



RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

Il tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-833-1
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- XI **Presentazione**
Pietro Lucisano
- XV **Introduzione al Panel 1**
Federico Batini, Maria Luisa Iavarone
- XXI **Introduzione al Panel 2a**
Giovanni Moretti, Alessandra La Marca
- XXV **Introduzione al Panel 2b**
Loredana Perla, Roberto Trincherò
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**
Guido Benvenuto, Ettore Felisatti
- XL **Introduzione al Panel 3**
Loretta Fabbri, Teresa Grange

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 3 Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia**
Silvia Zanazzi
- 19 L'arte di arrangiarsi. I servizi educativi nell'emergenza sanitaria e oltre l'emergenza**
Anna Salerno, Luca Locascio

- 34 **La soggettività disgregata e gli spazi di ricostruzione educativa nel digitale**
Alessandro Ciasullo
- 49 **Comprensione della lettura e cittadinanza digitale**
Marika Calenda, Alessio Fabiano
- 68 **Alfabetizzazione critica ai dati e alle teorie del complotto. Un approccio media educativo**
Francesco Fabbro, Elena Gabbi
- 84 **Dai corpi allenati in luoghi reali ai corpi alienati in luoghi virtuali: riflessioni “pre” “cross” e “post” pandemia**
Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Francesco V. Ferraro, Maria Luisa Iavarone
- 93 **A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19**
Maria Ranieri, Ilaria Ancillotti
- 106 **La pandemia come opportunità per il cambiamento dell’Università**
Luca Refrigeri

Panel 2

Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti di apprendimento-insegnamento

- 122 **Podcast team-based project in Higher Education: Percezione di studenti e studentesse**
Raffaella Tore, Concetta Tino, Monica Fedeli
- 138 **Webquest e modello Improve**
Sergio Miranda, Davide Di Palma
- 152 **Rilevare dati di contesto nell’educazione civica e alla cittadinanza: il questionario per gli insegnanti nelle indagini IEA**
Valeria Damiani, Gabriella Agrusti

- 161 **Zona di lettura ad alta voce**
Federico Batini, Simone Giusti
- 175 **Sull'efficacia della formazione dei docenti: l'importanza di riflettere e costruire sull'esperienza**
Marta De Angelis
- 190 **Educazione scientifica nella scuola primaria. La sperimentazione e la cooperazione nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti**
Annarita Annunziata, Giancarlo Artiano, Emilio Balzano
- 204 **La formazione degli operatori dei servizi per l'integrazione socio-lavorativa dei cittadini di paesi terzi in Italia**
Francesca Rossi
- 218 **Formazione online degli insegnanti tra pratiche didattiche e confronto con i colleghi: un progetto di ricerca-azione**
Katia Sannicandro, Annamaria De Santis, Claudia Bellini, Tommaso Minerva
- 234 **Public Art e Museo Diffuso: un dispositivo per l'educazione civica**
Virginia Grazia Iris Magoga
- 250 **Riscrivere il 'Patto di corresponsabilità' per l'insegnamento di educazione Civica: prime risultanze di una ricerca-formazione**
Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Alessia Scarinci, Ilenia Amati, Maria Teresa Santacroce
- 267 **Valutazione tra aspirazioni e opportunità di miglioramento. Una lettura in termini di Capability Approach in un campione di scuole del Veneto**
Debora Aquario, Elisabetta Ghedin
- 282 **Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola. Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti**
Giulia Pastori, Valentina Pagani

- 296 Esperienze di scuola dell'infanzia in natura e ricadute sulle dimensioni di sviluppo della consapevolezza ambientale
Maja Antonietti, Rossella Gilioli, Alessandra Ferrari
- 303 La ricerca azione con progetto
Giuseppe Zanniello
- 317 Dall'analisi dei bisogni alla definizione degli obiettivi. Alcune considerazioni sulla progettazione di interventi formativi per la promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti
Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi
- 335 Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti
Francesca Bracci, Alessandra Romano

Panel 3

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti sociali ed extrascolastici

- 355 Effetti di una attività riflessiva con il Digital Storytelling in una comunità di Educatori
Corrado Petrucco, Giulia Mazzon
- 373 Fare valutazione partecipata nei contesti educativi. Il progetto Behind the blackboard
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
- 390 Il modello life design per l'orientamento formativo e professionale dei giovani migranti
Massimo Margottini, Concetta La Rocca
- 404 Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità
Luisa Pandolfi

418 Co-progettare la formazione per il transfer: un approccio per promuovere lo sviluppo della competenza progettuale dei formatori

Massimo Marcuccio, Irene Gallo

437 Musei e patrimoni alleati della scuola per attivare partecipazione e costruire conoscenze

Franca Zuccoli

III.5

Co-progettare la formazione per il transfer: un approccio per promuovere lo sviluppo della competenza progettuale dei formatori
Collaborative training design for transfer: an approach for trainers' design competence development

