



Il Q-Sort degli apprendimenti (IQA).
Un'indagine sulle pratiche formali, informali e non
formali degli studenti universitari
The learning Q-SORT (IQA).
**A formal, informal and non-formal practice survey
on undergraduate education**

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma Tre
claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

How to promote the centrality of the learning subject/student along with the recognition of the increasingly pervasive role and contribution of social practices, training and situational factors within the context of learning? How can we mediate between the sense of self and the objectives/goals of a learning experience? In the light of theories on the subject, the work aims to analyze the position assumed by the student with respect to learning as well as to identify possible educational-training type improvement strategies through the construction of IQA model – The learnings Q-Sort.

Come promuovere la centralità del soggetto/studente che apprende a fronte del riconoscimento sempre più pervasivo del ruolo e del contributo delle pratiche sociali, formative e dei fattori situazionali nel quadro degli apprendimenti? Come riuscire a mediare tra il senso di sé e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva/e? Alla luce delle teorizzazioni sul tema, il contributo intende analizzare la posizione che lo studente assume rispetto agli apprendimenti e di individuare possibili strategie migliorative di tipo educativo-formative attraverso la costruzione del modello dell'IQA – Il Q-Sort degli Apprendimenti.

KEYWORDS

Communities of practice, Reflexivity, Formal/informal and non-formal learning, Intelligence practice, Achievement.

Comunità di pratica, Riflessività, Apprendimento formale/informale e non formale, Intelligenza pratica, Achievement.

1. La posizione degli apprendimenti: una visione ermeneutica

Il termine apprendimento è entrato nel lessico di chi si occupa di studi sull'educazione, sostituendo o mettendo in secondo piano i termini come istruzione o addestramento.

Sul concetto di apprendimento ruota un persistente fluire di teorizzazioni, pensieri, ricerche e dimostrazioni talvolta discordanti tra loro. È un ambito di studio che richiama esperti e studiosi (Alessandrini, 2016; Cambi, 2004; Costa, 2016; Hilgrad & Bower, 1966; Margiotta, 2015; Santoianni & Striano, 2003) dal campo della pedagogia, che fornisce un quadro chiaro dei metodi e delle strategie con cui si possa facilitare l'apprendimento per il soggetto, passando per la psicologia, che pone rilevanza all'ambiente esterno ed alla struttura biologica dell'individuo nei processi apprenditivi, all'economia, in cui la conoscenza diviene "bene materiale" ed "elemento competitivo" della società, fino alle scienze sociali per il quale l'apprendimento è legato al contesto e a tutte quelle situazioni in cui il soggetto acquisisce informazioni, conoscenze, competenze.

Il *file rouge* che coniuga le teorie dell'apprendimento in età adulta con i diversi approcci adottati dalle diverse scienze, possono essere raggruppati in quattro modelli teorici, al fine di capire ed esplorare processi di apprendimento e di creazione della conoscenza nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi sono favoriti e messi in relazione tra loro.

Il primo, il modello *emancipativo*, sottolinea l'importanza delle abilità comunicative e della capacità di comprensione degli stati emotivi e affettivi del soggetto (Bruner, 1984).

Il modello *cognitivo-ecologico* è relativo allo sviluppo linguistico e del pensiero, alla promozione della percezione e della socializzazione. Riferimenti in letteratura riguardano il pensiero divergente di Bateson (1977), gli assunti formulati da Piaget fino alla teoria degli apprendimenti specifici di Gagné (1987) e quindi le abilità motorie, la comunicazione verbale, le abilità intellettuali, gli atteggiamenti, le strategie cognitive.

Il modello *riflessivo* comprende i percorsi di ripensamento critico sulle attività e i comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico, nonché la traducibilità nella visione di Mezirow (2003) degli schemi, ovvero sia di abitudini/tradizioni, in prospettive di significato, e quindi in azioni/progetti/ambizioni.

