



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e  
Psicologia applicata – FISPPA**

**CORSO DI STUDIO IN  
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE  
CURRICOLO FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE**

**Tesi di laurea**

**L'ACTIVE LEARNING: UNA METODOLOGIA ATTIVA PER LA  
FORMAZIONE PERMANENTE.**

**Relatore: Fabio Bonaldo; Relatore esterno: Raffaella Tore**

**Correlatore: Alessandra Cavallo**

**Laureanda Nicole Baldan**

**Matricola 1200119**

**Anno Accademico 2021/2022**



Introduzione.....	5
1. Fondamenti teorici dell'Active Learning .....	7
1.1 L'educazione nel passato e le architetture dell'istruzione .....	7
1.2 Lifelong Learning .....	14
1.3 La certificazione delle competenze .....	15
2. La progettazione dei metodi attivi nella formazione.....	19
2.1 L'Active Learning .....	19
2.2 Le caratteristiche per una progettazione efficace .....	22
2.2.1 L'analisi dei bisogni .....	25
2.2.2 La micro-progettazione.....	26
2.2.3 I metodi attivi: il Brainstorming e il Project Based Learning ....	27
2.3 I lavori di gruppo e la resistenza dei discenti .....	33
3. La tecnologia come supporto all'apprendimento .....	41
3.1 Perché la tecnologia?.....	41
3.2 Il Microteaching .....	49
3.3 Il Podcast come metodo didattico .....	51
Conclusioni.....	55
Bibliografia.....	57
Sitografia .....	61



## **Introduzione**

In questa tesi si parlerà principalmente dell'active learning: una metodologia didattica che si basa sull'apprendimento attivo dei discenti dunque sull'imparare facendo. Oggi l'importanza di tale metodologia risulta fondamentale in quanto i cambiamenti e le esigenze della società si modificano in continuazione e in maniera repentina.

Nel primo capitolo verrà esposta la visione di educazione nel passato secondo alcuni studiosi: Socrate, Vygotskij, Dewey e Kolb. Successivamente saranno approfondite le architetture dell'istruzione secondo Calvani e si prenderanno in prestito i suoi modelli, i quali sono riconoscibili e facilmente trasferibili.

Verrà poi trattato il concetto di lifelong learning (apprendimento continuo) in quanto legato all'apprendimento attivo.

Nel secondo capitolo sarà approfondito il concetto di Active Learning legato alle caratteristiche per una progettazione efficace nella formazione e ci si soffermerà principalmente sull'analisi dei bisogni e la micro-progettazione. Nel paragrafo successivo si parlerà poi dei lavori di gruppo e della possibile resistenza da parte dei discenti.

Nel terzo e ultimo capitolo viene infine esposta una tematica che oggi risulta particolarmente rilevante anche nel contesto educativo e formativo: la tecnologia. Viene messo in evidenza come essa venga frequentemente utilizzata all'interno dei percorsi educativi e formativi anche se è spesso vista come qualcosa di negativo. Purtroppo, non sempre le nuove tecnologie vengono utilizzate dai docenti e dagli studenti in maniera corretta e questo può comportare l'inefficacia dell'azione didattica: proprio per questo motivo il concetto di Microteaching è fondamentale e verrà approfondito nel paragrafo 3.2.

Dopo questa disamina ho inserito delle informazioni riguardanti il podcast come strumento valido per l'apprendimento dei discenti.



# 1. Fondamenti teorici dell'Active Learning

## 1.1 L'educazione nel passato e le architetture dell'istruzione

Socrate<sup>1</sup>, già nel V secolo, aveva intuito l'importanza di un apprendimento permanente e attivo sostenendo che il sapere non si forma in un unico momento ma sarà costruito durante tutto il corso della vita. Il filosofo proponeva inoltre il concetto di autoeducazione ossia la prospettiva secondo cui ogni allievo si auto-educa attraverso l'aiuto dell'insegnante che svolge il ruolo di supporto e mediatore (<http://psiche.altervista.org/la-pedagogia-di-socrate-la-forza-del-dialogo/>). Troviamo il pensiero di Socrate situato in un'epoca in cui la borghesia media stava diventando sempre più "sostanziosa" attraverso un costante studio per l'acquisizione di nuove conoscenze. In questa situazione gli aristocratici non erano d'accordo con questo avanzamento di classe sociale dei borghesi e per questo cercarono di stare al loro passo attraverso una maggior cura della loro educazione. Per fare ciò, gli aristocratici, assunsero delle figure esperte chiamate Sofisti che si occupavano della loro educazione in cambio di denaro. Spesso il filosofo venne scambiato proprio per uno di loro ma è bene ricordare che egli aveva delle idee ben diverse da questi ultimi: la cosa che maggiormente lo differenziava dagli altri insegnanti, era la sua convinzione del fatto che "l'apprendimento è un qualcosa che va costruito nel tempo" (Todini, 2015, p.190). I Sofisti si definivano degli insegnanti e trasmettevano le loro conoscenze attraverso alcune lezioni. Il filosofo si riteneva invece un interlocutore e per lui era fondamentale che vi fosse un apprendimento costante (*Lifelong Learning*) e soprattutto attraverso la tecnica del dialogo. Grazie a tale tecnica le persone potevano esprimere le proprie conoscenze e condividerle con gli altri: in questo modo nascevano delle discussioni nelle quali ognuno esprimeva i propri saperi e veniva a conoscenza di nuove nozioni proprio attraverso il dialogo (<https://www.sapere.it/sapere/strumenti/studiafacile/psicologia-pedagogia/Pedagogia/La-pedagogia-antica/L-educazione-secondo-i-sofisti-e->

---

<sup>1</sup> Socrate nacque nel 470 o 469 a.C. e fu un filosofo importante dell'epoca. Purtroppo egli non scrisse nulla riguardo i suoi pensieri e tutto ciò che conosciamo di lui lo sappiamo grazie ai suoi studenti, in particolare modo da Platone.

Socrate.html). Quest'ultimo era poi plasmato in base alle caratteristiche personali dell'allievo.

In conclusione si può riassumere il concetto di apprendimento per Socrate come un momento educativo "basato sul dialogo e sull'interazione tra soggetti attraverso cui questi ultimi imparano ad auto-educarsi e dove la figura del maestro è vista come una figura di supporto" (Todini, 2015, pp.189-190).

Oltre a Socrate anche Vygotskij<sup>2</sup> delinea l'importanza delle interazioni sociali per l'apprendimento dei soggetti. Egli riteneva di fondamentale importanza la società in quanto sosteneva influisse sia sul comportamento dei soggetti sia sulle loro conoscenze. Attraverso l'ambiente esterno le persone vengono a conoscenza di nuovi saperi grazie alla condivisione di informazioni con altre persone ma anche grazie alle esperienze sociali che si creano. Tale pensiero si può collegare al concetto di ambiente di apprendimento non formale (1.3).

Ad ogni modo, secondo lo studioso, la società e le interazioni sociali influenzano l'educazione dei soggetti in quanto, alla loro nascita, sono già presenti dei saperi e delle esperienze con cui vengono a contatto. Vygotskij sostiene l'esistenza di una "zona di sviluppo prossimale" che viene detta anche zona di mezzo, nella quale il soggetto apprende. Tale concetto sta ad indicare proprio il "luogo" in cui sono presenti le conoscenze della società in cui si trova il soggetto ma anche le abilità che non ha ancora sviluppato. In questo modo le persone, sempre grazie all'aiuto dell'insegnante, riescono ad acquisire le conoscenze date dalla società modificandole, interpretandole e incrementandole con i saperi che già possiedono. A questo punto lo studioso mette in luce come le interazioni sociali possano influenzare il sapere dei soggetti e di come questi ultimi acquisiscano delle nuove conoscenze basandole proprio su quelle già presenti all'interno della società (<https://lamenteemeravigliosa.it/teoria-dello-sviluppo-cognitivo-di-vygotskij/>).

Secondo Vygotskij è quindi di fondamentale importanza il *cooperative learning*.

---

<sup>2</sup> Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) fu studioso e successivamente professore di psicologia a Mosca. Egli credeva che il comportamento umano fosse modellato dall'organizzazione sociale e per questo i suoi scritti furono proibiti dal regime stalinista in quanto trovavano errata questa sua convinzione.

Il *cooperative learning* o apprendimento cooperativo è un processo che coinvolge gli studenti a lavorare in gruppo con lo scopo di apprendere (Cannavale, Natella, 2013). Riguardo la formazione dei gruppi è importante cercare di non svantaggiare nessuno dunque è l'insegnante che deve provvedere alla loro creazione cercando di inserire in ogni gruppo dei membri con caratteristiche diverse (Felder, 1999). Ad ogni modo tale argomento verrà maggiormente approfondito nel capitolo 2.

Successivamente a Vygotskij, anche John Dewey<sup>3</sup> (1965) evidenziò l'importanza dell'esperienza per l'apprendimento criticando l'insegnamento tradizionale in quanto sosteneva che attraverso questo metodo si insegnasse un prodotto finito, statico. Egli sosteneva che "lo scopo degli insegnanti era quello di formare gli studenti alle responsabilità future attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità attraverso il "fare" in quanto l'apprendimento si costruisce proprio attraverso la scoperta e l'esperienza" (Dewey, 1953 pp.4-5). In questa teoria il contesto ha una funzione principale in quanto inseparabile dall'apprendimento. Le competenze si sviluppano sia attraverso l'interazione con le altre persone che in un certo ambiente dunque quando il soggetto incontra un'informazione c'è sempre la mediazione da parte del contesto in cui esso si trova (Baldacci, Colicchi, 2016).

Secondo Dewey l'esperienza può anche essere definita come uno strumento di verifica in quanto quando una persona agisce in un determinato contesto significa che sa cosa sta facendo dunque, proprio attraverso questa azione, si riesce a capire se il soggetto ha acquisito determinate conoscenze e competenze. Egli incoraggiava quindi educatori e insegnanti ad utilizzare delle attività esperienziali per rendere l'apprendimento maggiormente efficace (Fedeli, 2012). Il pedagogo vedeva la "teoria dell'esperienza" come uno scambio tra il soggetto e la natura nella quale avviene una trasformazione di entrambi ma si domandava spesso quali esperienze potessero essere ritenute effettivamente educative (Baldacci, Colicchi, 2016). Per rispondere a tale quesito egli definì due principi che caratterizzano l'esperienza in grado di sviluppare un apprendimento:

---

<sup>3</sup> Dewey nacque nel 1859 e fu un grande filosofo e pedagogo. Egli si interessò all'educazione e dopo aver fondato la scuola di Chicago (assieme a G.H. Mead e altri) avviò il suo esperimento di "scuola-laboratorio" che rappresenta uno dei primi esempi di apprendimento attivo.

- Continuità: ogni esperienza che viviamo si inserisce in un contesto personale modificando la qualità delle esperienze seguenti;

- Interazione: l'esperienza viene considerata nel contesto in cui essa avviene e quindi interagisce con lo spazio e il tempo in cui si trova (che è il prodotto di chi ci ha preceduto).

Da tale informazione si evince che solo certi eventi che si realizzano al momento giusto e nel luogo adatto allora possono portare allo sviluppo di una persona. Dewey sosteneva infatti che “non tutte le esperienze compiute da un soggetto sono oggetto di apprendimento in quanto alcune di esse possono essere definite addirittura diseducative.” Per questo motivo è importante che i docenti siano consapevoli delle caratteristiche dei soggetti e dell'ambiente e che sappiano promuovere esperienze utili e interessanti per i discenti (Fedeli, 2012, pp.98-99). Infine, oltre a questi studiosi, trovo significativo il contributo di David Kolb<sup>4</sup> il quale sostiene che l'apprendimento deriva da una trasformazione e che questa possa avvenire grazie all'esperienza. Proprio per questa motivazione Kolb costruì il *learning cycle* (ciclo di Kolb) sulla base degli studi svolti da Lewin<sup>5</sup>. Tale ciclo si articola in quattro fasi dove possiamo trovare:

- Esperienza concreta: un momento in cui il soggetto è coinvolto personalmente attraverso delle attività concrete che stimolano il suo interesse. In questa fase del ciclo vengono proposte delle attività come le simulazioni in quanto attività pratiche che simulano contesti di vita reale;

- Osservazione riflessiva: tramite l'osservazione e l'ascolto consapevole si acquisiscono delle conoscenze;

- Concettualizzazione astratta: in questa fase vi è un'organizzazione logica dei saperi attuata grazie alle teorie elaborate;

- Sperimentazione attiva: tale stadio è caratterizzato dall'azione del soggetto che cerca di apportare dei cambiamenti o dei miglioramenti rispetto alle conoscenze apprese.

---

<sup>4</sup> David A. Kolb è il presidente di *Experience Based Learning Systems* (EBLS) e attualmente Professore Emerito di Comportamento Organizzativo. Egli è noto soprattutto per le sue ricerche sull'apprendimento esperienziale.

<sup>5</sup> Si veda per maggiori informazioni <https://www.tesionline.it/appunti/psicologia/ricerca-intervento-di-comunit%C3%A0/la-ricerca-azione-orientamenti-teorici-e-metodologici-lewin/985/3>

Questi quattro stadi si sostengono a vicenda in quanto collegati tra loro ed essendo un ciclo non vi sono né un inizio né una fine (ognuno può cominciare da qualsiasi stadio). Un'altra particolarità del ciclo di Kolb è che queste fasi si distribuiscono lungo due continuum. Troviamo quindi concretezza e astrattezza nella quale si inseriscono gli individui che preferiscono apprendere attraverso esperienze concrete; sperimentazione attiva e riflessività nella quale troviamo soggetti caratterizzati dalla volontà di apprendere attraverso l'osservazione.

Ad ogni modo ogni studente è differente dai compagni e predilige alcune metodologie, rispetto ad altre, attraverso cui apprende. Proprio attraverso questa affermazione si sottolineano quelli che secondo Kolb sono i quattro stili di apprendimento creati dall'incrocio tra i due continuum:

- Adattivo o accomodante: nasce dall'incrocio tra il concreto e l'attivo.