Massimo Marcuccio, Irene Gallo

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

abstract

Lo studio presenta un approccio alla progettazione di percorsi di formazione continua che intende contribuire allo sviluppo della competenza progettuale dei progettisti in diversi contesti professionali e, nel contempo, al potenziamento del contributo della formazione ai processi di innovazione nelle organizzazioni di lavoro. L'approccio, denominato *co-progettazione per il transfer*, è stato messo a punto mediante l'integrazione di molteplici aspetti presenti in alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti elaborati negli studi di area organizzativa e ricomposti all'interno di una cornice di tipo interazionista-situazionale. È caratterizzato da quattro principali elementi: 1) la progettazione *ex ante* delle attività successive al momento formativo principale per accompagnare il trasferimento degli apprendimenti nel contesto di lavoro; 2) la promozione intenzionale della meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento degli apprendimenti; 3) la progettazione di attività formative da integrare con interventi di tipo organizzativo anche dopo il momento formativo principale; 4) la possibilità di integrarsi con specifici modelli di progettazione didattica utilizzati in diversi contesti di insegnamento/apprendimento (sco-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Massimo Marcuccio ha scritto i paragrafi 1, 4, 5, 6 e Irene Gallo i paragrafi 2 e 3.

lastici, sociali ed extrascolastici). La natura ipotetica dell'ap-proccio prevede che esso venga sottoposto a un processo di ver-ifica empirica in parte già avviato.

The study presents an approach to training design that aimed to contribute to the development of the design competence of professionals in different professional contexts meanwhile to the enhancement of training contribution to innovation in work organizations. The approach has been built through the integration of aspects coming from different learning transfer models developed in organizational studies reorganized within a interactionist-situational framework. Called *training design for transfer*, the approach is characterized by four main elements: 1) the ex ante design of subsequent activities to the “training sessions” to support the transfer of learning in the workplace; 2) the intentional promotion of the meta-competence of self-direction of learning transfer; 3) the design of training activities to be integrated with organizational interventions even after the main training sessions; 4) the capacity to integrating with specific training design models used in different contexts (education, VET, social development). The hypothetical nature of the approach requires that it be subjected to an empirical verification process that has already been partially initiated.

Parole chiave: formazione continua; progettazione formativa; autodirezione nel trasferimento degli apprendimenti.

Keywords: continuous training; training design; self-regulation of learning transfer.

1. Introduzione

Il dibattito sulla competenza progettuale dei professionisti che operano nei diversi contesti dell'area educativa sta vivendo in questi anni un rinnovato vigore dopo aver visto in passato, soprattutto negli anni '70, l'apice della sua intensità. Questo sta avvenendo sia a livello internazionale (ad es., Richey, Fields, &

Foxon, 2001) che nazionale (ad es., Agrati, 2016; Traverso, 2016; Capperucci, 2017; Longo, 2018), sia in ambito scolastico che formativo. Ne è un esempio, in ambito universitario, il dibattito sviluppatosi di recente a seguito della costruzione e implementazione del test sulle competenze generaliste (TECO) che, in parte, è confluito in un recente numero della rivista *Form@re* (Bonaiuti, Del Gobbo & Torlone, 2020).

Tuttavia, sembra che il tema dell'impatto delle attività formative sia stato toccato solo parzialmente all'interno del dibattito sulla competenza progettuale e che, in ogni caso, tale aspetto sia stato considerato come un qualcosa che avviene *dopo* la formazione e a cui, quindi, si debba pensare successivamente attraverso, eventualmente, interventi valutativi. Ad esempio, nei contributi della citata rivista *Form@re* al tema dell'impatto e/o del trasferimento degli apprendimenti come aspetto specifico dell'attività di progettazione viene riservato uno spazio limitato. Sui ventun contributi, in un caso (Deluigi & Stramaglia, 2020) è presente un riferimento alla valutazione dell'impatto ma non alla progettazione dell'impatto; nell'articolo di De Maria e Rabbiosi (2020), invece, il tema dell'impatto trova una tematizzazione più articolata in relazione a proposte progettuali nei contesti altamente complessi della cooperazione internazionale.

Il punto di partenza della nostra riflessione è il seguente principio: «Il trasferimento delle disposizioni [...] è ciò che dovrebbe riguardare l'educazione del carattere, così come [...] la formazione delle abilità sociali. Entrambe sono rinomate per il mancato raggiungimento del trasferimento: tutto ciò che si apprende sulla condotta morale e sull'autocontrollo tende a svanire al di fuori della classe o della situazione specifica in cui è stato appreso. Ritengo che lo stesso problema fondamentale esista nel trasferimento dell'apprendimento dei contenuti in scienze, studi sociali e simili» (Bereiter, 1995, 22)¹.