In ultimo, il modello *costruttivo/partecipativo*, orientato a favorire processi di apprendimento nella prospettiva della partecipazione sociale. Nella visione di Wenger (2006), l'apprendimento diviene processo di riallineamento tra competenze socialmente definite ed esperienza personale, tra studio e lavoro, tra acquisizione teorica di un sapere ed applicazione pratica della stessa, tra una prassi condivisa e un impegno reciproco. Nelle ricerche etnografiche condotte con Lave (1998), l'apprendimento diviene pratica sociale all'interno del quale il soggetto è chiamato a riflettere e rielaborare l'esperienza nei contesti in cui vive, e quindi a costruire la propria identità.

In questo scenario, pertanto, l'Università, attraverso la proposta di una didattica e di una formazione innovativa sta cercando di adottare nuove e diverse strategie per "riscoprire" la motivazione, l'autoefficacia ed anche per coltivare le competenze digitali del soggetto, in particolare *dello studente*¹. Interessanti so-

1 Il diffondersi delle didattica multimediale nelle aule e nei programmi ha determinato indubbiamente un salto qualitativo con la proposta di applicazioni innovative, stru-

no il lavoro di Galliani e Del Rossi (2014) sulla video-ricerca, oppure le riflessioni sul tema dei media nell'ambito dell'education di Rivoltella (2006), ed anche le sperimentazioni di comunità di pratica in ambienti virtuali nei diversi settori professionali ad opera di Alessandrini (2007) e gli studi del loro impatto nella didattica tradizionale secondo Maragliano (2005). Ed anche le società scientifiche – tra le quali la Sie-L “Società Italiana di e-Learning” (www.sie-l.it) – che hanno l'obiettivo di aprire un dibattito per lavorare congiuntamente sulle potenzialità che l'e-learning possa offrire in qualsiasi ambito di studio e lavoro.

Il punto chiave è che non si apprende solo all'Università, o nei contesti formativi. L'apprendimento è quel processo in cui vengono assimilate, tradotte e riformulate informazioni per poi essere rese spendibili nell'attività quotidiana. Il soggetto che apprende si trova immerso in una serie di configurazioni esperienziali, e sente il bisogno di codificare e dare significato alle continue richieste provenienti dalla società.

Se i concetti di *soggetto*, *riflessività* e *contesto di apprendimento*, sono diversificati, in transizione, senza un collegamento di tipo epistemologico dell'uno sull'altro, trova conferma anche il significato multiplo di apprendimento, che viene usato e distinto come *apprendimento informale e non formale*, *apprendimento riflessivo*, *apprendimento trasformativo*, *apprendimento situato*.

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

2. L'andamento degli apprendimenti tra indirizzi europei e ricerche di monitoraggio

Non esistono almeno al momento delle ricerche che abbiano effettuato un raffronto e una correlazione tra le tre tipologie di apprendimento. Un modello, eccezione alla regola, è la piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti, denominata EPALE, che raccoglie una serie di dati e ricerche su argomenti che vanno dal sostegno agli allievi, gli ambienti di apprendimento, le competenze per la vita, la politica e la qualità. A livello europeo, sono da citare le pubblicazioni ad opera dell'EUA (European University Association) che però illustra nei documenti soltanto le principali misure da adottare per garantire una formazione di qualità. A queste si aggiungono specifiche misure che sottolineano le priorità di raggiungere risultati elevati in termini di alfabetizzazione digitale (post Strategia Lisbona), di competenze (EU2020) di giovani e adulti, di possibili strategie di validazione degli apprendimenti maturati nei più svariati contesti opportunamente analizzati dalla recente comunicazione *New Skills for Agenda* (2016).