I soggetti prediligono esperienze concrete e invece di decodificare i vari processi preferiscono ripeterli modificandoli di volta in volta;

- Assimilativo: nasce dall'incrocio tra riflessivo e astratto. I discenti elaborano i modelli teorici attraverso dei ragionamenti induttivi e la raccolta di dati e informazioni;

- Divergente: si crea dall'unione tra concreto e riflessivo. In questo caso troviamo dei soggetti che apprendono attraverso la riflessione piuttosto che dalle esperienze concrete, utilizzando l'immaginazione e la creatività;

- Convergenti: formata dall'astratto e dall'attivo. I soggetti che utilizzano tale stile di apprendimento hanno grandi abilità nell'applicazione pratica dei concetti e apprendono principalmente da prove ed errori (Mangione, 2018).

Sono state fatte però molte critiche riguardo i quattro stili di apprendimento. Si sostiene infatti che i quattro stili non siano legati perfettamente al modello esperienziale di apprendimento e che soprattutto non sono obbligatoriamente validi. Tale modello è stato infatti testato ma non in maniera ampia e per questo viene definito "debole". Infine, secondo alcuni studiosi, Kolb non tiene conto delle diverse esperienze compiute dai soggetti (concetto fondamentale dell'apprendimento attivo). Nonostante le criticità di questo modello l'approccio di

David Kolb, attraverso i concetti di apprendimento esperienziale, introduce quello che oggi chiamiamo *Active Learning* (apprendimento attivo) e soprattutto evidenzia la concezione secondo cui il soggetto è il focus del processo di apprendimento (<https://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>), (Cadamuro, Giovannini, Pintus, 2006).

Oggi si cerca sempre più di definire le “buone pratiche” in modo da poter creare punti fermi e condivisi per costruire un percorso di apprendimento. Attraverso l'apprendimento attivo si vogliono dare valore alle esperienze sia passate che future ma bisogna ricordare che ogni persona è diversa e di conseguenza avrà con sé un bagaglio esperienziale differente rispetto a quello degli altri. In questo modo, attraverso la definizione delle “buone pratiche”, le strategie didattiche diventano dei modelli riconoscibili e facilmente trasferibili di cui si ha la certezza della loro efficacia (in quanto “testati” più volte). Si parla dunque di strategie didattiche che vengono definite come dei metodi e dei mezzi per raggiungere un obiettivo o un risultato attraverso delle azioni intenzionali. Negli anni molti studiosi cercarono di dare un inquadramento delle diverse strategie didattiche ma, in particolar modo, Ruth Clark (2000) definì quelle che secondo lei sono le architetture dell'istruzione che comprendono ed evidenziano le caratteristiche delle strategie.

Inizialmente Clark suggerisce quattro architetture:

- Ricettiva: si considera l'allievo come ascoltatore e l'interazione tra allievo e docente è minima o addirittura inesistente. Si pensa quindi che l'apprendimento delle conoscenze avvenga attraverso l'assorbimento di queste ultime. Proprio per queste sue caratteristiche tale architettura non è sicuramente legata all'*Active Learning*;

- Comportamentale: come per la precedente, tale architettura non è vista come legata all'apprendimento attivo/esperienziale in quanto l'allievo viene considerato come ascoltatore dunque ha un ruolo passivo e il focus è diretto verso il contenuto dell'insegnamento;

- Metacognitivo-autoregolativa: allo studente viene data la possibilità di gestire in maniera autonoma il proprio processo di apprendimento attraverso degli interventi appositamente predisposti. In questo caso

troviamo il concetto di imparare ad imparare nella quale il focus viene direzionato verso lo studente che svolge un ruolo attivo e di responsabilità rispetto al suo percorso di apprendimento. Le strategie didattiche che si trovano all'interno di questa architettura sono la SQ3R e la PQ4R<sup>6</sup>;

- Esplorativa: si enfatizza il ruolo attivo dello studente attraverso un apprendimento "libero". Si sostiene infatti che l'apprendimento si attivi automaticamente nel momento in cui ci sono situazioni da risolvere dunque il soggetto agisce attivamente creando nuove esperienze. In questa architettura possiamo trovare due metodi attivi principali che sono il *problem based learning* e il *project based learning*.

Negli anni alcuni studiosi hanno studiato tale architettura cercando di renderla il più completa possibile fino ad arrivare nel 2011-2012 quando Antonio Calvani propose un'integrazione di questa dimensione aggiungendo due architetture dell'istruzione:

- "Simulativa: il soggetto è spinto ad agire e sperimentare attraverso delle attività legate a dei contesti di vita reale. In questo caso lo studente si troverà ad affrontare situazioni simili a quelle del mondo reale ma in un ambiente controllato. Qui si trovano quattro metodi attivi principali che sono lo studio di caso, la simulazione simbolica, il *game based learning* e il *role playing*;

- Collaborativa: l'apprendimento avviene come conseguenza delle relazioni sociali e in particolare tra pari. Le metodologie più conosciute riferite a questa architettura sono il mutuo insegnamento (*peer tutoring*, *peer teaching*...), l'apprendimento cooperativo e la discussione" (Bonaiuti, 2014, pp.11-151).

È importante ricordare che ognuna di queste architetture dell'istruzione, in base alle sue caratteristiche, contiene più strategie didattiche.

---

<sup>6</sup> Per maggiori informazioni si consiglia la lettura di Bonaiuti G., Calvani A. (2014). Le strategie didattiche. *Architettura metacognitiva-autoregolativa* (pp. 158-161). Roma: Carocci Faber.

## 1.2 Lifelong Learning

Prima di inoltrarci in quello che è l'*Active Learning* è importante introdurre il termine "*Lifelong Learning*" o "apprendimento permanente".

Nel corso degli anni sono stati fatti dei grandi passi in avanti riguardo l'educazione ma solo nei primi anni del 2000 si cominciò a sviluppare il concetto di *Lifelong Learning*. Questo concetto nasce dalle esigenze della società in cui ci troviamo in quanto caratterizzata da continui e veloci cambiamenti che stanno avendo un grande impatto sulle competenze delle persone. A questo proposito Di Nubila (2005) sostiene che: "siamo in presenza del rischio continuo di ulteriore parcellizzazione del sapere, della conoscenza, degli impianti disciplinari, mentre è già in atto da tempo la rivoluzione silenziosa e pervasiva dei saperi sempre più sistemici" (p.168).

Oggi viene infatti richiesto alle persone di essere costantemente aggiornate e flessibili in modo da poter "stare al passo" con i mutamenti della società e, affinché essi riescano ad adattarsi a tali cambiamenti, è necessario adottare l'ottica di apprendimento permanente.

Tale nozione è stata così definita dal progetto<sup>7</sup> del Consiglio Europeo come: "[...] un processo di apprendimento continuo che consente a tutti gli individui, dalla prima infanzia alla vecchiaia, di acquisire e aggiornare conoscenze, abilità e competenze nelle diverse fasi della loro vita e in una varietà di ambienti di apprendimento, sia formali, informali che non formali [...] incoraggiando la loro partecipazione attiva in una società democratica" (Halimi, Hristoskova, 2001, p.24).

L'apprendimento continuo può quindi avvenire in ambienti differenti e può apportare ai soggetti numerosi benefici come una maggior flessibilità mentale che aiuta questi ultimi a superare le sfide presenti nella società moderna in cui ci troviamo oggi. Altri due benefici apportati dal *Lifelong Learning* sono sicuramente la possibilità di applicare conoscenze e competenze alle nuove tecnologie e quella di evitare disuguaglianze ed emarginazione tra le persone.

---

<sup>7</sup> Il progetto del Consiglio Europeo è chiamato: "*Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education*".

Il compito degli educatori è infatti quello di cercare di aiutare le persone adulte ad esaminare le proprie conoscenze per acquisirne di nuove. Secondo la teoria trasformativa il modo migliore per apprendere (per gli adulti) è attraverso delle attività coinvolgenti che si basino sulle loro preconoscenze e sulle loro esperienze pregresse. I discenti devono dunque diventare consapevoli delle loro competenze e apportare un pensiero riflessivo riguardo le nuove informazioni con cui vengono a conoscenza (Mezirow, 2003).

Detto ciò risulta evidente la continua ricerca di strumenti e metodi innovativi (come l'*Active Learning*) per promuovere lo sviluppo delle 8 competenze chiave.

### **1.3 La certificazione delle competenze**

Nel corso degli anni il concetto di competenza<sup>8</sup> ha ottenuto sempre più rilevanza sino ad arrivare ad oggi in cui esso costituisce un elemento essenziale nella vita delle persone. Da sempre si è collegato tale concetto all'ambiente scolastico dunque all'apprendimento "classico" /formale in cui i soggetti apprendono attraverso le informazioni fornite dal docente. Con il passare degli anni si è capito però che l'apprendimento non è solo formale ma può essere anche informale o non formale. Con apprendimento formale si intendono quelle conoscenze e competenze che si acquisiscono attraverso i classici luoghi educativi (come la scuola) e attraverso cui si può ricevere un attestato che ne certifichi l'acquisizione; l'apprendimento non formale è legato invece a tutti quei contesti formativi (corsi di formazione, volontariato...) nella quale il soggetto sviluppa dei nuovi saperi in un ambiente maggiormente libero; infine "l'apprendimento informale si situa nella vita quotidiana dove ogni soggetto svolge delle attività e fa delle esperienze che lo portano ad aumentare le sue conoscenze e competenze. In questo caso il soggetto, senza rendersene conto, compirà delle azioni che hanno valenza educativa" (Laal, Salamati, 2012, pp.399-400).

Spesso capita di confondere l'apprendimento informale con quello non formale ma la principale differenza tra i due è che quello informale è

---

<sup>8</sup> Con il termine "competenze" ci si riferisce a tutte quelle abilità, conoscenze e atteggiamenti di cui un soggetto necessita per la propria realizzazione e il proprio sviluppo personale.

inconsapevole dunque il soggetto non ha come fine ultimo l'acquisizione delle conoscenze (Franchini, 2009).

Nel passato, quando ci si riferiva all'ambiente di apprendimento, si faceva prettamente riferimento ad uno spazio fisico attrezzato intenzionalmente con il fine di apprendere (apprendimento formale). Negli anni si è cominciato però a dare maggiormente importanza all'apprendimento informale e non formale in quanto altrettanto validi. Anche le tecnologie hanno contribuito a crearne una distinzione sempre più evidente anche se, solo nel 1990, il Consiglio Europeo eliminò definitivamente la distinzione tra apprendimento informale, formale e non formale dando loro ugual rilevanza (Halimi, Hristoskova, 2001).

Nel 2004, sempre il Consiglio Europeo, adottò dei principi comuni per l'individuazione e la certificazione delle competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale. In particolar modo si definirono quattro fasi per la certificazione delle competenze le quali sono riportate di seguito:

- "Individuazione dei risultati di apprendimento;
- Documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti dal soggetto;
- Valutazione dei risultati ottenuti;
- Certificazione della valutazione dei risultati da parte di una commissione"

(Cedefop, 2016, p.18).

Nel 2006 il Parlamento Europeo decise poi che ogni paese avrebbe dovuto prendere come riferimento le competenze dei soggetti come punto di riferimento per valutare e certificare i vari livelli di professionalità. Tali competenze vengono però apprese in diversi ambienti e proprio per questo è necessaria la definizione di un nuovo contesto didattico in cui il soggetto è il focus e dove viene richiesto l'utilizzo di strategie di insegnamento innovative (<https://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/che-cose-la-certificazione-delle-competenze/>).

Da sempre (e soprattutto negli ultimi anni) l'educazione risulta fondamentale per le persone ma purtroppo non tutti possono avere la possibilità di svolgere un percorso d'istruzione "completo" che arrivi, ad esempio, all'educazione

universitaria. Tale situazione rischia di influire in maniera negativa sui soggetti soprattutto quando questi ultimi entrano nel mondo del lavoro dove oggi sono richieste competenze e conoscenze sempre più elevate. Il riconoscimento delle competenze acquisite tramite l'apprendimento informale e non formale potrebbe però risolvere questa situazione.

Si potrebbe dare la possibilità alle persone di dimostrare le proprie competenze ma soprattutto la validazione di queste ultime, acquisite in contesti diversi da quello formale, potrebbe essere finalizzata al riconoscimento di crediti formativi o all'acquisizione di un titolo o di una qualifica ([https://www.isfol.it/temi/Formazione\\_apprendimento/certificazione-delle-competenze/copy\\_of\\_validazione-e-certificazione-delle-competenze](https://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze/copy_of_validazione-e-certificazione-delle-competenze)).

Questa validazione potrebbe dunque essere orientata a facilitare il re-inserimento lavorativo e a promuovere dei percorsi individuali di auto-sviluppo professionale: per questo motivo è importante la costruzione di un percorso di validazione, riconoscimento e certificazione delle competenze.

Tale percorso è iniziato nel 2006 e nel 2018 sono state confermate dal Parlamento Europeo le 8 competenze chiave che ogni persona dovrebbe possedere:

- Alfabetica funzionale: capacità di comunicare sia oralmente che in forma scritta nella propria lingua;
  - Multilinguistica: capacità di comunicare in un'altra lingua differente da quella di origine;
  - Matematica e competenze di base di scienze e tecnologie;
  - Digitale: uso delle tecnologie;
  - Personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
  - Sociale e civica;
  - Imprenditoriale;
  - In materia di consapevolezza ed espressione culturale
- ([https://asnor.it/it-schede-15-le\\_competenza\\_chiave\\_europee](https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee)).

Prima di intraprendere un percorso educativo o formativo è importante capire quali sono le esperienze dei soggetti ed è fondamentale considerare l'apprendimento come una costruzione di significato che deriva

dall'interpretazione delle conoscenze esistenti al fine di costruirne di nuove o di modificare quelle preesistenti (Mezirow, 2003, p.19).