1 Ci teniamo a precisare che il *transfer* non è l'unica finalità della progettazione in ambito educativo e formativo.

Ne consegue che anche l'attività di progettazione delle attività educative e formative debba focalizzarsi su ciò che avviene *dopo* lo svolgimento delle "attività formative"². Laddove questo non avvenga, l'attività di progettazione corre il rischio di limitare le proprie potenzialità assumendo implicitamente la convinzione che tutto ciò che avviene *dopo* la formazione sia qualcosa di non pertinente alla progettazione educativo/formativa perché guidato o da automatismi innescabili nel soggetto o da altri fattori e/o soggetti. Assumere sino in fondo il principio sopra esposto significa che non solo la *situazione formativa centrale* debba essere progettata *per il transfer* ma che anche *situazioni formative pre e post* lo devono essere attentamente *prima* sebbene in forma integrata con interventi di natura organizzativa³.

L'obiettivo di questo contributo è sviluppare una riflessione in riferimento specifico all'ambito della formazione continua: gli interlocutori principali, quindi, sono coloro che progettano formazione all'interno delle organizzazioni di lavoro e chi, invece, si sta formando, a livello di studi magistrali, a questa attività professionale. E, di conseguenza, tutti coloro che hanno responsabilità di formazione dei formatori.

Il contributo si svilupperà attingendo in modo prioritario alla letteratura di ambito organizzativo ove il tema del *trasferimento della formazione (training transfer)* – espressione preferita a quella di impatto – è stato reso oggetto di una trattazione strutturata e articolata a partire dalla fine degli anni '80 (Baldwin & Ford, 1988). Questa scelta, tuttavia, viene fatta con la consapevolezza che anche in ambito pedagogico il tema del trasferimento degli apprendimenti è stato sviluppato, sia in ambito scolastico (ad es., Bruner, 1960; Rey, 2003), sia in ambito della formazione profes-

- 2 La distinzione tra prima, durante e dopo la formazione ha un mero valore espositivo/organizzativo senza una corrispondenza con la realtà empirica.
- 3 Utilizziamo l'espressione *situazione formativa* per indicare le situazioni – in ambienti diversificati e con tempi diversificati – in cui intenzionalmente un soggetto – supportato da risorse – si coinvolge in un processo di apprendimento.

sionale (ad es., Pellerey, 2002; 2004; 2006;) con l'intento di avviare una possibile integrazione di elementi utili per la messa a punto di un approccio allargato.

Nel presentare i modelli di trasferimento della formazione (*training transfer*) metteremo in evidenza alcuni aspetti che, a nostro avviso, risultano rilevanti e che hanno guidato la rilettura dei modelli stessi: i modelli di transfer di *prima generazione* (anni '80-2000) hanno privilegiato un'impostazione non adattiva e/o evolutiva del trasferimento pur tematizzando il tema dell'autoregolazione del transfer; essi inoltre propongono alcune strategie per promuovere l'autogestione del transfer (*transfer self-management*): la *relapse prevention strategy* e l'*error management training*.

Nei modelli di *seconda generazione*, in particolare quelli di Roussel (2013; 2014; 2015) e di Blume, Ford, Olenick & Surface (2019), invece, viene proposta una concezione adattivo-evolutiva del trasferimento che ha alla base, in alcuni casi, una teoria dell'apprendimento situato. In tal modo viene data rilevanza alla competenza dell'autoregolazione nel transfer sebbene non vengano proposte strategie formative specifiche per promuoverla.

La nostra proposta di un approccio progettuale come *ipotesi* da sottoporre a verifica empirica cerca di ricomporre in un quadro unitario tutti gli elementi sopra elencati assumendo un *concetto di transfer* della formazione di tipo evolutivo/adattivo che preveda al proprio interno: la *progettazione ex-ante* di tutte le attività; la *co-progettazione* del percorso per il trasferimento della formazione da parte di progettista della formazione, lavoratori, azienda e formatori; lo sviluppo intenzionale della meta-competenza dell'autodirezione nel transfer mediante specifiche strategie formative; la progettazione di situazioni formative per supportare il trasferimento anche pre e *post-formazione*;

Nei successivi paragrafi abbiamo così organizzato la presentazione di questo approccio:

- vengono dapprima illustrati sinteticamente alcuni modelli di trasferimento degli apprendimenti della formazione;

- successivamente viene analizzata la tematizzazione della formazione tra gli altri fattori che influiscono sul trasferimento degli apprendimenti all'interno del contesto di lavoro;
- si passa poi ad esaminare, tra gli aspetti formativi che favoriscono il trasferimento, la meta-competenza dell'auto-regolazione nel trasferimento⁴ e alcune strategie didattiche che possono promuoverla;
- nel quinto paragrafo, infine, abbiamo riunito tutti gli aspetti precedenti all'interno di una cornice progettuale interazionista-situazionale.