Allo stesso tempo, organismi come Ocse e Cedefop da sempre pongono attenzione all'importanza degli apprendimenti informali e non formali come “garanzia” per la valorizzazione del profilo personale e professionale dei soggetti. Sulla base delle politiche di azione avanzate dal Memorandum del 2001, lo stes-

menti e ambienti digitali tanto da sembrare scontato per le figure deputate all'educazione (insegnanti, formatori, pedagogisti, gli stessi studenti, ecc.) dover fare i conti con l'introduzione delle ICT e delle reti anche nei contesti educativi e formativi tradizionali. Al contrario, ancora persiste la convinzione da parte delle istituzioni che vede la formazione a distanza come un qualcosa di strutturalmente inferiore alla didattica in presenza tanto da ritenere che possa essere soltanto una soluzione da adottare in mancanza delle possibilità di attuare la didattica tradizionale.

so Cedefop (2016) fornisce una diversa designazione delle tre tipologie di apprendimento, aggiungendovi ulteriori elementi di riflessione. In particolare gli apprendimenti vengono così definiti: *formale*, si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse); *non formale*, si realizza in attività pianificate, ma non esplicitamente progettate e strutturate, pur contenendo importanti elementi di apprendimento; *informale*, è il risultato delle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero.

L'aspetto che appare poco chiaro è la mancata consapevolezza dell'importanza dell'informale e del non formale nei processi formali, ovverosia quanto le esperienze di cui ogni studente è possessore possano costituire valore aggiunto per il miglioramento della didattica (e non solo). Questo perché ancora si fa confusione tra i termini di "contesto" e "processo" in cui avvengono, nel primo caso, e che facilitano, nel secondo caso, l'apprendimento.

Rispetto alle misure e alle azioni su cui UE, Cedefop, Ocse stanno lavorando, i dati pubblicati annualmente da organismi quali Istat ed Eurostat delineano un quadro differente. Rispetto alla variabile *la partecipazione ad attività di istruzione e formazione formale e non formale*, il Rapporto Eurostat del 2015 rileva che l'Italia si attesta ad un valore del 35,6% rispetto alla media europea del 40,3%. La situazione però si capovolge prendendo in considerazione il solo dato dell'apprendimento formale, in cui l'Italia si posiziona, al pari di Bulgaria, Grecia, Romania e Slovenia, in fondo alla classifica. I motivi principali che spingono a frequentare un corso formale e non formale riguardano altresì l'interesse a ottenere una certificazione (87,9%), la maggiore probabilità di trovare un lavoro (l'85,1%), il poter svolgere meglio il proprio lavoro e ottenere avanzamenti di carriera (il 24,8%). Se la prospettiva di acquisire conoscenze e abilità per essere più competitivi nel mondo del lavoro è predominante, la gran parte degli studenti frequenta corsi che trattano, comunque, argomenti attinenti ai propri interessi e le proprie attitudini (l'87%).

In questo quadro si iscrive allora la *posizione del problema*.

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

3. Come mi pongo di fronte agli apprendimenti: il punto di vista dello studente

La ricerca² ha permesso di esplorare diversi aspetti di un fenomeno, quello della complementarità degli apprendimenti dal punto di vista dello studente, strettamente connesso alla qualità della formazione e dell'educazione in età adulta,

2 Il progetto rientra in un'attività di ricerca di dottorato conclusa a dicembre 2016 dal titolo "*Habitat Digitali e Comunità di Pratica: paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*".

che necessita di ricevere la giusta considerazione da parte di tutti gli organi competenti.

Quali sono allora i significati che gli studenti attribuiscono al costrutto di partecipazione alla vita universitaria e alla gestione del proprio ruolo all'interno di tale contesto? Come definire le "traiettorie" ed i "confini" che possono contribuire alla coltivazione di una comunità *nella* e *per* l'esperienza universitaria? *Come riuscire a mediare* tra il senso di sé del singolo e gli obiettivi/scopi della/e pratica/che apprenditiva /e?