In Italia in realtà, nonostante ci siano stati grandi dibattiti e vari accordi tra le istituzioni e gli attori sociali, non si è ancora giunti all'adozione delle disposizioni necessarie per la validazione e la certificazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali.

Questi ultimi sono sempre stati visti come meno importanti rispetto all'apprendimento formale anche se risultano fondamentali in quanto promuovono il *Lifelong Learning* (Accorsi, Andreani, Balduini, Costalonga, Di Francesco, Iannis, Messori, Montalbano, Perulli, Picozza, Porcarelli, Robbio, Salerno, Suglia, Varricchio, Volpi, 2013).

## 2. La progettazione dei metodi attivi nella formazione

### 2.1 L'Active Learning

Negli ultimi anni ci si è spesso chiesti se per i giovani e gli adulti ci sia ancora una motivazione nell'apprendere. Sicuramente una caratteristica che contraddistingue la gioventù di oggi è quella di voler trovare un significato a qualsiasi cosa e quindi, in questo caso, l'attività di apprendimento dovrebbe in qualche modo modellarsi rispetto a questa caratteristica. Oltre a questo si è notato che, per i giovani, l'apprendimento ha perso di importanza. Tale avvenimento si pensa possa essere causato dalla differenza tra ciò che i docenti propongono e ciò che interessa realmente agli studenti, legato anche al fatto che i bisogni e le esigenze di oggi sono sicuramente differenti rispetto a quelle di alcuni anni fa.

Proprio per questa motivazione i docenti ma anche i formatori dovrebbero pensare ad un nuovo modo di proporre le attività didattiche cercando di discostarsi da quella che è la lezione tradizionale. Come messo in evidenza dalla dottoressa M. Fedeli in "Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione", i docenti in generale tendono a plasmare il loro modo di insegnare sulla base di quello che è stato il loro processo di apprendimento e al modo in cui sono stati esposti ad esso. È importante avere quindi la consapevolezza di chi si ha di fronte ma anche quella di sé stessi: il docente stesso dovrebbe continuamente formarsi e migliorarsi per garantire un apprendimento efficace e soprattutto per garantire una didattica nell'ottica di *Lifelong Learning*. È esso stesso che deve formarsi in un'ottica di *Lifelong Learning* (Fedeli, Frison, Grion, 2016).

In tutto ciò che cos'è allora l'apprendimento attivo o *Active Learning*?

È fondamentale innanzitutto fare una distinzione tra *Lecturing* e *Active Learning*.

Storicamente l'insegnamento proposto dai formatori e dagli insegnanti era quello che noi oggi definiamo "insegnamento tradizionale" chiamato anche *Lecturing*. Questo concetto sta ad indicare la lezione frontale in cui il focus è

diretto verso il contenuto piuttosto che verso il discente e dove lo scopo è quello di acquisire determinate conoscenze attraverso la trasmissione e la ripetizione degli argomenti.

Nell'ultimo decennio si è deciso però di migliorare lo scenario riguardante l'insegnamento cercando di discostarsi da tale metodologia e adottando metodi ritenuti maggiormente efficaci come l'*Active Learning* (Tino, 2020, p.70). L'*Active Learning* (o apprendimento attivo) "è un processo intenzionale nella quale vi è un'acquisizione di conoscenze attraverso la partecipazione attiva dei discenti" (Fedeli, 2019, p.97). In questo caso lo studente diventa il focus del processo di apprendimento: secondo quest'ottica l'insegnamento non è più una mera trasmissione di conoscenze ma l'insegnante diventa un mediatore con lo scopo di supportare ed aiutare lo studente a diventare indipendente in un'ottica di *Lifelong Learning*.

In questo caso l'esperienza può essere definita come una delle parole chiave per definire l'apprendimento attivo: attraverso le attività pratiche gli studenti si mettono in gioco utilizzando le loro preconcoscenze e adattandole ai contesti sfidanti proposti. Il contesto partecipativo permette infatti lo sviluppo della creatività e della motivazione che sono due competenze chiave utili per spronare gli individui a risolvere le problematiche in maniera autonoma. "Essi saranno allora in grado di sviluppare un pensiero critico e di cambiare le loro prospettive diventando studenti indipendenti aventi la capacità di affrontare situazioni problematiche sempre diverse" (Weimer, 2002, pp.11-14).

Nonostante l'*Active Learning* venga spesso considerato come "tempo perso", esso invoglia gli alunni a personalizzare il loro percorso di apprendimento aiutandoli a pensare e a ragionare riguardo ciò che stanno apprendendo (grazie anche al bilanciamento di potere tra studente e insegnante). Tale approccio motiva i discenti a creare un clima di classe maggiormente positivo e cooperativo ma anche a raggiungere una certa responsabilità riguardo il loro percorso educativo (Fedeli, 2019).

Un altro concetto chiave dell'apprendimento, come detto precedentemente, è la motivazione che viene definita come i motivi e gli scopi che portano gli studenti ad impegnarsi o meno nello studio. Essa può risultare perciò

fondamentale nel processo di apprendimento. La relazione tra motivazione e apprendimento però non è diretta, bensì mediata da molteplici variabili che cambiano in base alle strategie e agli approcci utilizzati.

La motivazione è dunque legata a diversi aspetti e può influire anche nel clima di classe: più un soggetto sarà motivato, più avrà la probabilità di ottenere risultati positivi e più sarà positivo il clima che si crea sia tra pari sia con gli insegnanti. La curiosità può essere vista come un'importante componente motivazionale ed è proprio per questo che è importante cercare di coinvolgere attivamente lo studente anche attraverso l'utilizzo di argomentazioni interessanti per quest'ultimo. Per stimolare tale istinto è necessario proporre delle attività autentiche e sfidanti in modo che il soggetto si metta in gioco creando nuove esperienze (De Beni, Moè, 2000).

Già nella metà degli anni '90 F. Viallet sosteneva che l'educazione esperienziale non è un'attività "distaccata" dall'uomo ma fa parte della vita quotidiana: essa avviene infatti attraverso il contatto diretto con le informazioni.

Ad ogni modo è bene ricordare che "la pratica non esclude la teoria anzi, è proprio fondata su quest'ultima" (Di Nubila, 2010, pp.73, 76).

Come detto precedentemente, nell'Active Learning vi è un bilanciamento di potere tra il discente e il docente. Quest'ultimo continua a prendere decisioni di rilievo ma i discenti hanno alcune possibilità di scelta e proprio tale caratteristica aumenta quella che è la loro responsabilità: l'educatore può, ad esempio, far scegliere al gruppo i libri di testo da cui studiare (ovviamente tra quelli scelti da esso stesso). Spesso ci si chiede comunque quanto potere possa essere lasciato alla classe senza che questo influisca in maniera negativa sull'apprendimento ma, in realtà, non vi è una risposta precisa. In base alla situazione e alle caratteristiche dei discenti sarà il docente stesso a scegliere quanta libertà e quanto potere dare alla classe con lo scopo di far capire che sono proprio loro i protagonisti del processo di apprendimento. Ciò non significa assolutamente che il discente avrà sempre ragione ma, quando necessario, l'educatore potrà correggerlo riportandolo sulla giusta strada. Quest'ultimo diventa una guida che offre consigli e spunti e cerca di mantenere sia un clima positivo sia di guidare gli studenti verso il raggiungimento degli obiettivi.

Attraverso le attività pratiche il contenuto viene reso maggiormente interessante e proprio grazie a questo vi è la possibilità di un maggior apprendimento da parte della classe (Weimer, 2002).

Quando si parla di Active Learning è importante tenere a mente alcuni accorgimenti affinché si possa progettare un'attività didattica efficace. Prima di tutto è fondamentale che si crei un clima di fiducia tra gli studenti e il docente e proprio quest'ultimo deve rendersi conto di avere di fronte una classe composta da moltissime persone, ognuna diversa dall'altra. Il discente deve sentirsi libero di esprimersi, di provare e sbagliare in un'ottica di continuo miglioramento senza sentirsi a disagio o avendo paura di essere criticato o giudicato. "Il docente dovrà invece tenere conto degli imprevisti che possono sempre capitare cercando, all'occorrenza, di trasformarli in momenti di apprendimento" (Tino, 2020, pp.68-69). Spesso possono anche crearsi situazioni di conflitto: "diventa allora necessario far capire l'importanza delle opinioni altrui, dell'ascolto reciproco e della condivisione delle informazioni cercando di incoraggiare la riflessione e il confronto" (Di Nubila, 2010, p.82).

Anche l'ambiente di apprendimento influisce sull'apprendimento attivo e, diversamente da quanto si può pensare, l'aula tradizionale può essere luogo di esperienza. Gli spazi devono però favorire l'utilizzo autonomo dell'ambiente stesso e dei materiali, promuovere l'osservazione e l'esplorazione, realizzare continuità dentro e fuori l'aula e, infine, dare la possibilità di comunicare in maniera trasparente.

È utile ricordare che spesso i docenti spiegano agli studenti cosa e come fare le cose ma sono proprio gli studenti ad avere il potere di decidere se apprendere o meno (Negri, Nigris, Zuccoli, 2007).

## **2.2 Le caratteristiche per una progettazione efficace**

Quando si parla di formazione la progettazione risulta un'azione fondamentale. Spesso quest'ultima viene vista come un ponte in quanto collega il passato al futuro ed è quindi importante che vi sia un costante passaggio fra i tre piani temporali (presente, passato e futuro) affinché questa sia efficace. Il

progetto<sup>9</sup> è presente in moltissime realtà e in particolare lo si può ritrovare nel campo educativo e formativo. La parola “progetto” deriva dal latino: “*pro*” (avanti) e “*iacere*” (gettare) dunque può essere tradotta come “gettare in avanti” (che riporta alla dimensione temporale futura). Proprio tale dimensione temporale risulta di fondamentale importanza nella progettazione in quanto è necessario tenere conto del bagaglio di esperienze di ogni singolo soggetto cercando di riutilizzarlo nel presente per acquisire, nel futuro, nuove conoscenze e competenze.

Il progetto è un agente di cambiamento infatti il suo scopo è proprio quello di provocare un cambiamento o un miglioramento nei soggetti. Sicuramente possono esserci degli imprevisti durante questo percorso ma il formatore deve essere in grado di trasformare questi ultimi in momenti di apprendimento (Brandani, Tomisich, 2015). In particolar modo, quando si progetta, bisogna tener conto di alcune caratteristiche come il contesto, i soggetti e i bisogni di questi ultimi. Per questi motivi è importante che una progettazione sia malleabile in modo da poter cambiare in itinere in base alle esigenze dei partecipanti e ai cambiamenti che avvengono (Castagna, 2002).

Per spiegare bene questo concetto il filosofo Richard Stanley Peters<sup>10</sup> descrive la progettazione attraverso la metafora del viaggio: “durante la progettazione ci si può fermare, si può tornare indietro o si possono apportare delle modifiche in itinere proprio come si può fare durante un viaggio” (Sarracino, Strollo, 2000, Ripensare la formazione, p.9).

In passato le azioni si adeguavano al progetto (ora è il progetto che si adegua alle azioni e ai cambiamenti) ed esso riguardava unicamente i contesti scolastici: oggi riguarda più contesti come, ad esempio, quello formativo. Come detto precedentemente tale processo non è lineare bensì ciclico quindi può mutare continuamente ma, nonostante ciò, è comunque necessario seguire delle linee guida affinché esso risulti efficace per l'apprendimento.

Dunque, affinché un insegnamento risulti efficace, è importante direzionare il focus della progettazione verso i discenti tenendo conto dei loro bisogni, delle

---

<sup>9</sup> Progetto: insieme di azioni volte al perseguimento di un obiettivo.

<sup>10</sup> Richard Stanley Peters (31 ottobre 1919-30 dicembre 2011) è stato un filosofo inglese che si interessò principalmente di psicologia filosofica e di filosofia dell'educazione.

loro preconoscenze ma anche dei loro interessi (Castagna, 2002). Come afferma Oliverio<sup>11</sup> “vi è l’ipotesi che attraverso una costante stimolazione interattiva del soggetto, nel suo contesto ambientale, si possa determinare nel tempo l’acquisizione di nuove conoscenze e nuove strategie di apprendimento. Diventa allora evidente come l’ambiente e le esperienze possano essere utili all’apprendimento” (Sarracino, Strollo, 2000, p.32).

Ad ogni modo non vi è una modalità precisa per la costruzione di un progetto infatti ne esistono di diverse tipologie ma, nonostante ciò, spesso si tendono a seguire le direttive dettate da M. Castagna che evidenzia alcune fasi della progettazione che secondo lui dovrebbero essere seguite. Secondo lo studioso tale processo comincia con la nascita della committenza ossia il momento in cui vi è la spiegazione da parte del committente della situazione per la quale è necessario avviare un progetto. In questa fase il docente deve acquisire tutte le informazioni necessarie per poter poi agire. Successivamente, da parte del docente, vi è un’analisi sul campo e una macro-progettazione. In questa fase il docente analizza il contesto, i bisogni dei soggetti e definisce quali sono gli obiettivi che si vogliono raggiungere. Troviamo dunque la ridefinizione della committenza e la micro-progettazione. Infine vi sono l’erogazione del progetto educativo, la verifica dei risultati e la restituzione della committenza.

In particolar modo trovo di fondamentale importanza approfondire quelli che secondo me sono due momenti cruciali della costruzione di un progetto educativo ossia l’analisi dei bisogni e la micro-progettazione.

È importante comunque tenere a mente che la progettazione non termina quando comincia la fase attuativa ma prosegue durante tutto il percorso in quanto deve tenere conto dei cambiamenti che avvengono in itinere. Il docente deve condividere le sue scelte con i partecipanti e soprattutto deve indicare fin da subito quali sono gli obiettivi a cui si intende arrivare alla fine del percorso, le tempistiche del progetto, le modalità e gli strumenti che verranno utilizzati (Castagna, 2002).