2. Alcuni modelli di trasferimento “della formazione”

Nell'ambito delle ricerche sul trasferimento degli apprendimenti negli studi aziendalistici e di psicologia del lavoro sono stati presentati vari modelli descrittivi finalizzati a individuare le variabili capaci di spiegare il fenomeno del trasferimento degli apprendimenti. Tali contributi rivestono una particolare rilevanza per il nostro discorso, in primo luogo, perché fanno riferimento esplicito al *tema della formazione* rivolta a lavoratori adulti all'interno di un'organizzazione di lavoro. In secondo luogo, perché tutti,

4 Il concetto di *trasferimento* degli apprendimenti può essere così definito: «la misura in cui un soggetto che ha seguito un'attività formativa, applica efficacemente sul lavoro le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti acquisiti (*gained*) in un contesto formativo» (Tannenbaum e Yukl, 1992, 420). La definizione, tuttavia, solleva alcune perplessità, sebbene ampiamente accreditata in letteratura, poiché non sempre sono così nitidi i *confini* spaziotemporali che separano un'esperienza di formazione dal contesto di lavoro e che quindi giustificano la metafora del *trasferire*, ossia del portare da un luogo all'altro. Perciò si è scelto di utilizzare il termine *trasferimento* per indicare la capacità di un soggetto di agire autonomamente in nuovi contesti reali i nuovi apprendimenti a prescindere dal contesto e momento in cui quest'ultimi sono stati sviluppati.

pur con differenze talvolta rilevanti, attribuiscono importanza alle *capacità del lavoratore* – influenzate anche dalla *variabile formazione* – di trasferire quanto appreso nel contesto di lavoro per migliorare lo sviluppo professionale e le performance organizzative. Tra i modelli di transfer della formazione di *prima generazione*, quelli elaborati temporalmente tra la fine degli anni '80 e la fine degli anni '90, vi sono quello di Baldwin e Ford (1988)⁵ (Fig. 1) e quello di Holton (1996) (Fig. 2) che propone successivamente una forma sistematizzata del suo modello attraverso il costrutto di *learning transfer systems* (Holton III & Baldwin, 2003).

Al di là della numerosità e dell'articolazione interna delle variabili, entrambi individuano tre macro fattori che influiscono sul trasferimento degli apprendimenti in contesto lavorativo: le caratteristiche personali del lavoratore; le caratteristiche della formazione ricevuta; le caratteristiche dell'ambiente lavorativo.

L'apporto originale e innovativo di questi modelli è indiscutibile anche se, nel tempo, hanno subito sviluppi e adattamenti. Ad esempio, Broad e Newstrom (1992) prendono a riferimento il modello di Baldwin e Ford (1988) cercando di conferirgli una valenza maggiormente operativa formulando una serie di suggerimenti pratici. In egual modo Noe (1998; 2017) dedica una riflessione approfondita al tema del transfer facendo riferimento principalmente ai modelli di Baldwin e Ford e di Broad e Newstrom integrandoli con richiami ai principi psicologici degli elementi identici e dei principi generali.

5 Questo modello assume particolare rilevanza poiché elaborato a seguito di una rassegna di ricerche empiriche sull'efficacia della formazione.

Panel 3

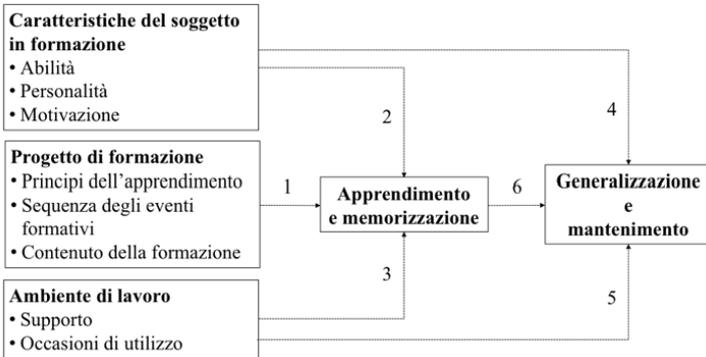


Fig. 1 - Il modello di Baldwin e Ford (1988)

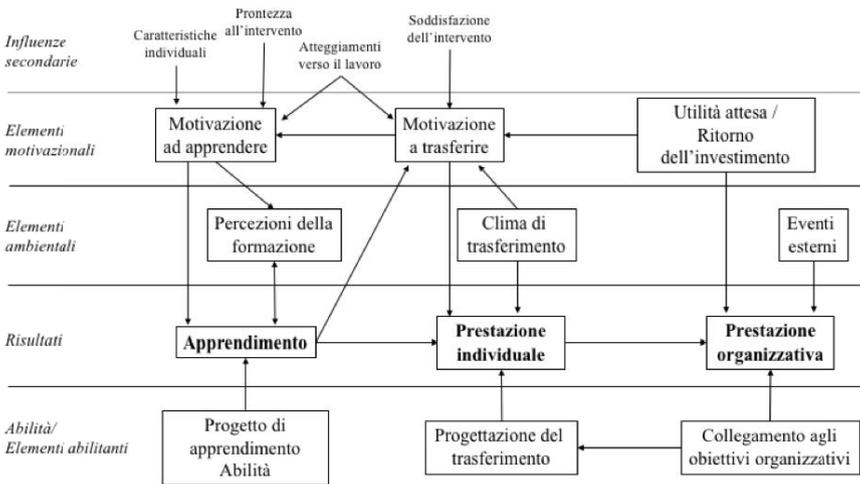
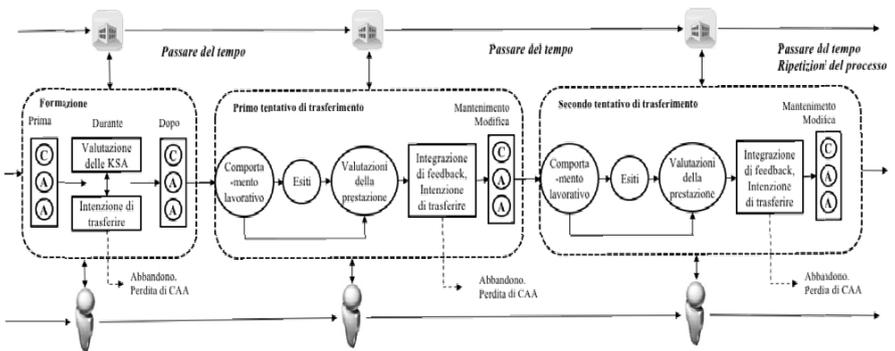