L'obiettivo del progetto è stato quello di rilevare le capacità analitiche e organizzative acquisite da studenti ed ex studenti in area educativo-formativa (indirizzo triennale e magistrale) nella progettazione di strategie di intervento al fine di proporre un importante momento di riflessione sul tema degli apprendimenti formali, non formali e informali. Nello specifico, la finalità è proprio quella di osservare e monitorare le situazioni riflessive che si verificano nel momento in cui viene introdotta in un determinato corso di studio, in un determinato contesto tradizionale (*l'aula*) e virtuale (*l'habitat digitale*), una nuova pratica per l'apprendimento.

Il contesto entro il quale si è svolta la ricerca è il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE e, in base alle attività proposte, sono stati estrapolati n. 100 studenti per il campione sistematico e 26 ex studenti attualmente ricoprenti un ruolo nello stesso Dipartimento organizzati in campioni non probabilistici a scelta ragionata. Sulla base di un indirizzo di ricerca-intervento, i campioni sono stati chiamati a riflettere su di una serie di "situazioni" che possono generarsi nel percorso universitario attraverso la compilazione di un questionario con domande strutturate, per i primi, e un'intervista semi-strutturata di tipo esplorativo, per i secondi. I dati estrapolati hanno consentito, pertanto, la costruzione di un modello risultante dalle opinioni condivise sul modo in cui i soggetti riflettono in merito alla possibilità di rendere applicabili le occasioni di apprendimento in ambito formale, non formale e informale, per poi stabilire in gruppo le migliori traiettorie trasformative da impiegare per rendere tali occasioni vere e proprie possibilità di apprendimento. In sostanza, si parla del modello *IQA/Il Q-Sort degli Apprendimenti*.

4. L'architettura degli apprendimenti: il modello IQA

Il primo aspetto che emerge è che il processo di costruzione e facilitazione degli apprendimenti (inteso in senso plurale perché rimarca le tre tipologie oggetto del presente lavoro) degli studenti avviene attraverso l'elaborazione critica e riflessiva dell'esperienza vissuta nei contesti che normalmente il soggetto frequenta e la comprensione della posizione che si vuole assumere rispetto alla percezione di "vissuto" nell'Università (rimando al paradigma dell'*apprendimento riflessivo*); la condivisione e la negoziazione del significato all'interno di gruppi di studenti, nonché la definizione dei ruoli e/o funzioni nell'esecuzione di un compito, e quindi la necessità di operare l'analisi di un problema rilevato e la conseguente trasformatività attraverso l'assunzione di decisioni che indirizzano al risultato finale (riferimenti all'*apprendimento trasformativo*); in ultimo, l'osservazione e la condivisione di esperienze diverse e vissute dagli studenti, e la partecipazione nel contesto di indagini a forme reticolari di tipo sociali più o meno sistematici (allusione all'*apprendimento situato*).

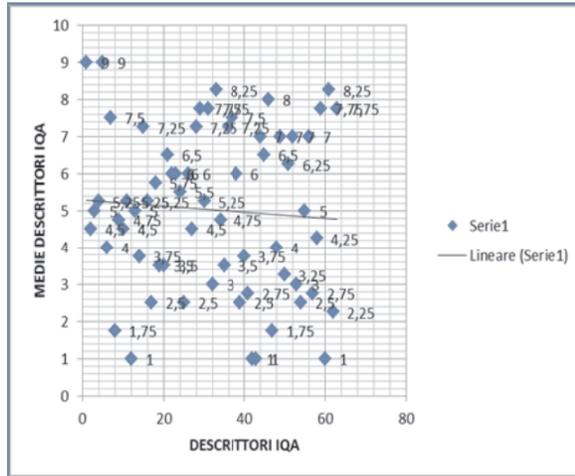
Gli *apprendimenti formali* non fanno riscontrare nei soggetti particolari difficoltà ad apprendere dalle fonti istituzionali come libri, interazioni on-line, eser-