---

<sup>11</sup> Alberto Oliverio (1° dicembre 1938) è medico e biologo italiano, studioso di psicobiologia e neuroscienze. Egli è autore di oltre 400 pubblicazioni che riguardano principalmente le basi biologiche del comportamento umano. Si è poi interessato a quello che è il funzionamento cerebrale legato ai processi di apprendimento e di memoria.

### 2.2.1 L'analisi dei bisogni

La progettazione deve essere concreta (perché riferita a dei contesti reali) ma soprattutto flessibile in quanto deve adeguarsi ai bisogni dei discenti. È importante poi una continuità tra i diversi livelli di istruzione dei discenti e il contesto.

L'essere umano per natura ha dei bisogni che devono essere soddisfatti e, in particolare, il bisogno formativo è uno di quelli. Questi bisogni possono originarsi, per esempio, dalla nascita delle nuove tecnologie ma possono essere anche causati dai continui cambiamenti che avvengono nella società. Solitamente essi si dividono in 3 branche principali dunque si trovano i bisogni relativi alle competenze di base, alle competenze trasversali (*soft skills*) e infine alle competenze tecniche o specifiche (<https://www.olympos.it/definizione-bisogno-formativo.html>).

Diventa dunque di rilevante importanza una corretta analisi dei bisogni sulla quale poter basare il proprio progetto. Tale fase è un momento molto delicato in quanto essa può definire i risultati finali di un progetto: se il docente non fa attenzione a quelli che sono i bisogni dei corsisti il progetto verrà costruito in maniera scorretta risultando, alla fine di tale percorso, insensato e inefficace. Lo scopo è quello di individuare quelle competenze e conoscenze che i soggetti necessitano di acquisire. Si può dunque affermare che il bisogno può essere definito come lo “scarto tra ciò che il soggetto ha e quello che deve ancora avere” (Di Nubila, 2005, p.172). Si ricorda che con il concetto di competenza si fa sempre riferimento a due dimensioni principali ossia “le competenze individuali (riferite al singolo individuo) e le competenze contestualizzate (riferite al contesto e all'ambiente in cui si opera)” (Baldassarre, Ligorio, Zaccaro, 2001, p.26).

Si sottolinea dunque il fatto che ogni persona è diversa e che i loro bisogni possono variare durante l'attuazione di questo percorso educativo. È quindi importante che il docente sia flessibile e sappia come modificare in itinere alcune caratteristiche del progetto come i metodi utilizzati o anche, molto semplicemente, il suo modo di educare.

Una volta rilevati i bisogni è importante cercare di crearne una gerarchia seguendo alcuni criteri “come l’urgenza o la frequenza” (Baldassarre, Ligorio, Zaccaro, 2001, pp.38,41).

Riguardo la gerarchia dei bisogni nel 1945 Maslow (psicologo umanista) propose un modello motivazionale dello sviluppo umano. Lo studioso progettò una piramide nella quale sono presenti quelle che lui ritiene le cinque categorie principali dei bisogni umani. Alla base della piramide troviamo i bisogni fisiologici ossia quei bisogni fondamentali per la sopravvivenza del soggetto. Salendo troviamo il bisogno di sicurezza, i bisogni sociali, il bisogno di stima e infine, all’apice della piramide, troviamo il bisogno di auto-realizzazione. Maslow sosteneva che il desiderio principale dei soggetti fosse quello dell’auto-realizzazione ma che per essere soddisfatto il soggetto doveva prima soddisfare altre esigenze “di base”. Tale piramide ricevette moltissime critiche da diversi studiosi in quanto tale teoria non fu testata su un campione ampio di persone ma ebbe comunque moltissimo successo (<https://www.psicologiadellavoro.org/la-piramide-dei-bisogni-di-maslow/>), (<https://it.reoveme.com/la-gerarchia-dei-bisogni-di-five-levels-of-maslow/>).

### **2.2.2 La micro-progettazione**

Una volta definiti i bisogni educativi, è necessario trasformarli in obiettivi ridefinendo così la committenza. La formulazione degli obiettivi consiste nel definire questi ultimi partendo prima da quelli generali, a livello macro, fino ad arrivare agli obiettivi più specifici a livello micro. Una volta definiti gli obiettivi e ridefinita la committenza si passa quindi alla fase successiva ovvero alla micro-progettazione (Baldassarre, Ligorio, Zaccaro, 2001).

La micro-progettazione è la fase del progetto in cui si definisce nel dettaglio tutto ciò che verrà successivamente sviluppato nel progetto stesso, partendo dagli obiettivi educativi fino ai materiali di studio e alle modalità di valutazione. Tale fase è sicuramente la più corposa e complessa della progettazione infatti il docente deve:

- “definire gli obiettivi che si vogliono raggiungere e la loro strutturazione;

- specificare la strutturazione dei contenuti;
- definire la flessibilizzazione dell'intervento e le caratteristiche del percorso educativo (la durata, l'ambiente...);
- scegliere le strategie didattiche che si intendono utilizzare (laboratori, didattica online, didattica *blended*...);
- precisare le modalità di valutazione"

(Castagna, 2002, pp.26-27).

Tutto ciò deve comunque basarsi sugli *stakeholder* e sulle loro preconcose che devono essere rilevate dal docente stesso. Riguardo la descrizione delle competenze finali (che devono essere acquisite) queste ultime devono essere identificate in relazione alle caratteristiche di ogni soggetto rispetto alle varie fasi sopra riportate.

Nel costruire un itinerario educativo non si seguono mai delle formule precise ma, come detto precedentemente, si progetta tutto in maniera personalizzata. Ogni progetto potrebbe essere infatti applicato a più e più soggetti ma questo darà sempre risultati differenti e, a volte, si dimostrerà addirittura inefficace in quanto sono le persone stesse che fungono da variabile cambiandone le caratteristiche.

Infine è importante non confondere la micro-progettazione con la macro-progettazione. Quest'ultima è infatti riferita ad un intervento più "generale" mentre la micro-progettazione è una fase più dettagliata della progettazione in cui spesso gli educatori producono una scaletta dettagliata dell'intervento e delle sue caratteristiche. Tale fase include quindi gli obiettivi, i contenuti, le attività e le risorse intese per la singola attività e non per tutto il percorso (in questo caso si parla di macro-progettazione) (<https://www.olympos.it/formazione-formatori-progettazione-corso-di-formazione.html>).

### **2.2.3 I metodi attivi: il Brainstorming e il Project Based Learning**

I metodi attivi sono delle strategie didattiche caratterizzate dall'apprendimento attraverso l'esperienza e le attività pratiche nella quale l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore e di supporto. Tali attività coinvolgono il

soggetto nella produzione di un'azione che a sua volta produce conoscenza (Fabbri, 2019). Come sostiene Joellen E. Coryell: "La pianificazione dell'apprendimento attivo include metodi di progettazione che stimolino l'elaborazione individuale, l'interazione, la collaborazione, la discussione, il fare, il pensare, riflettere e agire" (2019, p.66).

L'Active Learning propone una vasta gamma di metodi attivi che mettono gli studenti al centro del processo di apprendimento promuovendo il loro coinvolgimento e la loro motivazione. Tali metodologie attive sono molto flessibili dunque si adattano a qualsiasi contesto ma acquisiscono valore solo nel momento in cui vengono inserite in un contesto significativo di apprendimento in quanto implicano il "fare" e la consapevolezza da parte del discente.

Quando si sceglie un metodo attivo bisogna, prima di tutto, dare rilevanza a quelli che sono gli interessi degli studenti attraverso un'attenta e accurata analisi dei bisogni.

Oltre a quest'ultima è importante considerare l'organizzazione degli spazi che "devono favorire i soggetti all'utilizzo autonomo dell'ambiente e degli strumenti; devono promuovere l'osservazione, l'esplorazione e la comunicazione; devono creare un continuum tra l'ambiente interno (formativo) e l'ambiente esterno (famiglia)" (Negri, Nigris, Zuccoli, 2007, pp.333-338). Vi è la necessità che l'aula sia luminosa e silenziosa e, nel caso di proiezioni di filmati, deve esserci la possibilità di oscurarla. La temperatura deve essere adeguata, deve esserci un'atmosfera calorosa e anche gli arredi devono rispettare un certo comfort. È importante poi che non vi siano continue interruzioni o distrazioni e che l'aula sia grande abbastanza rispetto al numero di partecipanti e a ciò che verrà svolto.

Anche i materiali scelti necessitano di essere consoni all'ambiente e alle capacità dei soggetti e devono essere abbastanza (numericamente parlando) per garantire a questi ultimi un corretto utilizzo (Di Nubila, 2005).

Considerando quanto appena indicato il docente provvede allora a selezionare quelli che secondo lui sono i metodi attivi maggiormente adatti, tenendo conto anche delle sue modalità di insegnamento. Risulta evidente come

le metodologie possano quindi sembrare “costruite” al momento sulla base dell’analisi dei bisogni, del contesto e degli strumenti che si hanno a disposizione.

Si possono trovare sicuramente moltissime metodologie attive come ad esempio la discussione, il problem solving, la scoperta guidata... in particolar modo verranno approfonditi il brainstorming e il project based learning (PBL).

### **Brainstorming**

Il brainstorming è una metodologia attiva il cui scopo è quello di generare più idee possibili con il fine di promuovere una discussione (e non un giudizio) su di esse. Essa può essere attuata sia in gruppo che singolarmente anche se solitamente viene maggiormente utilizzata all’interno dei gruppi in quanto aumenta la probabilità di trovare idee o soluzioni e incrementa anche il coinvolgimento e la motivazione dei partecipanti.

Tale attività venne usata per la prima volta negli anni 30 dal suo inventore Alex Faickney Osborn. Egli sosteneva che per riuscire a risolvere un problema o per rispondere ad una esigenza fossero necessarie molta immaginazione e creatività. Da questo concetto nacque dunque il brainstorming che viene spesso tradotto (letteralmente) come “tempesta di cervelli”. Tale metodologia viene quindi utilizzata, la maggior parte delle volte, in gruppo (solitamente si consiglia un numero che va da 10 a 20 partecipanti). Questi ultimi possono essere sia dei conoscenti che degli sconosciuti ma, l’importante, è che si crei un ambiente positivo. Il clima all’interno della stanza deve essere dunque un clima di fiducia in quanto le persone devono sentirsi libere di esporre le proprie idee senza essere giudicate in alcun modo. Nel caso in cui i partecipanti non si conoscano possono essere proposte delle attività di *ice breaking*<sup>12</sup>. Anche la stanza deve possedere alcune caratteristiche: si consiglia uno spazio luminoso, silenzioso, in cui vi sia un’atmosfera calorosa e dove non vi siano continue interruzioni o distrazioni. Le sedie devono essere confortevoli e i tavoli non sono necessari mentre la posizione consigliata è quella cosiddetta a “ferro di cavallo” ossia la

---

<sup>12</sup> L’*ice breaking* viene definito come rompighiaccio. Essa è un’attività che solitamente viene proposta all’inizio di qualsiasi altra attività con lo scopo di aiutare le persone a conoscersi creando così un clima positivo.

modalità attraverso cui ci si posiziona in cerchio, di modo che tutti si possano vedere in viso e che nessuno dia le spalle a nessun'altro.

Da questo si può notare come l'impostazione d'aula e l'ambiente siano fondamentali per la buona riuscita di una seduta di brainstorming. Anche il ruolo del conduttore però risulta fondamentale: colui che condurrà la seduta deve infatti seguire delle direttive ben precise.

Prima di tutto è importante capire quali sono le conoscenze dei partecipanti rispetto all'argomento che verrà trattato e, in caso queste ultime siano nulle, è importante preparare il gruppo non solo riguardo le tematiche ma anche riguardo il clima generale che dovrà esserci. I membri del gruppo devono infatti avere un'alta capacità di ascolto e avere rispetto delle idee altrui: bisogna dunque lasciare lo spazio necessario a ogni partecipante affinché egli possa proporre le proprie idee (Baldini, Bezzi, 2006).

Il conduttore deve spiegare che lo scopo del brainstorming non è quello di valutare o giudicare le idee altrui ma è quello di cercare di produrne il più possibile. Il brainstorming svolto in gruppo può essere dunque uno stimolo per la nascita di nuove idee in quanto nel momento in cui si viene a contatto con quelle degli altri membri si può prendere spunto per crearne di nuove (Litchfield, 2008).

Come ultima caratteristica, per una buona seduta di brainstorming, troviamo la gestione del tempo. Solitamente si preferiscono dei ritmi veloci, a cascata, che aumentano sia il coinvolgimento che la produzione di idee. È poi consigliato non fissare un tempo massimo alla seduta in quanto si è notato che spesso si rischia di mettere sotto pressione i partecipanti con l'eventualità di bloccare loro le idee. Una volta tenuto conto di tali caratteristiche si può cominciare con la seduta vera e propria.

Prima di tutto si inizia con l'esposizione della problematica da parte del conduttore che deve essere chiara a tutti e si chiede poi ai partecipanti di dare una loro opinione senza apportare alle proprie idee alcuna censura. In questa situazione infatti non si verrà giudicati o valutati dunque è importante incoraggiare la creatività anche se, a volte, alcuni pensieri possono sembrare strani o esagerati. Lo scopo del brainstorming non è raggiungere la qualità bensì la

quantità: “più alto è il numero di idee e più sarà alta la probabilità di trovare una o più idee vincenti” (Litchfield, 2008, p.652).

Il brainstorming può essere usato in più modi come, ad esempio, all’inizio di un’attività per capire quali sono le conoscenze dei soggetti in modo che l’insegnante possa progettare poi un apprendimento su misura. Una tecnica (tra le molte) è quella di proporre un concetto e chiedere ad ogni partecipante di riferire una o più parole per descriverlo. In questo modo il conduttore avrà un’idea generale di quelle che sono le opinioni riguardo il tema proposto (Baldini, Bezzi, 2006).