Fig. 2 - Il modello di Holton (1996)

All'interno di questo ambito in continua evoluzione, a partire dal secondo decennio del nuovo millennio, appaiono in letteratura nuovi modelli di trasferimento che abbiamo denominato di *seconda generazione* perché caratterizzati dai seguenti elementi:

spostano il baricentro del processo di transfer sul lavoratore; sottolineano una dimensione dinamica e interattiva del trasferimento; offrono un fondamento più articolato al tema dello sviluppo della meta-competenza dell'autoregolazione nel transfer. Data la loro relativa novità, tuttavia, non sono stati ancora sottoposti a un'ampia verifica empirica.

Un primo modello è quello di Roussel (2011, 2014) che sottolinea l'importanza di concepire il processo di transfer come un processo *adattivo* durante il quale il lavoratore *adatta* le proprie conoscenze e abilità a ciò che viene richiesto dal contesto. In questa logica assume rilevanza il concetto di autodirezione del lavoratore nel processo di trasferimento. Un secondo modello è quello elaborato da Blume et al. (2019) (Fig. 3) che pongono attenzione alla dimensione dinamico-interattiva del transfer analizzando le relazioni tra le variabili che influenzano il trasferimento nel medio e lungo periodo. Anche in questo modello il processo di autoregolazione riveste un ruolo importante nel far sì che «i soggetti in apprendimento guidino le loro attività dirette all'obiettivo di fronte a molteplici opportunità e attraverso situazioni mutevoli» (ivi, p. 274).



Legenda. CAA = Conoscenze, abilità, atteggiamenti.

Fig. 3 - Il modello di Blume et al. (2019)

3. La funzione della formazione nel processo di trasferimento degli apprendimenti

La macro *variabile formazione* è ovviamente sempre presente in tutti i modelli di transfer sopra richiamati sebbene sia stata diversamente articolata in dimensioni e variabili. Gli elementi che contribuiscono al processo di trasferimento presi in considerazione sono principalmente due: gli apprendimenti da sviluppare (cognitivi e socio-affettivi); le strategie formative per promuovere tali apprendimenti.

In relazione alle *abilità cognitive*, in tutti i modelli appare un duplice riferimento: alla teoria degli *elementi identici* tra l'esperienza ed il setting formativo e il contesto e le situazioni in cui avviene il transfer; alla teoria dei *principi generali* che sottostanno all'esperienza formativa e che possono essere applicati in situazioni anche diverse rispetto al setting formativo. Per quanto riguarda le abilità socio-*affettive*, vengono sottolineate: la *percezione di rilevanza* dei contenuti delle attività formative da parte dei lavoratori; la percezione di una formazione intenzionalmente pensata per promuovere il transfer (Holton, 2000); la motivazione a trasferire.

In relazione invece alle *strategie didattiche*, si fa riferimento alla *variabilità dello stimolo*, alla *ripetitività delle situazioni di messa in pratica*, alla presentazione di *feedback* ai soggetti in apprendimento circa la qualità delle performance.

Nella rassegna sistematica di Tonhäuser & Büker (2016) sono riportati gli elementi della dimensione *formazione* di cui esistono evidenze empiriche circa un effetto positivo sul processo di trasferimento. Nella fase di pre-realizzazione, l'uso di video per modificare lo stile attributivo dei partecipanti. Durante la fase della formazione, in relazione ai *contenuti*: la rilevanza pratica, la similarità di situazioni e contenuti con quelli sul luogo di lavoro; circa le *scelte didattiche*, un orientamento costruttivista che segue i principi dell'apprendimento situato, le definizioni di obiettivi di apprendimento, le strategie dell'error management e del beha-

avior modeling training. Nella fase, post-formazione, la strategie del relapse prevention strategy.