citazioni e lezioni (90,8%). Gli studenti mostrano un forte interesse verso le aree disciplinari e le attività didattiche proposte (99,4%), seppur il vero problema piuttosto è la possibilità di partecipare alla vita universitaria (per il 50,4%). La maggiore concentrazione dei descrittori converge, dunque, nell'ambito *metodologia didattica* (comprendente la progettazione delle lezioni, laboratori, attività integrative, ecc., e quindi le modalità di conduzione d'aula in linea con gli obiettivi previsti, con una media del 57,5), *comunicazione e collaborazione* (con riferimento alle attività di promozione dell'interazione sociale, lavori di gruppo, ecc., pari al 60,5), *materiali e supporto* (consistente nella progettazione ed erogazione dei materiali di approfondimento, ed anche supporto tutoring, coaching, ecc., con una media del 55,8), rispetto ad ambiti quali la *valutazione*, percepita come criticità da parte dei campioni, e della *rete*, in cui si conferma l'adoperosità dei Corsi all'innovazione didattica ma non usato nel pieno delle sue potenzialità.

La dimensione dell'*apprendimento non formale* ci informa che questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti (75,8%), portandoli ad una maggiore consapevolezza e fornendo loro le basi per sviluppare un processo di maturazione interno ed autonomo (85,7%). Tale dimensione, inoltre, è stata considerata dai soggetti come "anello debole" (95,5%) piuttosto che critico (4,5%) in quanto l'estrapolazione dei dati derivanti dal confronto delle medie delineano una posizione che seppur marginale non costituisce a tutti gli effetti un anello su cui occorre definire interventi immediati. Aspetti critici, invece, riguardano tutte le questioni incentrate sul riconoscimento delle competenze digitali (22,5%) ed auto-imprenditive (30,8%) con le quali lo studente può manifestare il senso di proattività e di flessibilità anche in merito alle richieste provenienti dall'esterno. Ai fini del modello IQA, si raffigura una situazione in cui si riconosce esclusivamente l'individualizzazione nelle forme e nei tempi dell'apprendere (ad esempio, *lo studio autonomo guidato e lo studio autonomo e indipendente* oppure *sapersi gestire autonomamente, in un contesto di lavoro o di studio*); mentre, negli ambiti relativi alla pratica ed agli scambi si ravvisa la maggiore concentrazione dei descrittori, sottolineando il ruolo attivo del soggetto in ottica cooperativa (ad esempio, *capacità di lavorare in gruppo e attivare momenti di riflessione e di scambio*).

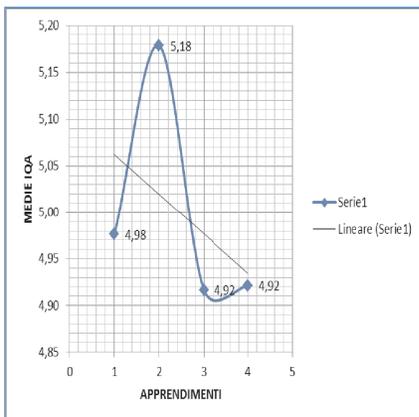
La dimensione dell'*apprendimento informale*, infine, si sta aprendo sempre più al web e alle nuove tecnologie in generale, che permette a tutti di potersi aggiornare informalmente in qualsiasi luogo e a qualsiasi ora, facendo fronte alle richieste di informazioni più disparate (68,8%). Altro aspetto è l'interazione fra studenti (98,8%), impegnati in processi di apprendimento cooperativo (77,5%), che porta al chiarimento di tutti i dubbi, alla maggiore comprensione concettuale e al miglioramento delle abilità di problem solving (38,5%).