Nel brainstorming possono essere utilizzate anche risorse online (come Mentimeter) che possono fungere da facilitatori (Gaulin, Isaksen, 2005).

### **Project Based Learning**

Il project based learning (PBL) è un modello di insegnamento e apprendimento che viene utilizzato nelle attività didattiche esperienziali. Il focus è proprio il soggetto in quanto svolge un’attività che consiste nel creare uno o più progetti riguardanti una tematica precisa. Tali progetti sono complessi e sono basati su alcune domande che hanno lo scopo di stimolare i discenti a lavorare singolarmente o in gruppo. Attraverso questa metodologia si lavora autonomamente per la costruzione di un sapere ma tale lavoro, per essere efficace, deve essere progettato correttamente. Si deve richiedere agli studenti l’elaborazione di un progetto complesso affinché si stimoli l’interesse verso tale argomentazione ma, allo stesso tempo, esso non deve essere troppo complicato in quanto si rischia di ottenere il risultato contrario (<https://www.metodologiedidattiche.it/2017/12/09/project-based-learning/>).

Proprio per questo motivo vi sono 4 tappe fondamentali da seguire affinché tale metodologia risulti efficace:

- Creare squadre composte da 3 o più studenti;
- Porre domande iniziali per stabilire ciò che lo studente deve apprendere;
- Fissare le varie fasi del progetto;

- Dare una valutazione o dei feedback in itinere in modo da direzionare gli studenti verso la giusta direzione.

Il PBL comincia proprio con la spiegazione del docente di una situazione concreta in modo da suscitare interesse e coinvolgimento nei discenti. Successivamente, sempre il docente, pone alcune domande rispetto a quanto detto e, a questo punto, lo scopo degli allievi è quello di cercare di fornire le risposte corrette attraverso la creazione di un progetto (<https://www.youreducation.it/project-based-learning/>). L'insegnante ha lo scopo di guidare la classe e funge da facilitatore in quanto il focus di tale metodologia sono proprio gli studenti. Egli deve spiegare il compito, gli obiettivi, gli strumenti, le tempistiche e le modalità di valutazione in maniera chiara e trasparente. Come per il brainstorming anche qui è importante creare un clima adeguato in cui gli studenti e i docenti lavorano collaborando. Alcuni studiosi hanno proposto 6 chiavi che rendono, secondo loro, un project based learning efficace:

- "Supporto agli studenti: devono essere resi autonomi ma continuamente supportati;

- Supporto degli insegnanti;

- Autonomia dello studente: si aumentano la consapevolezza delle proprie capacità e l'autostima;

- Bilanciamento tra istruzione didattica e metodo di indagine indipendente;

- Promuovere la valutazione, la valutazione tra pari e l'autovalutazione;

- Creare dei gruppi di lavoro"

(Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016, pp.272,274).

Attraverso questa metodologia l'interazione tra i gruppi è molto alta e il compito proposto deve essere un compito autentico come lo dovrà essere il progetto finale elaborato dai corsisti.

Affinché questo metodo risulti efficace, oltre all'impegno del docente, è necessario un ambiente flessibile: i banchi e le sedie devono potersi spostare e l'aula deve essere luminosa e abbastanza spaziosa.

Mediante questa metodologia gli studenti lavorano autonomamente alla costruzione del loro apprendimento e, attraverso questo progetto, sviluppano delle competenze, applicano delle conoscenze e apprendono nuove informazioni in modo significativo ([https://www.youtube.com/watch?v=09\\_ovsTF5fs&t=32s](https://www.youtube.com/watch?v=09_ovsTF5fs&t=32s)).

Negli ultimi anni sono state applicate a questa metodologia le nuove tecnologie che fungono da facilitatori per i processi di apprendimento. Come per ogni metodologia vi sono però anche dei lati negativi: i discenti possono vedere il PBL come un aumento del carico di lavoro o magari possono rimanere legati ad alcune metodologie più tradizionali. È quindi importante che l'insegnante sia in grado di spiegare in maniera chiara le finalità di tale progetto e soprattutto che sappia coinvolgere i soggetti attraverso delle prove autentiche ([https://www.youtube.com/watch?v=09\\_ovsTF5fs&t=32s](https://www.youtube.com/watch?v=09_ovsTF5fs&t=32s)).

### **2.3 I lavori di gruppo e la resistenza dei discenti**

Quando si utilizzano i metodi attivi spesso vengono utilizzate le attività di gruppo (chiamate anche *Cooperative Learning*) dunque una variabile da tenere in considerazione sono sicuramente le relazioni sociali.

Alcuni studenti considerano le attività di gruppo o l'utilizzo di metodi attivi come una sorta di pausa rispetto a quello che è il percorso educativo rischiando così di rendere inutili tali attività.

Attraverso i lavori di gruppo si facilita lo scambio di idee, si confrontano le varie esperienze, si riduce il controllo sociale e si aumentano la creatività e il coinvolgimento

(Negri, Nigris, Zuccoli, 2007). I discenti solitamente hanno due punti di vista differenti rispetto a tali attività: alcuni vedono queste ultime come una chance per migliorare sé stessi grazie al contatto con nuove risorse fornite dai loro compagni; altri possono invece vedere questi compiti come una gara e di conseguenza come una minaccia. Il senso di autoefficacia può infatti influire positivamente o negativamente sui soggetti motivandoli o creando delle barriere. Prendiamo allora come esempio un soggetto con uno scarso senso di autoefficacia. Nel momento in cui il docente proporrà di dividere la classe in piccoli gruppi il soggetto si troverà a dover lavorare assieme a dei compagni e, avendo una

bassa stima di quelle che sono le sue capacità, tenderà ad isolarsi rispetto agli altri e a non apportare alcun contributo. Questo può accadere anche quando gli studenti non comprendono a pieno l'utilizzo di tali attività pratiche e di gruppo. Tali soggetti prendono il nome di *social loafers*<sup>13</sup> (fannulloni sociali) e causano, all'interno del gruppo, delle disuguaglianze riferite al carico di lavoro. Questa situazione diventerebbe quindi critica sia per il soggetto definito fannullone sociale che per il resto dei compagni. Si rischia infatti che i componenti del gruppo lavorino in un clima ostile e si concentrino maggiormente sull'ingiustizia subita piuttosto che sul vero obiettivo della mansione (Tino, 2020). Prima di cominciare l'attività risulta essenziale che il formatore:

- "Affianchi e supporti i discenti;
- Crei un clima positivo all'interno della classe e faccia sentire ciascun alunno a proprio agio e sicuro di sé;
- Trasmetta l'importanza dell'utilizzo del *cooperative learning*, dell'utilità del feedback tra pari e dell'autovalutazione;
- Proponga delle attività coerenti con le capacità dei soggetti e con gli obiettivi prefissati inizialmente;
- Costruisca un ambiente sfidante cercando di creare un alto grado di coinvolgimento e di cooperazione attraverso l'utilizzo di argomenti interessanti" (Fedeli, Frison, Grion, 2016, pp.192-193).

In particolar modo, quando si parla dell'educazione degli adulti, ci si focalizza principalmente su quelle che sono le esperienze pregresse quindi la partecipazione dei soggetti stessi risulta importante per la costruzione dell'apprendimento. Proprio per questo motivo nel modello andragogico risulta rilevante un apprendimento basato su contesti di vita reale, che rispecchiano la realtà, di modo che le conoscenze possano essere applicate e non solo interiorizzate (Di Nubila, 2005).

In tutto ciò è importante che il formatore incoraggi i corsisti ad avere fiducia in sé stessi e nelle loro capacità evitando così l'autoisolamento.

---

<sup>13</sup> La pigrizia sociale si riferisce al fatto che le persone attuano meno sforzi quando lavorano in gruppo rispetto a quando lavorano da soli. Questa caratteristica varia in base a moltissime variabili ma si può capire chi è un *social loafers* soprattutto nei gruppi meno numerosi dove il contributo di ognuno è indispensabile.

Oltre a questo è necessario sottolineare che la prova finale è individuale e devono essere definite fin dall'inizio le attività che verranno svolte in gruppo: così facendo i soggetti verranno indotti a prestare una continua attenzione e collaborazione. I discenti devono inoltre comprendere l'importanza e il peso dei loro comportamenti in quanto influiscono non solo sul loro apprendimento ma anche su quello dei compagni (Negri, Nigris, Zuccoli, 2007).

La composizione dei gruppi risulta infine determinante per la buona riuscita delle attività di apprendimento: essi devono essere composti dal formatore in maniera ragionata e non casuale. Innanzitutto si fa attenzione a non creare dei gruppi in cui vi è una componente prettamente maschile e nel caso ci sia la presenza di persone straniere, si consiglia di spartirle in maniera omogenea all'interno dei vari gruppi.

Ogni gruppo dovrebbe essere composto da più membri con competenze differenti e il livello di conoscenza di ogni soggetto dovrebbe essere quantomeno uguale. Solitamente, prima di cominciare un percorso formativo/educativo, si svolgono dei test per la misurazione delle competenze riguardo un certo argomento in modo da capire il livello di conoscenze di ognuno. Successivamente si potrà allora attuare una progettazione efficace. Se il corso, ad esempio, fosse un corso per il raggiungimento del livello B2 di inglese, chi possiede già una certificazione B2 si annoierebbe e il corso risulterebbe inutile. Nel caso in cui una persona avesse invece un livello A1, le sue conoscenze sarebbero troppo limitate e avrebbe allora delle grandissime difficoltà ad apprendere. Anche in questo caso il corso risulterebbe inefficace. Proprio per questa motivazione la verifica delle competenze antecedente alla formazione dei gruppi è essenziale (Cardellini, Felder, 1999).

Anche la componente numerica influisce sulla buona riuscita di un *cooperative learning*. Solitamente si consiglia di formare dei gruppi non troppo ampi in quanto questo potrebbe creare reazioni di autoisolamento o dare la possibilità ad alcuni membri di non svolgere il loro lavoro (*social loafers*). Con la creazione di gruppi più piccoli ci sarà invece la possibilità di un'interazione maggiore tra i membri e anche il formatore potrà notare con più facilità le eventuali difficoltà o problematiche (Negri, Nigris, Zuccoli, 2007).

A volte può capitare di proporre con ricorrenza dei lavori di gruppo: in questo caso i soggetti che hanno già collaborato precedentemente tenderanno o a voler lavorare nuovamente assieme o a non voler più collaborare. Tuttavia il formatore dovrà cercare di risolvere le problematiche e creare dei nuovi gruppi in modo da aumentare l'interazione sociale verso tutti i membri della classe, evitando così la formazione dei classici gruppi esclusivi.

Tuttavia si è riscontrato che il *cooperative learning* risulta più efficace rispetto all'istruzione tradizionale in quanto migliora l'apprendimento e l'attitudine a lavorare con altri e, inoltre, produce una comprensione più approfondita degli argomenti trattati (che viene mantenuta nel tempo). Sicuramente anche nell'apprendimento cooperativo vi sono dei lati negativi ma si pensa che seguendo le giuste direttive tale approccio possa essere altamente funzionale per l'apprendimento e/o la formazione dei soggetti (Cardellini, Felder, 1999, p.20-21).

### **La resistenza dei discenti**

L'Active Learning risulta sempre più utilizzato ma spesso viene visto dagli studenti in maniera negativa dunque, in questo caso, risulta necessario parlare della resistenza da parte dei discenti. Questa resistenza si pensa possa essere causata da molteplici ragioni legate principalmente alle attività pratiche:

- possono creare ansia e disagio in quanto lo studente deve mettersi in gioco e svolgere un ruolo attivo;
- richiedono tempo per imparare nuove abilità aumentando così il carico di lavoro;
- gli studenti necessitano di riorientare le loro modalità di apprendimento.

L'insegnamento attraverso l'apprendimento attivo è legato ad un incremento delle conoscenze attraverso la memorizzazione, la comprensione e infine l'applicazione di tutto ciò che è stato appreso attraverso delle metodologie attive che possono però disorientare gli studenti e creare conflitti tra studente e insegnante. Alcune forme di resistenza possono impedire la partecipazione del discente alle varie attività proposte in classe influenzando negativamente sul

processo di apprendimento ma anche sul clima d'aula: il basso livello di partecipazione dei cosiddetti *social loafers* aumenta il carico di lavoro dei compagni creando così una situazione di disuguaglianza.

A volte la resistenza può essere dimostrata attraverso altri comportamenti come ignorare l'insegnante e le sue richieste, sedersi in fondo all'aula o isolarsi completamente (Tino, 2020).

Un altro meccanismo di resistenza è il *sucker effect*: le persone riducono i loro sforzi non partecipando alle attività piuttosto di partecipare con il rischio di sembrare stupidi. In questi casi il soggetto non si espone per la paura di dire qualcosa di scorretto e di sembrare ignorante agli occhi degli altri. Troviamo infine il *free riding*, caratterizzato da una deresponsabilizzazione di quasi tutti i componenti di un gruppo in quanto permane la speranza che qualcun altro svolga il lavoro al posto loro (Abele, Diehl, 2008).

Spesso ci si può trovare di fronte ad una resistenza definita aperta, caratterizzata dall'obiezione da parte degli studenti verso le attività proposte: gli allievi si lamentano anche nel momento della creazione dei gruppi in quanto alcuni studenti preferirebbero ritrovarsi in gruppo con alcuni piuttosto che con altri.

In questi casi il docente si trova allora in difficoltà nel rispondere alle richieste o alle lamentele che vengono fatte. Per calmare la situazione è necessario che l'insegnante mantenga un comportamento calmo e tranquillo: è essenziale creare un clima positivo e di fiducia in cui la discussione viene promossa e vista come un qualcosa di costruttivo. Oltre alla creazione di un ambiente positivo, è importante che nulla rimanga segreto tra il docente e gli studenti e, infatti, la relazione che deve crearsi tra loro deve essere di trasparenza e fiducia. In quest'ottica l'appoggio del docente risulta rilevante anche per l'aumento del senso di autoefficacia dei corsisti (Weimer, 2002).