4. L'autodirezione nel trasferire gli apprendimenti: elementi per una concettualizzazione

Una riflessione specifica merita, per la sua rilevanza, la competenza di autoregolazione del trasferimento. Si tratta di quella che Pellerey (2002) definisce «metacompetenza» di ordine meta-cognitivo ossia «la capacità di valorizzare e la capacità di controllare produttivamente [la] mobilitazione [delle risorse interne] [...] il saper mobilitare e orchestrare le risorse interne appropriate» (ivi, p. 125). In analogia con l'espressione utilizzata dallo stesso autore in relazione all'apprendimento (Pellerey, 2006), chiamiamo tale meta-competenza la *meta-competenza di autodirezione nel trasferimento*.

Nei modelli di transfer della formazione di prima generazione il tema dell'«autoregolazione» del trasferimento – non sempre denominato in tal modo – ha assunto gradualmente rilevanza senza mai, però, assumere un ruolo predominante come nei modelli di seconda generazione⁶. Già nei modelli di prima generazione, tuttavia, vengono avanzate delle proposte di intervento al fine di promuovere tale abilità dei soggetti in apprendimento. Il riferimento, a questo proposito, è in modo particolare al modello di prevenzione delle ricadute (*relapse prevention model*) elaborato da Marx (1986) e al modello dell'*error management training* messo a punto in modo strutturato da Frese et al. (1991).

6 Nella meta-analisi di Sitzmann & Ely (2011) si afferma che in relazione all'«autoregolazione del transfer» (*self-regulation of transfer*) dei 369 report analizzati solo 12 ne hanno esaminato l'effetto *durante* la formazione; nessuno l'effetto *dopo* che i soggetti in formazione hanno lasciato l'ambiente di formazione».

Broad e Newstrom (1992, p. 138), per esempio, fanno un riferimento all'importanza dello sviluppo all'abilità del *self-management* definendola come «la capacità di *gestire e sostenere* i propri tentativi di applicare le idee e abilità apprese *monitorando* il proprio comportamento prima e dopo il programma di formazione, avviando il cambiamento comportamentale, cercando delle opportunità per applicare le abilità acquisite e raccogliere dati oggettivi per stabilire se il cambiamento abbia avuto luogo». A tal fine, prevedono un *modulo di prevenzione della ricaduta* anche se in un momento *ex-post* rispetto all'attività formativa.

Holton (2000) accenna al fatto che «lo sviluppo del *self-management* e la previsione di strategie di prevenzione delle ricadute nella formazione aumentano la probabilità dello sviluppo del transfer» (ivi, p. 335). Il concetto trova una tematizzazione più articolata in Bates (2003) che parla esplicitamente di abilità di «transfer-related self-management» che possono essere sviluppate mediante «un modulo sulla prevenzione della ricaduta in un programma di formazione» così da aiutare i lavoratori a «identificare le minacce al trasferimento e a sviluppare strategie per affrontare tali minacce prima che si presentino» (ivi, p. 260).

Sempre nell'ambito dei modelli di prima generazione, troviamo invece in Noe (2010) un riferimento all'*error management training* quale strategia per promuovere il *self-management* definito come «il tentativo di una persona di controllare certi aspetti del processo decisionale e del comportamento» (ivi, p. 192)

È nell'ambito, tuttavia, dei modelli di trasferimento di seconda generazione che troviamo uno spazio più rilevante dedicato alla meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento sebbene in questi modelli gli aspetti didattico/formativi non siano particolarmente sviluppati. In Roussel (2014), per esempio, il tema della competenza dell'autodirezione è la chiave per lo sviluppo di un transfer adattivo che egli vede come un *continuum*. Per promuovere tale competenza, l'autore considera importanti le strategie didattiche basate sul *problem-solving* e sull'*apprendimento per scoperta* in quanto consentono al soggetto di sperimentare

tarsi in compiti che richiedono un approccio critico ed analitico. Inoltre, affinché il transfer venga effettuato secondo questa prospettiva, è necessario che la formazione sviluppi nei discenti la capacità di attivare e gestire la generalizzazione di quanto appreso e, successivamente, la particolarizzazione e ricontestualizzazione degli apprendimenti in una situazione.

Blume et al. (2019), invece, sottolineano il legame tra il processo di transfer e l'analisi dei fabbisogni formativi. Quest'ultima, non solo deve consentire di rendere coerente gli obiettivi di apprendimenti con gli indicatori per la valutazione del transfer ma anche: «considerare esplicitamente quanto velocemente dopo la formazione le persone probabilmente faranno il loro primo tentativo di trasferimento» [...]; «fornire la conoscenza del contesto e dei diversi tipi di situazioni che i tirocinanti potrebbero incontrare quando applicano per la prima volta la loro formazione [...]»; «considerare esplicitamente come alcune differenze individuali dei tirocinanti possano interagire con i diversi contesti / situazioni» (ivi, pp. 280-281).

