apprendimento diversi:

- Rinforzare e sviluppare le funzioni cognitive "deboli";
- Formare corrette abitudini cognitive;
- Favorire nei soggetti la capacità di costruire strategie cognitive *ad hoc*;
- Promuovere l'*insight* e il pensiero riflessivo;
- Trasformare l'individuo da passivo ricettore in attivo produttore di informazioni.

Le modalità di applicazione del P.A.S. vengono stabilite da Feuerstein e insegnate a coloro che, in seguito ad adeguata formazione, vengono autorizzati all'applicazione del programma.

Infine, "Ambiente Modificante", secondo di Feuerstein, è quell'ambito in cui si incoraggia e si "obbliga" a mettere in atto la modificabilità cognitiva. La realizzazione di esso è dato dall'organizzazione di un ambiente aperto e flessibile che permetta il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nonostante il metodo sia nato per supportare bambini con deficit cognitivi importanti, come la sindrome di Down, in seguito si è constatato che esso poteva aiutare anche molte altre categorie di individui e oggi in molti paesi del mondo è applicato a diverse tipologie di persone quali: studenti disabili, bambini con leggere disabilità (es.: difficoltà nella lettura), studenti normali con scarso rendimento scolastico, studenti particolarmente dotati, studenti di cultura diversa da quella circostante, studenti ipovedenti ed ipoacustici, pazienti in riabilitazione neurologica ed anziani, adulti con compiti dirigenziali.

Dall'analisi descritta riguardo alle strategie da attuare per favorire l'apprendimento dei giovani è possibile giungere alla conclusione che la recente riforma del sistema di istruzione e formazione consente di utilizzare una vasta gamma di proposte metodologiche di supporto alla didattica formativa ma occorre avviare un processo di riqualificazione degli operatori opportunamente formati al raggiungimento degli obiettivi di successo auspicati dalla legge.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Progetto di monitoraggio e accompagnamento della sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello cnos-fap/ciofs/fp*, atti del seminario «Obbligo formativo: monitoraggio della sperimentazione», svoltosi presso l'Università Cattolica di Milano, Gennaio 2002.
- CARKHUFF R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1987.
- COLASANTO M., *Per una nuova formazione professionale*, «Professionalità», 65, 2001.
- COMOGLIO M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1995.
- COMOGLIO M., *Insegnare educando*, LAS, Roma, 1998.
- GALLINA M., MAZZUCCHETTI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Cortina, Milano, 2001.
- GUETTA S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Ed. Liguori, Napoli, 2001.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Angeli, Milano 2001.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Angeli, Milano, 1999.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, ATI Plan, IAL Roma e Lazio e IAL/Lombardia, *Guida alla personalizzazione dei percorsi formativi* (in corso di pubblicazione).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- PAVONCELLO D. – BUTTARELLI S., *Facilitare l'apprendimento dei giovani attraverso le relazioni interpersonali*, «Osservatorio ISFOL», 4, 2001.
- PAVONCELLO D., *Il modello di accreditamento delle sedi orientative*, «Magellano», 4, febbraio 2002.
- PROVINCIA DI BOLOGNA, *Progetto sviluppo di competenze e strumenti per la personalizzazione dei percorsi del NOF*, Giugno 2001.