Quando si propone un insegnamento attivo spesso gli studenti si preoccupano riguardo le lacune delle proprie conoscenze e si sentono a disagio avendo la prospettiva di raggiungere una maggior responsabilità rispetto il loro apprendimento.

In questo caso è fondamentale il senso di autoefficacia dei discenti che deriva sicuramente da esperienze del passato ma che gli insegnanti non possono modificare in alcun modo (questi ultimi possono però aiutare a sviluppare delle nuove prospettive attraverso l'apprendimento attivo).

L'adozione di un approccio partecipativo, a volte, può creare ansia, stress e incertezza ma possono essere adottate alcune strategie per limitare le resistenze degli studenti come: una condivisione iniziale e in itinere delle scelte che verranno fatte dagli insegnanti, un'alta interazione con gli studenti, equità nel carico di lavoro, l'uso di rubriche di valutazione per garantire trasparenza nelle procedure di valutazione, promuovere la conoscenza e gli aspetti positivi dell'Active Learning ecc.

L'apprendimento attivo è dunque un approccio che necessita di un costante supporto, monitoraggio, condivisione e comunicazione tra studente e insegnante. È fondamentale creare un clima di classe positivo e cooperativo affinché il soggetto si senta sicuro e tranquillo durante il suo percorso educativo/formativo.

Ciò nonostante gli insegnanti possono riscontrare alcune difficoltà legate alla resistenza degli studenti ed è per questo che necessitano di un'adeguata preparazione per riuscire a progettare delle attività che siano significative ed efficaci. Ovviamente nessuna persona è uguale e proprio per questo, nonostante una corretta gestione e progettazione dell'attività pratica, a volte i metodi attivi risultano inefficaci per alcuni soggetti (Tino, 2020).

La resistenza da parte dei discenti può derivare non solo dall'apprendimento attivo ma anche dalla proposta della formazione di gruppi di lavoro (*cooperative learning*).

Spesso infatti i soggetti non sono abituati a lavorare in gruppo dunque bisogna tenere conto del fatto che ognuno di loro è diverso e che quindi alcuni approcci possono non risultare efficaci (Cardellini, Felder, 1999).

La resistenza dei discenti può derivare però anche dal *Lecturing*. Tale didattica, centrata unicamente sulla trasmissione e sulla ripetizione dei contenuti, può risultare addirittura deleteria per la maggior parte degli studenti: si è riscontrata infatti una diminuzione della motivazione e dell'interesse verso alcune discipline. (Sarracino, Strollo, 2000). Ad ogni modo, nonostante la lezione

frontale sia stata spesso messa in discussione, oggi rimane uno dei metodi maggiormente utilizzati in quanto risulta la via più breve ed economica per far sì che lo studente acquisisca delle nuove conoscenze (Fedeli, 2019).



### **3. La tecnologia come supporto all'apprendimento**

#### **3.1 Perché la tecnologia?**

Negli ultimi anni sono stati compiuti moltissimi progressi in campo tecnologico e questo ha permesso un maggior utilizzo della tecnologia in campo educativo e formativo che ha preso il nome di *e-learning*. Quest'ultimo viene definito come una costruzione di percorsi di formazione ed educazione che consistono a loro volta in un insieme di tecnologie inserite nel contesto della rete (Todini, 2015).

La tecnologia contribuisce dunque a rendere flessibile la formazione ma è necessario che venga prima di tutto promosso l'apprendimento delle conoscenze digitali in quanto insieme di conoscenze e competenze utili ad utilizzare gli strumenti dell'era digitale (Selmo, 2021).

Tali tecnologie spesso vengono utilizzate però in maniera limitata sia a causa dei grandi costi che presentano sia perché l'utilizzo di queste ultime richiede una corretta preparazione di docenti e formatori. Nel 2004 sono stati condotti dei sondaggi che hanno dimostrato come i vantaggi dell'*e-learning* non erano ancora ben chiari, era difficile integrarlo ai diversi contesti educativi in quanto percepito come molto complesso ma soprattutto veniva considerato meno efficace rispetto alle tecniche di insegnamento tradizionali.

Nel corso degli anni sono stati fatti però molti passi in avanti grazie ai quali oggi i mezzi tecnologici (lavagna LIM, computer, tablet...), a supporto della didattica, vengono utilizzati quasi giornalmente sia nelle scuole che nei corsi di formazione.

In particolar modo, quando si parla di e-learning, è rilevante tener conto di tre fattori fondamentali attraverso cui si effettua solitamente l'analisi della qualità di quest'ultimo:

- "Qualità didattico-formativa: i modelli, le strategie, i materiali, la comunicazione... che vengono utilizzati;
- Qualità tecnica: legata ad esempio alla qualità dei contenuti e alla funzionalità delle tecnologie;

- Qualità dei servizi di supporto: riferita all'adeguatezza delle piattaforme, alla struttura organizzativa ecc.”

(Trentin, 2008, pp.22-26).

Nella nostra società viene richiesta una grande flessibilità e, in questo contesto, le nuove tecnologie possono risultare molto utili non solo per l'acquisizione di nuove conoscenze ma anche per un miglioramento in termini di competenze (ad esempio si possono migliorare le capacità di utilizzo del computer). Tutto ciò risulta però possibile solo grazie ad una continua applicazione delle tecnologie in quanto permettono una sperimentazione da parte del discente stesso che porta ad una sua conseguente responsabilizzazione e autonomia.

In campo didattico la tecnologia maggiormente utilizzata è quella legata ai Learning Management System (LMS) ovvero a dei sistemi definiti come ambienti virtuali al cui interno si trovano molti strumenti come forum e chat: un esempio è la piattaforma Moodle. Solitamente l'e-learning si divide però in due approcci principali che sono l'autoapprendimento e l'apprendimento con un docente. Anche se i due approcci vengono definiti come divisi la maggior parte delle volte si consiglia di utilizzarli assieme in maniera alternata.

L'e-learning ha infatti l'obiettivo di sviluppare abilità cognitive che sono legate a tipi di apprendimento in cui le conoscenze vengono trasmesse (*lecturing*); questo però promuove anche l'acquisizione delle soft skills che vengono acquisite attraverso attività pratiche, solitamente di simulazione.

Grazie alla tecnologia si sono creati nuovi strumenti, metodi e materiali e nuove forme di cooperazione anche se non tutti i mezzi tecnologici possono risultare adatti per un certo tipo di insegnamento o formazione. È quindi importante cercare sempre di sviluppare e utilizzare degli strumenti e delle metodologie che si adattino a quelle che sono le capacità e le necessità degli studenti (che si rilevano attraverso l'analisi dei bisogni) (Selmo, 2021).

Attraverso lo *storytelling*, ad esempio, si possono comunicare in maniera efficace le abilità e le competenze utilizzate per affrontare delle problematiche:

tale metodologia può essere utilizzata in una lezione frontale, in una lezione sincrona<sup>14</sup> o in una lezione frontale in cui si fa uso di dispositivi tecnologici.

Anche il podcast, come lo *storytelling*, “è una metodologia che viene spesso utilizzata quando si tratta di e-learning ma questa, a differenza dello *storytelling*, prevede la proiezione di un audio (e non video)” (Lucisano, 2021, pp.356-359).

Anche il brainstorming può risultare funzionale sia in una lezione in presenza che in una lezione a distanza anche se, in quest’ultimo caso, è necessario parlare del brainstorming tecnologico. Qui il setting si presenta in maniera completamente diversa in quanto non ci si trova più riuniti all’interno di un’aula ma si è “da soli” e allo stesso tempo insieme, uniti in un gruppo solo attraverso il computer. In questo caso è necessaria una lezione sincrona in quanto è fondamentale l’interazione immediata dei soggetti. Il brainstorming tecnologico potrebbe anche essere attuato in maniera mista dunque in una lezione in presenza ma attraverso l’utilizzo di software come Mentimeter. È di fondamentale importanza tenere conto che, riguardo l’uso della tecnologia, il medium utilizzato influisce sempre direttamente sui risultati finali (Baldini, Bezzi, 2006, pp.105-106).

Sicuramente i metodi e gli strumenti digitali sono innumerevoli e possono facilitare l’apprendimento dei discenti anche attraverso l’utilizzo di vari siti come Kahoot, Google Documents e altri (Fedeli, Frison, 2018).

Dagli anni ’60 la tecnologia ha cominciato ad essere sempre più presente nel sistema educativo e, successivamente, anche in quello formativo. Con il passare degli anni le tecnologie si sono modernizzate e sono diventate sempre più comode ed efficienti (basti pensare a come sono cambiati i computer in termini di estetica e di funzionalità nel corso di qualche anno).

Spesso però, soprattutto nel passato, la tecnologia veniva vista in maniera negativa infatti si pensava potesse essere dannosa per l’educazione degli studenti in quanto li distraeva dal loro obiettivo principale: l’apprendimento. Con

---

<sup>14</sup> Con lezioni sincrone ci si riferisce a degli insegnamenti che avvengono a distanza ma in maniera simultanea sia per il professore che per i discenti; la lezione asincrona è invece un insegnamento che avviene anch’esso a distanza ma che viene solitamente registrato dal docente e dunque dà la possibilità ai discenti di parteciparvi in qualsiasi momento, anche ad alcuni giorni di distanza dalla pubblicazione della registrazione (Fedeli, Mapelli, Mariconda, 2020, p.64).

il passare degli anni ci si è però resi conto che le tecnologie, se utilizzate in maniera corretta, possono facilitare e aumentare le conoscenze, la responsabilità, l'autonomia e la motivazione dei soggetti (Calvani, 1994).

Quando si parla di e-learning si allude principalmente ad un modo più semplificato di apprendere o di formarsi anche se questo non è uguale per tutti. Facendo riferimento all'approccio costruttivista le tecnologie aiutano il soggetto non solo ad apprendere nuove conoscenze ma anche a capire come utilizzare, ad esempio, il computer: quest'ultimo diventa come una sorta di tutor che accompagna e facilita l'apprendimento del discente. In questo caso il docente deve comunque essere presente, direzionare e supportare il discente nell'utilizzo di questi mezzi e continuare a incoraggiarlo e stimolarlo. Sicuramente un problema comune, soprattutto riguardo la didattica dei giovani, è quello di riuscire a trovare una dimensione, delle metodologie e degli strumenti adatti per far sì che attraverso la tecnologia si promuova un apprendimento partecipativo che tenga dunque conto delle caratteristiche degli studenti (Fedeli, Mapelli, Mariconda, 2020).

La tecnologia è in continua trasformazione e negli anni sono stati creati dei software appositi per l'educazione e la formazione. Oggi essa offre allo studente una maggior flessibilità riferita agli spazi e al tempo ma anche una maggior libertà di organizzazione del carico di lavoro.

L'innovazione della didattica si sta comunque rilevando un processo molto lungo nonostante le tecnologie a disposizione siano innumerevoli e continuamente migliorate e aggiornate. Queste possono essere utilizzate per facilitare la condivisione di informazioni, per aumentare e raccogliere il materiale didattico o possono anche essere utili al docente/formatore per programmare l'intera lezione che si svolgerà tramite Internet.

Il concetto di ambiente, come riportato precedentemente, risulta dunque rilevante in quanto si parte proprio da tale concezione per cercare di capire quali tecnologie utilizzare e come inserirle nel contesto educativo che si ha di fronte. È importante infatti che l'ambiente interagisca in maniera positiva con gli strumenti sia nel caso ci si trovi in un ambiente virtuale che in uno reale.

Nel caso si debbano svolgere più attività (esclusivamente in un ambiente virtuale) è importante che il docente faccia spesso dei riferimenti a quello che è il contesto reale in quanto l'apprendimento e la formazione non devono risultare come un qualcosa di astratto, di separato dalla realtà (Selmo, 2021).

Il ruolo dell'insegnante, come nell'apprendimento attivo in presenza, è di fondamentale importanza. Egli ha il compito di fungere da facilitatore e di accompagnare i discenti durante tutto questo percorso facendo attenzione ai repentini cambiamenti dell'e-learning in quanto questo non è un prodotto finito ma muta e si adegua in continuazione in base alle esigenze didattiche e alla comunità di apprendimento destinataria (Todini, 2015). L'insegnante assume dunque la responsabilità della gestione dell'attività a distanza che può avvenire sia durante tutto il percorso che solo in maniera sporadica (didattica *blended*). Spesso purtroppo capita che alcuni docenti non possiedono le capacità necessarie per affrontare una didattica che utilizza mezzi tecnologici e, in questo caso, diventano loro stessi la causa del loro insuccesso.

La tecnologia può allora fungere da aiuto ai docenti infatti, attraverso di essa, si può arricchire o personalizzare (in breve tempo) il percorso formativo o educativo dei soggetti (cosa che al singolo insegnante richiederebbe molto tempo). Sicuramente il mezzo tecnologico avrà sempre maggiori conoscenze di un docente ma quest'ultimo ha la possibilità di inventare, coinvolgere e stimolare gli interlocutori in modo da creare una maggior motivazione. Anche quando si parla di tecnologia è infatti importante tener conto dell'interesse dei discenti dunque è necessario utilizzare degli strumenti o delle metodologie coinvolgenti e stimolanti (Selmo, 2021).

I vantaggi di un insegnamento online sono sicuramente molteplici come il fatto che i discenti e i docenti possono svolgere la lezione in spazi e tempi (nel caso delle lezioni asincrone) a loro più comode. I materiali a disposizione sono molto più ampi e nel caso delle lezioni online i soggetti più timidi possono percepire un ambiente meno ansiogeno e più tranquillo in cui poter avere l'occasione di partecipare attivamente alle lezioni.

Ad ogni modo, come nell'active learning, anche con l'e-learning vi è la possibilità di svolgere delle attività sia singolarmente che in gruppo (*cooperative*

*learning*) ma, per raggiungere un adeguato risultato, è importante seguire i punti chiave presentati nel paragrafo 2.3.