Ciò ha reso possibile l'individuazione di n. 63 descrittori che ripropongono in forma testuale le possibili esperienze del soggetto nei tre approcci sull'apprendimento individuati. Dall'analisi delle risultanze nella fase di intervento, si conferma una "traiettoria di apprendimento" indirizzata nell'approccio dell'informale: si evidenzia infatti – come riportato nella *tav. 1* – una maggiore linearità nel posizionamento dei descrittori, con un valore superiore al 5% e con una differenza non particolarmente marcata tra i singoli gruppi (5,23%, 5,38%, 5,05%, 5%).

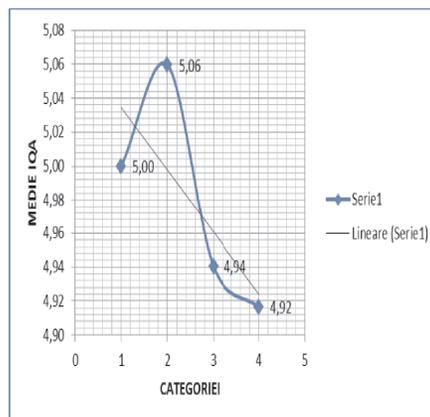


Tav. 1. Collocazione descrittori per Gruppi IQA
Fonte: Elaborazione personale

Il descrittore considerato caratterizzante per la ricerca è il numero 52 della dimensione informale (AI52_CdP), in cui l'interazione instaurata con i compagni di studio, attraverso la condivisione delle conoscenze e delle competenze individuali, rappresenta uno strumento di stimolo e facilitazione dell'apprendimento, nonché di arricchimento personale grazie all'apertura a stili di apprendimento e punti di vista diversi. La validità dell'IQA è, in sintesi, confermata dal raffronto tra la dimensione e la categoria di riferimento: una media pari al 5,06 per la maggioranza degli studenti è la categoria scambi, all'interno del quale è incluso il descrittore individuato (5,01) e, allo stesso tempo, la dimensione dell'informale si posiziona ad una media del 5,18 (vedasi tav. 2 e 3).



Tav. 2. Media degli Apprendimenti



Tav. 3. Media delle Categorie

Fonte: Elaborazione personale

Note conclusive

Dai dati rilevati è possibile affermare che gli studenti sentono un reale e crescente bisogno di formazione, il cui fine principale è di incrementare, attraverso l'impegno e grazie all'interesse verso le discipline dell'area di studio, le proprie conoscenze e competenze. Si è voluto in particolare confermare il livello di significatività per i campioni dell'indagine tra il modello dell'IQA e le tre dimensioni dell'apprendimento.

Si è verificata, pertanto, l'esistenza di una correlazione ed in modo particolare per la dimensione dell'*apprendimento informale*. Mettendo poi in correlazione la dimensione dell'AI con i tre fattori estrapolati dall'analisi fattoriale (F1 – Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente; F2 – Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi; F3 – L'investitura strategica delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione del background dello studente), è possibile riscontrare che i descrittori della dimensione nei tre fattori considerati sono significativamente correlati tra di loro ($p = ,000$).

Il quadro che emerge dal modello dell'IQA consente di mostrare la rilevanza dei saperi pratici, costruiti attraverso processi ricorsivi e di transazione sociale, che richiedono di essere coltivati e sottoposti a elaborazione riflessiva e trasformativa, trovando nella dimensione dell'apprendimento informale il suo terreno fertile. La piena partecipazione alla vita universitaria, la definizione del ruolo personale e professionale, la condivisione delle esperienze vissute in contesti diversi e multi-formi sembrano rappresentare, dunque, l'esito di possibili "storie di apprendimento", il cui compimento trova giusta collocazione nell'architettura dell'IQA.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Roma: Adelphi.
- Bruner, J.S. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cedefop (2016). *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*. Luxembourg.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Eurostat (2015). *Labour market and Labour force survey (LFS) statistics*. September.
- Gagné, R.M. (1987). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Galliani, L., & De Rossi, M. (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hilgard, E.R., & Bower, G.H. (1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Maragliano, R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Santojanni, F., Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Napoli: Editori Laterza.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.