5. La proposta di un approccio alla co-progettazione per l'auto-direzione del trasferimento

La breve e parziale ricostruzione del dibattito più recente sul trasferimento della formazione è stata funzionale a individuare e illustrare gli elementi fondamentali che sono stati presi in considerazione per avviare la messa a punto della proposta di un *approccio di co-progettazione della formazione per il trasferimento* degli apprendimenti.

Il punto di partenza di questo processo sono stati i modelli di trasferimento della formazione di seconda generazione di Rousset e Blume *et al.* in quanto valorizzano il ruolo attivo del soggetto con particolare attenzione all'autoregolazione del transfer insieme alla sua natura processuale. In riferimento a questo concetto, facciamo nostra la scelta di Pellerey (2002, 2004) di parlare

di meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento ossia una meta-competenza grazie alla quale un soggetto è consapevole dei meccanismi insiti nel processo di trasferimento e sui quali può esercitare attivamente un monitoraggio, un controllo, una gestione e una valutazione integrandoli con il sistema del Sé (Pel-leroy, 2006).

Dal momento che nei due modelli sopra citati il tema della formazione non è stato sviluppato in modo particolare, per rispondere alla domanda circa il *come* sviluppare tale meta-competenza sono state prese come riferimento le strategie formative presentate nei modelli di transfer di prima generazione – il *relapse prevention model* e l'*error management training* – che pensiamo possano essere inserite, con alcuni adattamenti, all'interno di una logica interattiva e adattativa a partire, però, sin dal momento che precede la formazione e non – come nei modelli di prima generazione – durante o dopo la formazione.

La cornice attorno alla quale abbiamo cercato di ricomporre questi aspetti è l'approccio *ad hoc* alla progettazione formativa di Lipari (2009) che abbiamo rivisto in alcuni suoi aspetti: 1) le due dimensioni fondamentali (*aree di attività e azioni tecniche*) sono state integrate da una terza dimensione: gli *attori*; 2) le aree di attività sono state in parte rinominate e integrate con una quarta: preparazione, pre-realizzazione, realizzazione, post-realizzazione⁷.

All'interno di questa cornice sono stati inseriti i seguenti elementi *vincolanti* – per favorire il trasferimento degli apprendimenti – da integrare con tutte le altre azioni tecniche funzionali alla progettazione di percorsi formativi:

- 7 Abbiamo rinominato post-realizzazione l'area di attività della valutazione allo scopo di evidenziare la trasversalità della valutazione a tutto il percorso formativo.
- 8 Con il termine *azienda* facciamo riferimento a uno o più referenti dell'organizzazione di lavoro.

- gli attori responsabili delle azioni e delle scelte da implementare prima, durante e dopo la formazione sono: il progettista formativo; il formatore/docente; l'azienda⁸; il discente/lavoratore (*co-progettazione multi-attore*);
- il momento della *preparazione* è quello in cui tutti gli attori co-progettano le azioni tecniche che dovranno essere implementate nei momenti successivi: pre-realizzazione, realizzazione, post-realizzazione;
- tra le altre azioni tecniche da progettare, già nella fase di preparazione, vi sono quelle finalizzate a promuovere lo sviluppo della meta-competenza dell'autodirezione nel trasferimento: le attività formative e valutative da realizzare nel momento della pre-realizzazione e realizzazione; le attività – formative, organizzative e valutative – da realizzare in forma reiterata e integrata, nel momento della post-realizzazione.

Nella Fig. 4 abbiamo raffigurato gli elementi fondamentali di questo approccio.

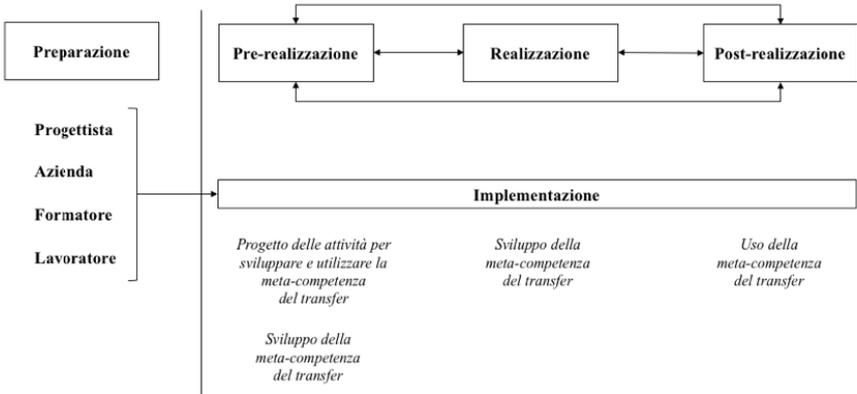


Fig. 4 – Raffigurazione sintetica dell'approccio di co-progettazione per il transfer

6. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti abbiamo delineato il percorso che ci ha portati alla proposta delle linee generali di un approccio alla co-progettazione formativa per il trasferimento degli apprendimenti partendo dalla constatazione che nel dibattito sulla competenza progettuale dei formatori, futuri e attuali, a nostro avviso trova ancora poco spazio tale area di competenza.