In particolar modo durante la pandemia causata dal Covid-19<sup>15</sup> si è fatto un ampio utilizzo sia di attività online svolte singolarmente che di lavori di gruppo che hanno aumentato il coinvolgimento dei soggetti. Tali attività nel periodo pandemico hanno permesso di svolgere delle lezioni sincrone e asincrone a distanza cercando di ricreare quello che era il clima di classe. Le relazioni sociali sono infatti fondamentali per l'apprendimento anche se a causa della pandemia, e dunque della DaD, queste si erano inizialmente quasi annullate (Trentin, 2008).

Nel febbraio del 2020, a causa della pandemia, si è stati per la prima volta obbligati ad utilizzare una forma di didattica totalmente online/a distanza. Inizialmente ci si è ritrovati in uno stato di smarrimento generale (anche a causa della velocità con cui è stata presa tale decisione) che ha influito non solo sui discenti ma anche sugli insegnanti. Si è dovuto quindi cominciare ad interfacciarsi maggiormente sia con i dispositivi tecnologici in generale che con software come Zoom, YouTube, WhatsApp...

In particolar modo, per avere un quadro più generale, risulta utile suddividere i vari tipi di comunicazione:

- Unidirezionale: comunicazione attraverso cui l'utente riceve delle informazioni ma non vi è alcuna interazione come nel caso delle lezioni asincrone;
- Bidirezionale: quando vi sono due o più persone collegate contemporaneamente e vi è uno scambio di informazioni;
- Immersiva: mediante l'utilizzo del computer vi è la possibilità di simulare dei contesti reali (Brandani, Tomisich, 2005).

Come per le lezioni in presenza, anche la didattica a distanza ha spesso previsto un modello formativo tradizionale caratterizzato dalla lezione frontale. Durante la pandemia in particolar modo vi sono stati moltissimi casi di lezioni frontali (online) o addirittura di lezioni frontali asincrone. Queste ultime possono presentarsi comode per molti studenti in quanto eliminano totalmente le

---

<sup>15</sup> Si veda per maggiori informazioni

<https://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioFaqNuovoCoronavirus.jsp?id=257&lingua=italiano>

problematiche riferite allo spazio e al tempo ma per molti possono causare una visione negativa dell'apprendimento. In questo caso infatti l'interazione è nulla e i discenti possono sentirsi meno motivati e coinvolti rispetto a ciò che stanno facendo. In particolar modo durante il primo periodo di pandemia i professori non sapevano come comportarsi in un contesto così particolare ma alcuni sono riusciti comunque ad organizzarsi creando nuovi contesti coinvolgenti e sfidanti. Essi hanno investito tempo ed energie per progettare delle nuove attività acquisendo loro stessi nuove conoscenze e competenze. È importante sottolineare come, inizialmente, sono state largamente preferite dai docenti le lezioni frontali, attuate grazie all'utilizzo di software come Zoom o Google Meets. Questo è accaduto in quanto si pensava che lo svolgimento delle attività di gruppo a distanza fosse troppo complesso e inefficace. Con il passare del tempo i docenti si sono però resi conto che, avendo anche una maggior padronanza della tecnologia e dei nuovi software, le attività didattiche online erano efficaci e molto stimolanti per i discenti come nel caso del progetto del podcast proposto all'Università di Padova<sup>16</sup>.

Oltre alle attività pratiche proposte online, sempre a causa dell'emergenza Covid-19, è aumentato l'utilizzo di un altro modo di fare didattica definito *blended*. Attraverso questa metodologia i docenti si presentavano in aula e si collegavano online e gli studenti potevano scegliere se svolgere la lezione a distanza o in presenza. Altre volte, invece, sono state proposte dai docenti una mescolanza di lezioni online (sincrone e asincrone) e in presenza (Fedeli, Mapelli, Mariconda, 2020).

Sicuramente nel caso delle lezioni totalmente online, oltre agli aspetti positivi vi sono anche quelli negativi. Prima di tutto bisogna infatti tener conto del fatto che passare molto tempo davanti ai dispositivi elettronici potrebbe essere dannoso per la vista e potrebbe far calare la motivazione e l'interesse dei discenti (Cotza, Guerrini, Macchia, Schlauch, 2021). Alcuni soggetti, in particolar modo i più insicuri, possono invece percepire come negativa la didattica a distanza che causerebbe in loro un isolamento più marcato. Svolgendo le lezioni in luoghi che non sono l'aula scolastica vi è poi il rischio di continue distrazioni non solo esterne

---

<sup>16</sup> Per maggiori informazioni si veda il paragrafo 3.3.

(rumori esterni, il passaggio di un familiare...) ma anche “interne” come il fatto di guardare il cellulare o di svolgere altre attività in contemporanea.

La tecnologia ha abbattuto dunque molte barriere e facilitato la diffusione dell'educazione eliminando il problema della distanza ma, non sempre, risulta efficace ed efficiente in ogni contesto e per ogni persona.

Tale DaD sembra dunque avere un enorme potenziale in termini di lifelong learning ma sono state riscontrate alcune problematiche (soprattutto durante la pandemia) non solo legate all'apprendimento dei soggetti: una situazione molto diffusa è quella in cui le famiglie meno benestanti non possono permettersi una connessione ad Internet o dei dispositivi tecnologici adeguati a questo tipo di educazione (Halimi, Hristoskova, 2001).

In particolar modo, soprattutto all'inizio della pandemia, la maggior parte delle famiglie non disponeva di dispositivi o di apparecchi elettronici adeguati utili per poter favorire lo svolgimento delle attività educative e formative (Cotza, Guerrini, Macchia, Schlauch, 2021). Per una didattica online efficace è infatti fondamentale che ogni soggetto possieda prima di tutto un dispositivo adatto ma anche una buona connessione ad Internet in modo da permettere lo svolgimento delle attività online in maniera efficace senza causare interruzioni o impedire addirittura lo svolgimento di queste ultime (Mascheroni, Saeed, Valenza, Cino, Dreesen, Zaffaroni, Kardefelt-Winther, 2021). In questo scenario la scuola diventa allora non più uno spazio di inclusione ma di esclusione in quanto si tendono a creare disuguaglianze (Cotza, Guerrini, Macchia, Schlauch, 2021).

Ad ogni modo, oggi l'accesso praticamente illimitato ad un numero altissimo di tecnologie digitali ha permesso agli studenti e ai docenti di facilitare l'apprendimento: l'insegnante ha a disposizione (senza limiti di spazio) fonti e materiali facilmente riproducibili, trasportabili e condivisibili.

Il ruolo del docente risulta però ancora più complesso in quanto in questo caso non deve solo trasmettere delle conoscenze agli alunni o progettare delle attività didattiche ma deve anche guidare questi ultimi nell'utilizzo della tecnologia. Egli deve sicuramente saper selezionare tra la miriade di strumenti e di risorse digitali e scegliere quelle più appropriate sia agli obiettivi che si vogliono raggiungere sia alle caratteristiche dei soggetti: deve quindi avere molto chiari

quelli che sono i criteri e gli obiettivi secondo cui attuare tali scelte (Giaconi, Rossi, 2016).

La mancanza di una formazione adeguata di docenti e formatori potrebbe dunque compromettere la qualità dell'insegnamento a distanza ma proprio riguardo alla formazione degli insegnanti viene proposto il concetto di microteaching (che verrà approfondito nel seguente paragrafo) (Mascheroni, Saeed, Valenza, Cino, Dreesen, Zaffaroni, Kardefelt-Winther, 2021).

### **3.2 Il Microteaching**

Il concetto di microteaching fu coniato per la prima volta da Kim Romney e Dwight Allen i quali operavano presso l'università di Stanford nel 1963. Tale tecnica nacque dalla necessità di una pratica formativa per gli insegnanti che consentisse loro di possedere gli elementi necessari per poter migliorare il loro insegnamento (<https://nuovadidattica.wordpress.com/teorie/microteaching/>). Il microteaching è dunque un processo che deve essere applicato nel momento di pre-servizio degli insegnanti ma può risultare utile applicarlo anche in itinere (durante il periodo di insegnamento) per ricevere continui feedback nell'ottica di miglioramento. Tale pratica consiste nello svolgere delle brevi lezioni (solitamente tra i 20 e i 30 minuti) con un numero ridotto di studenti e in un ambiente controllato nella quale il docente si esercita. Molti professori possono infatti aver studiato la materia che andranno poi a spiegare ma solo attraverso questa tecnica possono "metterla in pratica" e successivamente migliorare le modalità di insegnamento (se necessario).

All'inizio il compito risulta molto complesso infatti il docente deve insegnare alla classe in maniera efficace ed efficiente e per farlo deve saper utilizzare in maniera corretta metodi e strumenti e deve possedere determinate competenze e conoscenze. In altre professioni come l'avvocato, il medico... i soggetti possono fare pratica (soprattutto in quanto richiesto prima di cominciare effettivamente a lavorare) ma questo non accade con gli insegnanti. Questi ultimi infatti ottengono il loro titolo di studio e vengono assegnati a delle classi all'interno delle scuole senza aver nemmeno mai svolto una lezione.

Ogni giorno si riscontrano moltissimi cambiamenti all'interno della società e, come detto precedentemente, il concetto di educazione risulta rilevante. La società infatti, con le sue continue richieste, ha reso necessario un ampliamento di quelli che sono i programmi scolastici e di conseguenza una continua formazione da parte degli insegnanti stessi. Questi ultimi vengono definiti come eterni studenti in quanto necessitano anche loro di acquisire continuamente nuove conoscenze e competenze.

Quando si utilizza il microteaching prima di tutto viene assegnato ad ogni docente un breve programma che dovrà prepararsi e successivamente esporre alla classe (in una situazione controllata). Durante l'esposizione della lezione in aula saranno presenti anche uno o più supervisori che hanno il compito di visionare i docenti per poi, successivamente, dar loro i feedback necessari. La presenza di questi supervisori può inizialmente risultare negativa per i docenti in quanto possono sentirsi osservati e sotto pressione. Solitamente però, dopo la prima ricezione del feedback, i docenti cominciano a sentirsi maggiormente tranquilli e inizia a crearsi anche un legame di collaborazione. Ad ogni modo il supervisore solitamente si posiziona in fondo alla stanza e vi è anche la possibilità di videoregistrare le varie lezioni tenute dal docente attraverso una videocamera posta sempre in fondo all'aula (Allen, Ryan, 1969).

L'utilizzo dei video nella formazione degli insegnanti viene sempre più utilizzato anche se, come nel caso dei supervisori, molte volte i docenti possono sentirsi sottopressione. La visione del video ha sicuramente un impatto positivo sul docente in quanto gli permette di rivedersi e dunque di descriversi, analizzare e capire in maniera critica le sue modalità di insegnamento. In questo modo vi è un maggior coinvolgimento del docente stesso che si autovaluta in un'ottica di miglioramento continuo. Tale visione deve essere fatta non appena termina l'esposizione del programma assegnato in quanto se avvenisse a distanza di tempo si rischierebbe di non capire quali sono stati gli errori commessi (Andreocci, Bonaiuti, Calvani, 2011).

Attraverso il microteaching dunque l'insegnante ripeterà in maniera ciclica una piccola quantità di contenuto ad un numero ristretto di studenti. In questo

modo egli ripeterà tale attività finché non riuscirà a raggiungere le abilità che si era prefissato inizialmente. Solitamente questa tecnica si divide in sei passaggi:

- Plan: si progetta un intervento didattico con la selezione e la pianificazione delle varie attività che verranno svolte;
- Teach: si realizza l'intervento vero e proprio che verrà registrato e sorvegliato da un supervisore;
- Feedback: attraverso la videoregistrazione il docente può osservare le sue modalità di insegnamento e capire quali sono i miglioramenti da apportare;
- Re-plan: l'insegnante progetta un nuovo programma;
- Re-teach: in questa fase il docente procede all'esposizione della "nuova" lezione;
- Re-feedback: si guardano le nuove registrazioni e si modificano i comportamenti del docente indirizzandolo sempre più verso la giusta strada.

È importante ricordare che tale processo è ciclico dunque queste fasi verranno ripetute finché il docente non sarà in grado di progettare ed esporre una lezione efficace (<https://nuovadidattica.wordpress.com/teorie/microteaching/>).

Il microteaching offre l'opportunità agli insegnanti di una formazione continua che consente loro di perfezionare le tecniche di insegnamento prima di applicarle in classe. In questo modo, inoltre, l'insegnante comincia a rendersi conto di come, in ogni classe, vi siano studenti molto diversi tra loro che hanno delle preconoscenze e dei bisogni molto differenti. Proprio per questo motivo è necessario utilizzare determinati strumenti e metodologie e cercare di essere flessibili per garantire un insegnamento efficace (<https://it.peopleperproject.com/posts/723-how-to-use-microteaching-to-refine-your-teaching-skills>).

### **3.3 Il Podcast come metodo didattico**

Durante la pandemia del 2020 c'è stata la necessità di passare ad una didattica totalmente a distanza anche se inizialmente ci furono moltissimi

problemi (non solo economici) sia per le famiglie che per gli studenti. I docenti hanno avuto a loro volta delle difficoltà legate a quella che era la progettazione delle varie lezioni che dovevano essere ancora più coinvolgenti e motivanti in quanto l'ambiente, le interazioni sociali e gli strumenti erano totalmente cambiati. In questo caso si è notato che gli studenti si distraevano molto facilmente e non erano entusiasti di apprendere anzi, molte volte si è notato un aggravamento del rendimento scolastico di alcuni di essi. Proprio per questi motivi è risultato fondamentale che i docenti progettassero delle lezioni attraverso l'uso di strumenti e metodologie innovative e coinvolgenti. In particolar modo, all'università degli studi di Padova, nel corso di Metodologia della formazione del secondo anno del Corso di Studi Triennale di Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (2020-2021) è stato messo in atto un progetto che ha coinvolto in totale 19 studenti frequentanti. Personalmente ho avuto il piacere di partecipare e di far parte di questo progetto il quale consisteva nella costruzione di un podcast<sup>17</sup> con la finalità di assicurare cooperazione e partecipazione da parte di ogni studente. In particolar modo questo podcast è stato pensato come attività *team-based* in quanto aveva lo scopo di rendere i partecipanti autori, produttori e fruitori allo stesso tempo.

Inizialmente la classe è stata divisa in piccoli gruppi, ciascuno composto da quattro persone, e successivamente si è cominciato a prevedere lo svolgersi delle diverse attività di gruppo ma, prima dello svolgimento di questo podcast, ogni studente è stato sensibilizzato riguardo l'importanza della creatività e dell'innovazione. Nella prima parte di questo progetto la classe è stata supportata, riguardo la parte tecnica, da un esperto il quale ha consigliato i migliori programmi per registrare e successivamente modificare e montare le varie tracce audio. Successivamente i discenti hanno lavorato in gruppo e anche singolarmente per riuscire a creare la traccia finale (sempre riguardo l'argomento scelto inizialmente). La creazione di questo podcast ha permesso agli studenti di trovare delle soluzioni creative, di sviluppare lavoro di squadra, di organizzazione e di pianificazione delle attività. Questo ha permesso ai partecipanti di avvicinarsi

---

<sup>17</sup> Il podcast è una combinazione di software e hardware che permette il download automatico di uno o più file audio nella quale un soggetto può spiegare concetti e pensieri e condividerli con altre persone.

maggiormente non solo agli argomenti trattati, acquisendoli, ma anche alla tecnologia grazie alle spiegazioni iniziali dell'esperto ma soprattutto alla messa in pratica delle argomentazioni teoriche.

Il framework teorico che ha guidato questo progetto è stato proprio l'active learning in quanto gli studenti hanno imparato facendo, diventandone i protagonisti. Esso risulta infatti essere una metodologia attiva che prevede l'applicazione dei saperi teorici e la partecipazione attiva dei discenti (Fedeli, Tino, Tore, 2021).

Alla fine di tale corso, in collegamento tramite Zoom, sono stati ascoltati tutti i podcast dei vari gruppi e sono state fatte delle valutazioni tra pari. Al termine di tale attività sono stati somministrati dalla docente (M. Fedeli) due questionari riguardanti uno le percezioni degli studenti nel partecipare a questa attività e un altro che fungesse da valutazione e autovalutazione. Da questi due si è rilevato come, in base alle risposte date, tale progetto sia stato positivo per tutti gli studenti: questa attività ha infatti aumentato la motivazione, la cooperazione, il coinvolgimento e anche il senso di autoefficacia e autonomia. Grazie a questo progetto, che è stato svolto totalmente in DaD, le relazioni umane non si sono ridotte in quanto grazie all'utilizzo di Zoom i vari gruppi hanno comunicato quasi giornalmente creando non solo un gruppo di lavoro ma anche dei nuovi legami di amicizia (Fedeli, Tino, Tore, 2021).



## **Conclusioni**

Durante il mio percorso universitario ho avuto il piacere di partecipare ad alcune lezioni erogate attraverso una modalità partecipativa e ricordo che le metodologie attive maggiormente utilizzate (sia singolarmente che in gruppo) sono state il brainstorming e il project based learning.

In particolar modo, durante l'insegnamento di Metodologia della Formazione che ho seguito nel primo semestre del secondo anno, è stata proposta come attività la realizzazione di un podcast. La classe è stata divisa in piccoli gruppi e ognuno di questi ha scelto un argomento (tra quelli proposti dalle docenti) su cui elaborare il proprio podcast. Io e il mio gruppo abbiamo scelto come argomento proprio l'active learning e successivamente abbiamo creato una registrazione di pochi minuti che è stata poi collegata a quelle dei miei compagni creando un vero e proprio podcast. Grazie a questa attività mi sono interessata a quelle che sono le metodologie attive in quanto durante lo svolgimento di questo progetto ho appreso a pieno non solo cosa siano effettivamente queste ultime ma mi sono anche sentita coinvolta, motivata e fiera del lavoro che stavo svolgendo.

Alla fine di questo mio percorso universitario ho notato come gli insegnamenti erogati attraverso una modalità partecipativa siano stati quelli che mi sono rimasti maggiormente impressi e proprio per questo ho deciso di scegliere l'apprendimento attivo come argomento per la mia relazione finale.



## Bibliografia

- Accorsi M. G., Andreani P., Balduini A. S., Costalonga G., Di Francesco G., Iannis G., Messori V., Montalbano G., Perulli E., Picozza M., Porcarelli C., Robbio E., Salerno I., Suglia R. M., Varricchio M., Volpi M. (2013). Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa / ISFOL. In Perulli E. (a cura di), *I libri del Fondo sociale europeo*, 181. Roma: ISFOL.
- Abele S., Diehl M. (2008). Finding Teammates Who Are Not Prone to Sucker and FreeRider Effects: The Protestant Work Ethic as a Moderator of Motivation Losses in Group Performance. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11(1), pp.39-54. DOI: 10.1177/1368430207084845
- Allen D., Ryan K. (1969). *Microteaching*. Stati Uniti: Addison-Wesley.
- Andreocci B., Bonaiuti G., Calvani A. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldassarre V.A., Ligorio M.B., Zaccaro F. (2001). *Progettare la formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Roma: Carocci editore.
- Baldini I, Bezzi C. (2006). *Il Brainstorming. Pratica e teoria*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci editore.
- Brandani W., Tomisich M. (2005). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi* (pp.41-44). Roma: Carocci Editore.
- Brandani W., Tomisich M. (2021). *La progettazione educativa*. Roma: Carocci editore.
- Cadamuro A., Giovannini D., Pintus A. (2006). Modi di pensare e modi di apprendere: uno studio correlazionale con studenti

di Scienze della Formazione. *Psychofenia*, 9(15), 137-160. DOI: 10.1285/i17201632vIXn15p137

- Calvani A. (1994). *Iperscuola: tecnologia e futuro dell'educazione*. Padova: F. Muzzio.

- Cardellini L., Felder R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La Chimica nella Scuola*, 21(1), 18–25.

- Castagna M. (2002). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: Franco Angeli.

- Cedefop (2016). Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series, 104, p.18. <http://dx.doi.org/10.2801/280994>

- Cino D., Dreesen T., Kardefelt-Winther D., Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Zaffaroni L. G. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: L'esperienza italiana*. Roma: Unicef.

- Coryell J. E. (2019). *Active learning: strategie e tecniche per coinvolgere*.

- Cotza V., Guerrini V., Macchia V., Schlauch M. (2021). Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola al tempo del Covid-19. *Formazione e Insegnamento*, 9(1), 786-796. DOI: 10.7346/-fei-XIX-01-21\_67

- *Educational reflective practices*, 1, 58-77. Milano: Franco Angeli. DOI: 10.3280/ERP2019-001005

- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

- Dewey J. (1953). *Experience and Education*. America: Kappa Delta Pi. Trad. it. Esperienza e educazione. Firenze: La Nuova Italia.

- Di Nubila R. (2005). *Saper fare formazione: manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nubila R. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo: dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning Testimonianze e case study*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 8-18. DOI: 10.3280/ERP2019-001002
- Fedeli M. (2012). Il valore dell'esperienza nelle pratiche formative. *Quaderni di economia del lavoro*, 6(97), 95-108.
- Fedeli M., Frison D., Grion V. (2016). *Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli. M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning. *Educational reflective practices*, 1, 95-113. Milano: Franco Angeli. DOI: 10.3280/ERP2019-001007
- Fedeli M., Mapelli D., Mariconda C. (2020). *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova* (pp.61-69). Padova: Padova University Press.
- Fedeli M., Tino C., Tore R. (2021). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione e Insegnamento*, 14(3), 170-183. DOI: 10.7346/-fei-XIX-03-21\_12
- Fioretti S. (2016). *La formazione delle competenze*. In Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia: questioni epistemologiche* (pp. 201-220). Roma: Carocci editore.
- Franchini R. (2009). La validazione delle competenze non formali e informali: quadro, criticità e prospettive. *Rassegna Cnos*, 1, 93-105.

- Giaconi C., Rossi P. G. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 157-167). Milano: Franco Angeli.
- Halimi S., Hristoskova S. (2001). Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge for higher education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 7(1), 21-32. DOI: 10.1177/147797140100700103
- Isaken S.G., Gaulin J.P. (2005). A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 315-329.
- Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. DOI: 10.1177/1365480216659733
- Laal M., Salamati P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Litchfield R.C. (2008). Brainstorming reconsidered: a goal based view. *The Academy of Management*, 33(3), 649-668.
- Lucisano P. (2021). *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 355-372, 122-137). Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: R. Cortina.
- Negri S.C., Nigris E., Zuccoli F. (2007). *Esperienza e didattica: le metodologie attive*. Roma: Carocci editore.
- Quaglino G. P., Selmo L. (2021). *Formazione, lavoro e tecnologia. Nuove sfide e nuovi strumenti* (pp.15-27, 77-89). Milano: Franco Angeli.
- Sarracino V., Stollo M.R. (2000). *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguri.
- Tino C. (2020). An integrative interpretation of personal and contextual factors of students' resistance to active learning and

teaching strategies. *Andragoška Spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(2), 59-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.26.2.59-74>

- Todini B. (2015). Parallelismo tra la didattica socratica e l'e-learning. *Studi sulla formazione*, 1, 189-190. DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-17339

- Trentin G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*. Milano: Franco Angeli.

- Weimer M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

### Sitografia

- <https://www.erickson.it/it/autori/antonio-calvani>
- <https://www.clarktraining.com/about.php>
- [https://www.treccani.it/enciclopedia/socrate\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/socrate_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/)
- <https://biografieonline.it/biografia-socrate>
- <http://psiche.altervista.org/la-pedagogia-di-socrate-la-forza-del-dialogo/>
- <https://www.sapere.it/sapere/strumenti/studifacile/psicologia-pedagogia/Pedagogia/La-pedagogia-antica/L-educazione-secondo-i-sofisti-e-Socrate.html>
- <https://www.igorvitale.org/ciclo-di-kolb-per-lapprendimento-esperienziale-e-per-la-formazione-riassunto/>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/lev-semenovic-vygotskij/>
- <https://weatherhead.case.edu/executive-education/instructors/david-kolb>
- <https://gabriellanembo.it/educazione-formale-informale-non-formale/>

- <https://site.unibo.it/canadausa/it/articoli/john-dewey-e-l-influenza-dell-educazione-attiva>
- <https://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primario-grado/che-cose-la-certificazione-delle-competenze/>
- [https://www.isfol.it/temi/Formazione\\_apprendimento/certificazione-delle-competenze](https://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze)
- [https://www.isfol.it/temi/Formazione\\_apprendimento/certificazione-delle-competenze/copy\\_of\\_validazione-e-certificazione-delle-competenze](https://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze/copy_of_validazione-e-certificazione-delle-competenze)
- [https://asnor.it/it-schede-15-le\\_competenza\\_chiave\\_europee](https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee)
- <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/senior/DINUBILARENATOCurriculumseniorweb.pdf>
- <https://www.unipd.it/en/contatti/rubrica?detail=Y&ruolo=1&checkout=cerca&persona=unipd&key=A475608205EC0CE194B2B1F003C823FE>
- <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=19842#:~:text=L'aprendimento%20cooperativo%20deve%20prevedere,l'un%20l'altro.>
- <https://lamenteemeravigliosa.it/teoria-dello-sviluppo-cognitivo-di-vygotskij/>
- <https://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>
- [www.simplypsychology.org/social-loafing.html](http://www.simplypsychology.org/social-loafing.html)
- <https://www.metodologiedidattiche.it/2017/12/09/project-based-learning/>
- PBL - YouTube
- Cos'è L'Apprendimento Basato sul Progetto (Project Based Learning) (youreduaction.it)
- <https://www.olympos.it/definizione-bisogno-formativo.html>
- <https://www.psicologiadellavoro.org/la-piramide-dei-bisogni-di-maslow/>

- <https://it.reoveme.com/la-gerarchia-dei-bisogni-di-five-levels-of-maslow/>
- <https://www.olympus.it/formazione-formatori-progettazione-corso-di-formazione.html>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/abraham-h-maslow/>
- <https://www.teambuilding-experience.it/ice-breaking-rompighiaccio-team-building/#:~:text=Un%20rompighiaccio%20%C3%A8%20un'attivit%C3%A0,nomi%20e%20altre%20informazioni%20personali>
- <https://nuovadidattica.wordpress.com/teorie/microteaching/>
- <https://it.peopleperproject.com/posts/723-how-to-use-microteaching-to-refine-your-teaching-skills>
- <https://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioFaqNuovoCoronavirus.jsp?id=257&lingua=italiano>



Un grande grazie ai miei genitori che hanno permesso tutto questo e che sono da sempre i miei più grandi sostenitori. A voi che siete stati uno stimolo per compiere questo percorso.

Ai miei nonni Danilo, Jolanda e Mirella che da sempre sono per me una grande fonte di ispirazione. Al nonno Giorgio, che nonostante non sia qui fisicamente lo sento più vicino che mai.

A Omar, che non ha mai smesso di credere in me e che mi ha supportata fin dal primo giorno di questo percorso con amore e infinita pazienza, nella speranza che questo legame persista per altrettanto tempo.

Alla mia amica Lucrezia, perché il nostro essere opposte ci unisce da anni. A te che hai ascoltato quotidianamente le mie preoccupazioni spronandomi sempre ad andare avanti.

Ringrazio la mia relatrice, la prof.ssa Raffaella Tore, che mi ha accompagnata in questo percorso con passione e professionalità.

Alla me stessa di qualche anno fa, che mai avrebbe pensato di raggiungere un simile traguardo.