La proposta intende essere solo un'*ipotesi* generale di intervento che richiede, da un lato, ulteriori sviluppi sul piano della messa a punto teorica, dall'altro l'attivazione di un processo di verifica empirica. Circa quest'ultimo aspetto siamo consapevoli delle non poche difficoltà in termini culturali e, non meno rilevanti, pratici e operativi che le varie azioni prospettate possono sollevare. Tuttavia siamo convinti che, guidati da un rigoroso criterio di *fattibilità*, con un adeguato adattamento alle diverse risorse coinvolte, siano possibili forme di adattamento dell'approccio.

Tali sviluppi, che abbiamo già messo in atto in altre ricerche in corso d'opera su entrambe le due dimensioni – teorica ed empirica – potranno così, in una qualche misura rispondere alle esigenze di ricerca evidenziate da Tonhäuser & Büker (2016, p. 148) che sottolineavano come, di fronte alla «meno esaminata» influenza effettiva degli elementi specifici della formazione sul trasferimento, sia necessario che la ricerca si focalizzi sempre di più «su un esame più dettagliato della progettazione della formazione come fattore determinante per il trasferimento della formazione».

In questo modo, infine, riteniamo si possa continuare, pur mantenendo un atteggiamento problematicista, a sviluppare la direzione descritta da Richey et al. (2001, p. 39) a proposito della progettazione didattica: «Con la crescita del campo della progettazione didattica, è cambiata anche la visione prevalente dei prodotti degli sforzi della progettazione. I primi modelli rappresentavano semplicemente il prodotto come un programma o del

materiale didattico. Il risultato più appropriato era quindi visto come l'apprendimento [...]. Oggi il risultato è in gran parte visto [...] come trasferimento della formazione, [...] come miglioramento delle prestazioni individuali e cambiamento organizzativo».

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduktiva. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 155-164.
- Baldwin T. T., & Ford J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bates R. A. (2003). Managers as transfer agents. In E. F. Holton III, & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 243-270). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter C. (1995). A Dispositional view of transfer. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (eds.), *Teaching for transfer* (pp. 21-34). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Blume B.D., Ford J.K., Olenick J., & Surface E. A. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., & Torlone F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re*, 20(2), 1-15.
- Broad M. L., & Newstrom J. W. (1992). *Trasferire l'apprendimento. Strategie operative per un elevato rendimento degli investimenti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Capperucci D. (2017). Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare. *Italian journal of educational research*, 19, 175-194.
- Deluigi R., & Stramaglia M. (2020). Projectuality and education, between learning objectives and political-cultural dynamics. *Form@re*, 20(2), 103-116.

- De Maria F., & Rabbiosi A. (2020). Progettare interventi di sviluppo nel settore delle migrazioni internazionali: teorie, strategie, approcci e competenze. *Form@re*, 20(2), 52-70.
- Frayne C. A., & Latham G. P. (1987). The application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72, 387-392.
- Frese M., Brodbeck F. C., Heinboken T., Mooser C., Schleiffenbaum E., & Thiemann P. (1991). Errors in training computer skills: On the positive function of errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77-93.
- Gist M. E., Stevens C. K., & Bavetta A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44, 837-861.
- Holton E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton E.F. III, & Baldwin T.T. (Eds.) (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Longo L. (2018). Formazione in servizio sulle competenze progettuali e valutative degli insegnanti: una ricerca esplorativa. In S. Olivieri (eds.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 957-963). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marx R. D. (1986). Improving Management Development Through Relapse Prevention Strategies. *Journal of Management Development* 5(2), 27-41.
- Noe R. A. (1998). *Employee Training and Development*. New York: McGraw-Hill College.
- Noe R. A. (2010). *Employee Training and Development* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Noe R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Noe R. A., & Schmitt N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-525.
- Pellerey M. (2002). Processi di transfer delle competenze e formazione professionale. In C. Montedoro (ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (pp.113-153). Milano: FrancoAngeli.

- Pellerey M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di auto-determinazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche* (pp. 150-191). Milano: Franco Angeli.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Richey R. C., Fields D. C., & Foxon M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453803.pdf>].
- Roussel J. F. (2013). Placing individuals at the learning process' center to increase organizational training's impact. In R. Hiemstra & P. Carré (Eds.), *A feast of learning: international perspectives on adult learning and change* (pp. 47-62). Charlotte (NC): IAP.
- Roussel J. F. (2014). Learning Transfer in Organizations. An Adaptive Perspective Centered on the Learner and the Development of Self-Regulation. In K. Schneider (ed.), *Transfer of Learning in Organizations* (pp. 45-64). Cham: Springer.
- Roussel J. F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, 37(1), 35-52.
- Sitzmann T., & Ely K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421-442.
- Tannenbaum S.I. & Yukl G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tönhäuser C., & Büker L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, 3(2), 127-165.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci.